



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

PENSAR, HACER Y VIVIR LA ORALIDAD
Experiencias compartidas por maestras de educación inicial

José Ignacio Galeano Borda

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina
Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, D.C. Colombia
2012

PENSAR, HACER Y VIVIR LA ORALIDAD
Experiencias compartidas por maestras de educación inicial

José Ignacio Galeano Borda

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magíster en Educación

Directora
Doctora Dora Inés Munévar Munévar

Línea de Profundización en Comunicación y Lenguaje

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina
Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación
Bogotá, D.C. Colombia
2012

Resumen

La investigación realiza un acercamiento a las experiencias de tres maestras de educación inicial vinculadas con el trabajo alrededor de la oralidad con niños y niñas. Tiene fundamento en el hacer cotidiano de los jardines donde ellas trabajan y en la colaboración investigativa. Su objetivo general es contribuir a la comprensión de las formas de pensar compartidas por las maestras y las formas de vivir la oralidad cuando la enseñan, formas de hacer, en distintos jardines infantiles ubicados en tres localidades de la ciudad de Bogotá. Bajo el sustento metodológico de la Investigación Basada en las Artes (IBA), se usa la fotografía, el video, los relatos orales y escritos, como maneras que remiten a los contextos en la actividad de ser maestras. Si consideramos los alcances narrativos de estas formas de pensar, hacer y vivir, es prudente y urgente recuperar las prácticas de las maestras como saberes necesarios para visibilizar tales experiencias, y como camino para la transformación de la investigación educativa.

PALABRAS CLAVES: Pensamiento profesoral, Educación inicial, Investigación colaborativa, Maestras, Oralidad, Enseñanza.

Abstract

The research focus on an approach of experiences of three preschool teachers linked with the work around orality with children. This research is based on daily task where they work and research collaboration. The main goal is to contribute to understanding of ways of thinking share by teachers and ways of living the orality when they teach it, ways to do, in different kindergarten located in three locations in Bogota city. Under the methodological support of Art-based research (ABR), it's used the photography, video, oral and written stories as ways to refer to the contexts in the activity to be teachers. If we consider narrative scope of this ways of thinking, doing and living, is prudent and urgent recover the practices of the teachers as knowledge necessary to view these experiences, and a path to educational research transformation.

KEYWORDS: Professorial thought, Preschool education, Collaborative research, Teachers, Orality, Teaching.

Contenido

	Pág.
RESUMEN	4
Lista de mapas	9
Lista de cuadros	10
EL ESTUDIO: A MODO DE INTRODUCCIÓN	12
Delimitación y justificación del estudio	12
Objetivos	15
Maestras colaboradoras	16
Estrategia metodológica	18
Secciones	21
Primera sección	
PENSAMIENTO PROFESORAL	
1. CAPÍTULO 1: RECONOCER EL PENSAR DE LAS MAESTRAS	25
1.1. Desde el pensamiento del profesor	25
1.1.1. Paradigma afianzado	27
1.1.2. Pensamiento profesoral	31
1.1.3. Contribuciones a la enseñanza	33
1.2. Con la mediación de las creencias	36
1.2.1. Pensar el conocimiento	38
Hacer educación inicial	40
1.2.2. Vivir la oralidad	42
1.2.3. Hacia el pensar de las maestras	43
Segunda sección	
EDUCACIÓN INICIAL	
2. CAPÍTULO 2: INSTITUIR LA EDUCACIÓN INICIAL EN COLOMBIA	48
2.1. Marco general	48
2.2. Educación inicial en el país	50

2.2.1.	Acciones del Ministerio de Educación Nacional –MEN	52
2.2.2.	Acciones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-	55
2.3.	Educación inicial en la ciudad	57
2.3.1.	Acciones de la Secretaria de Educación Distrital –SED	57
2.3.2.	Acciones del Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS-	59
2.3.3.	Acciones de la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS	61
2.4.	Educación inicial y proceso de socialización	65
 3. CAPÍTULO 3: ENSEÑAR ORALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL		70
3.1.	Oralidad en currículos de educación inicial	70
3.1.1.	¿Cómo se materializa la oralidad en la educación inicial?	73
3.1.2.	¿Cómo se estructuran los contenidos?	75
3.1.3.	¿Cuáles son los contenidos relacionados con la oralidad?	77
3.1.4.	¿Cuáles son las características del trabajo pedagógico?	80
3.2.	Interacción entre socialización y oralidad	83
 Tercera sección MAESTRAS		
 4. CAPÍTULO IV: PENSAR LA EDUCACIÓN INICIAL		88
4.1.	Educación inicial: contexto para la (auto)reflexividad	88
4.2.	Maestras: agentes para acompañar cambios	92
4.2.1.	Enraizar labores pedagógicas	93
4.2.2.	Recrear pilares educativos	98
4.2.3.	Integrar directrices políticas	102
 5. CAPÍTULO V: VIVIR LA ORALIDAD EN LOS JARDINES		108
5.1.	Ambientes pensados para indagar: proyectos de aula	111
5.2.	Ambientes creados para imaginar: aulas especializadas	113
5.3.	Esparcimiento e invención: momentos de juego	115

5.4.	Democracia y ciudadanía: asambleas	117
5.5.	Entre rutinas y cambios	119
5.5.1.	Eventualidad y fecha especial	120
5.5.2.	Espacios de posibilidad en la cotidianidad	120
6.	CONCLUSIONES: A MODO DE CIERRE PARCIAL	124
Anexo 1:	Registros y conversaciones	128
Anexo 2:	La normatividad y reglamentaciones en Educación Inicial en el país	129
Anexo 3a:	Fragmentos del hacer de la Profesora Gloria Ferro	132
Anexo 3b:	Fragmentos del hacer de la Profesora Diana Morales	133
Anexo 3c:	Fragmentos del hacer de la Profesora Laura Monroy	134
	REFERENCIAS	135

Lista de mapas

Mapa 1: Aspectos fundamentales en la educación inicial, ciudades y países de América Latina	72
Mapa 2. La oralidad en los currículos, ciudades y países de América Latina	80
Mapa 3. Principal característica del trabajo con la oralidad en educación inicial, ciudades y países de América Latina	82
Mapa 4. Escenarios para trabajar oralidad en las tres localidades de Bogotá	110
Mapa 5. Proyectos de aula, Localidad de Suba	112
Mapa 6. Aulas especializadas, Localidad de Engativá	114
Mapa 7. Momentos de juego, Localidad de Teusaquillo	116
Mapa 8. Asambleas, Localidad de Suba y Localidad de Engativá	118
Mapa 9. Fecha especial y espacios de posibilidad, Localidad de Suba, Localidad de Engativá, Localidad de Teusaquillo	122
Mapa 10. Diálogo entre formas de hacer oralidad por las maestras en tres jardines. Localidad de Suba, Localidad de Engativá, Localidad de Teusaquillo	127

Lista de cuadros

Cuadro 1:	Maestras colaboradoras	17
Cuadro 2:	Pensamiento profesoral como objeto de análisis	26
Cuadro 3:	Expresiones semánticas, sintácticas y pragmáticas de la enseñanza	35
Cuadro 4:	Tendencias de la educación inicial	49
Cuadro 5:	Del asistencialismo al derecho a la educación inicial	51
Cuadro 6A:	La institucionalización de la educación inicial: orientaciones y servicios. Ministerio de Educación Nacional MEN	53
Cuadro 6B:	La institucionalización de la educación inicial: orientaciones y servicios. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF	56
Cuadro 6C:	La institucionalización de la educación inicial: orientaciones y servicios. Secretaría de Educación del Distrito (SED)	58
Cuadro 6D:	La institucionalización de la educación inicial: orientaciones y servicios. Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS)	60
Cuadro 6E:	La institucionalización de la educación inicial: orientaciones y servicios. Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) desde el 2000	62
Cuadro 7:	La Normatividad y reglamentaciones en Educación Inicial en el país	129

Notas sobre el texto

- La investigación que da origen a este texto se basa en un trabajo colaborativo con la Profesora Gloria Gineth Ferro, la Profesora Diana Marcela Morales y la Profesora Laura Hortencia Monroy. Ellas han traído parte del *hacer cotidiano* del jardín infantil al proceso investigativo, tal como queda ejemplificado en los fragmentos que integran el anexo 3 (a, b, c).
- Las páginas de este texto constituyen un espacio para integrar el uso consciente de los lenguajes incluyentes con el fin de mantener la presencia activa de las mujeres, como maestras de la educación del país y la educación inicial de la ciudad. A las autoras consultadas y referenciadas las cito con nombres y apellidos y, siguiendo esta tendencia de las piezas comunicativas y de las normas bogotanas, procuro acoger las recomendaciones para superar sexismos o evitar lenguajes sexistas¹, aunque no mantenga esta intencionalidad a lo largo del documento².
- Las imágenes fijas y en movimiento, los relatos orales, los relatos escritos y los video-clip, utilizados como base de análisis en la tesis, fueron realizados por las tres profesoras colaboradoras para registrar su propio *hacer cotidiano* en el contexto de los jardines donde trabajan haciendo educación inicial. Son sus creaciones.
- La incorporación de mapas, con trazos tomados de varias fuentes virtuales, intenta *situar* el hacer individual para tejer las interacciones colectivizadas entre la oralidad, las maestras, la educación inicial y la ciudad.
- Los mapas constituyen una forma de graficar los aspectos sobresalientes de las categorías originales y emergentes del estudio; en ese sentido, no tienen una única función de referencia geoespacial sino que además conjugan los propósitos mismos de este estudio: pensar, hacer, vivir la oralidad.
- Los apartes de las conversaciones entabladas con las tres profesoras, como colaboradoras de este estudio, expresan sus experiencias y sustentan las ideas expuestas a partir del hacer cotidiano, enriqueciendo el pensamiento profesoral que hace posible la educación inicial y sus relaciones con la enseñanza de la oralidad en jardines infantiles.

¹ Manual para la comunicación no sexista. Bernal Castro, Graciela. Santiago, Julio de 2007 <http://www.dop.cl/acercadeladireccion/Documents/Manual%20para%20comunicacion%20no%20sexista.pdf> Protocolo para una comunicación libre de sexismo. Construcción Colectiva de la Política Pública de Mujer y Géneros. 2008. www.bogota.gov.co Vínculo: Mujer & Géneros.

² Los fragmentos tomados de los relatos de las profesoras no conservan este sentido incluyente y no sexista; la literatura investigativa tampoco lo hace, excepto algunos matices referentes a estudios con maestras de educación inicial.

EL ESTUDIO: A MODO DE INTRODUCCIÓN

Las maestras de educación inicial son agentes activas; sus compromisos con la niñez, teniendo en cuenta los procesos de institucionalización de la educación inicial, les permiten compartir experiencias de trabajo con grupos de niñas y de niños. Tales experiencias contienen “la significación que /ellas/ asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones (...) y en su predisposición a cualquier tipo de innovación” (Jiménez Llanos, Ana, 2004). Este punto de anclaje reflexivo sirve para reconocer el ingenio del profesorado, de las mujeres y de los hombres, en el aula mediante un conjunto de narraciones en primera persona pronunciadas, escritas, comunicadas, ilustradas, visualizadas o registradas por tres maestras de educación infantil; las tres son colaboradoras del estudio cuyos hallazgos se incorporan en este texto.

Delimitación y justificación del estudio

La actividad profesoral de pensar puede considerarse como un proceso cognitivo que se moviliza en el transcurso de cada práctica pedagógica. El pensamiento se relaciona con el mundo de las ideas, de las opiniones, de las concepciones o de las ideologías pero, también, queda asociado a la cognición (procesamiento, pensamiento y abstracción) y a la metacognición (retrospección, pensamiento en voz alta, auto-interrogatorio, monitoreo y planificación), de acuerdo con lo que requiere una persona para pensar y ejecutar una tarea específica, por ejemplo, *para emprender y activar la enseñanza de la oralidad* en la educación inicial.

En relación con las categorías de análisis, y tal como lo registra Ana Beatriz Jiménez Llanos (2004) son relevantes las investigaciones relacionadas con los constructos personales (Kelly, 1955); las metáforas (Reddy, 1979); las concepciones (Pratt, 1992); las teorías implícitas (Clark, 1988); el conocimiento profesional (Tamir, 1991); el pensamiento reflexivo (Shön, 1983); el conocimiento o contenido de la materia (Shulman, 1987); las creencias o el conocimiento como componente de las creencias (Rokeach, 1968); las creencias desligadas del conocimiento (Nisbet y Ross, 1980); las creencias y el conocimiento interrelacionados e influenciados mutuamente (Firestone y otros, 2000); o el conocimiento práctico personal (Elbaz, 1983) (citados en Jiménez Llanos, Ana, 2004). También se destaca la manera como esta clase de estudios se refiere a los profesores, con palabras, representaciones y lenguajes que no diferencian si se trata de maestras o de maestros, y definen el nivel educativo en el que trabajan las personas estudiadas, con un fuerte acento en los niveles primarios y secundarios y sin diferenciar el sexo de los grupos de estudiantes con los cuales trabajan el profesor cuyo pensamiento o creencia se están analizando.

En este sentido cabe observar que “Wittrock (1990), Monroy Farias (1998) y Gómez López (2003) coinciden en señalar que el pensamiento del profesor se define como los procesos lógicos acerca de la enseñanza que vincula las teorías implícitas y la práctica pedagógica, es decir, el pensamiento del pedagogo permite el análisis del trabajo docente” (Figueroa, Neyilse y Páez, Haydee, 2008, p. 111). Con respecto a los alcances de las investigaciones

centradas en el pensamiento del profesor o sobre las teorías y creencias del profesorado encontramos *diferentes referentes conceptuales de apoyo* que remiten o establecen vínculos con las creencias, las teorías implícitas, los constructos, las perspectivas y el conocimiento práctico³.

Los orígenes de la atención a niños y niñas en nuestro país, si bien datan de apuestas desde el sector privado es también constatable que la oferta pública ha mantenido servicios pensados en relación con esta población desde hace más de un siglo. Han sido procesos definidos para impulsar la institucionalización de la educación inicial, elaborados por equipos técnicos centralizados, especialistas en diseño curricular y vinculados a instancias administrativas de educación, al vaivén de avances relacionados con la niñez y sus derechos, la cognición y sus teorías, la socialización y sus implicaciones, las recomendaciones de los organismos internacionales y sus efectos en la legislación nacional, la organización y gestión del sistema escolar y sus complejidades.

Esta modalidad educativa para la primera infancia se ha ido transformando en el tiempo teniendo en cuenta las nociones de niñez; ha desarrollado diferentes tendencias que van muy de la mano de la noción de atención a la niñez; y ha procurado conjugar las limitaciones de los modelos asistencialistas o los alcances de otros modelos pedagógicos y educativos. Las recomendaciones internacionales y las políticas nacionales de los últimos veinte años han sido determinantes para establecer esta etapa educativa como el primer nivel del sistema educativo; una cuestión de relevancia para instituir la agenda política del país en materia de educación y de derechos de la infancia.

La enseñanza de la oralidad evoca trabajos teóricos sobre la manera de aprender a enseñar pero, también, hace referencia a estudios empíricos centrados en el pensamiento docente, a propuestas colaborativas centradas en el hacer pues “detrás de lo ordinario se halla lo extraordinario” (Jackson, 1992, p. 11); abarca temas del lenguaje y sus interacciones con el poder, esto es, la historia misma y la historia de la educación. La experiencia de los sujetos que hacen la educación en las aulas, y no solamente de quienes la piensan desde las instituciones, comprende a las subjetividades, y confirma que “la producción de narrativas contrahegemónicas es crucial para configurar las identidades emancipatorias; al hacerlo así, ‘decolonizamos nuestras mentes y nuestra imaginación’ (/bell/ hooks⁴, 1992, p. 346). Por supuesto, este camino narrativo intenta traer a la escena investigativa a las subjetividades para “establecer nuevas relaciones dentro de los espacios sociales y consolidar nuevas afiliaciones y pertenencias. En este sentido, el concepto de ‘experiencia’ ha de verse no sólo en un nivel individual, sino también en su dimensión colectiva, caracterizada por una redefinición de las identidades a través de la presencia en diferentes comunidades de

³ Las investigaciones sobre las teorías y creencias del profesorado se han apoyado en diferentes referentes conceptuales y/o terminológicos como creencias, teorías implícitas, constructos, perspectivas, y conocimiento práctico. Mas que hacer alusión a diferentes enfoques investigativos o aproximaciones diferenciadas conceptualmente, estos términos se han constituido en el estudio de conceptos sinónimos (Argoz, 1997, p. 277).

⁴ Con minúsculas como lo escribe la autora.

significado” (Manual para la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, 2004, p. 30).

El paradigma del pensamiento del profesor, a medida que da cabida a la enseñanza de la oralidad, requiere la ampliación de sus fundamentos para proceder a la incorporación de las experiencias profesoras a través de diferentes maneras de hacer y de relatar el trabajo cotidiano, de hablar sobre el trabajo y de actuar en el ejercicio profesional; estas interrelaciones nos recuerdan que “cuanto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor es la importancia del papel desempeñado por el lenguaje en la operación como un todo” (Vygotsky, 1989, 49, citado en Jaimes, Gladys y Rodríguez, María Elvira, s/f, p. 34).

En estas condiciones interactivas del cotidiano, tal como se viven en el aula, el reconocimiento, el uso y la activación del proceso de comunicación permiten avivar el potencial individual, principalmente por sus efectos sociales y dado que la oralidad activa la construcción de subjetividades e intersubjetividades, ya que, cada niña y cada niño “poco a poco, toma conciencia de su lugar entre los otros, de su dependencia en relación con los demás y, en el marco de la reciprocidad, la oralidad le permite aceptar la ayuda y construir la solidaridad (Jaimes, Gladys y Rodríguez, María Elvira, s/f, p. 34). Así, hacer relatos orales y escritos, tomar imágenes fijas y en movimiento o interactuar por medio de las conversaciones reflexivas se ha convertido en la manera de traer el hacer pedagógico al escenario de lo investigativo mediante relatos (Hernández, F., 2008).

Si bien, en apariencia, la educación inicial supone un estado de ajenidad respecto de la dimensión pedagógica dado que se ocupa únicamente de lo ordinario, es decir, del cuidado y de la atención de necesidades básicas de niñas y niños, el trabajo de las maestras dan cuenta de la emergencia de lo extraordinario con la conformación de experiencias orientadas al desarrollo infantil y a la socialización de la niñez; igualmente acoge propuestas colaborativas por su matiz extraordinario. No obstante, estas interacciones entre lo ordinario de las rutinas establecidas y lo extraordinario aportado por las nuevas posibilidades colaborativas son pocas veces consideradas como ámbitos de análisis en los estudios del pensamiento del profesor.

En paralelo, mientras las instituciones públicas encargadas de la primera infancia han jugado un papel determinante en el desarrollo del concepto de educación inicial, elaborando todo un marco político y normativo como también una línea técnica para la prestación de este servicio en todo el país, y específicamente en Bogotá, las formas de trabajar (pensar/hacer/vivir) del profesorado no son reconocidas a sabiendas de que fundamentan otros modos de configurar análisis incluyentes, por los lenguajes y la simbología, y diferenciados en relación con el pensamiento profesoral de maestras y de maestros, por la manera como han sido construidas sus experiencias.

La educación inicial es un espacio de trabajo docente liderado por maestras, una cuestión sabida porque con ellas nos encontramos en las instituciones, pero pocas veces reconocida si nos detenemos en los lenguajes excluyentes de muchos informes producidos en investigaciones sobre el pensamiento del profesor, en las cuales su trabajo ha sido el objeto de análisis. Por eso mismo, los ejes conceptuales que vertebran el estudio fueron

estructurados con el acompañamiento de una pregunta sencilla pero profunda: *¿cuáles son y en qué consisten las formas de pensar, de hacer y de vivir la oralidad narradas por maestras activas dedicadas a la educación inicial que trabajan en diferentes modalidades de los jardines infantiles establecidos en la ciudad de Bogotá⁵?*

He optado por hacer un acercamiento a la pluralidad de sus experiencias con fundamento en el hacer cotidiano de los jardines donde trabajan las maestras y con base en la colaboración investigativa porque las maestras, además de ser exponentes de prácticas vivas, comparten “algo más y también algo diferente a un saber-hacer. Son algo más porque buscan poner palabras al sentido libre de lo que se hace, a decir lo que se ha aprendido al dejarse tocar por la realidad aún sabiendo que este saber es contingente. Son algo diferente al saber-hacer porque pueden reconocerse como un actuar cualificado, reconocible y continuo en el tiempo; un actuar que hace simbólico y que cambia el significado de las cosas” (Molina, Dolo, 2011, p. 96).

Hemos pensado conjuntamente la oralidad en dos tipos de encuentros conversacionales, a partir de las formas como es vivida su enseñanza en la cotidianidad de cada jardín y trabajando con distintos grupos de niñas y de niños; allí en los espacios más próximos, cada una de las maestras registraría el hacer pedagógico centrado en la oralidad para luego discutirlo (el pensar) y analizarlo en los encuentros colectivos concertados previamente con esta finalidad (el vivir). La colaboración ha mantenido vivo el espíritu (auto)reflexivo que atraviesa este estudio.

Objetivos

Con una perspectiva crítica e interpretativa para conocer de cerca las formas de trabajar cotidianamente, tal como fueron compartidas por tres maestras de educación inicial que enseñan *oralidad* a niñas y niños menores de seis años, la investigación buscaba, como objetivo general, contribuir a la comprensión de las formas de pensar compartidas por las maestras y las formas de vivir la oralidad cuando la enseñan, formas de hacer, en distintos jardines infantiles ubicados en tres localidades de la ciudad de Bogotá.

Por lo tanto, los objetivos específicos fueron: 1) Identificar y visibilizar experiencias de las maestras configuradas en el trabajo cotidiano, comprendiendo el modo en que se inscriben en los lineamientos de la educación inicial en lo local. 2) Describir el hacer cotidiano de las maestras, compartido en diferentes maneras de relatarlo (orales, escritas y visuales), para dar cuenta de su pensar como maestras de educación inicial y enseñantes de oralidad. 3) Analizar lo vivido en/con la enseñanza de la oralidad desde las mismas voces de las

⁵ Las modalidades de jardines infantiles que la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) mantiene son: Jardines Infantiles propios de la SDIS (planta física, dotación y talento humano aportado directamente por la SDIS), Jardines Infantiles cofinanciados (contrato con organizaciones privadas en las que estas aportan la planta física y la SDIS aporta un recurso financiero para el talento humano y la dotación), Jardines Infantiles Casas Vecinales (originalmente como un movimiento comunitario, el cual es apoyado financieramente por la SDIS con recursos para el talento humano y dotación), Jardines Infantiles Sociales (contrato con cajas de compensación las cuales aportan planta física y dotación y la SDIS aporta recursos financieros para el talento humano).

maestras mediante procesos auto-reflexivos acerca de sus experiencias en jardines infantiles.

Se trata de una alternativa que se contrapone al *modelo discursivo de arriba abajo, de investigador a profesional*, del mundo experto al mundo docente, pues, como lo señala la literatura especializada, en este contexto de los estudios sobre el pensamiento del profesorado, están emergiendo posturas críticas con las cuales se están develando discrepancias teórico-metodológicas pero también disonancias, brechas o rupturas con respecto a las experiencias cotidianas. Es un estudio que evoca el papel de la reflexividad y el papel reflexivo de cada docente, una cuestión determinante para pensar las experiencias y comprender cómo son vividas, a partir de su propio hacer, por maestras de educación inicial. En ese sentido, recurrimos a las artes por cuanto permiten producir primeros relatos y desencadenar otros nuevos relatos, al considerar que el conocimiento es producido cuando se pone en relación lo que “la cámara” recoge con el problema de investigación; además, quienes usan las artes para traer el hacer a la investigación sostienen que el interés por la narración a partir de las experiencias de quienes narran va configurando formas de pensar profesoral.

Maestras colaboradoras

La investigación realizada, siguiendo a Kreuzburg (citado en Hernández, F., 2011), se basa en la indagación cualitativa porque apunta a la comprensión de los fenómenos sociales a partir de lo que los actores sociales puedan compartir, aportar o facilitar; a la vez, implica reconocer que la investigación en sí misma se nutre de la colaboración reflexiva de las personas que participan. De este modo, en el proceso surgiría un especial compromiso de orden ético para concertar la participación voluntaria de las maestras en un trabajo que involucra la propia subjetividad y que se centra en la propia acción, es decir, se relaciona con las vivencias previas al registro y con los vínculos que se tejen en la misma interlocución investigativa.

Las colaboradoras de este trabajo son las profesoras de educación inicial Gloria Gineth Ferro, Diana Marcela Morales y Laura Hortencia Monroy. Ellas son maestras en ejercicio con diferentes niveles de experiencia, trabajan con grupos de infantes en jardines que forman parte de la oferta pública bogotana de educación inicial. Dos de ellas fueron compañeras en espacios de trabajo relacionados con la formación de docentes de educación inicial; y las tres participan en los programas impulsados por jardines infantiles (dos trabajan en la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá, en sus modalidades de jardines propios de la SDIS y cofinanciados). Con las tres hemos tenido encuentros en jornadas reflexivas relacionadas con el proyecto pedagógico, las estrategias pedagógicas o los estándares para la educación inicial.

En uno de estos encuentros pedagógicos con la profesora Diana discutimos acerca del trabajo escritural; esta conversación generó un intercambio de ideas frente a la comunicación, la identidad de esta etapa educativa por sus especificidades y el desarrollo infantil. Con la profesora Gloria también nos encontramos en el escenario de los jardines infantiles, cuando se adelantaba en el distrito el proceso de construcción de posibles rutas para la asesoría y el acompañamiento pedagógico, desarrollado conjuntamente entre la

SDIS y la Universidad Pedagógica Nacional. Estos encuentros de reflexión, mediados por la experiencia y la construcción en torno a la práctica pedagógica misma con miras a alimentar los proyectos pedagógicos, fue una oportunidad para pensar un trabajo comunicativo en torno a un proyecto de aula cuyo eje temático era la ciudad de Bogotá. El intercambio de saberes con la profesora Laura ha sido más prolongado porque compartimos responsabilidades en el jardín infantil, su trabajo está mediado por una relación fuerte con los niños y las niñas, un vínculo centrado en la palabra y el afecto; con frecuencia esta perspectiva la conecta a los proyectos de aula, un espacio que alguna vez elaboramos de manera conjunta a partir de la literatura infantil.

Sin lugar a dudas, estos encuentros previos abrieron toda una serie de posibilidades para realizar un trabajo conjunto entre maestras y a partir del hacer cotidiano. Ellas estuvieron dispuestas a compartir experiencias que incorporan la forma en que los conocimientos, los pensamientos y las creencias ejercen influencias sobre los contenidos y los procesos propios de la educación inicial y de la oralidad en estas edades, pero además, en las relaciones que establecen con niños y niñas, compañeras y compañeros de trabajo y en la disposición de cada una para enfrentar y asumir procesos de cambio o transformación que permitan reafirmar, significar y/o resignificar sus prácticas. Con esta relación tejida por afinidades laborales e intelectuales, fue posible invitar a las maestras para que me acompañaran en condición de colaboradoras de esta investigación centrada en *el hacer cotidiano del aula*; las tres conocieron en detalle la propuesta, incorporaron sus deseos de participar porque vislumbraron el alcance del estudio y se comprometieron con las modalidades colaborativas. Sintieron, así lo expresaron en los encuentros conversacionales, que podían transitar por un escenario académico para alimentar su ejercicio como maestras (cuadro 1):

Cuadro 1: Maestras colaboradoras

Maestras	Formación	Experiencia	Actividad
Gloria Gineth Ferro (G)	Técnica y licenciada en Educación Infantil	Jardines infantiles privados Jardines Infantiles sociales – de caja de compensación – Jardines Infantiles Públicos de la SDIS	Actualmente maestra del nivel de jardín en un Jardín Infantil público de la SDIS.
Diana Marcela Morales (D)	Normalista Licenciada en Educación Infantil Diplomado en Autonomía, Género y emprendimiento Especialista en Procesos Lecto - escriturales	Jardines Infantiles Privados Jardín Infantil de la SDIS – modalidad cofinanciado	Actualmente maestra del nivel de Caminadores de un jardín infantil público cofinanciado
Laura Hortencia Monroy (L)	Licenciada en Educación Infantil Magistra en Educación	Jardín infantil de una universidad pública	Actualmente maestra del nivel jardín de un Jardín Infantil de Bienestar universitario de una universidad pública.

Fuente: Archivo de la investigación

Estrategia metodológica

He optado por una perspectiva metodológica que busca traer el hacer al campo de la investigación pues la finalidad de cualquier investigación es permitir el acceso a lo que las personas están haciendo y hacen y no sólo a lo que dicen⁶. Para ello recurro al verbo *hacer* pues considero, con Sullivan (2000, citado en Hernández, F., 2008, p. 92), que la mejor opción metodológica es “traer el hacer a la investigación” para destacar lo que cada maestra hace y distanciarme de lo que los expertos piensan que esa maestra hace; y lo conjugo con el verbo *colaborar* porque soy consciente de que la interacción y la reciprocidad permiten la re-elaboración de significados compartidos entre y por las maestras rompiendo la hegemonía del ver y del juzgar inscritos en todo proceso de evaluación externa y vinculada a una actividad investigativa interesada meramente en “hacer hablar a la realidad” (Hernández, F., 2008, p. 87) tal como ha sido programada por los discursos tecnócratas, reguladores y prescriptivos.

Con la convicción epistémica de que la enseñanza de la oralidad implica una expresión cambiante del pensamiento que se tiene sobre la enseñanza y sobre la oralidad, porque dependen de múltiples factores sociales, culturales e históricos, en mi condición de investigador he vivido el proceso como una experiencia pedagógica viva y gratificante que reclama la presencia del hacer y de la colaboración para *nombrar las experiencias narradas* por tres maestras: “porque estas prácticas, como otras, se enfrentan a limitaciones y peligros que requieren ser vistos para no quedar atrapados en ellos y para mantener abierto el camino del deseo” (Molina, Dolo, 2011, p. 97). De esta manera, incorporo a la investigación un trabajo de orden *colaborativo*, un espacio lleno de reflexión sobre lo que se hace para tomar distancia respecto de lo que se dice que se hace. La posibilidad de revivir un acto, de tener conciencia de sí y de las prácticas y las relaciones que subyacen al trabajo de ser maestra aparece como una necesidad epistémica, pero además como una manera para conocerse y reafirmarse en *lo que se es* o de *transformarse a través de procesos reflexivos*. Pensar sobre lo que cada quien hace, hablar sobre ello, capturar imágenes fijas y en movimiento y volver sobre ellas, escribir y hablar desarrollando textos libres, se convierten en elementos centrales dentro de la investigación. Las maestras pensaron en sí mismas, en su trabajo, en los niños y en las niñas; también en los aspectos que dan sentido y vida a la oralidad dentro del marco de la educación inicial.

Esta investigación cualitativa me ha permitido construir “descripciones más detalladas y completas de una situación con el fin de explicar esa realidad subjetiva, que subyace a la acción de los miembros de la sociedad” (Bonilla, Elsy y Rodríguez, Penélope, 1997, p. 31); con sus aportes ha sido posible ubicar la colaboración de las maestras en el centro de un diálogo entre diferentes argumentos desde lo teórico y sus propias experiencias, como un intercambio legítimo entre pares para que su hacer se recree en el proceso investigativo, y no sea meramente juzgado desde la experticia. Además, en la investigación cualitativa también puede hacerse uso de la fotografía, el video, los relatos orales y escritos, y las

⁶ Me anticipo a advertir que se trata de una *posibilidad* creativa para activar la generación de relatos relacionados con la enseñanza, con lo que ocurre en el jardín, por tanto, es distinta de la idea de enseñanza vinculada meramente a “lo que el profesor hace en clase” señalada por Zabalsa (s/f, p. 109).

prácticas de otras artes, porque resultan apropiadas para explorar aquellas experiencias de trabajo que dan cuenta de la actividad de ser maestras, ya que la representación artística al configurar otro lenguaje, parte de lo experiencial, de las formas de ser y de conocer, que muchas veces no pueden ser expresados solamente por medio del discurso hablado o de los registros escritos.

Estas nuevas expresiones pueden ser expuestas por medio de la investigación basada en las artes (IBA), entendida como “un método de indagación que utiliza elementos de la experiencia de las artes creativas, incluyendo el hacer arte por parte del investigador, como maneras de comprender el significado de lo que nosotros hacemos dentro de nuestra práctica y de la enseñanza” (Hernández, F., 2008, p. 10). Los planteamientos de la IBA son útiles y pertinentes ya que establecen que “la práctica del arte puede reconocerse como una forma legítima de investigación y que la indagación puede localizarse en la experiencia del taller” (Sullivan, 2000, citado en Hernández, F., 2008, pp. 90-91). Conectar las experiencias de tres personas por medio de la expresión derivada de las representaciones artísticas, ha sido un proceso enriquecedor porque incorpora expresiones que las mismas palabras no podrían tratar con tanta particularidad; siguiendo a Marcus Banks (2010), el uso de fotografías posibilita la expresión de acontecimientos y contextos que de otra manera serían difíciles de describir.

La fotografía⁷, el video clip⁸ y los relatos orales o escritos⁹ fueron las alternativas utilizadas en este estudio para acceder, desde el hacer, a lo que maestras de educación inicial hacen y piensan alrededor de la oralidad en el trabajo pedagógico con niños y niñas. Hacer narrativas autónomas tanto de carácter visual como textual, escritural u oral, es entrecruzar nuevos significados y relaciones, dejando de lado la mera finalidad ilustrativa texto-imagen o imagen-texto; para Rita Irwin (2006, cita en Hernández, F., 2008) “significa indagar en el mundo a través de un continuo proceso de hacer arte en cualquier forma artística y escrita de manera que no estén separadas ni una sea ilustración de la otra, sino que estén interconectadas y entretejidas una con la otra para crear significados nuevos y/o relevantes”.

⁷ La investigación basada en la utilización de fotografías, nos remite a una pregunta central, siguiendo a Wells (2003, en Hernández, 2008), que orienta su ubicación dentro de la investigación social: ¿qué nos revela una fotografía que de otra manera se mantendría imperceptible? La utilización de la fotografía nos plantea la posibilidad de generar conocimiento al poner en relación lo capturado a través de la cámara con el problema de investigación. Las imágenes constituyen relatos autónomos en sí mismos que permiten al visualizador establecer puentes, nexos o interpretaciones. Permite el descubrimiento de nuevas relaciones o transformaciones de la realidad que es indagada. Además la fotografía puede remitir a múltiples contextos en los cuales ubicarse para a partir de ellos establecer conexiones con la realidad investigada. Para Banks (2010) tanto las imágenes, incluso las creadas por el investigador, deberían considerarse siempre en los contextos de producción, consumo e intercambio, así dentro de la investigación solo se pretenda entrar en detalle en uno de ellos.

⁸ Registros performativos que dan cuenta de la presencia de las subjetividades en acción.

⁹ Esta incorporación de la persona que lee o escucha el relato “supone un posicionamiento radicalmente nuevo frente a lo que se suele entender por investigación. Un posicionamiento que de hecho tiene que ver con los intentos de descentramiento del sujeto que ya se han llevado a cabo en el terreno artístico, cinematográfico o literario” (Hernández, F. 2008, p. 97).

La utilización de fotografías sirve para promover comentarios, recuerdos y debates en el curso de un encuentro conversacional o grupo de conversación porque provoca que las personas digan lo que han vivido y lo que piensan acerca del registro y vean de una manera nueva cosas que habían sabido desde siempre; también lleva a comprender las situaciones circunscritas a la indagación propuesta (y recorrida). La utilización del vídeo propone un registro desde la perspectiva performativa; para Fernando Hernández (2008) lo relevante es que esta perspectiva presta atención de manera preferente al papel del cuerpo en la narrativa autoetnográfica porque *habla desde uno mismo* (y no de uno mismo). Los relatos orales o escritos tratan de conectar en un relato conjugado las diferentes formas de experiencia de los sujetos, entrelazando las historias que no sólo contengan las experiencias de quienes ‘hacen’ sino que permita a lectoras y a lectores encontrar espacios para articular sus propias historias; el objetivo no es capturar ni fijar la realidad sino producir y desencadenar nuevos relatos.

Un elemento definitivo en la utilización de esta metodología es apuntar a las experiencias de quienes colaboran en la investigación, más que a la propia ilustración, relato visual o imagen, es decir, la posibilidad de que lo visual genere relaciones con los relatos, de que lo visual remita a uno o a varios contextos desde los cuales sea posible construir otros relatos. Esta relación entre lo visual y lo textual se refiere al problema de investigación, en nuestro caso, a la conjugación entre el pensar y el vivir la oralidad tal como es enseñada en el jardín, es decir, según el hacer cotidiano de las maestras en escenarios de educación inicial. Los relatos compartidos en los encuentros conversacionales, mediados por imágenes y textos, forman parte de las siguientes páginas¹⁰.

Las imágenes han producido un contexto (en forma de collage), los textos han generado otra mirada desde ese contexto (los fragmentos insertados), ambos permiten diálogos reflexivos y establecen conexiones socioculturales. También estas interacciones las han realizado las maestras en dos momentos claramente diferenciados: al final de la jornada de trabajo que sirvió de marco para el registro individualizado, y en los grupos de conversación convocados para hablar alrededor de los relatos construidos y de las imágenes fijas y en movimiento logradas (anexo 1). La conversación circula alrededor de la descripción de la manera en que se tomaron los registros, cómo se sintieron, qué las llevó a seleccionar una u otra forma de registro, una u otra actividad de su hacer cotidiano enseñando oralidad. Este contexto colectivo fue para conversar sobre lo que inspiran las fotografías y los videos: ¿por qué seleccionaron esas fotos y no otras?, ¿qué pasaba en las fotos?, ¿en qué pensaban cuando hicieron una u otra cosa que aparece en las fotos, en los videos y en los relatos escritos u orales?

Se trata de espacios abiertos para que las Profesoras Gloria, Diana y Laura como maestras de educación inicial expresaran sus reflexiones y compartieran sus experiencias de modo no

¹⁰ Las imágenes constituyen relatos autónomos para la elaboración de nexos. El texto no habla sobre las imágenes sino a partir de ellas, generando una interpretación a partir de los significados añadidos que pueden tener las imágenes. Los momentos de escritura derivados de las imágenes, esto es un tipo de narración que habla desde sí, articulan información parcial que antes de escribir pueda presentarse como información de forma no-lingüística.

orientado o dirigido. Como lo afirma Cerrillo (2009, citado en Hernández, F. 2011), el resultado ha sido tejido con la experiencia, la legitimidad, la genialidad y la sensibilidad de quienes han acudido al encuentro conversacional colectivo. De ahí se desprenden los registros acerca del pensar y vivir la oralidad; el mayor desafío durante el proceso investigativo sería mantener la vigilancia ética para dar paso a la escucha atenta de los planteamientos de las maestras.

Secciones

El pensamiento profesoral se convierte en un referente importante de esta investigación, en un punto de partida y de confrontación con el hacer educativo como lo expongo en el capítulo I: *Reconocer el pensar de las maestras*, primera sección: *Pensamiento profesoral*.

Abordo la investigación sobre el pensamiento profesoral como forma de hacer hablar a la realidad pedagógica cotidiana para llegar al hacer de las maestras, con el fin de visibilizar las complejidades y la riqueza del pensar de las maestras; la planificación y la singularidad propia de la práctica educativa hacen parte de los muchos elementos constitutivos del pensar y del hacer de las maestras tal como lo han vivido en la cotidianidad. Con la noción de pensamiento profesoral aparecen las maestras. Y es posible buscar explicaciones a partir del reconocimiento, la importancia y la prioridad que le dan maestros y maestras de educación inicial a la interacción, a la comunicación y a la socialización; el énfasis en los intereses que algunas veces tienen que ver con lo “escolar” de la competencia social, de la que hace parte de algún modo la comunicación; la variabilidad en la interacción de maestros y maestras con niños y niñas con discapacidad; y algunas de las intencionalidades pedagógicas explícitas y diferenciadas al acompañar las interacciones de los niños y las niñas.

El camino recorrido en la segunda sección: *Educación inicial*, comenzará por establecer algunas “conexiones” con el hacer entendido como un sustrato común encontrado en los fundamentos teórico-históricos y como base de la metodología creativa y auto-reflexiva por la que he optado. Esta sección la componen dos capítulos.

El capítulo II: *Instituir la educación inicial en Colombia* plantea que la educación inicial, en principio, se refiere a la educación que reciben los niños y niñas de cero a cinco o seis años, franja de edad que depende de las legislaciones de los países. Pero el concepto mismo de educación inicial suele encontrarse en ocasiones difuso. En ese sentido, la educación inicial emerge con iniciativas públicas y privadas pero se configura como un proceso organizado en y desde las instituciones, lo cual se concreta en acciones bien diferenciadas de las instituciones encargadas históricamente de la atención a la primera infancia. En Colombia, como en muchos otros lugares del mundo, el concepto de educación inicial es reciente y se caracteriza por un proceso de institucionalización que es posible identificar a través de sus matices genealógicos, pues es en ellos donde se encuentran las características de los problemas que precisan soluciones y es a partir de ellos que se puede responder a las demandas sociales. Dichos matices permiten hacer una serie de cuestionamientos a los procesos de naturalización del pensamiento profesoral, de la educación inicial y de la formación de maestras de educación inicial, porque estos matices consideran sus vínculos a un tiempo y a un espacio social; plantean preguntas sobre su génesis, su funcionamiento y

sus factores de cambio; y, sobre todo, comienzan por inscribir en clave histórica las formas de pensar, hacer y vivir la oralidad. Asimismo, se presenta a la educación inicial en relación con la socialización, como una de sus funciones fundacionales; la socialización aparece explicitada en las políticas de infancia del país, en tanto este marco hace alusión al desarrollo en la primera infancia -las dimensiones del desarrollo-, desde el cual el peso de la socialización va encausado al lenguaje y la forma como la inclusión de la oralidad contribuye a la vida infantil en la dinámica de los jardines infantiles.

El capítulo III, *Enseñar oralidad en educación inicial*, explora la relación entre las formas que han adoptado los currículos en educación inicial oficiales de países y ciudades de Latinoamérica recorriendo varios caminos: los principios pedagógicos, didácticos y curriculares vinculados con la oralidad, señalados en las propuestas curriculares de Chile, Brasil, Buenos Aires (Argentina), Colombia y Bogotá. Se mantienen algunas preguntas que tratan de ubicar y centrar esta información relacionada con la oralidad en la educación inicial como parte de la estructura del capítulo: ¿cómo se materializa lo oral en la educación inicial?, ¿cómo se estructuran los contenidos?, ¿cuáles son esos contenidos?, ¿cómo se organizan?, ¿cuáles son las características del trabajo pedagógico? También este capítulo explora la interacción entre la socialización y la oralidad, haciendo énfasis en los saberes alrededor de la oralidad y entendida como mucho “más que hablar” para ir complejizando sus sentidos e ir estableciendo conexiones con lo que ocurre en los jardines, ahora sentidos como espacios para una vivencia democrática, una forma de pensar, un soporte de la memoria colectiva, una posibilidad afectiva y un proceso ligado indisolublemente a la socialización.

En la sección tercera: *Maestras*, con sus dos capítulos (IV, *Pensar la educación inicial* y V, *Vivir la oralidad en los jardines infantiles*) se realiza un acercamiento pausado a las experiencias de las maestras vinculadas con la educación inicial y la oralidad.

En el capítulo IV, ante todo, se reconoce que la genealogía de la educación inicial reposa en las mismas vivencias de las maestras quienes han construido su ser como maestras a partir de experiencias que han aportado a sus saberes y a la complejidad de sus sentires y maneras de ver la vivencia educativa. Rescatar su práctica es definir su condición de maestras y reconocer en esta condición la misma historia de la educación inicial ya que las prácticas no se desvinculan de la institucionalidad, en este caso educativa. Igualmente, este capítulo me ha posibilitado detenerme en las actividades propias de la infancia y en las experiencias características del trabajo pedagógico en la educación inicial: juego, arte, literatura y exploración del medio, como especiales puntos de anclaje para abrir posibilidades en el entendimiento de las interacciones que se generan en los espacios de educación inicial entre la oralidad y la socialización.

El capítulo V presenta las formas de trabajo pedagógico relacionadas con la oralidad en la educación inicial que las maestras utilizan con mayor frecuencia. Este es el hacer mismo tal como se vive en su cotidianidad, en la interacción entre ellas, los niños y las niñas. Los escenarios pedagógicos cobran vida aquí y se especifican en las múltiples y versátiles formas de trabajo de las maestras de educación inicial: los proyectos de aula, las aulas especializadas, los momentos de juego, la asamblea, la fecha especial, la cotidianidad y los espacios de posibilidad. Son escenarios para el desarrollo y el aprendizaje infantil definidos

en la propuesta educativa que las maestras han constituido, y que hacen parte de su trabajo cotidiano en relación con la oralidad.

Finalmente, en *las conclusiones* se proponen a modo de cierre algunas contribuciones de esta tesis a la investigación; se rehace la dimensión política del trabajo profesoral; se insiste en la recuperación y el reconocimiento de las prácticas de las maestras como principales actoras en el trabajo con niños y niñas; se avizoran interacciones entre la institucionalidad sensible y el trabajo pedagógico de las maestras como caminos para ampliar los estudios de pensamiento profesoral en educación inicial.

Desde su cotidianidad las maestras reclaman nuevas maneras de vivir, de hacer y de pensar la investigación centrada en su trabajo cotidiano. Ahí nos entrecruzamos de nuevo. Hemos procurado, desde una perspectiva crítica que supere las barreras de la investigación tal como se ha usado en los diferentes escenarios de la educación, tomar prudente distancia epistemológica con el fin de interrogar lo que mucha de la investigación establecida ha realizado. Hemos querido conjugar esfuerzos para reconocer las experiencias construidas y vividas en el aula porque con ellas compartimos los alcances transformadores del pensamiento profesoral en la misma acción.

Primera sección:

PENSAMIENTO PROFESORAL

1. CAPÍTULO 1: RECONOCER EL PENSAR DE LAS MAESTRAS

Si bien las investigaciones centradas en el estudio del pensamiento profesoral en realidad se han ocupado del pensamiento del profesor y han abordado las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en cursos de primaria y de secundaria, en sus recorridos conceptuales se destacan los estudios metacognitivos, que se dirigen al conocimiento de las condiciones para aprender de cada estudiante, las tareas de aprendizaje y las estrategias individuales de aprendizaje; los estudios fenomenográficos, que suelen indagar las formas de interpretar el aprendizaje estudiantil; y los estudios de las teorías implícitas para develar otros niveles de pensamiento. En todo caso, la diversidad de estudios divulgados en relación con el pensamiento del profesor suelen ser organizados teniendo como base ejes que buscan:

(...) unificarlos de alguna manera, bien desde enfoques multimetodológicos que puedan captar la complejidad y multitud de facetas de la enseñanza y el aprendizaje (Kagan, 1990), bien desarrollando investigaciones más genéricas que combinen los procedimientos narrativos con los biográficos (Clandinin y Connelly, 1987) o, simplemente, recuperando un «sentido de comunidad» entre profesores e investigadores que trabajan juntos, como señala Elbaz (1991). El hecho es que en muy pocos casos se podría hablar de un cuerpo sistemático y acumulativo de investigación (Clark y Peterson, 1986). A pesar de la diversidad de abordaje de los estudios que versan sobre este tema, los diferentes trabajos de investigación coinciden en resaltar la íntima relación entre los términos conocimientos, creencias y concepciones (Moreno Moreno, M. y Azcárate Giménez, C. 2003. p. 267, citados en Serrano, Rocio, 2010, p. 270).

1.1. Desde el pensamiento del profesor

En este contexto homogéneo, la investigación del pensamiento del profesor ha sido descrita en términos de un programa, una línea o un paradigma. En cualquier caso, quienes se dedican a este tema declaran su interés por conocer los procesos de razonamiento realizados por cada docente durante la actividad profesional de enseñar, sabiendo que se trata de una actividad que no ocurre en aislado ni está desprovista de las influencias sociales, culturales, ideológicas o políticas del momento histórico en el que se imparte la clase, ni del lugar geopolítico ocupado por cada país. El reconocimiento de esta contextualización ha sido clave para comprender los cambios y las permanencias en torno al pensamiento que rige la enseñanza-aprendizaje, lo mismo que para incorporar sus distintas relaciones con el conocimiento, con la formación y con el ejercicio o actuación docentes; también para considerar el papel de las creencias en la distribución de las experiencias pedagógicas por parte de mujeres y de hombres enseñantes.

El pensamiento del profesor como objeto de análisis se basa en el papel que el conocimiento educativo ha tenido en su configuración directa, un hecho que nos remite a la década del 60 del siglo pasado y que nos lleva a reconocer algunos de los más importantes

cambios registrados en los años 80 (cuadro 2). En esta empresa investigativa son determinantes los debates de la actividad docente en el marco de lo científico, las creencias, los contenidos y la práctica como asuntos vinculados a la noción abstracta de conocimiento, con su correspondiente concreción analítica en términos de actividad cognitiva, formación y ejercicio profesoral. Ana Beatriz Jiménez Llanos y Feliciano García (2006) consideran que las creencias como conocimiento han sido examinadas en buena parte de los trabajos empíricos referidos al pensamiento del profesor; también encuentran que se han abierto los caminos para pensar la construcción social, la capacidad individual, el producto del contexto o la cuestión práctica.

Al detenernos en algunas descripciones señaladas en el cuadro 2, es posible identificar sus interacciones con todas las formas de conocimiento y con sus expresiones específicas mediadas por la experiencia en términos de acción. Considerando las múltiples opciones investigativas derivadas de dichas interacciones, observamos el peso que puede llegar a tener *la biografía de quien estructura sus formas de hacer y pensar docente* para convertir estas categorías en la base de *una unidad narrativa que vincula práctica y reflexión en la acción y sobre la acción*. En dichas narraciones ocupan un lugar clave la perspectiva mediacional, el saber intrasubjetivo, el saber intersubjetivo y la diada colaborativa entre las personas participantes, pues:

Creemos que en la formación o capacitación del profesorado tanto una orientación tecnológica como deliberativa pueden conjugarse y confluir en una perspectiva mediacional cognitiva y social en la que el docente –o futuro docente- tome decisiones responsables, reflexivas y oportunas. Esto, desde su marco de referencia teórico-disciplinar, práctico, ideológico, personal, inscripto en un marco inclusor colectivo e institucional. Se trata, entonces, de un saber intrasubjetivo- en tanto implica una mirada introspectiva y retrospectiva -biográfica, autobiográfica, poblada de imágenes-, que se traduce implícita y explícitamente en el pensamiento, el discurso y la acción docente. Sin embargo, se trata también de un saber intersubjetivo, en tanto ese pensamiento, discurso y acción son productos y prácticas culturales, que implican procesos de diálogo, negociación, consenso e interacción. En este sentido, la diada colaborativa profesor-investigador abre un abanico de lecturas tributarias de plataformas de pensamiento más o menos divergentes con cuyos aportes –entre otros- se construyen discursos interpretativos y/o prescriptivos al interior de la teoría didáctica, articulando y optimizando las relaciones entre pensamiento y acción docente (Baum, Graciela, s/f, p. 6).

Cuadro 2. Pensamiento profesoral como objeto de análisis

«Lo científico como conocimiento»	«El contenido como conocimiento»	«La creencia como conocimiento»	«La práctica como conocimiento»
Atribuye un carácter constructivo al	Reconoce tanto el carácter contextual como	Enfatiza lo personal como elemento básico	Enfatiza la naturaleza

«Lo científico como conocimiento»	«El contenido como conocimiento»	«La creencia como conocimiento»	«La práctica como conocimiento»
<p>conocimiento, lo que supone considerar que su proceso de génesis es estrictamente individual; sólo en las <i>concepciones</i> se intuye una construcción mutua individuo-sociedad.</p> <p>Carece de un modelo representacional sólido que establezca el papel del pensamiento en la estructura cognitiva (cómo se representa, cuáles son sus propiedades estructurales y funcionales, cuál es su papel en los procesos cognitivos) y el de la sociedad (qué aporta y de qué forma).</p>	<p>idiosincrásico del conocimiento, destacando además el papel del docente como «profesional» que posee unos conocimientos específicos, al margen de los directamente relacionados con el contenido de la materia, y las diferencias notables entre el conocimiento del profesorado novato y experto. Las últimas tendencias sugieren que lo que los profesores saben por sus estudios académicos y sus experiencias de vida influye en cómo construyen el aprendizaje de sus alumnos. No se encuentra referencia a modelo representacional alguno.</p>	<p>del conocimiento (si bien en las <i>creencias</i> se reconoce la importancia de la transmisión cultural, este aspecto no ha sido lo suficientemente precisado), pero incorpora, con idéntica relevancia, los aspectos afectivos. Defiende la globalidad y diversidad del pensamiento del profesor y su papel orientador en las decisiones y acciones docentes.</p> <p>Recurre a la Teoría de Esquemas como modelo representacional, lo que supone que el pensamiento profesoral se organiza en torno a esquemas rígidos de conocimiento, que abarcan tanto el campo de las creencias y concepciones personales como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza.</p>	<p>eminentemente práctica del conocimiento (a través del que se produce una cierta síntesis entre lo personal y lo social), la importancia de las experiencias personales en su construcción y la relevancia de éste para la formación del profesorado.</p> <p>Actualmente presta gran atención a los aspectos derivados de la enseñanza como profesión.</p> <p>Adopta un modelo de cognición ingenuamente abierto y flexible. Mientras las investigaciones sobre el <i>conocimiento práctico (personal)</i> y el <i>conocimiento profesional</i> son meramente descriptivas, las relativas al <i>pensamiento reflexivo</i> prestan más atención a su relación con la acción. Principios ligados a los valores (contenidos actitudinales) y los disciplinares (contenidos conceptuales) que de ningún modo se encuentran aislados, sino que se complementan con el mismo fin, lograr la comprensión.</p>

Fuente. Ana Beatriz Jiménez Llanos y Feliciano García, 2006

1.1.1. Paradigma afianzado

El pensamiento del profesor es un paradigma que cuenta con un importante recorrido en la investigación sobre la enseñanza; aparece como una reacción a la insuficiencia de las explicaciones conductistas dadas al comportamiento de las profesoras y los profesores, enmarcadas en las interacciones proceso-producto y en el contexto A.T.I. (interacción, aptitud, tratamiento). Este pensamiento también puede verse como una alternativa a los modelos racionales establecidos para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, fundamentalmente de los que hacen referencia a lo que se denomina el

punto de vista de la ingeniería o la racionalidad tecnológica, que se venía dando desde las décadas de 1960 y 1970 en la educación norteamericana (Fandiño, Graciela, 2007); incluso puede entenderse en términos de un grupo de modelos de investigación que constituyen el enfoque reproductivo categorizado como “empírico-analítico, ciencia conductual, perspectiva receptiva, tradicionalista, tecnocrático, funcional-estructural, positivista y disciplina formal” (Martín, 1983, p. 5, citado en Marcelo, C. 1987, p. 13); y todo ello en la medida que “se ha concebido al profesor como un receptor y transmisor de información y a los alumnos como receptores de un conocimiento ya elaborado” (Clark, 1979, citado en Marcelo, C. 1987, p. 13).

Tal como lo afirma Marcelo (1987), citando a Getzels y Jackson (1963), la investigación centrada en el proceso-producto representa una superación del modelo de investigación presagio-producto que concebía la eficacia del profesor o profesora –variable producto– en función de las características de su personalidad –variable presagio– (Marcelo, 1987, p. 11). Se centraba en el comportamiento observable del profesor o profesora, y lo que predecía y acompañaba su comportamiento eran variables de presagio –por ejemplo, las características del maestro o maestra– y variables de contexto –como la materia, el grado o el tamaño de las clases– (Wittrock, 1997, p. 58). El objetivo de las investigaciones mediadas por la interacción proceso-producto era identificar las conductas docentes –variables proceso– que mejor se relacionaban con el rendimiento de alumnos y alumnas –variables producto– (Marcelo, 1987, p. 11)¹¹.

Para Wittrock (1997) estas investigaciones obedecen al enfoque de efectividad de la enseñanza, cuyos principios básicos se orientaban a “definir las relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula –los procesos de la enseñanza– y lo que les pasa a sus alumnos –los productos del aprendizaje–” (Everton y Brophy, 1979, p. 193, en: Wittrock, 1997, p. 25). En ese sentido:

Hasta finales de la década de los setenta, los marcos teóricos y de educación estaban dominados por lo que podemos llamar los modelos presagio-producto y proceso-producto y las metodologías de la investigación positivista, principalmente de tipo experimental y estadístico, o sea, con la atención dirigida en exclusiva a datos de tipo cuantitativo (Torres, 2001, citado en Jackson, 2001, p. 11).

La interacción aptitud-tratamiento (A.T.I.) desarrollada por Cronbach y Snow (1977, citado en Marcelo, C. 1987), intenta identificar métodos instruccionales –tratamiento– que se adecúen al alumnado con características personales específicas –aptitudes–. Carroll (1963, citado en Marcelo, C. 1987) asume que un elemento decisivo en el rendimiento del estudiantado es el tiempo de aprendizaje, por eso sus investigaciones se dirigen a optimizar

¹¹ Los primeros antecedentes de este tipo de investigación –que datan de los años 60’s– se encuentran en los programas de investigación sobre la eficacia docente bajo el paradigma –conductista– de la efectividad o, también llamado proceso-producto. En él, el producto está correlacionado con la eficacia del proceso, es decir, con las acciones observables de dirección de la clase por parte del profesor, tales como el manejo del tiempo, la asignación de tareas, el uso de indicadores, la provisión de información correcta, el buen uso de refuerzos, etc. (Baum, Graciela, s/f, p. 1).

la cantidad de tiempo que cada estudiante dedica a la realización de su tarea de aprendizaje, con el objetivo de mejorar su rendimiento.

En medio del auge de la investigación proceso-producto, surge la importancia de investigar aspectos menos observables, claramente más asociados a las ideas sobre pensamiento, juicio o toma de decisiones de profesores y profesoras. Estos aspectos entran a develar algunos elementos cognitivos en respuesta a las insuficientes explicaciones conductistas, considerando que se trata de un proceso mental que va más allá de la adquisición de conocimientos, implica otras acciones mentales que exigen explicitar las concepciones y creencias tal como se encuentran instauradas en los procesos mentales y se manifiestan en la práctica pedagógica.

Wittrock (1997) considera que los trabajos centrados en los procesos de cognición individual datan de la década de los cincuenta del siglo XX y están alimentados con los aportes críticos hechos por la psicología al reduccionismo conductista. Este nuevo enfoque, por su interés en la cognición del profesorado, sobre todo en los años setenta, se vuelca en la vida mental de profesores y profesoras y la convierte en eje de la investigación sobre educación¹². Incluso sugería estudiar los procesos de pensamiento antes, durante y después de la sesión de enseñanza para comprender las elecciones realizadas en clase, los fundamentos de sus decisiones y juicios respecto al alumnado, y los procesos cognitivos seguidos para seleccionar y encadenar las acciones que han aprendido a realizar mientras enseñan. Uno de los autores pioneros de este programa de investigación es Shavelson (1983, citado en Wittrock, 1997), quien definió sus objetivos y su discurso así:

(...) los profesores son profesionales racionales que, al igual que otros profesionales, como por ejemplo los médicos, emiten juicios y toman decisiones en un medio incierto y complejo (...) Los profesores se comportan racionalmente con respecto a los modelos simplificados de la realidad que construyen (...). El comportamiento de los profesores está orientado por su pensamiento, juicios y decisiones (Shavelson, 1983, p. 392-393, citado en Wittrock, 1997, pp. 59-60).

Graciela Fandiño (2007) reseña la investigación socialmente disponible en la literatura reciente para delimitar el paradigma vigente. En su trabajo, la autora afirma que el paradigma tiene sus orígenes en la década de los setenta del siglo XX y que diferentes textos coinciden en situar el texto *La vida en las aulas*, escrito por Philip Jackson en 1968, como una investigación pionera al describir y comprender los procesos mentales que guían

¹² A mediados de los años 70's crecen las investigaciones sobre la toma de decisiones docentes utilizando la metáfora de la mente como un procesador sintáctico de la información, esto es, haciendo uso de reglas independientes del contenido para ordenar la información proveniente del medio y relacionarla con la información almacenada. Bajo este modelo, se estudia cómo el profesor procesa la información a partir de señales que registra en la clase y cómo elige entre diferentes opciones, las que suelen graficarse en árboles de decisión. Así, el docente se conceptualiza como un procesador "racional" que evalúa la situación, se plantea el abanico de posibilidades, selecciona una y/o la pone en práctica o vuelve a realizar el proceso de selección para operativizar cada vez más su respuesta. Comporta, por ende, un modelo de sintaxis (Baum, Graciela, s/f, pp. 1-2).

la conducta de maestros y maestras, así como la complejidad misma de lo que ocurre en las aulas. Se trata de un estudio centrado en el problema de la racionalidad del profesorado para fijar las bases conceptuales sobre las que se asentaría la investigación posterior en este campo.

Dentro de los elementos en los que se centró la investigación de Jackson (Fandiño, Graciela, 2007, p. 18), se pueden enunciar la ambigüedad frecuente y polisémica de las manifestaciones externas del comportamiento tanto de docentes como de estudiantes; la imperiosa necesidad de maestros y maestras de actuar en el aula de forma inmediata, sin tiempo para la reflexión racional; la naturalidad o ausencia de formalidad del trabajo docente; la autonomía referida a sus superiores y la individualidad en el sentido del interés del profesorado por el bienestar de cada uno de sus estudiantes. Pero el principal aporte de esta investigación fue la diferenciación y el análisis de las fases preactiva e interactiva (lo que hace el y la docente antes y después de encontrarse con sus estudiantes y lo que hace cuando está ante sus estudiantes), así como la importancia de describir el pensamiento para comprender los procesos desarrollados en el aula.

También en la década de los 70's se desarrolló un modelo en el que el procesamiento de información profesoral tiene unos antecedentes internos (creencias o conocimientos) y externos (expectativas de rol e indicios) que lo determinan. Estos antecedentes influyen en los procesos cognitivos de los profesores y de las profesoras, sabiendo que tanto los antecedentes como los procesos cognitivos tienen consecuencias directas en el modo de enseñanza. De esta manera, los procesos de pensamiento llevados a cabo en las fases preactiva e interactiva (Jackson, 2001) inciden en los conocimientos, en las actitudes, y en las destrezas del estudiantado; incluso los resultados registrados y compartidos por el estudiantado pueden influir en los pensamientos de cada docente “de forma que los consecuentes pueden volverse antecedentes” (Marcelo, C. 1987, p. 14).

Marcelo (1987, p. 16) señala dos premisas básicas del paradigma en cuestión y reconoce que la profesora o el profesor es un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; en paralelo, considera que los pensamientos de quien enseña guían y orientan su propia forma de actuar, siendo su actuar razonable respecto a la realidad que ha construido. En otras palabras, la profesora o el profesor pasan a ser percibidos como:

(...) un profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos; búsqueda de información acerca de los alumnos, el currículo en el contexto de los objetivos; formulación de hipótesis sobre la base de esta información; su propia disposición a la enseñanza y el ambiente; y seleccionar entre diversos métodos de enseñanza (...) (Shavelson y Borko, 1979, p. 183). El profesor de 1985 es un constructivista que continuamente construye, elabora y comprueba su teoría personal del mundo (...) (Clark, 1985, p. 4, citado en Marcelo, C., 1987, p. 16).

La investigación centrada en la cognición del profesorado considera que un examen adecuado de la formación del maestro o maestra demarca la comprensión de su

pensamiento; también orienta los cambios tanto en la enseñanza como en la formación de los profesores y las profesoras. Wittrock (1997) amplía mucho más esta idea cuando afirma que:

La comprensión de cómo y por qué los docentes planifican para enseñar; las teorías implícitas y explícitas que traen a colación en su trabajo; y las concepciones de la materia que influyen sobre sus explicaciones, directrices, devoluciones y correctivos, continuarán siendo una característica de la investigación sobre la enseñanza. Una comprensión amplia de la enseñanza incluirá explicaciones tanto del pensamiento como de las acciones no sólo de los profesores sino también de los estudiantes (Wittrock, 1997, p. 66-67).

Shulman (1984, citado en Wittrock, 1997) indica que una de las ausencias del programa de investigación sobre la cognición del profesorado se refiere a la comprensión cognitiva del contenido de la enseñanza por parte de maestros y maestras; se le suma la relación entre esta comprensión y la enseñanza que proporciona el profesorado a sus estudiantes. Los conocimientos expuestos por este autor se refieren a la materia, a lo pedagógico y a lo curricular, lo mismo que a preguntas relacionadas con el conocimiento profesoral, dentro de las que se incluyen: “¿de qué modo las creencias epistemológicas generales de docentes, sus concepciones genéricas acerca del conocimiento y su comprensión del conocimiento en su propia disciplina pueden vincularse con la manera en que enseñan la materia?” (Wittrock, 1997, p. 66).

Dos situaciones emergentes en este recorrido activan otras posibilidades de análisis, ahora pautadas por la noción de pensamiento profesoral con el fin de dar cuenta de la diversidad de enseñantes y de aprendientes. Por un lado, los horizontes anticipados por la pregunta presentada en el párrafo anterior ponen de manifiesto la necesidad de adelantar estudios sobre los conocimientos y las creencias de profesores y profesoras y su relación con los procesos de enseñanza; por otro, en este contexto interrogado, y dada la velocidad de los sucesos propios del trabajo en el aula, los momentos de y para la reflexión profesoral traspasan las fronteras fijas del paradigma ya establecido.

1.1.2. Pensamiento profesoral

En la literatura sobre el pensamiento del profesor suelen encontrarse dos enfoques generales de investigación y comprensión. Uno se halla cobijado por *el procesamiento de la información* y otro hace referencia a la *investigación cualitativa etnográfica*. Esta segunda vía nos lleva a considerar que esta clase de estudios está dando un giro, quizás con un matiz incluyente para dar cabida a la heterogeneidad de quienes integran al profesorado y, para convocar el uso de lenguajes no sexistas ni excluyentes que nos advierten que *las mujeres trabajan en educación, que ellas son las maestras y las enseñantes de oralidad en la educación inicial*.

Según Marcelo (1987), en el primer enfoque pueden considerarse la toma de decisiones y el procesamiento de información. Con respecto a la toma de decisiones, dice que la profesora o el profesor es “alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando

información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de las acciones en los alumnos” (Clark, 1983, p. 3, citado en Marcelo, C., 1987, p. 17). La pregunta básica de este enfoque es encontrar ¿cómo el profesor o la profesora deciden qué hacer en una situación específica? El procesamiento de la información pretende saber cómo el profesor o profesora define la enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta; además quien enseña es “un sujeto que se enfrenta a un ambiente de tareas complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros” (Clark, 1983, p. 3, citado en Marcelo, C., 1987, p. 17). Para este autor, sin embargo, lo importante es disponer de propuestas integradoras en las que se entrecrucen el análisis de las decisiones de los y las docentes y los procesos cognitivos que las determinan, lo cual llevará a analizar las teorías implícitas, las creencias personales y el conocimiento práctico.

La investigación en este campo del pensamiento se ha ampliado para incluir el “enfoque constructivo, también denominado cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico, naturalista, interpretativo y ciencia simbólica, en el que se concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta” (Marcelo, C. 1987, p. 13). Esta ampliación comenzó a partir de la incorporación de conceptos orientados a la acción tales como las rutinas, los pensamientos interactivos o las estrategias del profesorado, entre otros (Fandiño, Graciela, 2007, p. 21). Este enfoque hace parte de las opciones que han tomado fuerza dentro del paradigma porque “tiende a describir y comprender situaciones concretas, sin ánimo de emitir leyes ni generalizaciones” (Shulman, 1981, citado en Marcelo, C. 1987, p. 18). De acuerdo con Wilson (1977, p. 249, citado en Fandiño, Graciela, 2007, p. 21), este enfoque se basa en dos hipótesis acerca del comportamiento humano: la hipótesis ecológico-naturalista, que entiende que el comportamiento humano está condicionado por el entorno o contexto; y la hipótesis fenomenológico-cualitativa en función de la cual se cree que el científico social “no puede entender el comportamiento humano sin comprender el marco dentro del cual los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones”.

En los últimos años, este enfoque marcará la investigación en el campo del pensamiento profesoral haciendo referencia a formas de indagación que parten de la importancia que tienen otros elementos como los afectivos, los culturales o los históricos para activar la comprensión e interpretación de la enseñanza directa en el aula:

De esta manera, con la tendencia denominada antropológica se produjo un giro en el campo de los presupuestos que acompañan la investigación del pensamiento del profesor: se pasó desde una concepción de la enseñanza como actividad eficaz, guiada por los desarrollos de operaciones formales superiores, hacia una concepción más compleja en la cual se plantea que la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y en general de la cultura que lo constituye (...) el objeto de estudio desde estos enfoques alternativos son los “contenidos de conciencia” del docente, la intencionalidad que los constituye; sus creencias en cuanto constituidas como sentido (Perafán 2002, p. 23, citado en Fandiño, Graciela, 2007, p. 28).

Se trata de avances posibles debido a las nuevas articulaciones entre el pensamiento y la acción docente, es decir, a la forma en que profesores y profesoras *generan teoría a partir de la reflexión acumulativa sobre la práctica*, modificando o confirmando sus propios principios. Así, se reconoce su acción como una estructura con sentido propio basada en “las creencias e intencionalidades constitutivas” (Fandiño, Graciela, 2007, p. 28-29) del trabajo profesoral. Un asunto que nos traslada a la formación docente con sus múltiples fragmentaciones:

(...) los profesores de educación tecnicizada trabajan para enseñar a sus alumnas y alumnos el conocimiento que necesitarán para ocuparse de sus aulas con eficiencia, escribiendo sin cesar libros con títulos tales como "39 pasos para obtener resultados excelentes en las pruebas" o, "Cómo pensar como un maestro". Como argumenta Christopher Clark, estos formadores de educadores están a la espera de la segunda ola de investigación sobre el pensamiento, que especifique con detalle aún mayor el proceso paso a paso de "pensamiento del profesorado en la escuela eficaz", junto con relaciones detalladas de "pasos en la reflexión sobre la planificación", "pasos en los métodos de toma de decisiones" y "pasos en el pensamiento sobre el pensamiento crítico". Puedo ver mentalmente a miles de estudiantes de todo el mundo copiando tales listas de las pantallas de retroproyección de sus aulas (Clark, 1987: 1-2, Glickman, 1985: 4). (...) La teoría educativa resulta peligrosa para el profesorado, debido a que viene generada por un cuadro de estatus superior, compuesto por expertos externos, que utilizan una serie de procedimientos certificados para inquirir en la práctica de la enseñanza (Torney-Purta, 1985: 73). Transmitida en un lenguaje que nada tiene que ver con la realidad del profesorado, la teoría es percibida por el profesorado como un producto terminado, como un hecho cerrado, más allá de toda negociación independiente de la propia experiencia de la maestra o del maestro, la teoría se sitúa por encima de ella, a modo de entidad inmutable. En su separación de la experiencia del profesorado, la teoría educativa representa un excelente ejemplo de la fragmentación moderna de la realidad (como se cita en OEA, 2003, p. 42).

Un asunto que está ampliando las vías investigativas previstas para identificar los múltiples cambios conceptuales, teóricos y epistemológicos, con sus implicaciones en el trabajo empírico y en las posibilidades metodológicas. Dichas posibilidades traen consigo otras contribuciones al hacer cotidiano de las maestras y de los maestros en los distintos niveles educativos.

1.1.3. Contribuciones a la enseñanza

Tanto Argoz (1997) como Graciela Fandiño (2007), retomando a Clark y Peterson (1990), referencian tres grandes áreas, campos o problemas de investigación identificados desde 1990 en relación con el paradigma del pensamiento del profesor: la planificación de pensamientos preactivos y post-activos, los pensamientos y las decisiones interactivas, y las

teorías y creencias del profesor. En ese sentido, se pueden traer las contribuciones de la investigación descrita por Ana Beatriz Jiménez Llanos y Luis Feliciano García (2006, p. 113-114) en torno a la enseñanza, que se puede resumir en los siguientes sucesos mucho más cercanos a una noción incluyente en el proceso investigativo, la cual nos ubica en la noción emergente del *pensamiento profesoral*, por cuanto:

- Ha cambiado la concepción sobre la enseñanza pues ahora se considera como una actividad cognitivamente compleja y absorbente; el pensamiento profesoral guía y orienta su práctica docente.
- Se concibe el conocimiento profesional del profesorado como un conocimiento contextual, interactivo, especulativo, provisional y, en definitiva, práctico.
- Se han desarrollado técnicas (recuerdo estimulado, pensar en voz alta, diarios,...) útiles no sólo para investigar el pensamiento de cada docente, sino para implicar los procesos de reflexión.
- Ha aumentado la comprensión de los procesos didácticos para que la intencionalidad y la complejidad contribuyan a la comprensión de las relaciones entre cognición y acción de las profesoras y de los profesores.
- Se han sugerido alternativas conceptuales para la formación y el perfeccionamiento del profesorado, tanto en lo que respecta al conocimiento de la materia enseñada como al conocimiento pedagógico.
- Los procesos de innovación curricular han cambiado. Descubrir que la concepción individual de enseñanza determina una interpretación personal de las innovaciones curriculares ha supuesto reconsiderar sus fases de difusión y desarrollo.
- Se ha ido introduciendo una reconceptualización de la investigación con y desde el profesorado, con sus experiencias, para superar la dicotomía histórica entre teoría y práctica.
- Se ha derivado una visión «constructivista» del profesorado, es decir, sus integrantes, mujeres y hombres, son sujetos reflexivos, racionales, toman decisiones, emiten juicios de valor, poseen creencias y generan rutinas propias en su desarrollo profesional.

Junto a estas distinciones relacionadas con las prácticas concretas de enseñanza, es posible identificar los alcances de la investigación enmarcada en los cambios del paradigma original para considerar los influjos del pensamiento profesoral teniendo en cuenta las expresiones semánticas, sintácticas y pragmáticas de la enseñanza; dichas expresiones permiten entender a la enseñanza no solamente como un concepto global sino desde el análisis de diferentes niveles de la enseñanza misma (cuadro 3).

Cuadro 3. Expresiones semánticas, sintácticas y pragmáticas de la enseñanza

<i>Pensamiento profesoral y semántica de la enseñanza</i>	<i>Pensamiento profesoral y sintaxis de la enseñanza</i>	<i>Pensamiento profesoral y pragmática de la enseñanza</i>
¿Qué nuevos elementos, dimensiones, componentes de la enseñanza han ido apareciendo a través del análisis del pensamiento del profesor?	Lo que cada docente hace en clase se ve condicionado, orientado, modificado por lo que piensa, siente, sabe, etc.	Se trata de un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional.
Busca establecer las modalidades de conexión existentes entre el proceso de enseñanza seguido por cada docente y los resultados obtenidos.	No es una relación lógica (que implicaría coherencia, linealidad entre pensamiento y acción siendo aquél previo a ésta, estrecha conexión entre teoría y práctica, etc.) sino semiológica (que implica conexiones de significación e intencionalidad, de perspectiva).	La percepción consciente e individual de un <i>continuum</i> personal facilita las decisiones y permite contextualizarlas en la esfera de lo que es el propio estilo de enseñar de cada docente.
<p>1. Aparece la clase como un <i>mundo de sujetos</i> y por tanto como acción.</p> <p>2. La enseñanza es, en ese contexto, una <i>actividad profesional</i>.</p> <p>3. La clase entendida como un mundo de sujetos, de acciones e interacciones.</p> <p>4. La racionalidad se nutre y surge a partir del pensamiento profesoral y sus contextos.</p> <p>5. La dimensión subjetiva de la enseñanza no se agota en la racionalidad.</p>	<p>1. Los actos docentes son actos que poseen detrás un esquema cognitivo y una perspectiva personal del profesor.</p> <p>2. No todas las teorías, los principios o constructos poseen el mismo rango, ni la misma potencia interpretativa, ni la misma capacidad para guiar o condicionar la acción.</p> <p>3. Las <i>reglas prácticas</i> son afirmaciones breves que especifican el comportamiento en situaciones didácticas habituales. Los <i>principios prácticos</i> se refieren a constructos más generales que se utilizan como guías de actuación. Las <i>imágenes</i> son cuadros o ideas mentales en torno a cómo debería ser la buena enseñanza.</p>	<p>1. Surge con fuerza la idea de que se puede mejorar la acción a través de la reflexión.</p> <p>2. En ese contexto reflexivo se une lo epistemológico y lo actitudinal.</p> <p>3. El contexto es un amplio conjunto de dimensiones cuyas propiedades fundamentales son la <i>multidimensionalidad</i>, la <i>simultaneidad</i> y la <i>impredictibilidad</i>.</p> <p>4. La individualidad de los enfoques, la conexión historia personal-pensamiento- acción del profesor ilumina muchos de los contenidos de la pragmática de la enseñanza.</p>

Fuente. Zabalsa, s/f, p. 110-121

Estos aspectos de la investigación centrada en diversidad de expresiones del pensamiento profesoral dejan observar lo profuso de sus hallazgos y los múltiples intereses analíticos que han suscitado en diferentes grupos de investigación, aunque también demanden diferentes perspectivas y otras miradas acerca de la educación. En definitiva, el camino trazado para llegar al pensamiento profesoral ofrece aportes para precisar el conocimiento alrededor de la enseñanza en sí misma y de la misma transformación del cuerpo de conocimientos originario; la dimensión pragmática emerge y se consolida como posibilidad analítica con el fin de que los alcances del pensamiento del profesor superen las *formas de hacer hablar la realidad* vivida por maestras y maestros en el aula.

Dicha expresión, o posibilidad analítica de acuerdo con el cuadro 3, si bien es determinante para la puesta en marcha de los nuevos estudios por sus alcances contextuales, también permite establecer algunas interrelaciones con la semántica y con la sintaxis en la medida que ocurre en un lugar concreto y en un momento específico, señala la situación, describe la práctica, sitúa a quienes participan o interviene en la dinámica cotidiana en el salón de una clase integrada por sujetos activos, mediada por actos docentes con una perspectiva personal y unas imágenes de buena enseñanza. Estos componentes son importantes para mejorar la acción a través de la reflexión, cuestión que requiere otra postura epistemológica y actitudinal vinculada a la experiencia pedagógica.

Con respecto al pensar profesoral y al mundo de las creencias del profesorado de educación inicial, es prudente reconocer que “está fuera de toda duda que sus valores, actitudes, creencias y asunciones afectan tanto el diseño como la implementación de los programas” (Schickedans, York, Stewart y White, 1983; Spodek, 1985; Match y Freeman, 1987, 1998, citados en Argoz, 1997, p. 191). También se mantiene la opinión centrada en reconocer que las personas que trasladan o llevan más eficazmente a la práctica los programas organizados para la infancia temprana lo hacen porque se apoyan en actitudes, creencias y conocimiento sólidamente fundamentado (Benson y Peters, 1988, p. 65, en citados Argoz, 1997, p. 191); igualmente se observa que en su trabajo:

(...) coexisten otras situaciones que se dan en el mismo momento, siendo estas partes constitutivas del propio proceso de enseñar. Hay pues enseñantes y hay aprendices; hay un saber, y un saber enseñado, historias personales, situaciones socio-políticoculturales, transposiciones y configuraciones así como también emociones, intenciones, deseos, de los sujetos comprometidos en la situación (Pena, Gabriela y Viña, Andrea, 2001, p. 8).

1.2. Con la mediación de las creencias

Recordando la forma en que profesores y profesoras conciben su propio mundo profesional y el modo como estas concepciones influyen en el proceso de enseñanza, tenemos que reconocer la multiplicidad de términos para señalar estas interacciones: teorías implícitas, conocimiento práctico, constructos y creencias, entre otros. En la literatura sobresalen las creencias porque pueden ser encontradas con frecuencia en la investigación sobre el pensamiento profesoral; también porque son objeto de investigación en filosofía, psicología y otras ciencias humanas.

Se puede afirmar que los orígenes del concepto de creencia o de creencias educativas se remonta a los postulados de Dewey (1989, citado en Gallego Arrufat, 1991), para quien las creencias son prejuicios, es decir, ideas preconcebidas, no conclusiones a las que se haya llegado como resultado de una actividad mental personal, mediante una indagación personal reflexiva (Gallego Arrufat, 1991, p. 300). Para Dewey las creencias son ideas heredadas de otros, que se aceptan como una idea común y no porque la persona haya examinado la cuestión objeto de creencia; es una acepción que no ha impedido el surgimiento de otras aproximaciones para considerar que “las creencias han pasado de «sencillas proposiciones simples» (Rokeach, 1968, p. 113, citado en Gallego Arrufat, 1991)

a ser “proposiciones razonablemente explícitas sobre las características de los objetos” (Nisbett y Ross, 1980, p. 28), para convertirse en “construcciones mentales de la experiencia, frecuentemente condensadas e integradas en esquemas” (Sigel, 1985, p. 35, citado en Jiménez Llanos, Ana y García, L., 2006, p. 108).

Las creencias son “una proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase: “yo creo que...” (Rokeach, 1968, citado en Gallego Arrufat, 1991, p. 297). Asimismo, este autor considera que las creencias propugnan un curso de acciones como deseable o indeseable, que son predisposiciones para la acción; resalta la forma en que se amplía mucho más su sentido al introducir el mantenimiento de las creencias desde lo consciente e inconsciente y al considerar que las creencias pueden inferirse tanto de lo que la persona dice como de lo que la persona hace. Y Fishbein y Ajzen, como es citado por Marcelo (1987, p. 107), definen la creencia como “la información que tiene una persona enlazando un objeto con un atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento”; son planteamientos que dejan a las creencias con una función de predisposición para que las personas puedan actuar de distinta forma bajo condiciones diferentes formando todo un sistema.

Un sistema de creencias “representa todas las creencias, tendencias o actitudes (...) expectativas o hipótesis, conscientes o inconscientes que una persona acepta en un tiempo dado como verdad del mundo en el que vive” (Rokeach, 1960, citado en Gallego Arrufat, 1991, p. 299). Este concepto de sistema permite dotar de mayor sentido a las creencias, una ventaja frente al mero hecho de hacer referencia a ellas de manera aislada para que los análisis minuciosos tengan en cuenta su estructura:

(...) una organización de creencias que varían en profundidad, formado como resultado de vivir en la naturaleza y en la sociedad, diseñado para ayudar a mantener a una persona, tanto como sea posible, un sentido de identidad de ego y de grupo, estable y continuo, una identidad que es parte de y, simultáneamente, diferentes de un entorno físico y social estable (Rokeach, 1968, pp. 11-12, citado en Fandiño, Graciela, 2007, p. 37).

Rokeach manifiesta que un sistema de creencias “representa el universo total de creencias de una persona acerca del mundo físico, del social y de ella misma”, mientras Gallego Arrufat (1991, p. 299) acentúa la relación entre la creencia y la actuación como una tendencia, una predisposición o una descripción en el sentido de orientación o norma para la acción. Las creencias son más propias de quienes han crecido en un contexto sociocultural y continúan actuando dentro de sus linderos. Sea cual sea la referencia que sostiene al concepto de creencias, estas hacen parte de lo que la gente piensa y, en un sentido general, predispone a los sujetos a actuar de determinada forma. Esta estrecha relación de las creencias con la acción las convierte en una importante fuente de información para explicar el acto de enseñanza tal como se ha reportado en la investigación educativa, en la cual se destaca la multiplicidad conceptual. De acuerdo con Marcelo (1987, p. 108), las creencias, al igual que las rutinas, sirven para reducir el procesamiento de información por parte del profesor o profesora; de esta forma, los problemas que se

presentan en una clase no se van a resolver cada vez que se presentan sino que quien enseña cuenta con un “patrón de comportamiento” para abordar esta clase de situaciones cotidianas en el momento que ocurran.

Se tiene así que las creencias guardan un estrecho vínculo con la acción. Los estudios han rescatado la relación entre las creencias del profesor o profesora y su práctica educativa porque “proporcionan una pantalla a través de la cual ven el mundo y, por tanto, establecen las bases para sus acciones” (Spodek y Rucinnski, 1984, p. 6, citado en Argoz, 1997, p. 192), y, sobre todo, porque las acciones y las decisiones de clase se basan en las percepciones y creencias; también porque el profesorado reacciona menos ante la realidad objetiva que ante sus propias percepciones (Spodek, 1987, citado en Fandiño, Graciela, 2007). Así, el modo en que las personas conciben algo como cierto está en función de lo que ellas mismas creen que es cierto.

Con fundamento en la distinción de Dewey, el estudio de las creencias ha adoptado una visión educativa progresista o una visión tradicional. Cone (1978) y Russo (1978), como se cita en Marcelo (1987), no encontraron relaciones entre las creencias tradicionales-progresistas de quienes participaron en sus estudios y las decisiones tomadas al gestionar la clase o en relación con el agrupamiento de los y las estudiantes para la enseñanza (Marcelo, 1987, p. 109). Sin embargo, las dimensiones que configuran a las creencias son mucho más complejas aunque están altamente interrelacionadas como lo han mostrado diferentes trabajos inscritos en la denominada teoría multidimensional de las creencias, por ejemplo los trabajos de Wolf y Engel (1978)¹³ o los de Bunting (1984, 1985), referenciados por Graciela Fandiño (2007).

1.2.1. Pensar el conocimiento

Dentro de la conceptualización generada alrededor de las creencias, resulta importante mencionar el conflicto conceptual entre creencias y conocimiento. Un aporte para la diferenciación de las creencias de los conocimientos provino de Pajares (1992, citado en Marcelo, 2002), quien sintetizó los resultados de la investigación de las creencias de profesores y profesoras en varios principios. Uno de ellos manifiesta que “conocimiento y creencias están interrelacionados, pero el carácter afectivo, evaluativo y episódico de las creencias se convierten en un filtro a través del cual todo nuevo fenómeno se interpreta” (Marcelo, 2002, p. 48); se trata de una connotación afectiva y evaluativa de las creencias que ha desencadenado otros debates conceptuales.

Moreno (2002, citado en Fandiño, Graciela, 2007) hace una revisión de las discrepancias y utiliza el concepto de creencia para referirse a las ideas que profesores y profesoras tienen

¹³ Consideran que las creencias de profesores y profesoras se centran en la naturaleza y en las necesidades de los y las estudiantes, y describen una estructura tridimensional de sus creencias. Este planteamiento multidimensional no desecha totalmente la tipología tradicional-progresista, sino que más bien la matiza y complementa: “la investigación inicial que describía la destreza de conocimientos en términos de creencias consistentes (p.e. progresivo/tradicional) se ha reemplazado más recientemente por la investigación que reconoce la complejidad e inconsistencia del conocimiento de los profesores, entendiéndolo como un marco interpretativo” (Calderhead, 1987, en Fandiño, Graciela, 2007).

sobre la enseñanza y el aprendizaje, y el concepto de concepción para referirse a las ideas o conocimiento que el profesorado tiene sobre su disciplina; Shulman (1984, citado en Wittrock, 1997) abarca y se detiene en temas afines al conocimiento de la materia, al conocimiento pedagógico y al conocimiento curricular; Fickel (1992, citado en Jiménez Llanos, Ana y García, L. 2006, p. 109) sostiene que las creencias son un “conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas”; Doyle (1997) incluye entre las creencias el hecho de dar información y facilitar/orientar el aprendizaje estudiantil; y Tatto (1998) señala el acto de transmitir valores culturales, desarrollar el pensamiento crítico y transmitir el contenido de disciplinas diferentes (citados en Jiménez Llanos, Ana y García, L. 2006). En estos trabajos se puede observar un proceso de reciprocidad que si bien “comienza por considerar que el conocimiento es un componente de las creencias (Rokeach, 1968), continua afirmando justamente lo contrario (Nisbet y Ross, 1980) y culmina reconociendo que ambos conceptos están hondamente interrelacionados y se influyen mutuamente” (Firestone y otros, 2000, citados en Jiménez Llanos, Ana y García, L. 2006, p. 108).

Como ya he venido insinuando, diferentes estudios han enmarcado las creencias de maestros y maestras de diferentes etapas educativas y sobre diversas temáticas. Bussis, Chitteden y Amarel (1976, citado en Argoz, 1997) se acercaron a las creencias de profesores y profesoras pertenecientes a ambientes educativos abiertos o informales; sus resultados “ponen de relieve la gran variedad de los sistemas de creencias de los docentes, incluso en una muestra cuyos integrantes eran todos partidarios de la educación y del aprendizaje informal” (Clark y Peterson, 1986, p. 521, citado en Argoz, 1997, p. 220). Este mismo autor menciona estudios de creencias de profesores y profesoras sobre el control de los resultados de alumnos y alumnas, sus roles, la adición y sustracción de primer grado, la disciplina y el control del estudiantado, y el modo en que aprenden los y las estudiantes, entre otras; por ejemplo, Wiluckin (1984) y Wing (1989) (citados en Argoz, 1997) pusieron de manifiesto la repercusión de las creencias del profesorado en el desarrollo de determinadas habilidades y en la aparición de determinadas concepciones entre niños y niñas.

Marcelo (1987) hace referencia a algunas investigaciones realizadas en la primera mitad de los años ochenta. Spodek y Rucinsky (1984) buscaron conocer creencias educativas, refiriéndose algunas de ellas a la gestión de la clase y otras a procesos instruccionales. Ese mismo año, Putnam en un estudio de caso encontró que las creencias que orientaban la conducta se categorizaban en temas referentes al alumnado, al aprendizaje, al curriculum, a la evaluación y al rol del profesorado. Patricia Bauch en 1984 identifica el uso de creencias “controladoras” porque ofrecen a sus estudiantes casi exclusivamente un currículo de socialización, y de creencias “relativas” porque van más allá de la socialización e incluyen actividades dirigidas hacia fines educativos (citados en Marcelo, 1987).

Larsson (1983) investigó las creencias educativas en función de dos concepciones aplicadas al campo educativo para concluir que la enseñanza se basa en un contenido estructurado y organizado de tal forma que el alumnado aprende sin recurrir a la interpretación; y que la enseñanza se fundamenta en la implicación para que el alumnado interprete y estructure su propio trabajo. El papel del profesorado del primer grupo radica en un fuerte control sobre

sus estudiantes, utilizando métodos como discusiones dirigidas y explicaciones, mientras que el papel del profesorado del segundo grupo de creencias ejerce un control más débil en sus clases, utilizando en ellas discusiones de grupo y trabajos de exploración.

Tabachnick y Zeichner (1985 citado en Marcelo, C. 1987) investigaron las relaciones existentes entre creencias y conducta en clase de dos profesoras; analizaron también la evolución de las creencias educativas y de la conducta de clase como consecuencia de la adquisición de experiencia en la enseñanza. Ambas mantuvieron conflictos entre sus creencias y su conducta de clase, de forma que sus creencias no correspondían con su conducta en clase, y viceversa porque “en ambos casos, el movimiento hacia una mayor consistencia entre creencias y conducta fue el resultado de un proceso negociado e interactivo entre los individuos y los estímulos y limitaciones de la organización escolar” (citado en Marcelo, C. 1987, p. 111).

Por supuesto, en este contexto reflexivo, las creencias de maestros y maestras se configuran y fundamentan a partir de su historia personal, lo mismo que de la estabilidad que psicológica y emocionalmente aporta el hecho incuestionado de creer en algo y de las razones que se tienen de manera individual para hacerlo –creer en ese algo-. Las creencias de maestros y de maestras también inciden en la manera personal que tienen para relacionarse con el mundo de la escuela y con el trabajo de enseñar.

1.2.2. Hacer educación inicial

Para Argoz (1997) con base en un grupo de investigaciones referenciadas en su estudio, no existe una clara correspondencia entre las filosofías educativas que sustentan los diferentes tipos de programas y las creencias y las teorías educativas profesadas por los profesores y las profesoras en ellos implicados, aún reconociendo, a partir de Fuentes Abeledo (1986, p. 271, citado en Argoz, 1997, p. 195), la escasez de esta clase de investigaciones. En el mismo sentido obra la afirmación de Halliwell (1980, citado en Argoz, 1997), quien, al investigar acerca de los constructos curriculares de tres profesores, reconoce la inexistencia de estudios centrados en los significados curriculares utilizados por docentes de Kindergarten en los Estados Unidos para explicar su actividad diaria. A pesar de esta afirmación, en su revisión de literatura alude a seis investigaciones relevantes (Argoz, 1997, p. 196).

Los sucesos del aula de clase son objeto de observación pero también de varias interpretaciones. Harvey, White, Prather y Hoffmeister (1966, citado en Argoz, 1997), pretendieron evaluar la relación existente entre las creencias de los y las profesoras de preescolar (atendiendo a su nivel de concreción-abstracción) y sus prácticas. Este fue un estudio pionero, por cuanto el foco de interés mostró un cambio de rumbo tanto en las conductas observables del profesorado como en sus creencias educativas (Argoz, 1997, p. 197). Bernstein (1975, citado en Argoz, 1997) analiza las creencias de maestros y maestras de programas de infancia temprana o primera infancia en términos de pedagogías visibles e invisibles en escuelas infantiles británicas que atendían niños y niñas entre 5 y 7 años. Para este autor “cuanto más implícito es el modo de transmisión y más difusos son los criterios, más invisible es la pedagogía; cuanto más específicos son los criterios a los que hay que atenderse y más explícito es el modo de transmisión, más visible es la pedagogía (...); la

pedagogía invisible ejerce un gran influjo en las prácticas de aula y que el tipo de educación que los profesores desarrollan son el resultado de sus ideologías o, lo que es lo mismo, de sus visiones de lo que es bueno y educativamente eficaz para los niños” (Argoz, 1997, p. 209). King (1978, citado en Argoz, 1997), en tres escuelas infantiles británicas y con un acercamiento a la cultura escolar desde la perspectiva profesoral, encontró que las creencias, los valores y las costumbres mantenidos por los y las profesoras son transmitidos a los niños y a las niñas en el marco escolar; una de las conclusiones de este estudio fue que las creencias de los y las profesoras acerca de los niños, las niñas y la educación eran coherentes con lo que ocurría en sus clases, es decir, sus acciones se relacionaban con sus ideas educativas (Argoz, 1997, p. 213).

Un foco de interés de algunas otras investigaciones remite a las relaciones establecidas entre las creencias de los y las profesoras, sus prácticas educativas y el tipo de programa o filosofía educativa de los centros en los que se desarrolla su trabajo. Tal es el caso de los trabajos de Reuter y Yunik (1973) y Dimoff (1981) o el de Cadwell, Yussen y Peterson (1981), en los que se quiso contrastar las creencias manifestadas por maestros y maestras montessorianos, con quienes trabajaban en centros más eclécticos o tradicionales. Se observó que los primeros grupos manifestaron una estrecha relación y una alta consistencia, entre la filosofía educativa y las creencias por ellos profesadas (Argoz, 1997, p. 216). En esta misma línea estuvo el estudio de Wing (1989) sobre las creencias y las decisiones adoptadas por los y las profesoras pertenecientes a dos tipos de programas, uno montessoriano y otro constructivista, así como las concepciones que mantenían los niños y las niñas al respecto: las creencias de los profesores y las profesoras concuerdan con las filosofías de los programas, tanto en sus intencionalidades pedagógicas como en los materiales y en las prácticas (Argoz, 1997, p. 220). Clandinin (1989) se centró en la experiencia de un profesor de kindergarten durante su primer año de docencia para estudiar los cambios producidos en sus creencias e imágenes en función de los factores contextuales del centro, constatando “la presencia de una especie de lucha entre sus creencias y las demandas del centro” (citados en Argoz, p. 221).

Las interacciones directas como elementos constitutivos de las prácticas también se analizan con frecuencia. Graciela Fandiño (2007) caracterizó de manera descriptiva-interpretativa los sentidos y prácticas que dos maestras de preescolar dan a la planificación de los proyectos de aula que realizan, así como las relaciones establecidas entre la planificación y la puesta en práctica del proyecto. Ambas maestras trabajan desde una perspectiva de proyectos aunque con un sentido y significado distinto, pero coinciden en algunos aspectos como la importancia que le otorgan al acercamiento de los niños y de las niñas a la lectura y la escritura. Spidell (1986, 1989, citado en Argoz, 1997) estudia las decisiones de intervención de maestros y maestras de preescolar en el juego libre de los niños y las niñas, así como la relación que ellas guardan con las creencias mantenidas a este respecto (Argoz, 1997, p. 203). O’Brien y Norton (1991, citado en Argoz, 1997) analizan la influencia de los pensamientos sobre la toma de decisiones interactivas de profesoras de preescolar cuando enseñaban lectura; sus resultados indican la dinámica de las fuerzas o presiones institucionales, los materiales, sus creencias sobre enseñanza-aprendizaje, y su perspectiva teórica respecto de la lectura y del lenguaje (Argoz, 1997, p. 204). Hill, Yinger y Robins (1981, 1983, citado en Argoz, 1997) analizaron las relaciones existentes entre la planificación de los y las profesoras de preescolar y su conducta en clase; llegaron a la

conclusión de que gran parte de la planificación se centraba en la selección de materiales, así como en la preparación del ambiente físico del aula y la disposición de los materiales y las actividades allí realizadas: estaban pensando sobre lo que los niños y las niñas podrían ser capaces de hacer con los materiales y sobre lo que podrían aprender con las actividades (Argoz, 1997, p. 198).

Una forma de acercamiento a las subjetividades es planteada por Ayers (1988, citado en Argoz, 1997) quien, apoyándose en el método autobiográfico, llevó a cabo el estudio de las narrativas de vida de cuatro profesoras de preescolar; quiso aprovechar las experiencias subjetivas y los sentimientos personales en la comprensión de la enseñanza. Cada “retrato” de las cuatro profesoras elaborado en la investigación tuvo un carácter idiosincrático, personal, privado; para todas las profesoras la enseñanza implicó una búsqueda con el interés de dar sentido al mundo (Argoz, 1997).

Hasta este momento hemos retomado de la literatura un marco global de trabajos realizados en el campo de estudios sobre las creencias en el pensamiento del profesorado de educación inicial. Es menester aclarar que aún quedan por traer otro tanto de trabajos, los que pueden agruparse por tener un interés en el estudio de las creencias profesoriales en relación con determinados aspectos curriculares de la educación inicial o infantil. Ese es el propósito del siguiente apartado, aunque se hará hincapié en aquellos aportes que tengan que ver con las creencias sobre el trabajo pedagógico relacionado con la comunicación oral o con la oralidad, sabiendo que pocas investigaciones:

Parten de la idea de que la escuela tiene que abrirnos a las preguntas y alentar el pensamiento, y esta idea la concretan en el principio práctico de “hacer del problema y de la necesidad proyectos de trabajo”. La escuela ha de tener propuestas en las que el saber nos ayude a comprendernos a nosotros mismos y el mundo en el que vivimos. La escuela tiene que dialogar con la cultura y con el mundo que la envuelve, tiene que cultivar esta disposición y este trabajo, por ello la relación educativa no puede reducirse a los afectos que provocamos en nuestro alumnado. La relación educativa implica necesariamente una relación afectiva con el saber, si es verdad que trabajamos para que la escuela aporte nuevos elementos de comprensión de la realidad en la que vivimos. Ahí se encuentra el sentido del diálogo entre el conocimiento y la experiencia vital (Dolo Molina, 2011, p. 101).

1.2.3. Vivir la oralidad

El tema de las creencias de maestros y maestras de educación inicial sobre el trabajo pedagógico en la oralidad no es muy profuso. Sin embargo, es posible ubicar algunas referencias que si bien no toman este tema como su centro, lo vinculan en su trabajo bajo la categoría de interacción o comunicación entre niños, con sus pares, con las maestras y con los maestros.

Hains (1987 citado en Argoz, 1997) analizó las expectativas que mantenían profesores y profesoras de preescolar y de kindergarten respecto de las habilidades escolares que debían

poseer niños y niñas tanto al ingreso como al término del periodo de kindergarten; el profesorado de preescolar enfatiza la interacción y la comunicación como categorías importantes, mientras que el profesorado de kindergarten considera prioritarias la conducta y el seguimiento de la instrucción. Una explicación posible es que los y las profesoras de kindergarten obedecen a presiones de la administración educativa; incluso advierten que cuando la enseñanza no está atada a un currículo específico, estos maestros y maestras pueden concebir la interacción social de los niños y las niñas como más importante (Argoz, 1997, p. 238).

File (1994, citado en Argoz, 1997) se centró en el análisis de las relaciones entre las creencias y las prácticas de profesores y profesoras de infancia temprana o primera infancia respecto del rol que jugaban en el desarrollo social de los niños y niñas, tanto “típicos” como con alguna discapacidad cognitiva y lingüística; aunque los profesores y las profesoras “indicaban y eran conscientes del retraso que tenían los niños /con discapacidades/ en lo que respecta a sus habilidades en la interacción con pares (...) no se producía una diferencia en las interacciones que mantenían con los niños de ambos grupos” (File, 1994, p. 236, citado en Argoz, 1997, p. 240).

McLean (1989, citado en Argoz, 1997) abordó la relación existente entre las creencias e intenciones de las profesoras de preescolar y sus intervenciones en las interacciones entre pares; los motivos para la intervención de las profesoras en las interacciones infantiles, se relacionan con la necesidad de desarrollar el sentido comunitario, ayudar a los niños y a las niñas a acceder a grupos de juego entre iguales, implicarse en el juego dramático de los niños y las niñas, la utilización de reglas de conducta social, la resolución de situaciones conflictivas entre pares, y a organizar el entorno físico para apoyar las interacciones entre los y las niñas (Argoz, 1997, p. 203).

Aunque no retoma directamente el tema de la oralidad, nos parece importante la investigación de Kemple, Hysmith y David (1996, citado en Argoz, 1997), de la Universidad de Florida, porque trabajan con la competencia social y esta guarda profundas relaciones con la oralidad en el contexto educativo, como más adelante se reflexionará. Se centraron en el estudio de las creencias mantenidas por profesoras de preescolar y kindergarten respecto de la promoción de la competencia social de los niños y las niñas con sus pares; si bien las maestras valoran esta clase de competencia social, las metas académicas de los programas tienen más valor entre ellas. Es más, las profesoras perciben que la competencia social de niños y niñas está más influenciada por la dinámica cotidiana que por los esfuerzos profesoriales; la idea o percepción profesoral de que potenciar esa competencia es una tarea fácil, y la elevada influencia que otorgaban las maestras al influjo de las familias en el desarrollo de la competencia social de sus hijos e hijas, fueron observaciones importantes para avanzar en el reconocimiento del hacer colaborativo.

1.2.4. Hacia el pensar de las maestras

Si bien he partido de las formas de estudiar el pensamiento del profesor, una vía útil para contextualizar mi recorrido investigativo, me interesa precisar esta propuesta colaborativa por el potencial que tiene para la generación de procesos de cambio entre quienes están dentro de la investigación hegemónica pero se interesan por hacer un giro hacia el

pensamiento profesoral. Dicho potencial puede comprenderse desde diferentes dimensiones que confluyen en el pensar individual y colectivo. Por un lado, las experiencias por las que pasan las maestras en la investigación presuponen una acomodación a las características de su propia trayectoria, y por otro lado, esta experiencia suele ponerse en interacción con la realidad práctica del trabajo docente, es decir, los elementos conceptuales y metodológicos generados en el proceso de investigación interactúan con el trabajo cotidiano de las maestras. Por último, la (auto)reflexividad como un proceso que posibilita aprender de la experiencia, es decir, analizar lo que se relata y por qué se relata, invita, con la compañía de las voces de las maestras¹⁴, a tomar conciencia de las complejidades de lo que se hace en el trabajo pedagógico.

Las maestras han construido formas de trabajo pedagógico que responden a propósitos y/o intencionalidades de enseñanza previamente definidos que se concretan en un conjunto de acciones ordenadas y planeadas. Su trabajo es reconfigurado gracias a algunos de los elementos que hacen propio el ejercicio profesional de ser maestra. Por ejemplo, respecto al proceso de *planeación*, si bien las maestras consideran este elemento como una actividad pre-activa, siguiendo las categorías propuestas por Jackson (1992) ya desde 1968, es importante rescatar que las maestras han reflexionado acerca de lo que sucede en los momentos de la actividad pedagógica (pensamientos interactivos), en la misma interacción maestra – niño – niña, deduciendo que existen momentos en la misma acción en la que se desarrolla su trabajo en el aula que tienen que ver con decisiones cuyas consecuencias se desligan de lo que ellas asumen como momentos de planificación, en el sentido normativo. También que después de la actividad (pensamientos post-activos) van a determinar las acciones venideras:

GP12: Yo decía: ‘llenaba mi planeador’, ‘hoy qué hice’, ‘vi la necesidad de hacer tal cosa para mañana y viendo los intereses de los niños’. Con esto de la oralidad me di cuenta de lo rico que pasa en el momento, lo que se da y qué vamos a hacer y que ellos le busquen solución, ‘profesora Usted se va a decorar al jardín y nosotros qué’, ‘¿entonces qué vamos a hacer?’, e hicimos tarjetas y en la planeación era arreglar los trabajos de los niños para entregarle a las mamás como detalles y buscar una canción, eso era lo de la planeación, pero para mí y para ellos fue más importante lo otro.

GP16: No es sólo lo que yo pienso sino lo que ellos dan, lo que ellos me ofrecen para continuar con mi quehacer diario, lo que en el momento se presente, se exige el planeador, yo planeo este fin de semana para la semana entrante, pero ¿cómo sé lo que va a pasar?, yo planeo un día de lluvia y no llueve, planeo danzas, pero no hay luz (...) no hay como el momento, lo que el niño diga: quiero esto, esto se me da para tal cosa.

DP41: (...) es en el momento de la asamblea cuando hablamos y miramos ‘qué quieren ustedes trabajar’, ‘qué les gustaría hacer’, ‘qué les gustaría ver’, que ellos empiecen a acomodarse, que queremos trabajar esto o lo otro. Eso te ayuda a direccionar el trabajo, son

¹⁴ A partir de esta página incorporaré segmentos de lo relatado por las maestras colaboradoras de este estudio. Encontraremos sus voces codificadas con la inicial de sus nombres (G), (L), (D), la letra P seguida de un número para identificar el párrafo correspondiente a sus relatos.

sus ideas las que están construyendo, y ellos van construyendo su lenguaje, hay que tener eso en cuenta.

La estructuración del trabajo pedagógico no es homogénea dentro de las instituciones a las cuales pertenecen las maestras, sino que se definen en la *singularidad de la práctica* propia de cada jardín y de cada maestra. Las estrategias pedagógicas, al funcionar de manera acordada dentro del grupo de maestras, responden a la intención educativa del jardín infantil como institución, la cual es definida de manera diferenciada según el proyecto pedagógico. Las maestras, anotaban:

DP33: Eso va como en la manera de abordar el proyecto pedagógico de un jardín, por ejemplo, el año pasado trabajábamos por proyectos, yo el año pasado trabajaba el proyecto: “A qué le tengo miedo”, y a partir de éste era potenciar el lenguaje de los niños. Ya este año como buscamos otro tipo de trabajo que no fuera el proyecto: de estar siempre con el mismo grupo con su docente, sino otras formas de interactuar, con otra docente, que conozca otros espacios. Entonces se planteó vamos a trabajar por aulas especializadas.

GP22: Somos de la misma institución, la Secretaria, pero son ‘colegios’ distintos. Ella allá tiene unas formas de trabajo, nosotras otras. En el jardín, cada maestra tiene su auxiliar y tiene su nivel y trabaja como quiera trabajar. Hay estrategias pedagógicas, y esas se dividieron, lo que es sala materna y párvulos trabajan rincones y lo que es pre-kínder y jardín se trabaja proyecto de aula, porque son grandecitos, es decir, allá se trabaja también la asamblea (...) y en cada nivel está la auxiliar y la maestra, por eso está uno solo con un grupo y uno trabaja lo que quiera, por ejemplo, yo me meto mucho con el teatro, con la pintura, con la danza, con la literatura, le trabajo lo que es todas las dimensiones, pero yo me centro en mi grupo.

La utilización de estas diversas formas de trabajo, o estrategias pedagógicas, si bien parte de la individualidad y estilo de cada maestra, es definida también por la decisión adoptada a partir de lo colectivo. El trabajo en el grupo de maestras de cada jardín, el consenso alrededor de su proyecto pedagógico, su línea de trabajo, consolidada en los múltiples encuentros que de una u otra manera se van dando en los jardines, redundan en los acuerdos para el trabajo con los niños y las niñas. Al respecto una maestra señala:

DP33: (...) y pues miramos el fuerte de cada docente, tú en qué quieres participar, en qué te sientes fuerte, cada una escogió su aula, para trabajar y la idea era que los niños estuvieran en diferentes espacios y que aprendieran de diversas formas, y pues así ha funcionado (...) pero va más en eso, en la técnica de cada jardín, en la forma de organizar cada jardín y como se plantea el trabajo.

Dentro de los espacios de encuentro de las maestras, las *jornadas pedagógicas* aparecen como las de mayor concurrencia. Si bien tanto en el escenario de la educación inicial pública como en el de la privada se encuentra este espacio, es en el marco de la oferta pública en el que las jornadas cobran un papel de formación permanente del profesorado que se encuentra en ejercicio docente, en tanto existe una perspectiva macro-institucional de este tipo. Las jornadas pedagógicas se tornan en un lugar de encuentro de múltiples miradas del trabajo docente, en el que el acuerdo, pero también la discrepancia y la

confrontación, hacen parte de las conversaciones para sentar una postura o para definir el trabajo por desarrollar. Las maestras que trabajan con la Secretaría Distrital de Integración Social –SDIS-, han reflexionado al respecto:

DP47: Si uno se pone a ver los encuentros con otros jardines, uno encuentra concepciones de maestras de educación inicial y trabajando un tipo de cosas que uno dice estamos en el lugar equivocado. Pasó alguna vez que estuvimos debatiendo acerca de qué se trabaja en educación inicial, si es preciso leer y escribir en esas edades, y habían unas que decían sí yo les enseño a leer desde caminadores y leen, y pues ¿a dónde vamos a llegar con ese tipo de concepciones?

GP35: (...) cuando se hace jornada pedagógica, un viernes al mes es jornada pedagógica, de eso se trata, que todas trabajemos en equipo, que todas hablemos el mismo lenguaje, entonces como todo, de pronto alguna tiene habilidades en alguna cosa, otra en otra, o se tiene una forma de pensar u otra, lo que estamos haciendo acá, yo opino esto, yo opino lo otro, llegamos a un acuerdo y lo hacemos, y el objetivo es ese, que todas hablemos el mismo lenguaje, que todas trabajemos a la par para el bien de los niños.

Por lo pronto, en este acercamiento al pensar de las maestras, se pueden encontrar tres *formas de vivir las prácticas pedagógicas de la oralidad*; todas están vinculadas a la estructuración del *trabajo pedagógico* de las maestras y pueden ser consideradas como la base de la configuración de los escenarios pedagógicos destinados al trabajo con niños y niñas de educación inicial: el aula especializada, los proyectos de aula y el juego. Si bien cada uno de estos escenarios goza de un sustento propio, con especificidades vinculadas a su puesta en marcha, en el ejercicio colaborativo adelantado con las maestras surgieron sus prácticas con el trabajo respecto de la oralidad. Más adelante se hará alusión de manera explícita a estas relaciones; ahora intentemos problematizar las interrelaciones emergentes entre la educación inicial para ponerlas en acción con las dinámicas propias de la institucionalidad y la nación.

Segunda sección:

EDUCACION INICIAL

2. CAPÍTULO 2: INSTITUIR LA EDUCACIÓN INICIAL EN COLOMBIA

En general, se puede afirmar que la educación inicial es la educación que reciben los niños y niñas de cero a cinco o seis años, aunque este rango de edad depende de las legislaciones de cada país. En las postrimerías del siglo XX, tres eventos marcaron el comienzo para difundir el concepto de educación inicial desde el ámbito internacional: la Conferencia Mundial de Educación para Todos, realizada en Jomtien en 1990, el Foro Mundial sobre Educación, desarrollado en Dakar en el año 2000, y la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una educación para el Siglo XXI, del año 2000. Este último evento recoge las principales ideas previstas para orientar la política educativa de la década en este nivel educativo: el derecho de los niños y de las niñas a la educación, a la nutrición y a la salud para asegurar su supervivencia; el desarrollo de sus potencialidades; la importancia de los primeros años de vida; el desarrollo integral; y la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje (Declaración del simposio mundial de educación parvularia o inicial, 2000).

2.1. Marco general

El concepto de educación inicial parece difuso tanto en nuestro país como en otros países de la región, incluso desde la misma denominación de las instituciones encargadas de impartirla: jardín infantil, escuela de educación inicial, círculo infantil, guardería, preescolar, parvulario, colegio, centro de desarrollo infantil, entre otras. Pero este carácter difuso va más allá del rótulo o la denominación con la cual se establecen sus límites y sus alcances ya que es posible encontrar disimilitudes desde la concepción educativa y curricular de la educación inicial, sus orientaciones básicas o propósitos: asistencialistas, preparatorios, escolarizantes, educativos o para el cuidado. Igualmente, y siguiendo a Argoz (1997), el análisis en el ámbito internacional permite identificar diferentes modelos educativos y dentro de cada uno distintos tipos de centros, diferentes límites cronológicos de inicio y finalización de la etapa, distintas orientaciones, metodologías y diversas concepciones y formas de implementar sus elementos curriculares.

Dichas disimilitudes remiten a las características de las políticas públicas que en este campo señalan algunas tendencias y permiten distinguir “la tensión fundacional sobre la función del nivel de educar o asistir y la discusión acerca de la especificidad pedagógica del nivel, en particular respecto a los objetivos, contenidos y métodos del nivel primario” (OEI, 2003b, p. 5). Tales distinciones se expresan en la estructura del nivel educativo, en la formulación de sus objetivos curriculares e institucionales o en el tipo de instituciones que se ocupan de la atención a la primera infancia.

Por eso mismo, no es posible considerar la comprensión de esta clase de educación si no tenemos presente la existencia de la tensión entre los dos extremos de su definición curricular, como se plantea en los análisis realizados por Terigi (2002). Uno de estos extremos se afina en la noción del desarrollo ya que “muchos diseños curriculares orientan sus propuestas a potenciar el desarrollo infantil, siendo los contenidos curriculares organizados y definidos en torno a las dimensiones del desarrollo” (Terigi, 2002, p. 6); el otro extremo se centra en la clasificación de contenidos, sobre todo si advertimos que “las

propuestas curriculares para la educación inicial se formulan tomando como parámetro para la clasificación de los conocimientos áreas que son más propias de la escuela primaria” (Terigi, 2002, p. 7).

Con el fin de exponer, como lo haré más adelante, los referentes más destacados de los procesos de institucionalización de la educación infantil en el país, voy a partir de algunas tendencias de educación inicial identificadas en términos de marco general, las cuales se sintetizan en el cuadro 4, bajo los planteamientos de Diker (OEI, 2003b)¹⁵, con el acopio de lecturas parciales de Durán (2008), que señalan cómo la educación inicial se ha debatido entre lo pedagógico con sus matices operativos y la oferta educativa pensada a través de la integralidad, es decir, entre el acceso a un lugar cálido y pleno de posibilidades de disfrute, cariño y saber y la combinación de estas posibilidades con el conocimiento escolar fríamente distribuido a través de una serie de instrucciones.

Cuadro 4. Tendencias de la educación inicial

Tendencia basada en la identidad de la educación inicial	
Desde la función pedagógica, aunque se reconocen otras funciones como la asistencialista y la preparatoria para la escuela básica.	Objetivos dirigidos a la iniciación en diversos campos del conocimiento (lenguaje, matemática, tecnología, conocimiento del mundo natural), formulada en términos de las actividades que el niño y la niña desarrollará (exploración, indagación, observación, etc.).
	Objetivos relacionados con la promoción del desarrollo de los niños y de las niñas en diferentes áreas: social, afectiva, expresiva, cognitiva, psicomotriz, etc.
	Objetivos asociados al juego y a la introducción en distintos lenguajes expresivos.
Tendencia basada en la organización de los contenidos en los marcos curriculares	
Generalización dirigida a la integralidad de los aprendizajes, buscando combinar el desarrollo de las diferentes áreas o dimensiones del desarrollo (socio-afectiva, cognitiva, etc.) con la enseñanza de contenidos específicos.	En torno a las áreas básicas de la escuela primaria, acento puesto en los contenidos a enseñar y con la lógica de organización propia de cada área.
	En torno a ejes o áreas de desarrollo, acento puesto en las características de niñas y niños.
	Combinación de ambos criterios recurriendo a herramientas curriculares como ejes, áreas, núcleos o ámbitos.

Fuente: OEI, 2003b

Dentro de las tendencias referidas a la identidad de la educación inicial, a su razón de ser dentro de la estructura educativa de un país, Durán (2008) reconoce una tendencia dirigida

¹⁵ Diker (OEI, 2003b) plantea que en los últimos años el nivel inicial de la educación ha asumido ciertas tendencias u orientaciones vinculadas con la misma expansión del nivel, su organización y funcionamiento; tendencias referidas principalmente a la definición de su identidad, su sistematización, su carácter de obligatoriedad, la jerarquización de la formación de docentes para este nivel, su expansión cuantitativa, la convivencia de normas crecientemente homogéneas y de dispositivos institucionales heterogéneos y, por último, el estímulo a la participación de la familia y comunidad.

a preparar a la gente para trabajar en la escuela; con ella se considera que quien pasa por las aulas se convierte en un profesional de la educación con un perfil específico, en un maestro o en una maestra, quien bajo un enfoque disciplinar se encarga de gestionar entornos de aprendizaje de acuerdo con el contexto institucional y normativo. Otra tendencia importante nos remite al carácter asistencial, quizás renovado, de la educación infantil en concordancia con el enfoque de cuidado y nutrición (Durán, 2008, p. 28), un enfoque que ha tenido importantes transformaciones a partir de debates, principalmente de orientación feminista, acerca de la ética del cuidado y de la necesidad de contar con políticas para el cuidado social que faciliten el ejercicio del derecho al trabajo decente por parte de las mujeres para que dejen de ser consideradas meras *cuidadoras por naturaleza*, inherentes a o como consecuencia de *las labores propias de su sexo*¹⁶:

Cuidar como actividad humana central, además de revelar cómo está cambiando la sociedad, indica la permanencia de los mecanismos que mantienen casi invariable la responsabilidad del cuidado en manos de las mujeres –más recientemente se han incluido en la labor de cuidado grupos de personas mayores y desempleadas-. Las mujeres reaccionan y explican esta realidad utilizando distintas estrategias, predominando las de carácter adaptativo con actuaciones donde articulan prácticas relativas a lo emocional para la obtención de un reconocimiento y/o un protagonismo personal, pero no pretenden romper con los modelos de género. En todas las sociedades y culturas la dedicación al cuidado cambia y refleja formas diversas de vivir y vivirse dando sentidos variados que van desde el placer, la creación y el poder hasta entenderse como condena, sumisión y privación de identidad (...). El ejercicio físico, el juego y el deporte son actividades o experiencias corporales usadas como medios para compartir con otras personas. Sus usos han mostrado efectos sobre el desarrollo social y cultural con valoraciones disímiles en la práctica, según se valore o no socialmente el cuerpo de mujeres, hombres, niñas, niños, jóvenes o mayores (Díaz, Nohra Stella, 2010, cap. II).

2.2. Educación inicial en el país

El origen de programas e iniciativas orientadas a la atención de niños y niñas, en nuestro país, se ubica a comienzos del siglo pasado. La oferta pública desde inicios del siglo XX tuvo que ver con la existencia de hospicios y salas de tradición europea que funcionaban bajo un modelo de atención para población menor de cinco años y con un carácter asistencial inherente a la clase de sujetos beneficiarios. Este tipo de atención fue predominante a lo largo de las primeras décadas del siglo y se dio en instituciones como el Hospicio de Bogotá, las cuales eran dirigidas por comunidades religiosas y atendían niños huérfanos y abandonados, con la idea de beneficencia y de caridad cristiana; aunque, al menos en la oferta pública, hay que reconocer la existencia de propuestas pedagógicas

¹⁶ Una de las temáticas que requiere nuevos análisis, incluso en el ámbito del pensamiento profesoral.

guiadas por ideas montessorianas o fröebelianas desarrolladas por instituciones privadas, incluso antes del siglo XX, como lo afirma Cerda (1996, p. 10): una de las primeras experiencias en la educación preescolar fue obra de José Manuel Marroquín, presidente de Colombia en 1900. Éste fundó en 1851 su famosa escuelita campestre de Yerbabuena, donde por primera vez se realizaron actividades pedagógicas y recreativas para niños y niñas menores de 6 años, bajo una orientación típicamente fröebeliana (cuadro 5).

Cuadro 5: Del asistencialismo al derecho a la educación inicial

Asistencialismo – educación inicial
Orígenes del asistencialismo: la emergencia del modelo asistencial desde comienzos del S. XX – 1930. En Bogotá, la creación de hospicios y salas de tradición europea - católica, con la idea de atención a la población infantil menor de cinco años en el ámbito de la beneficencia y la caridad.
Simultáneamente la difusión de propuestas pedagógicas – montessorianas, fröebelianas – desarrolladas por instituciones privadas , aún antes del S. XX (escuela campestre Yerbabuena, en 1851; La casita de los niños, 1914).
Desde 1930 la existencia de un mayor énfasis pedagógico dada la ampliación de la educación preescolar en el sector privado , inspirados en los postulados de la Escuela Activa ¹⁷ .
En 1946 se crea el Instituto Colombiano de Seguros Sociales y el Ministerio de Higiene y se dicta el Código del Niño, que tiene por objeto proteger al niño de la desnutrición, abandono y maltrato.
Creación en 1960 del Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), cuyas funciones eran predominantemente asistencialistas y dirigidas a la población en riesgo de abandono o abandonada. En 1968, se amplían los servicios con un trabajo de orden preventivo que derivó en la creación de Jardines Infantiles y Centros Vecinales.
En 1968, se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con el objetivo de ofrecer protección a la niñez, de velar por la integridad de la familia y de diseñar y ejecutar programas y políticas afines.
En 1976, se plantea la incorporación del preescolar al sistema educativo colombiano.
Por medio de la Ley 115 de Educación, la obligatoriedad del grado “transición”.
El Ministerio de Educación Nacional –MEN- formula en 1996 la Propuesta Pedagógica Grado Cero, y produce los Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar.
Es posible identificar a lo largo de la década del 2000 los distintos matices otorgados al concepto de educación inicial por parte de las diferentes instituciones públicas encargadas de velar por el desarrollo de la primera infancia en el país.
En esta década, el DABS se llamará Secretaría de Integración Social (SDIS). Se producen varios documentos y normatividades que soportan avances en el concepto de educación inicial ¹⁸ .
En la agenda de la Secretaría de Educación del Distrito, aparece el tema de la educación inicial, reflejado también en diferentes documentos ¹⁹ .

Fuente: Archivo de la investigación

¹⁷ La escuela activa, una teorización pedagógica y un movimiento de innovación escolar data de fines del XIX y comienzos del XX; se destacan O. Decroly, J. Dewey, E. Caplarede, C. Freinet, entre otros.

¹⁸ Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales, publicado en el año 2000; Desarrollo Infantil y Educación Inicial, publicado en 2003; La Calidad en la Educación Inicial: Un compromiso de Ciudad, publicado en 2008; Lineamientos y estándares técnicos de Educación Inicial, publicado en el 2009; y el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, publicado en el año 2010.

¹⁹ Orientaciones para promover el desarrollo Competencias Básicas en Educación Inicial, SED, 2006, Lineamientos Primer ciclo de educación formal en Bogotá, propuesta de ciclos, SDIS-SED, 2010, Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito, 2010.

La diferenciación entre lo público y lo privado ha estado presente en las instituciones pensadas para la población infantil colombiana desde el mismo origen de la educación inicial en el país. Esta etapa educativa, si bien tuvo una raíz fundada en lo privado, esta cara fue matizándose con la oferta pública cuyo énfasis asistencialista marcaría su principal característica a lo largo de toda su historia. Con frecuencia, los relatos de las maestras colaboradoras del estudio hacen alusión a sus experiencias de trabajo diferenciadas de acuerdo con la naturaleza jurídica de los jardines infantiles: privados y públicos.

Un acercamiento a las distintas expresiones de lo público y de lo privado, indica que la oferta pública ha derivado en la institucionalización de la educación inicial. La tendencia pedagógica que sostiene que la familia es la encargada de dispensar los aspectos de cuidado para que en el jardín se trabajen elementos de orden educativo, ha sido difundida entre los sectores medios y altos de la sociedad. El asistencialismo ha sido considerado teniendo en cuenta la idea de que los niños y las niñas van a los jardines infantiles para garantizar su cuidado básico de aseo, higienización, alimentación y mantenimiento de la salud, como el componente central; se vincula esta tendencia con los sectores populares y más marginados de la sociedad que aspiran a contar con la oferta por parte de las instituciones públicas u oficiales. Se insiste, sin embargo, que no se pueden desconocer las intencionalidades que desde las instituciones públicas vinculan las acciones de cuidado con las pedagógicas, dándose incluso orientaciones precisas al respecto en función de los derechos de la niñez.

A continuación se podrán observar distintas formas destinadas a la institucionalización de la educación inicial en el país; me detengo en diferentes acciones del Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación del Distrito, porque en estas instituciones se ha dispuesto el desarrollo del concepto de educación inicial, desde su formulación e implementación.

2.2.1. Acciones del Ministerio de Educación Nacional –MEN-

Si bien es cierto que las acciones de este Ministerio se remontan a sus ámbitos de competencia desde su organización institucional, con especial énfasis en el fin del siglo XX (1984, 1988, 1996, 1998), es a partir de 2005, que el MEN ha estado trabajando con mayor ahínco en la Política Educativa para la Primera Infancia –aunque en algunos casos se nombre indiscriminadamente como Educación Inicial o como Educación para la Primera Infancia para referirse a la educación que va desde el nacimiento hasta los seis años. Es el caso del Documento Definitivo para la Política Pública de Primera Infancia presentado en el 2006 por el MEN, en el que se concibe esta etapa educativa de esta manera:

La educación para la Primera Infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños potenciar sus capacidades y adquirir las competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos. Son garantes de esta constitución los ambientes familiares, comunitarios e institucionales y los contextos socioculturales, en que se desenvuelven los niños y las niñas (MEN, 2006, p. 42).

Aunque esta definición se concreta en los últimos años, no es en ninguna medida algo exclusivo de esta época, sino que constituye el avance y acumulado de muchas acciones, orientaciones y servicios a lo largo de un periodo de tiempo amplio. El Cuadro 6A permite apreciar de una manera general el proceso de institucionalización de esta etapa educativa de acuerdo con las acciones del MEN.

Cuadro 6A: La institucionalización de la educación inicial: orientaciones y servicios. Ministerio de Educación Nacional MEN

Acción - documento	Orientación – servicios de educación inicial
Decreto 1002 de 1984.	Currículo preescolar. Formas de trabajo: Juego libre, Unidad Didáctica, Actividades en Grupo, Trabajo comunitario.
Creación del Grupo de Educación Inicial, 1988	Propósito: “desarrollar estrategias y programas que ofrezcan a los niños y las niñas mejores condiciones para su desarrollo integral” (Fandiño, 2004). De esta manera, aparece por primera vez el término de Educación Inicial para el caso de Colombia.
Propuesta Grado cero, 1996.	Una propuesta pedagógica basada en los planteamientos de la escuela activa y los enfoques constructivistas para la lengua escrita y el conocimiento matemático. Las dos formas más importantes de actividades para el desarrollo del niño son la comunicación y el juego. También se hace énfasis en la autonomía.
Lineamientos pedagógicos correspondientes para el nivel de preescolar, 1998	Se retoman los planteamientos de Delors (1990) referidos a los cuatro aprendizajes fundamentales: conocer, hacer, vivir juntos y ser. Se plantean los principios de la Educación Preescolar: Integralidad, Participación y Lúdica, y las dimensiones del desarrollo: Socio-afectiva, Corporal, Cognitiva, Comunicativa, Estética, Espiritual y Ética.
Documento Definitivo para la Política Pública de Primera Infancia, 2006.	La educación en la primera infancia; la articulación entre juego, arte, lenguaje y literatura; La perspectiva de derechos en la primera infancia y la educación inicial como un derecho; El desarrollo humano infantil como factor de progreso y desarrollo de la nación.
Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia, 2009.	Conceptualización y orientación técnica y metodológica para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia y sus modalidades: familiar, comunitaria e institucional.
Desarrollo Infantil y competencias para la Primera Infancia, 2009.	El desarrollo desde una postura de competencias educativas en la Primera Infancia en diferentes grupos de edad, con un claro eje vertebral: el desarrollo cognoscitivo.

Fuente: Propia y Graciela Fandiño (2004)

Para resaltar como uno de los grandes avances en el desarrollo del concepto de la educación inicial, tenemos que los planteamientos de la UNESCO han sido incorporados a la Política Pública de Primera Infancia. En los documentos principales se sostiene que uno de los elementos que caracterizan a cualquier modalidad de atención integral para la primera

infancia y que obedecen al principio de integralidad, es *la articulación entre juego, arte, lenguaje y literatura*, de manera tal que dichas actividades aseguren “un universo de experiencias capaces de despertar en el niño el interés por el conocimiento del mundo social y natural, una adquisición y dominio del lenguaje, una participación en la vida cultural de su tiempo y relaciones con sentido” (UNESCO, citado en MEN, 2006, p. 43):

LP23: Yo me doy cuenta que los niños tienen ese potencial en su lenguaje. Es importante uno como docente estar ahí en el juego de ellos, estar ahí pero de lejos, estar para ellos invisible, digamos, uno está ahí pero no interviene. Uno interviene de pronto si los niños se agreden, si dan la queja, si rompen las reglas que han acordado entre ellos. Uno ve cómo lo resuelven ellos, pero uno interviene si ellos lo buscan a uno. De resto no, yo los miro, los observo, los escucho.

En esa línea, el documento 109 del Consejo Nacional de Política Económica Social (CONPES) Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”, de 2007, identifica dentro de sus objetivos la implementación de la política de Educación Inicial como una estrategia para potenciar el desarrollo integral de niños y niñas de cero a seis años, en las modalidades de Entorno familiar, Comunitario e Institucional establecidas por el MEN y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). En sus páginas la Educación Inicial “tendrá como marco conceptual el enfoque de competencias para la primera infancia y orientaciones pedagógicas, las cuales favorecerán la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos, el papel de la familia, el afecto y la promoción del buen trato” (CONPES, 2007, p. 30).

El trabajo en política educativa desarrollado de manera conjunta entre el MEN y el ICBF, tiene como uno de los productos concluyentes el documento definitivo de la Política Pública de Primera Infancia (MEN, 2006). En esta se presentan los acuerdos fundamentales entre la sociedad civil y el Estado acerca de los principios, los objetivos, las metas y las estrategias para la educación y protección integral de niños y niñas. Se señala también el derecho a la atención integral de niñas y niños menores de cinco años para garantizar su desarrollo en el marco de los derechos y sembrar las bases para que *todos puedan ser más competentes, felices y gozar de una mejor calidad de vida*.

La implementación de esta política se tenía prevista a través de cinco estrategias (MEN, 2006): (a) acceso de los niños menores de cinco años a una atención educativa en el marco de una atención integral, (b) construcción de Centros de atención integral para la primera infancia, (c) formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión, (d) fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia, y (e) sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.

En noviembre de 2009 el MEN presenta el documento titulado Desarrollo Infantil y competencias para la Primera Infancia como “una oportunidad que permita a los agentes educativos asumir prácticas educativas pertinentes que faciliten el desarrollo de competencias en los niños y las niñas colombianas” (MEN, 2009a, p. 7). Defiende la

concepción de desarrollo, las competencias y las experiencias reorganizadoras como tres nociones base de su planteamiento que se relacionan entre sí y que permiten describir la manera como las niñas y los niños se vinculan al mundo. La noción de competencia se refiere a las capacidades generales que posibilitan la vivencia infantil con los “haceres”, los “saberes” y el “poder hacer”, los cuales surgen de la reorganización de afectos y conocimientos en interacción. La experiencia reorganizadora se refiere a un funcionamiento cognitivo que marca momentos cruciales en el desarrollo, pues ellos sintetizan el conocimiento previo y simultáneamente sirven de base para desarrollar posteriores conocimientos, más elaborados (MEN, 2009a, p. 16-17). En el documento se elaboran apartados en los cuales se presentan las características del desarrollo y las competencias en los grupos de edad de 0 a 1, de 1 a 3 y de 3 a 5 años; se cierra con la creación de espacios enriquecidos a manera de ayuda para la cualificación de la práctica educativa de los agentes educativos, incluidas las maestras.

2.2.2. Acciones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-

La participación de la familia y la comunidad es una de las características de la atención a la primera infancia propiciada por el ICBF. Un fortalecimiento en ese sentido se dio en la década de los ochenta a través del programa Hogares Infantiles en 1985 con la llamada Unidad de Protección y Atención al Niño y a la Familia, la cual constituiría una red de servicios integrados a través de la participación comunitaria para desarrollar acciones con la niñez, la juventud y la familia; se trata quizás de una participación no tan comunitaria si tenemos en cuenta que la naturalización del cuidado, que también aparece en los relatos de las maestras, indica que la responsabilidad recae en la madre y que se trata de un asunto de mujeres.

Esta postura que incorpora con fuerza el apoyo al componente de participación familiar y comunitaria en la atención a la niñez colombiana, esperaba, no obstante, orientar las acciones institucionales hacia la niñez con un sentido social. Como resultante, la mera rutina centrada en la planeación pedagógica con contenidos formalizantes dejaría de ser lo importante para incorporar la decisión familiar, comunitaria y social, es decir, se da paso a la atención integral como proyecto social donde se comparten responsabilidades entre el Estado, el ICBF, el Hogar, las madres y los padres de familia y las instituciones públicas y privadas (Fandiño, Graciela, 2004).

La adopción de esta postura la podemos apreciar en el cuadro 6B, así como la de otras perspectivas que hicieron parte del proceso de institucionalización de la atención a la primera infancia desde esta dependencia estatal, el ICBF. El programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HOB) de 1986 funcionó como la principal estrategia para la atención a niños y niñas menores de siete años en condición de pobreza, específicamente de niñas y niños entre 2 y 6 años (ICBF, 1990, citado en MEN, 2006, p. 25). Hoy por hoy, esta modalidad continúa funcionando y para el año 2006 mantenían una cobertura para cerca de 1.342.865 niñas y niños (CONPES, 2007).

Cuadro 6B: La institucionalización de la educación inicial: orientaciones y servicios. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF

Orientaciones	Servicios /descripción
Década de los 70's: Diferentes modalidades de atención a niños y niñas menores de seis años	1973, creación de los Centros Comunitarios para la Infancia. De estos surgen los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), en 1974, y de estos a Hogares Infantiles en 1979.
En 1986 se define el programa HOBÍ (Hogares de Bienestar Infantil)	Estrategia para la atención a niños y niñas menores de siete años en condición de pobreza, específicamente de 2 a 6 años. Su propósito central: la perspectiva de desarrollo de la primera infancia: el desarrollo psicosocial, moral y físico.
Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil (SUPERVIVIR), 1985	Acentúa el papel de la vinculación afectiva, la estimulación adecuada y el juego, promoviendo así nuevas formas de relación entre adultos y niños
Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI), 1987	Un programa dirigido a la población rural, adoptó como estrategia básica la educación de la familia y la promoción de cambios en los conocimientos y prácticas de los adultos responsables del cuidado y la educación de niños menores de 6 años.
Apoyo al componente pedagógico de los Hogares Comunitarios y el Grado Cero, 1987 - 1994	Programas referidos específicamente a los niños de 4 a 7 años como la cualificación del preescolar y la articulación entre éste y el primer grado de la básica primaria.
Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, 1990	Base del trabajo de los HOBÍ y Hogares Infantiles con niños y niñas de los dos a los seis años. Imprime una intencionalidad formativa al quehacer pedagógico. Define actividades pedagógicas, o principios pedagógicos basados en la vida familiar, el juego de roles y la vida del grupo infantil (MEN, 2006, p. 26). Se define la edad de tres a cinco años como la edad preescolar y los cinco a seis años como la transición a la escuela primaria.
Hogares Comunitarios de Bienestar Modalidad Familia, Mujer e Infancia (FAMI), 1991.	Entrega complemento nutricional a madres gestantes, mujeres lactantes, niñas y niños entre los 6 y los 24 meses, y ofrece sesiones educativas a las madres, para que realicen actividades pedagógicas con los niños y niñas menores de 2 años.
Desarrollo infantil, una conceptualización desde el ICBF, 1990	Conceptualiza el desarrollo infantil e intenta explicar de manera práctica la evolución del desarrollo infantil, teniendo en cuenta tres ámbitos fundamentales: la relación consigo mismo, la relación con el mundo que lo rodea y la relación con los otros. Orienta y da sentido a las acciones que se realizan con los niños, las niñas y los padres, convirtiéndose en elemento fundamental de la formación de los educadores y del trabajo de los agentes educativos (MEN, 2006, p. 26).
Escala Cualitativa del Desarrollo Infantil, 1995	Sistematizar e interpretar la información que arrojaba producto de la evaluación del nivel de desarrollo psicológico del niño. Se buscó reorientar las relaciones y prácticas de socialización en el medio familiar, a través del trabajo con los padres y la planeación de las acciones pedagógicas (MEN, 2006, p. 26).

Fuente: Propia y Graciela Fandiño (2004)

Dentro de los HOBIs aparecen dos organizaciones importantes: la Asociación de Padres de Familia y la Asociación de Madres Comunitarias. De la última, podemos decir que coordinan las actividades de capacitación recibidas por parte del ICBF, además que integra a las madres comunitarias de la zona en la que trabajan, un asunto que merece análisis detallados en relación con la naturalización del cuidado, la necesidad política de organizar el cuidado social y las aspiraciones de las mujeres convertidas en madres comunitarias de encontrar en esta actividad un trabajo decente; igualmente como una forma de realizar un seguimiento a “los HOBIs /que/ son manejados y administrados por las madres comunitarias que son capacitadas permanentemente a la vez que reciben una bonificación por su labor que depende del número de niños atendidos y que es aportado, en parte, por el pago que hacen las familias” (Fandiño, Graciela, 2004).

En razón al argumento del ICBF sobre la privación psicoafectiva que tienen los niños y las niñas antes de los dos años, se convierte en una situación indispensable la presencia del grupo familiar y el cuidado por parte de la madre; para ello, a comienzos de la década de los 90, se crean los Hogares Comunitarios de Bienestar Modalidad Familia, Mujer e Infancia (FAMI), como una modalidad que “incorpora actividades educativas, tanto con los niños como con sus madres y otros familiares, algunas de las cuales se realizan de manera conjunta con el sector salud” (CONPES, 2007, p. 10). Sin duda, otro de los componentes que requiere estudios detallados en el marco de la genealogía de la educación infantil colombiana²⁰.

2.3. Educación inicial en la ciudad

La atención a la primera infancia ha pasado por un proceso organizado en y desde diversas instituciones de acuerdo con la noción o la tendencia educativa acogida en una instancia o entidad oficial particular. En la ciudad de Bogotá, han sido protagonistas de estos cambios los jardines infantiles en los cuales se ofrece una educación inicial regulada por diferentes instancias públicas, principalmente aquellas que cumplen funciones de orden social y educativo, sin desconocer sus interacciones con las políticas formuladas desde el sector educativo.

2.3.1. Acciones de la Secretaría de Educación Distrital –SED-

Con el fin de garantizar la ampliación de la cobertura, la SED, durante los años de 2000 y 2001 decide dejar en los Centros Educativos Distritales un solo grado de educación preescolar conocido como Transición, llamado antes de 1997 Grado Cero (cuadro 6C). En distintos documentos es posible leer un énfasis en el nivel de transición (niños de cinco a seis años) dirigido a pensar la Educación inicial. En las “Orientaciones para promover el desarrollo de Competencias Básicas en Educación Inicial”, elaborado en el 2001, se ofrece una guía para docentes de preescolar, y demás agentes educativos, y ratifica la idea de

²⁰ Como se puede apreciar en el Cuadro 6B, a lo largo de la década de los 90, el ICBF realiza una sistematización del trabajo pedagógico desarrollado en los últimos veinte años, produciendo tres documentos: el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en 1990; Desarrollo infantil, una conceptualización desde el ICBF en 1990; y la Escala Cualitativa del Desarrollo Infantil en 1995. En la década del 2000, su trabajo en materia de primera infancia tendrá una cercanía a las producciones realizadas por el MEN.

reconocer la educación inicial como una etapa decisiva para lograr el desarrollo infantil integral; así como para compensar las carencias económicas, sociales, y culturales que complejizan la experiencia escolar de muchos niños y niñas. Dicha situación, con frecuencia enmarcada en las carencias de todo tipo, deja a buena parte de la población infantil en desventaja respecto a quienes han tenido acercamientos a otras alternativas simbólicas, representacionales o comunicativas en sus contextos más próximos.

Cuadro 6C: La institucionalización de la educación inicial: orientaciones y servicios. Secretaría de Educación del Distrito (SED)

Orientaciones	Servicios /descripción
Programa de Educación Inicial - Proyecto de articulación, 1996.	Sus propósitos/objetivos: favorecer el desarrollo integral y armónico de los niños menores de siete años; coordinar y concertar acciones con otros organismos que atienden al menor; desarrollar procesos permanentes de capacitación y cualificación a los directivos, docentes y agentes educativos; propiciar la descentralización y el fortalecimiento de cada localidad; armonizar el paso del niño de preescolar a la educación básica (Fandiño, Graciela, 2004).
Garantía de la cobertura en la educación preescolar, 2000 – 2001.	Se dejan en los Centros Educativos Distritales un solo grado de educación preescolar conocido como Transición, llamado antes de 1997 Grado Cero.
Orientaciones para promover el desarrollo Competencias Básicas en Educación Inicial, 2001.	Se presenta como una herramienta con aportes conceptuales, metodológicos y didácticos orientados al desarrollo de competencias básicas de lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales, formación en valores y desarrollo moral de los niños y las niñas del Grado de Transición o que asisten a instituciones de cuidado, protección y bienestar. Se basa en los planteamientos de los Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar elaborados por el MEN en 1998.
Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos Primer ciclo de educación formal en Bogotá, de preescolar a 2° Grado, 2006	Propone “generar un modelo pedagógico y organizativo pedagógico para el colegio, que tenga en cuenta la singularidad infantil, la vigencia de los derechos de los niños y que garantice las condiciones, ambientes y relaciones propicias para su desarrollo integral su bienestar y su felicidad” (SED, 2006, pág. 30). Para esto se plantea la organización por Ciclos, siendo el Primer Ciclo Educativo el que articula el grado de Transición con los grados 1° y 2° de básica primaria.

Fuente: Propia, Graciela Fandiño (2004) y SDIS (2009a)

El enfoque de la propuesta se basa en los planteamientos de los Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar elaborados por el MEN en la década de los noventa. El documento analiza el desarrollo de competencias básicas para la educación inicial; las orientaciones conceptuales y metodológicas para promover el desarrollo de competencias básicas en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y en el campo del desarrollo moral; y presenta las posibles formas de trabajo que pueden emplearse para promover el desarrollo de las competencias descritas (Fandiño, Graciela, 2004). Se destaca que comienza por reconocer los saberes de los niños y de las niñas, así como la importancia de generar ambientes lúdicos y comunicativos que promuevan el desarrollo de la

creatividad, la imaginación y el espíritu científico; introduce y desarrolla el término de competencias entendidas como el uso que el niño y la niña le dan a lo que saben para afrontar diversas situaciones; propone que la intencionalidad de la educación inicial es enfrentar a cada criatura a situaciones que promuevan el desarrollo de destrezas y habilidades, las cuales facilitan su ingreso y permanencia en la educación básica; incluye tres formas de trabajo: los Centros de Interés, el Trabajo por Problemas y el Trabajo por Proyectos.

En el año 2006, las “Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos Primer ciclo de educación formal en Bogotá de preescolar a 2° Grado”, buscan responder a las exigencias de una educación contemporánea en condiciones de equidad, calidad y pertinencia; y proponen “generar un modelo pedagógico y organizativo pedagógico para el colegio, que tenga en cuenta la singularidad infantil, la vigencia de los derechos de los niños y que garantice las condiciones, ambientes y relaciones propicias para su desarrollo integral su bienestar y su felicidad” (SED, 2006, p. 30)²¹. Como parte de las acciones concretas, la SED va a ampliar de manera gradual el acceso al ciclo de educación básica formal a niños y niñas de tres y cuatro años y a reconocer a los jardines del DABS y del ICBF como instituciones de educación preescolar formal. La gradualidad se aplica a los momentos y a los criterios para orientar y dirigir la política educativa de todo el ciclo educativo formal de 0 a 8 años de edad, para crear en todos los colegios oficiales el primer ciclo, y para reglamentar la continuidad docente en primero y segundo grados. A nivel de las instituciones educativas, las acciones se orientan hacia el diseño de un plan operativo y curricular de articulación para el trabajo del primer ciclo, con la participación de todas y todos los actores de la institución; las maestras deberán diseñar estrategias, proyectos y acciones tendientes a superar la división entre áreas de conocimiento y dimensiones del desarrollo, donde el juego, el pensamiento, la expresión artística y la motricidad tengan un lugar en los planes de trabajo para todo el primer ciclo, sin divisiones o exclusiones arbitrarias.

2.3.2. Acciones del Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS-

El DABS, hoy en día Secretaría Distrital de Integración Social, fue una institución de alta importancia respecto a los servicios ofrecidos a niños y niñas hasta los seis años; también abarcaba la organización de los jardines, por lo que vale la pena resaltar varios aspectos que forman parte de la historia de esta institución respecto a la educación inicial, tal y como se ilustra en el cuadro 6D y en las siguientes líneas.

En la década de los setenta, en el servicio de jardines infantiles se establece el nivel de preescolar por grupos de edad: Nivel A de 3 a 4 años, Nivel B de 4 a 5 años, Nivel C de 5 a 6 años y Nivel D de 6 a 7 años; además se edita una cartilla guía para los cuatro niveles y se

²¹ Para esto se plantea la organización por Ciclos, siendo el Primer Ciclo Educativo el que articula el grado de Transición con los grados 1° y 2° de básica primaria. La educación, el aprendizaje y la enseñanza en este ciclo, se encaminan a fortalecer el proceso de desarrollo caracterizado por la estimulación y la exploración de niños y niñas de 5, 6, 7 y 8 años. De igual manera, este ciclo se propone la vinculación de la familia como principal agente educador y socializador de los niños, garante de derechos y conocedor de los procesos educativos.

coordinan cursos de capacitación para el personal que labora en la sección. En el Nivel de Sala Cuna, las actividades se centran en la alimentación, el aseo y la salud, aunque se adicionen actividades de estimulación temprana para cada uno de los grupos establecidos en la institución: Lactantes, Gateadores y Caminadores.

Cuadro 6D: La institucionalización de la educación inicial: orientaciones y servicios. Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS)

Orientaciones	Servicios /descripción
En la década de 1960, la concepción del trabajo en pedagógico en Jardines Infantiles.	La adopción de la metodología juego-trabajo de manera unificada en los Jardines Infantiles.
En los años 70's, giro en la concepción de Jardines Infantiles	Comienzan a concebirse como la primera instancia del sistema educativo básico en los que se brinda una educación, complementaria a la de la familia, y reforzando elementos de la socialización y del desarrollo en general que redundarán en el mejor aprovechamiento académico de la escuela.
En los años 70's, Diseño de un currículo	Elementos formativos y determinados lineamientos sobre la pre-lectura, la pre-escritura y la pre-matemática (SDIS, 2009a, p. 27).
Finales de los años 70's. Creación de los Jardines Comunitarios.	Surgen como procesos espontáneos de organización de mujeres de los sectores populares a través de la formulación de la modalidad Casas Vecinales.
Ampliación de las modalidades de Jardines Infantiles, 1982.	Modalidades: Jardines Infantiles, Jardines Transitorios y Casas Vecinales.

Fuente: Propia y SDIS (2009a)

Desde la década de los ochenta se distinguen varias modalidades de atención al preescolar: Jardines Infantiles, Jardines Transitorios y Casas Vecinales. En la primera modalidad, se organizaron una serie de comisiones de trabajo encabezadas por las directoras de los jardines, que intensificó el trabajo pedagógico en los jardines infantiles; con este fin se publica una serie de documentos: “Técnicas y procedimientos de selección de la población usuaria de los jardines”, “Taller de música y expresión corporal”, “Nutrición de los primeros años de vida”, “Documento pedagógico” y “Reglamento de prácticas”. La segunda modalidad, los Jardines Transitorios, proporciona a niñas y niños atención por un máximo de cuatro horas, mientras sus madres o padres reciben capacitación, utilizan otros servicios o necesitan desplazarse de sus hogares y no tienen con quién dejarles. La tercera modalidad, Casas Vecinales, como estrategia de atención preescolar, hace énfasis en la participación comunitaria pero también en “el apoyo que se les venía dando tanto a nivel nutricional como pedagógico (SDIS, 2009a, p. 33).

La intensificación en la capacitación del personal en el trabajo pedagógico orientado a niñas y niños, junto a la implementación de la metodología juego-trabajo de manera experimental en un jardín infantil, permite su adopción de manera unificada en todos los jardines de la ciudad. Se inicia paralelamente el trabajo con madres de familia, padres de familia y comunidad en general. Aunque existía una preocupación muy significativa por los

aspectos de salud de los infantes, los jardines infantiles comienzan a concebirse como la primera instancia del sistema educativo básico en los que se brinda una educación, complementaria a la de la familia para activar la socialización y el desarrollo infantil, pensando en el aprovechamiento académico posterior. Por eso mismo, “esta organización implicó, de cierta manera, el diseño de un currículo que tuviera elementos formativos y les proporcionara a los niños determinados lineamientos sobre la pre-lectura, la pre-escritura y la pre-matemática” (SDIS, 2009a, p. 27).

El carácter comunitario del trabajo en el DABS tuvo su principal referente en las Casas Vecinales; para ello se retomó y se amplió la experiencia de los Jardines Comunitarios de Bogotá, incluso, surgieron procesos espontáneos de organización de mujeres de los sectores populares para demandar acciones distritales; a partir de 1986, aconteció el crecimiento en la estructura de la institución y la ampliación en términos de participación de dichas Casas Vecinales. En este momento se consolida una tendencia cercana a lo asistencial en concordancia con el enfoque de cuidado y nutrición con el que surgen los hogares comunitarios en donde las madres comunitarias responden por el cuidado de la salud de niños y niñas. En cuanto a la visión de desarrollo infantil, este momento se caracteriza por “la estimulación ambiental, que hace posible la interacción del sujeto con el contexto y los objetos, como punto de partida para alcanzar las sucesivas fases del desarrollo” (Durán, 2008, p. 28).

2.3.3. Acciones de la Secretaría Distrital de Integración Social -SDIS-

A lo largo de la década del 2000, la administración distrital de la ciudad de Bogotá, a través de la SDIS, antiguo DABS, dio importantes pasos para desarrollar ampliamente el concepto de educación inicial con los debates contenidos en distintos documentos oficiales. Se destacan: Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales (DABS, 2000); Desarrollo Infantil y Educación Inicial (DABS, 2003); La Calidad en la Educación Inicial: Un compromiso de Ciudad (SDIS, 2007); Lineamientos y estándares técnicos de Educación Inicial (SDIS, 2009b); y el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (SDIS y SED, 2010) (cuadro 6E).

Estas producciones documentales dejan ver la preocupación por el carácter pedagógico en la atención a niños y niñas que viven su primera infancia, cuestión que resulta ser un determinante en la concepción de la educación inicial. Asimismo, la introducción de la perspectiva de los derechos de la infancia es una constante y se traduce en la necesidad de ofrecer, mantener e impulsar un servicio de calidad. Los discursos de los derechos y la necesidad de incrementar la cobertura en la educación predominan en los planteamientos de la SDIS en esta década, sin perder los nexos con los planes de otras instituciones públicas. En relación con lo pedagógico, cabe resaltar los principios orientadores del quehacer pedagógico de los jardines infantiles (DABS, 2000): buen trato; reconocimiento de la individualidad y la diversidad de niños y niñas; reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos activos; reconocimiento de los intereses de los niños y las niñas; reflexión y búsqueda del sentido de la experiencia; construcción de ambientes pedagógicos favorables para el desarrollo de los niños y las niñas; investigación e indagación; y reconocimiento de la complejidad.

Cuadro 6E: La institucionalización de la educación inicial: orientaciones y servicios. Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) desde el 2000

Orientaciones	Servicios /descripción
Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales, 2000	Perspectiva de los derechos y plantea orientaciones explícitas para la educación de niños y niñas de cero a cinco años. El jardín infantil como “un espacio lúdico por excelencia” y “un espacio de creación y formación preescolar”. Principios del quehacer pedagógico.
Avances del Proyecto Pedagógico del DABS, 2003.	Políticas internacionales en relación con la Educación Inicial, funciones de esta etapa educativa y la concepción de niño, proyecto pedagógico. Dimensiones del desarrollo, estrategias de trabajo.
La calidad en la educación inicial, 2009.	Perspectiva de atención integral como garantía al ejercicio complementario de los derechos, tendencias hacia la formalización e institucionalización de la Educación Inicial y sus movimientos.
Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial, 2009.	Cualificar las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas y de cuidado que se adelantan con la primera infancia. La calidad e integralidad del servicio de educación inicial. Componentes: Nutrición y Salubridad, Ambientes Adecuados y Seguros, Proceso Pedagógico, Talento Humano y Gestión Administrativa.
Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito, 2010.	Un aporte para la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas de los jardines infantiles y colegios que atienden niños y niñas en la primera infancia, así como en un aporte a la garantía del derecho a una educación inicial comprometida con la atención integral, en la que el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo son sus dos grandes propósitos.

Fuente: Propia y SDIS (2009a)

Con respecto a las funciones de la educación inicial (DABS, 2003), podemos decir que el énfasis otorgado al cuidado y al potenciamiento del desarrollo infantil se deriva de la acogida de una concepción más amplia del desarrollo, el cual se advierte cuando se hacen acercamientos a la construcción de la política, como también a la definición de algunas especificidades: no implica escolarización, ni se centra en la preparación para ella; tiene sentido de educación en sí misma; es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia; y es especialmente importante para los niños y las niñas que provienen de familias en condiciones de pobreza. Igualmente, se asume de manera más clara y abierta la concepción institucional de niñez, infancia, derechos del niño y derechos de la niña, siguiendo algunas recomendaciones de orden internacional:

La concepción del niño-a como sujetos de derechos, su educación en y para la participación, la perspectiva de género y la inclusión social se constituyen en lugares desde los cuales es posible iluminar la propuesta

para lograr un desarrollo integral. Es un derecho de la infancia el poder participar en escenarios educativos, distintos al familiar que sirvan para promover su desarrollo (DABS, 2003, p. 100)

El proyecto pedagógico de los jardines es planteado desde principios afines a la flexibilidad, la adecuación al contexto y la descentralización. La descentralización se refiere al hecho de que los contenidos del proyecto se deciden en cada uno de los sitios en los que se realiza, es decir, de acuerdo con las particularidades del contexto de cada jardín infantil. Frente a la flexibilidad, afirma que el proyecto no puede considerarse terminado y acabado ya que las condiciones del contexto de los jardines le exigen apertura y reconocimiento del cambio (DABS, 2003, pp. 140-141)²².

Pero el desarrollo de lo pedagógico continuará con la construcción del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial del Distrito (SDIS y SED, 2010). Este documento busca constituirse en un aporte para la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas de los jardines infantiles y colegios que atienden niños y niñas en la primera infancia, así como en un aporte a la garantía del derecho a una educación inicial comprometida con la atención integral, en la que el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo son sus dos grandes propósitos. Cobra importancia en sí mismo porque muestra que hay aspectos específicos para ser trabajados con niños y niñas durante la etapa de educación inicial, entendiéndose que el currículo es “la especificación de los por qué y para qué van los niños y niñas a los jardines infantiles y colegios, así como los qué y los cómo de lo que se hace en ellos” (SDIS y SED, 2010, p. 39).

La propuesta pedagógica que asume este documento se concreta en sus componentes estructurantes a saber: Pilares de la Educación Inicial, Dimensiones del desarrollo, Ejes de trabajo pedagógico y Desarrollos por fortalecer. Si bien el documento posiciona en lugares privilegiados al Juego, al Arte, a la Literatura y a la Exploración del medio, los Pilares de la Educación Inicial son los que vertebran el trabajo pedagógico pues a través de ellos van a ser potenciadas y desarrolladas las dimensiones teniendo en cuenta la naturaleza de la actividad infantil. En consecuencia, los pilares han de ser entendidos como “formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darles sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por los adultos para relacionarse con ellos y con ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura” (SDIS y SED, 2010, p. 46).

Se incorporan cinco dimensiones del desarrollo infantil: Personal social, Corporal, Comunicativa, Artística y Cognitiva, las cuales se plantean como una manera de comprender el desarrollo infantil más no se plantean como áreas de conocimiento a atender

²² La estructura de la propuesta pedagógica pasa por varios momentos. Uno de ellos, la exposición del Cubo Pedagógico que está compuesto por tres dimensiones o vectores: el qué o dimensiones que se destacan en el desarrollo infantil del niño y la niña de 0 a 5 años; el cómo o estrategias de trabajo privilegiadas para promover y potenciar el desarrollo; y el con quiénes o diferentes características de la población a la que orienta el proyecto, que se muestra mediante los distintos tramos del ciclo vital en que se mueven los niños entre 0 y los 5 años y 11 meses, así como algunas particularidades de sus familias, encargadas directas de las prácticas de cuidado, protección y promoción del desarrollo (DABS, 2003, pp. 145-146).

desde el punto de vista educativo, ni se confunden con ellas. Es interesante la inclusión de la dimensión artística en documentos de este índole producidos por la administración distrital; antes de este lineamiento no se hacía alusión alguna al arte como dimensión del desarrollo infantil. Ahora se explica su carácter de dimensión porque se vincula con “la capacidad humana de crear, expresar, apreciar y ser sensible a través de múltiples lenguajes, que además permitan al niño y a la niña descubrir maneras de conocer, transformar, representar e interpretar tanto el entorno y la cultura en la que se encuentran inmersos, como a sí mismos” (SDIS y SED, 2010, p. 126).

Los componentes de las dimensiones sobre los cuales se puede organizar el trabajo pedagógico son denominados en el texto bogotano Ejes de Trabajo Pedagógico. Estos ejes derivan en Desarrollos por Fortalecer, entendidos como “formulaciones específicas que aportan a maestras y maestros un referente hacia dónde conducir su trabajo pedagógico, teniendo claro que el desarrollo de los niños y las niñas es un proceso progresivo, no lineal, que presenta irregularidades, por lo cual no es una sucesión de etapas, sino que obedece a unas rutas que van y vienen a lo largo del ciclo vital” (SDIS y SED, 2010). Además se reconoce la particularidad en la educación inicial dirigida a niños y niñas menores de un año, es decir aquellos y aquellas que asisten al nivel de sala materna; y, en el marco de lo pedagógico, es importante mencionar algunos desarrollos, relacionados en el cuadro 6E, porque dan cuenta del enfoque prevaleciente en la administración distrital respecto a la atención a la primera infancia.

En el año 2008, *La Calidad en la Educación Inicial: Un compromiso de Ciudad*, se enfatiza la perspectiva de atención integral como garantía al ejercicio complementario de los derechos. Se amplían los referentes para la educación inicial mostrando algunos avances teóricos y cómo, dentro de sus tendencias hacia la formalización e institucionalización, se abre una amplia gama de posibilidades para la educación temprana de los niños y las niñas menores de seis años. La tendencia hacia la formalización de la educación inicial se presenta como resultado de la creciente universalización de la educación básica y, junto a ella, la obligatoriedad de asistir por lo menos un año al nivel educativo de preescolar o transición antes del ingreso a primero de primaria. Así, la educación inicial se piensa como una forma de extensión de la educación primaria –para los niños y las niñas de cinco a seis años– y tiende a convertirse en antesala y preparatoria del nivel básico (SDIS, 2007, p. 29-30), es decir, la inserción de niñas y niños a contextos y programas educativos por fuera de la familia, sean estos formales o no.

Por otro lado, los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial (SDIS, 2009b), mantenían como propósito cualificar las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas y de cuidado que se adelantan con la primera infancia. Presenta la estructura desde la cual el Distrito concibe la calidad e integralidad del servicio de educación inicial, los estándares para cada uno de los componentes, las fichas técnicas de obligatorio cumplimiento por parte de los jardines infantiles y algunos procedimientos sugeridos dentro del marco del proceso de asesoría que debe realizar la SDIS (SDIS, 2009b). Los componentes de Nutrición y Salubridad, Ambientes Adecuados y Seguros, Proceso Pedagógico, Talento Humano y Gestión Administrativa requieren dos tipos de estándares para su cumplimiento: los indispensables y los básicos. Los primeros constituyen condiciones obligatorias de inmediato cumplimiento en el jardín infantil para poder prestar

el servicio de Educación Inicial, por estar referidos a los derechos fundamentales de los niños y las niñas. Los estándares básicos, también de obligatorio cumplimiento, serán objeto de inspección y vigilancia una vez se haya desarrollado un proceso de asesoría técnica, la cual contempla temas tan diversos como capacitaciones, material educativo, conferencias, tutorías, acompañamientos y otras estrategias acordes con la naturaleza de cada uno de los estándares de calidad (SDIS, 2009b).

Con estas referencias en relación a la institucionalización de la educación inicial en Colombia, daremos paso a reconocer algunos elementos de esta etapa educativa desde el marco político para conectarlo con lo que las maestras piensan, hacen y viven sabiendo que el ejercicio de la profesión docente en la educación inicial o infantil no es ajeno a los cambios en los contextos culturales como tampoco lo es respecto a la inserción de nuevos procesos políticos. Unos y otros suelen incorporar elementos conceptuales, reconocer subjetividades y ampliar los compromisos profesionales e institucionales; y, a la vez, desatan controversias e insatisfacciones personales y políticas. En este sentido, trabajar en educación inicial o infantil exige establecer otras relaciones con los procesos de planificación, los pensamientos y decisiones interactivas, las teorías y las interacciones entre creencias y prácticas educativas que, aunque no se hallen estructuradas, sean efímeras y se observen fluctuaciones, se refieren a la enseñanza y se delimitan en su sentido de:

(...) maneras de pensar la realidad, más o menos organizadas cognitivamente, más o menos fácticas, más o menos consensuales, más o menos teñidas de emoción o de valores, individuales pero también socialmente elaboradas, compartidas y transmitidas (Cambra 2003, p. 211). Este complejo sistema viene determinado por las experiencias de cada profesional en su trayectoria vital, académica y profesional y se caracteriza, sobre todo el nivel de las creencias, por su opacidad (citado en Sánchez, Susana, 2008, p. 111).

Cuando recordamos que los procesos educativos requieren espacios y lugares propicios para el cambio, estamos evocando palabras de Giroux, sobre todo "si queremos tomar en serio la enseñanza, las escuelas deben ser espacios donde las relaciones sociales democráticas formen parte de las experiencias vividas en cada uno de nosotros" (1990, p. 49, citado en Pena, Gabriela y Viña, Andrea, 2001, p. 9). Así, las experiencias se convierten en un componente de la reflexión sobre el propio proceso de socialización en el ámbito cotidiano de la educación infantil.

2.4. Educación inicial y proceso de socialización

En las páginas leídas en los documentos oficiales consultados y en las palabras escuchadas durante las conversaciones compartidas con las maestras, aparecen de manera reiterada muchos términos y significados relacionados con el desarrollo infantil, la educación inicial y la primera infancia. Por lo pronto, recordemos que en Colombia se viene hablando con mayor énfasis y de modo explícito de educación inicial a partir de la promulgación Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, que en su artículo 29 dice respecto a la primera infancia:

Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas (Congreso de Colombia, 2006).

Las cinco dimensiones del desarrollo infantil, esto es, los aspectos personal social, corporal, comunicativo, artístico y cognitivo, además de puntualizar la noción de desarrollo que atraviesa a la política de educación inicial, es interesante por el peso asignado a los procesos de socialización, una meta que nos remite, por ahora, al lenguaje y a la forma como la inclusión de la oralidad contribuyen a la vida infantil en la dinámica de los jardines.

En este contexto también sabemos que los niños y las niñas no adquieren el lenguaje en sí, sino que viven “el dominio de un pequeño número de funciones elementales de la lengua y una amplitud de opciones de significado dentro de cada una de ellas” (Halliday, 1982); pero también sabemos que la utilización del lenguaje les permite a las personas adultas su integración a la estructura social que las rodea y las hace conscientes de la forma en que funciona socialmente la vida cotidiana²³. En palabras de una maestra:

DP44: Yo busco uno, que sean buenos comunicadores, que puedan expresar sus ideas, puedan expresar lo que ellos sienten sin temor sin ninguna represión de qué me van a decir, con lo que van a decir sino que sean muy espontáneos con lo que dicen, que aprendan que pueden resolver conflictos a partir del diálogo, como yo busco la mejor manera de comunicarme y resolver de mejor manera algo que me está afectando a mí o al otro sin tener que herir al otro, por lo general se recurre a la violencia, yo le pego, pero qué pasa con el diálogo, por qué no se pueden resolver las cosas hablando, tal vez así se reducirían muchas problemáticas que se ven hoy en día, entonces como enseñarles eso, que sean autónomos, y cómo desde el diálogo, la comunicación yo puedo cambiar mi vida, mi contexto, desde mi casa, como puedo enseñarles a los demás que la comunicación es importante para que haya un mejor acercamiento, mas lazos afectivos.

Para Halliday, la importancia del lenguaje está en sus usos sociales y culturales. Con el lenguaje no sólo se aprende lenguaje, también se aprende la cultura circundante, los patrones sociales, las normas y el sistema de valores que rige a una sociedad. Es importante mencionar que estas formas de desarrollo de la socialización no se dan, ni en la escuela, ni

²³ El lenguaje “es el canal principal por el que se le transmiten (a los niños y niñas) los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad (...) y a adoptar su “cultura”, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y valores (...), es el medio por el cual una persona se hace personalidad, como consecuencia de ser miembros de una sociedad y de desempeñar papeles sociales” (Halliday, 1982).

en ningún otro contexto, por medio de la instrucción formal “no suceden por instrucción, cuando menos en el periodo preescolar (...) suceden indirectamente, mediante la experiencia acumulada de numerosos hechos pequeños, insignificantes en sí, en los que su conducta (la del niño) es guiada y regulada, y el curso de los cuales él contrae y desarrolla relaciones personales de todo tipo” (Halliday, 1982); experiencias que se van construyendo de manera pausada a partir de la oralidad:

DP27: Además porque me gusta el trabajo en torno a lo oral y lo escrito porque siento que es muy importante de trabajarlo hoy en día, porque si nos damos cuenta cuando llegemos a la universidad es complicado comprender un texto, cómo me expreso ante los demás, cómo escribo, es difícil porque uno no ha tenido esas bases para ser un buen escritor, un buen comunicador, un buen escucha.

De esta manera, el papel de las instituciones que prestan servicios en el campo de la educación inicial pasa a ser el eje a partir del cual es posible garantizar la socialización de la niñez colombiana, lo mismo sucede con sus interacciones para asegurar la democratización de los saberes:

DP45: (...) que conozcan un poco que la cultura, la sociedad, qué es lo que exige, cómo puedo entrar en ella, como puedo intervenir en ella si no me puedo expresar, eso sirve para un buen desempeño profesional, laboral y personal.

Bernstein (en Halliday, 1982) ha identificado los contextos más importantes para la socialización infantil, entendidos como un tipo de situación generalizada disponible para afianzar su condición de sujetos sociales. Estos contextos son críticos por cuanto “mediante la utilización del lenguaje en situaciones de esos tipos es como /el niño y la niña/ construye y amplía su potencial de significado” (Halliday, 1982), y porque constituyen la oportunidad para recrear sus cuatro expresiones: el regulador²⁴, el de instrucción²⁵, el imaginativo o de innovación²⁶, y el interpersonal²⁷. Expresiones de mayor envergadura cuando se ingresa al *colegio grande*:

LP15: (...), la intención mía, de este nivel grande que va para el colegio, es fortalecer, ante todo, la parte de habilidades sociales, porque hablábamos con los papás y veíamos que lo demás son procesos que se van dando, los niños están inmersos, están en un contexto de lectura, de escritura, (...) pero algo que es más importante en esta edad es enfrentarse a un mundo nuevo que es el colegio, es un espacio totalmente diferente. Ah, bueno, pero también los valores, estamos acompañado los valores, cada mes un valor diferente: el valor del respeto, de la solidaridad, de la tolerancia, la honestidad, y los niños van entendiendo qué quiere decir cada uno. Por eso decía que se tiene un objetivo y es fortalecer lo social.

²⁴ Permite la conciencia de las normas del orden moral y de sus diversos apoyos.

²⁵ Enseña aprende acerca de la naturaleza objetiva de las cosas y de las personas, y adquieren habilidades de diversos tipos.

²⁶ Experimentar y recrear su mundo en sus propios términos.

²⁷ Conciencia de los estados afectivos propios y ajenos.

Vigotsky se centra en el origen social de las funciones psicológicas según la ley genética del desarrollo cultural. El desarrollo humano no puede comprenderse sin considerar la forma en que los cambios históricos – sociales afectan el desarrollo; así como la conducta es social, creada por la sociedad y transmitida al individuo, el desarrollo se ancla en la función de la actividad y de la interacción social, porque se activa la reciprocidad entre el plano social y el plano psicológico: “en principio, aparece entre las personas y como una categoría interpsicológica, para luego aparecer en el niño como una categoría intrapsicológica (...) implican pequeños grupos (por regla general, díadas) de individuos implicados en una interacción social determinada y explicable en términos de dinámicas de grupos pequeños y práctica comunicativa” (Wertsch, 1988). Además, toma dos conceptos importantes para comprender la forma en que los procesos interpsicológicos, o externos al individuo, se transforman en intrapsicológicos, o internos al individuo: la internalización y la zona de desarrollo próximo.

La internalización es un proceso mediante el cual se produce la transformación de los fenómenos sociales en fenómenos psicológicos cuando se mediatiza a través del lenguaje, es decir, como resultado de la interacción infantil con las prácticas culturales²⁸, un ejemplo propuesto en las conversaciones:

LP34: Este chiquitín, Andrés, está en un proceso de aprendizaje del ajedrez. Él es un niño un poco tímido para hablar en público, él con los adultos es muy poco comunicativo, yo creería que no habla, él es el de que cuando le preguntas para participar en los juegos y en las rondas se queda callado. Pero resulta que esta parte del ajedrez que lo tienen participando en un campeonato, eso es por parte de la familia, le ha permitido comunicarse más con los adultos y con demás compañeritos, entonces como él es el que explica el juego, yo le dije a la mamá dile que traiga el ajedrez y lo ponemos a que socialice, entonces que juegue conmigo, o sea con la profe, que juegue con los otros pares, y como él es el que modela el juego, el que explica entonces habla muchísimo, de hecho el habla muy bien. Entonces, a través de este juego se ha permitido que socialice más, que sea más tranquilo, que se comunique con los adultos, y eventualmente trae el juego y lo explica. Un día jugó conmigo y se ha superado mucho en el ajedrez, se ha ganado dos trofeos. Este juego le ha permitido estar más seguro de él y conversar y hablar más.

También, en las conversaciones con las maestras, aparece de manera reiterada la importancia que tiene el acompañamiento directo durante la actividad y de mantener los nexos con los procesos escriturales aunque estos últimos no constituyan las metas primarias de la educación inicial, de acuerdo con las perspectivas de dos de las maestras que se inclinan por la “formación para la vida” (D) o por la “preparación para enfrentar el mundo que vivimos” (G). También:

LP38: Yo diría que todos tienen una noción acerca de la escritura. En las fotos, Tomás empezó a escribir Tomás, pero al revés, hay unos que los escriben ya, Federico tiene un

²⁸ La zona de desarrollo próximo es entendida por Vigotsky “como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Wertsch, 1988).

poquito de dificultad en la pronunciación del lenguaje, (...) tiene digamos buenas conversaciones, pero su nivel de pronunciación está súper quedado porque no se le entiende casi nada, está en terapias, está en apoyos pero no se le entiende mucho. Lucas, escribe ya, él está leyendo, Sofía también escribe, Laura Sofía. Aquí, están pintando animales, cada uno eligió animales para pintar.

3. CAPÍTULO 3: ENSEÑAR ORALIDAD EN EDUCACIÓN INICIAL

Ante todo, es conveniente reconocer el peso que tienen el lenguaje y la comunicación con todas sus manifestaciones en la construcción del ser social; son vitales, abarcando sus posibilidades, puesto que constituyen las bases de las distintas formas de interacción subjetiva e intersubjetiva que cada ser tiene a su disposición para afianzar tanto las rutinas escolares como los cambios culturales. El niño y la niña van construyendo identidades, subjetividades, relaciones y vivencias socialmente por medio del lenguaje y de la comunicación pues les permite vincularse con situaciones en las que participen otros seres humanos, entre ellas se hallan los procesos de socialización y la escolaridad, comenzando con sus experiencias en la educación inicial.

3.1. Oralidad en currículos de educación inicial

Los referentes anteriores nos conducen a los currículos porque en ellos constan múltiples orientaciones educativas; su análisis, además, cobra sentido para entender los proyectos políticos porque han sido organizados pensando en la infancia y en la comunicación. La educación inicial, tal como aparece en documentos producidos en el contexto de países latinoamericanos²⁹, recoge tres dimensiones en este campo: la concepción de oralidad, la ordenación de sus contenidos y los contenidos seleccionados, y las orientaciones pedagógicas explícitas para promover dichos contenidos.

Las últimas dos décadas han sido profusas en la presencia de reformas político-educativas a lo largo y ancho de Latinoamérica, situación que ha generado múltiples transformaciones dentro de los sistemas educativos de los países. Dada la transformación de las políticas educativas generales y la incorporación de los debates sobre la primera infancia en sus lineamientos, durante la década de los noventa y del 2000, los ministerios de educación de estos países han realizado diseños curriculares específicos para la educación inicial; lo han hecho con la idea de que estos lineamientos sean referentes que orienten las prácticas educativas de los maestros y maestras de esta etapa educativa. Sin embargo, esta idea no funciona de manera lineal y la implementación de estos documentos ministeriales pasa por un importante filtro que es la mente y los afectos de maestros y maestras.

Si bien los diseños curriculares pueden concebirse como “la explicitación de las intenciones educativas de una sociedad en un determinado momento histórico, legitimadas a través de un proceso de discusión para alcanzar un consenso general” (OEI, s.f.), la relación entre

²⁹ Diseño Curricular para la Educación Inicial. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección de General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, 2007. Referente Curricular Nacional para la Educación Infantil. Conocimiento del Mundo. Volumen 3. Ministerio de Educación y de Deportes, Secretaria de Educación Fundamental. Brasil, 1998. Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Ministerio de Educación. Chile, 2005. Programa de Educación Preescolar. Secretaria de Educación Pública. México, 2004. Serie de Lineamientos Curriculares. Preescolar. Ministerio de Educación Nacional. Colombia, 1998. Desarrollo Infantil y Educación Inicial. Avances del Proyecto Pedagógico del DABS. Departamento Administrativo de Bienestar Social. Bogotá, 2003. Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Secretaría Distrital de Integración Social, Bogotá, 2010.

currículo prescrito y currículo real está mediada por fuerzas sociales que influyen en el entendimiento y en la adopción de estos documentos por parte de los maestros y de las maestras, por tanto, “cualquier diseño debe filtrarse finalmente a través de las mentes, los corazones y las manos de los profesores” (Ayers, 1988, p. 8, cita en Argoz, 1997, p. 189). Así, el modo en que el profesorado “percibe su mundo (y, en concreto, su mundo educativo), y la forma en la que actúan de acuerdo con esas percepciones, sigue siendo algo fundamental dentro del estudio del desarrollo curricular” (Halliwell, 1980, citado en Argoz, 1997, p. 192).

Ana Malajovich (OEI, s.f., p. 41) plantea la existencia de similitudes entre los currículos de educación inicial organizados en Argentina, Brasil, Chile, México y Colombia a pesar de haber una historia diferenciada y de registrar trayectorias diversas en relación con el origen de los servicios, los objetivos que persiguen, las formas de trabajo didáctico adoptadas y la formación de docentes. Estas similitudes dan marco a la definición del nivel inicial, así como a las propuestas de objetivos, contenidos y metodologías. Para la autora, las razones de tal similitud hay que buscarlas en un ideario común de reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas y en la consecuente superación de los antiguos modelos de asistencia para la infancia; también en las fuentes bibliográficas de carácter pedagógico común que han permeado la mayoría de los enfoques teóricos incorporados en los currículos, incluso pareciera que “gran parte de las producciones curriculares latinoamericanas abrevaron en mayor medida en esta elaboración bibliográfica³⁰ que en sus propias tradiciones educativas” (OEI, s.f., p. 41). Unas tradiciones destacadas por una maestra y relacionadas con algunos de los principios discutidos en los currículos de estos países:

DP10. Este es prejardín. Siempre he manejado no el que “pasas tú”, sino quién quiere, entonces pasa, y los demás se animan a participar. (...) Fue chistoso, por que dijimos a bailar, y él decía chao mamá... (En el video se canta una canción con los niños: el pastelero). Es el momento en el que ellos participan, y empiezan: otra, otra... (...) y se enriquece no solo el trabajo sino que su vocabulario se amplía, su comunicación es más fuerte, se llega a consensos, a acuerdos entre ellos, esto cuando son más grandes, y se lleva un proceso diferente.

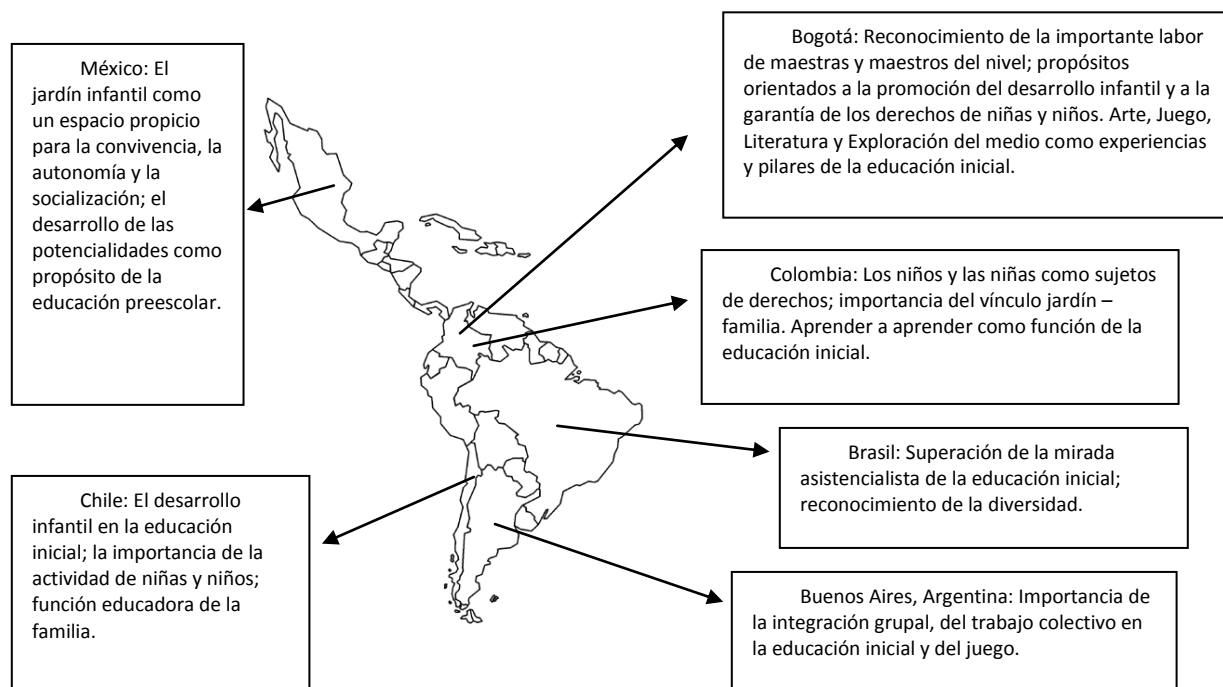
Los principios generales comunes son los propósitos educativos, la concepción de infancia, las funciones de la educación infantil, los fundamentos pedagógicos, la relación con las familias y la articulación con el nivel educativo siguiente. En el mapa 1, además de señalar la ubicación geopolítica de los países, se aprecian los aspectos fundamentales que estructuran a la educación inicial en cada región.

Respecto a la *concepción de infancia*, se reconoce a los niños como sujetos de derecho, superando la concepción asistencialista que los convertía en sujetos de cuidado, tal planteamiento puede encontrarse, por ejemplo, en los currículos de Colombia y Brasil. El documento de Brasil, además, mantiene la idea del respeto por la singularidad e

³⁰ Se refiere a materiales producidos en España y a otros aportes de autores italianos, ingleses y norteamericanos.

individualidad y el reconocimiento de la diversidad, principio inherente a la intención de ofrecer una educación con igualdad de oportunidades.

Mapa 1. Aspectos fundamentales en la educación inicial, ciudades y países de América Latina



Respecto a las *funciones de la educación infantil*, se pueden encontrar similitudes en cuanto la consideración del desarrollo integral de las niñas y de los niños, tal como es el caso de Chile. Apuntar al desarrollo de los procesos de socialización resulta ser una de las características de los currículos que definen algunas de las funciones del ciclo, como en los documentos de Colombia y Argentina, así como el puesto que ocupa la función de aprender a aprender, especialmente en el currículo de Colombia. En referencia a la función compensatoria otorgada en la literatura a la educación inicial, muchos países se declaran en contra, por ejemplo, Brasil, entre los cinco países referidos.

Los *fundamentos pedagógicos* que estructuran el área educativa del nivel de educación infantil, pueden considerarse como acuerdos entre los países, especialmente respecto a temas tan diversos como el aprendizaje en su sentido de construcción propia, los aprendizajes significativos, la valoración de la actividad infantil; este último referenciado en el documento chileno. Otros encuentros son la integralidad de los aprendizajes, la construcción progresiva del aprendizaje, la importancia del juego, el valor de la interacción grupal; este último es determinante en Brasil y en Argentina.

La *relación con las familias* aparece en todos los análisis documentados. La importancia del vínculo jardín – familia es expresada en el currículo de Colombia, mientras en el documento chileno se hace explícito el fortalecimiento de la función educadora de la familia. La necesidad de generar procesos de *articulación del nivel* de educación inicial con las siguientes etapas educativas se incorpora con el propósito de dar continuidad a la

formación de niñas y niños; una postura que marca distanciamiento con respecto a una mirada exclusivamente centrada en la meta de “prepararlos” para la educación formal.

3.1.1. ¿Cómo se materializa lo oral en la educación inicial?

Para responder esta pregunta nos remitimos a las definiciones de comunicación oral, oralidad, o lenguaje oral de los documentos consultados; igualmente se matizan sus similitudes y diferencias. El documento curricular de la capital argentina (Dirección de General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p. 105) plantea que la oralidad “es más que un medio de comunicación, es un proceso complejo de producción de conocimiento y de significación del mundo”. Además, citando a Requejo y Tabeada (2003), afirma que:

(...) la oralidad /es/ un proceso a la vez biológico, psicológico, socio-cultural, lingüístico y político, mediante el cual configuramos roles sociales e identitarios que sufren transformaciones a lo largo de la vida (...) A lo largo de este proceso aprendemos no sólo una forma de hablar, sino de pensar, de interpretar el mundo, la realidad, de jerarquizar determinadas relaciones que tienen correlación dialéctica con la cultura de origen, las experiencias sociales y los contextos socio-históricos y familiares” (Dirección de General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p. 105).

En el documento de Brasil (1998), se hace referencia al lenguaje oral utilizando sus nexos con la comunicación mientras que el texto de Chile (2005) se remite a la noción de lenguaje verbal:

El lenguaje oral posibilita comunicar ideas, pensamientos e intenciones de diversas naturalezas, influenciar a otro y establecer relaciones interpersonales. Su aprendizaje ocurre dentro de un contexto. Las palabras solo tiene sentido en enunciados y textos que significan y son significados por situaciones. El lenguaje no es apenas vocabulario, lista de palabras u oraciones. Es por medio del diálogo que la comunicación ocurre. Son los sujetos en interacciones singulares que atribuyen sentidos únicos del habla. El lenguaje no es homogéneo: hay variedades de habla, diferencias en los grados de formalidad y las convenciones de lo que se puede y debe hablar en determinadas situaciones comunicativas (Ministerio de Educación y de Deportes y Secretaria de Educación Fundamental, Brasil, 1998, p. 121).

La capacidad para relacionarse con los otros escuchando, recibiendo comprensivamente y produciendo diversos mensajes, mediante el uso progresivo y adecuado del lenguaje verbal y no verbal, en sus expresiones oral y escrita, aparece en el currículo chileno. Esto implica avanzar desde los primeros balbuceos y palabras a las oraciones, empleándolas para comunicarse según las distintas funciones, en diferentes contextos y con variados interlocutores, utilizando un vocabulario y estructuras lingüísticas adecuadas a su desarrollo (Ministerio de Educación, Chile, 2005, p. 59).

En el documento mexicano (2004) se habla de forma globalizada de lenguaje y comunicación, sin hacer explícita una definición referida a la oralidad. Si nos detenemos en la noción de lenguaje podemos leer que se trata de una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva pero también del poder otorgado a la escucha atenta porque permite vivir procesos activos de construcción de significados, y:

Es al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en la sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender [...] se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrolla la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la recreación discursiva e intelectual propia y de otros (Secretaría de Educación Pública, México, 2004, p. 57).

Los documentos colombianos acogen nociones de interacción entre pares y no pares pero, también, se refiere a sus vínculos con las emociones, las relaciones y las posibilidades derivadas de la comunicación misma; todo está conectado al importante papel que tienen las implicaciones comunicativas sobre el desarrollo infantil y las subjetividades. De esta manera, la comunicación es entendida como:

Un proceso de intercambio y construcción de significados, constituye un importante proceso para hacer posible la convivencia y confiarse a los demás para interactuar con ellos. La permanente interacción con los demás permite exteriorizar lo que se piensa y siente, acceder a los códigos y contenidos de la cultura en la que se vive, producir mensajes y comprender la realidad. Desde los primeros años de vida, producir, recibir e interpretar mensajes, se convierten en capacidades indispensables que potencian las relaciones que niños y niñas establecen consigo mismos, con las demás personas y con los ambientes en los que se encuentran y participan (SDIS y SED, 2010, p. 127-128).

El Ministerio de Educación Nacional –MEN- (1998) destaca la *dimensión comunicativa* enunciada de manera general sin aludir explícitamente a elementos de la oralidad pero “dirigida a expresar conocimiento e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos sobre la realidad; a construir mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (MEN, 1998, p. 20). Los documentos bogotanos (DABS, 2003 y SDIS y SED, 2010) se centran en el desarrollo infantil. En el primero, del DABS (2003), hoy en día SDIS, se plantea que la dimensión comunicativa “contiene las distintas formas de interacción que posibilitan a los niños y las niñas de 0 a 5 años establecer diálogos expresivos acerca de sí mismos, sus sentimientos, emociones, necesidades, pensamientos e intenciones” (DABS, 2003, p. 147).

Igualmente se apunta sobre el desarrollo del lenguaje que “en los primeros años de vida proporciona herramientas claves para la adquisición de competencias orales y escritas, a través de las cuales todo individuo se comunica y se relaciona con el mundo y con los demás” (DABS, 2003, p. 148). El segundo documento (SDIS y SED, 2010) mantiene la explicación del desarrollo infantil particularizando algunos elementos propios de la comunicación oral, aunque desde lo pedagógico, como lo indica otra maestra:

LP31: (...) es una actividad para el manejo del espacio, coloreado, como la parte motora fina, reforzándola, estaban coloreando unos helados y sin que yo les dijera que el color tenía que ver con el sabor ellos empezaron a pintar según el color: este es de coco, este de fresa, este de frambuesa, pero eso lo sacaron ellos de su propia experiencia. Por ejemplo, él coloreo todo de verde y decía que los helados eran de limón, y que le gustaban los helados de limón, por eso lo pinto de verde. Cada uno decía los colores según el sabor que le encontraban. Esta parte es de fortalecimiento de motricidad fina, de la psicomotricidad, ahí tienen que construir el payasito.

En Bogotá se proponen ejes de trabajo pedagógico de acuerdo con cada dimensión del desarrollo infantil. En relación con la dimensión comunicativa se propone el eje de comunicación oral que “abarca desde la escucha atenta de la oralidad por parte de los bebés y sus primeras producciones, hasta las sofisticadas operaciones como escuchar relatos, narrar, hacer pactos y participar en asambleas que caracterizan el lenguaje de los más grandes” (SDIS y DABS, 2010, p. 140).

Al analizar más de cerca estas definiciones alrededor de la comunicación oral, es posible establecer algunas similitudes. En conjunto, adoptan una perspectiva centrada en la función o los usos de la comunicación como potencializador del desarrollo; en algunos es explícita la referencia a la oralidad, en otros se pone de manera implícita al abordar la conceptualización de lenguaje o comunicación, todas parten de un enfoque de desarrollo, en ellas subyacen teorías de desarrollo, de comunicación en general y de oralidad en particular como aspectos que van más allá de la idea de hablar en sí misma, para vincularse con el pensamiento y el conocimiento del mundo, el aprender, la socialización y el acceso a la cultura.

3.1.2. ¿Cómo se estructuran los contenidos?

Teniendo en cuenta el análisis presentado por Ana Malajovich (OEI, s/f), podemos decir que el currículo bonaerense se encuentra organizado por áreas y por contenidos disciplinarios, por ejemplo, el área de la matemática o las disciplinas artísticas como la música, la plástica o el teatro; o la educación física. Es un diseño organizado por *áreas del currículum* que son “tomadas como un conjunto de contenidos y propuestas de trabajo que resultarán el insumo necesario para la organización didáctica de proyectos, unidades didácticas, etc.” (Dirección de General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p. 55). Se destaca el área denominada *prácticas sociales del lenguaje oral y escrito* en la educación inicial porque se agrupa en dos grandes ejes: las prácticas vinculadas con hablar y escuchar y las vinculadas con la lectura y la escritura (cada uno de estos ejes contiene situaciones didácticas que permiten agrupar distintos contenidos).

En el referente curricular de Brasil, es posible observar que la base de la organización de contenidos ocurre a partir de *ámbitos de experiencia* y *ejes de trabajo*. Los ámbitos son entendidos como “dominios o campos de acción que dan visibilidad a los ejes de trabajo educativo para que el profesor pueda organizar su práctica y reflejar las experiencias que propicia a los niños” (Ministerio de Educación y de Deportes y Secretaria de Educación Fundamental, Brasil, 1998, p. 45); y los ejes de trabajo constituyen una “parcela significativa de producción cultural humana que amplía y enriquece las condiciones de inserción de los niños a la sociedad” (Ministerio de Educación y de Deportes y Secretaria de Educación Fundamental, Brasil, 1998, p. 46). En esa misma idea, siguiendo a Ana Malajovich (OEI, s.f.), el documento brasilero configura tres áreas con denominaciones específicas: una de ellas es lenguaje oral y escrito, cuyos contenidos están disgregados en dos grupos etarios: de cero a tres años y de cuatro a seis años; y el segundo grupo establece la distinción entre hablar y escuchar e integra las prácticas de lectura y escritura.

La organización curricular en el documento chileno, reiterando el planteamiento de Ana Malajovich (OEI, s.f.), plantea similitudes a lo establecido en Brasil por cuanto se centra en *ámbitos de experiencia para el aprendizaje* y *núcleos de aprendizaje*. En su conjunto, los ámbitos “abarcan campos de acción donde se llevan a cabo procesos claves para la tarea formativa y de aprendizaje de la educación parvularia” (Ministerio de Educación, Chile, 2005, p. 26); también hacen énfasis en los aprendizajes esperados de acuerdo con la edad cronológica y los niveles educativos posteriores. Los núcleos de aprendizaje aparecen como distinciones específicas dentro de cada ámbito que “representan ejes en torno a los cuales se integran y articulan un conjunto determinado de aprendizajes esperados. Los núcleos constituyen los énfasis centrales que deben ser favorecidos por la educación parvularia en cada ámbito” (Ministerio de Educación, Chile, 2005, p. 27). El ámbito de experiencia de comunicación abarca dos núcleos de aprendizaje: lenguaje verbal y lenguajes artísticos, ambos se dividen en dos ciclos de edades: uno, desde los primeros meses hasta los tres años, y otro, desde los tres hasta los seis años (el segundo ciclo del núcleo de lenguaje verbal, este aparece dividido en lenguaje oral y escrito).

En el programa de educación preescolar de México, el conjunto de propósitos fundamentales se agrupa en *campos formativos* con el propósito de “identificar las implicaciones de las actividades en que participen los pequeños; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran (lenguaje, pensamiento matemático, mundo natural y social, etc.), pero no constituyen “materias” o “asignaturas” que deban ser tratadas siempre de forma separada” (Secretaría de Educación Pública, México, 2004, p. 48). Cada campo se organiza en dos o más aspectos, en cada uno de los cuales se especifican las competencias a promover en los niños y las niñas. El campo formativo de lenguaje y comunicación abarca el lenguaje oral y el lenguaje escrito (dentro de las competencias correspondientes a estos aspectos, se encuentran las formas en que se manifiestan).

En el caso colombiano, el MEN (1998) plantea un trabajo por competencias, adscribiéndose a la categorización hecha por Jacques Delors (1996, citado en MEN, 1998): aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás, y aprender a ser; aunque se acepta también una perspectiva desde las dimensiones del desarrollo infantil, incluida la comunicativa, tomando distancia de las áreas de conocimiento y de las asignaturas. A pesar de ello, en este lineamiento no es posible develar la organización de

contenidos curriculares para la educación inicial, quizás porque, como lo afirma Ana Malajovich (OEI, s.f., p. 16), en el texto de Colombia (MEN, 1998) se establecen pautas didácticas para que el profesorado pueda orientar la tarea educativa de acuerdo con cada una de las competencias a trabajar o deseadas.

El primer documento de Bogotá (DABS, 2003) se basa en las dimensiones del desarrollo infantil, ejemplificado por medio del cubo pedagógico, que considera tres vectores o magnitudes teniendo en cuenta: “el qué o dimensiones del desarrollo infantil (...) el cómo o estrategias privilegiadas para promover y potenciar el desarrollo /y/ el con quiénes o diferentes características de la población a la que se orienta el proyecto” (DABS, 2003, p. 145-146). El segundo documento de Bogotá (SDIS y SED, 2010) organiza sus contenidos a partir de sus componentes estructurantes: *pilares de la educación inicial*, las *dimensiones del desarrollo infantil*, los *ejes de trabajo pedagógico* y los *desarrollos por fortalecer*. Los ejes de trabajo pedagógico “permiten determinar el sentido de la acción pedagógica para favorecer el desarrollo de las dimensiones en el escenario educativo” (SDIS y SED, 2010, p. 55). En lo particular a la oralidad, diremos que se presenta la dimensión comunicativa y dentro de ella se plantean tres ejes de trabajo pedagógico: la comunicación no verbal, la comunicación oral y la comunicación escrita. Los contenidos del segundo eje se concretan en los desarrollos por fortalecer teniendo en cuenta dos grupos de edad: de uno a tres años y de tres a cinco.

3.1.3. ¿Cuáles son los contenidos relacionados con la oralidad?

Siguiendo el análisis propuesto por Ana Malajovich (s.f.), aunque refiriéndonos de manera más específica a la comunicación oral o su equivalente, algunos de los diseños curriculares revisados plantean explícitamente los contenidos de la enseñanza, tal es el caso de Buenos Aires (2007), Brasil (1998), México (2004) y Bogotá (2010). En el caso de Chile (2005), con el cobijo de los aprendizajes esperados, se plantean orientaciones para los procesos mientras los contenidos quedan formulados de manera minuciosa; en otros textos se ha optado por no hacer referencia explícita a tales contenidos, así ocurre con el documento colombiano (1998) y con el de Bogotá (2003) (mapa 2).

En el documento de Buenos Aires (2007), se incorporan estos contenidos en el capítulo dedicado a las *Prácticas sociales del lenguaje oral y escrito en la educación inicial*, específicamente en el eje de Prácticas vinculadas con hablar y escuchar; de esta manera, en relación con las prácticas de oralidad se presentan propósitos (contenidos) dirigidos a los maestros de la siguiente manera:

Promover discursos auto-referenciales; plantear situaciones de diálogo para que se pueda interactuar, escuchar y ser escuchados; diseñar situaciones en las que las prácticas de la oralidad permitan co-construir conocimientos relacionados con las prácticas del lenguaje y con otras áreas del conocimiento; promover situaciones en las que sea posible la reflexión acerca de los cambios que se producen en las prácticas lingüísticas; diseñar variedad de actividades para jugar con el lenguaje; desarrollar proyectos interculturales que promuevan la valoración positiva del sujeto, su cultura y su dialecto de origen; crear espacios para no

silenciar, sino propiciar que emerjan las variedades lingüísticas y las diversas estrategias comunicativas de las comunidades de los niños; favorecer la indagación de las manifestaciones lingüísticas de las comunidades de origen a través de propuestas que involucren a las familias y/o a adultos del ámbito más cercano al niño; facilitar situaciones de juego dramático, donde se estimule el “jugar a hablar como” y se identifiquen y valoren positivamente variedades lingüísticas y prácticas sociales y culturales en los modos de expresión; propiciar y estimular progresivamente el ejercicio de la escucha favoreciendo la construcción de normas de convivencia y de respeto; favorecer variedad de situaciones que permitan explorar con los niños la adecuación al destinatario y a la situación comunicativa; dar continuidad a diversas situaciones donde la palabra se utilice con distintos propósitos y favorezca el intercambio con distintos hablantes; estimular la posibilidad de crear y recrear a través de las prácticas de la oralidad; y propiciar que los niños aprendan de lo que dicen otros y también de los silencios (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007, p. 106).

En el documento de Brasil (1998), estos contenidos se incorporan en el ámbito denominado *experiencia y conocimiento del mundo*, y de manera particular se presentan en el eje hablar y escuchar, matizada por una multiplicidad de acciones lúdicas y creativas, de la siguiente manera:

Procurar el uso del lenguaje oral para conversar, jugar, comunicar y expresar deseos, necesidades, opiniones, ideas, preferencias y sentimientos y relatar sus vivencias en las diversas situaciones de interacción presentes en lo cotidiano; elaborar preguntas y respuestas de acuerdo con los diversos contextos en los que participa; participar en situaciones que implican necesidad de explicar y argumentar sus ideas y puntos de vista; relatar experiencias vividas y narrar hechos en una secuencia temporal y causal; renarrar historias conocidas con aproximación a las características de la historia original en lo que se refiere a descripción de personajes, escenarios y objetos, con o sin ayuda del docente; y compartir conocimiento y juegos verbales como trabalenguas, adivinanzas, poemas y canciones (Ministerio de Educación y de Deportes y Secretaria de Educación Fundamental, Brasil, 1998, pp. 136-137).

Chile (2005) propone acoger el *núcleo de aprendizaje del lenguaje verbal* en el ámbito correspondiente a las *experiencias para el aprendizaje de la comunicación* –que se divide en lenguaje oral y lenguaje escrito-. Los aprendizajes esperados para el segundo ciclo abarcan diversos planos de acción por parte de niñas y de niños:

Mantener una actitud atenta y receptiva en relación con los mensajes verbales, gestuales y corporales de diferentes interlocutores; expandir el vocabulario; expresarse en forma oral en conversaciones, narraciones; disfrutar de obras de literatura infantil; comprender los contenidos y

propósitos de los mensajes, identificando la intención comunicativa de los diversos interlocutores; Iniciar progresivamente la conciencia fonológica; comunicarse con distintos propósitos, en diferentes contextos; expresarse en forma clara y comprensible; producir oralmente sus propios cuentos, poemas; y comprender y expresar algunas palabras y frases básicas en otras lenguas contextualizadas en costumbres y prácticas (Ministerio de Educación, Chile, 2005, p. 62).

En el documento de México (2004) se encuentra el *campo formativo de comunicación y lenguaje* que, a su vez, comprende el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Las competencias (contenidos) que se pretenden son observables en sus dimensiones teniendo en cuenta el logro individual registrado de la siguiente manera:

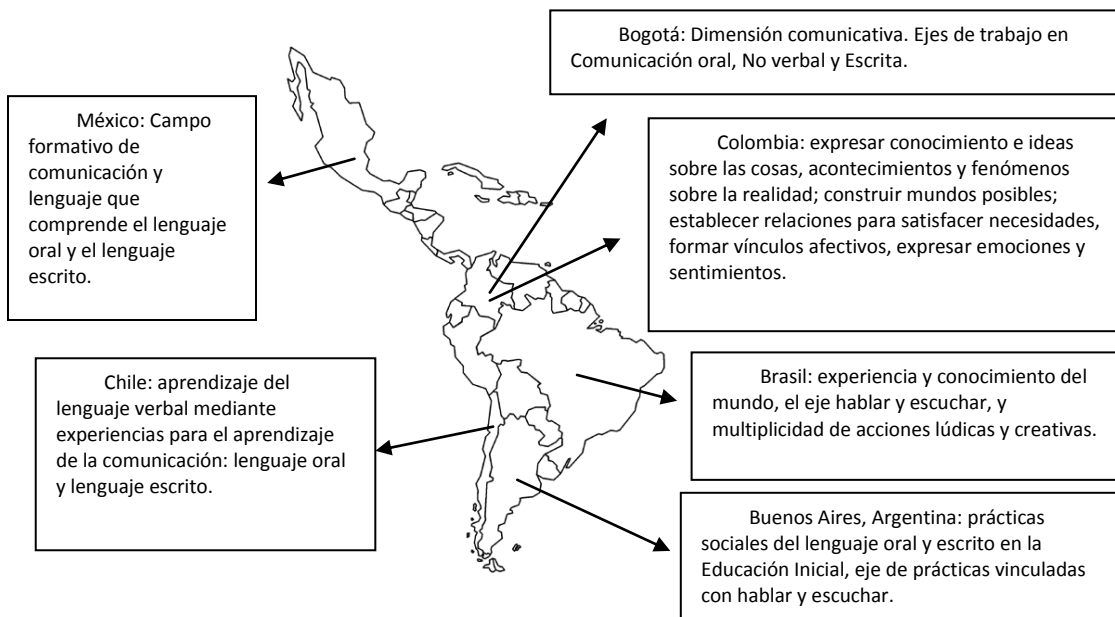
Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral; utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás; obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral; escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral; y aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura (Secretaría de Educación Pública, México, 2004, p. 63).

El Lineamiento pedagógico de Bogotá (2010) presenta como uno de los ejes de trabajo pedagógico, ubicado en la *dimensión comunicativa*, a la comunicación oral. Los desarrollos por fortalecer se convierten específicamente en “contenidos” que se dividen en dos grupos, según las edades: el primero incluye niñas y niños de 1 a 3 años, relaciona una serie de desarrollos basados en las experiencias en las cuales el niño o la niña:

Expresa oralmente sus necesidades e intereses referidos a personas y objetos de su entorno cotidiano; comprenda cada vez más las situaciones comunicativas en las que participa y a través de las cuales obtiene información de su entorno e identifica la acción e intención de los demás; afiance su comunicación, incrementando gradualmente su vocabulario y el uso adecuado de diferentes expresiones lingüísticas que enriquezcan sus interacciones comunicativas; use progresivamente y de manera diversificada el lenguaje oral para relacionarse con los demás, influir en ellos para obtener lo que desea, expresar su individualidad, imaginar e inventar, explorar su entorno y comunicarse; participe de varias situaciones comunicativas presentes en lo cotidiano en las que use el lenguaje oral para interactuar, hacer pactos, comunicarse, relatar sus vivencias y expresar deseos, necesidades y sentimientos; escuche, disfrute y juegue con rimas, poemas, arrullos, trabalenguas, rondas y otros textos poéticos para familiarizarse y deleitarse con las posibilidades estéticas del lenguaje, afianzar su conciencia fonológica y desarrollar su sensibilidad; escuche, comprenda y disfrute relatos y anécdotas contados o leídos en la hora del cuento, en la biblioteca y en diversas situaciones de juego; y

llegue a pequeños pactos de convivencia con su grupo, como compartir la merienda o los juguetes (SDIS y SED, 2010, p. 143-144)³¹.

Mapa 2. La oralidad en los currículos, ciudades y países de América Latina



3.1.4. ¿Cuáles son las características del trabajo pedagógico?

Las orientaciones pedagógicas expuestas en los diseños curriculares aparecen de manera similar a lo ocurrido con la estructuración de los contenidos; en algunos es posible identificar las metodologías y las estrategias pedagógicas en apartados específicos, en otros casos aparecen criterios disímiles con referencia a su articulación o no con los contenidos, y en otros más las orientaciones pedagógicas aparecen luego de los contenidos. Estas diferencias se aprecian, por ejemplo, en el caso de Chile (2005) en el que se plantean

³¹ Para el grupo de 3 a 5 años considera diversos logros vinculados al hecho de que: conozca, comprenda y use nuevo vocabulario y estructuras sintácticas en diversas situaciones de la vida cotidiana y comunitaria; participe en situaciones comunicativas cotidianas que propicien la necesidad de explicar y argumentar sus ideas y puntos de vista; disfrute, explore, comprenda y elija textos literarios de diversos géneros: poesía (de tradición oral y de diversos autores), narrativa, libros-álbum y libros informativos cada vez más elaborados, según sus intereses y sus preferencias; disfrute de la oralidad, a través de la escucha y de la producción de juegos de palabras, onomatopeyas, rondas y canciones, entre muchas otras posibilidades; use el lenguaje para interactuar, jugar, comunicar y expresar deseos, necesidades, opiniones, ideas, preferencias y sentimientos y relatar sus vivencias en las diversas situaciones de interacción presentes en lo cotidiano; amplíe gradualmente sus posibilidades de comunicación y expresión, participando de diversas situaciones de intercambio social en las cuales pueda contar sus experiencias y oír las de otras personas; y utilice el lenguaje verbal para solucionar problemas cotidianos, para hacer acuerdos con sus compañeros y las personas adultas para expresar sus puntos de vista en diversas situaciones de la vida escolar como asambleas, proyectos de aula, juegos, etc. (SDIS y SED, 2010, p. 144).

sugerencias u orientaciones didácticas a continuación de cada área o eje temático, o en el caso de Brasil (1998) que las aborda pormenorizadamente después de cada área y las afianza en un apartado destinado a ello (mapa 3).

De manera más específica con respecto al trabajo pedagógico con la oralidad, vamos a sintetizar lo encontrado en cada propuesta curricular. En el documento de Buenos Aires (2007), las *orientaciones didácticas aparecen vinculadas con hablar y con escuchar*³². En las primeras, se presentan prácticas para hablar a distintos interlocutores y en distintas situaciones; conversar con otros niños; conversar con otros niños con la mediación de las maestras; intercambiar con otros adultos ajenos al ámbito escolar; intercambiar en situaciones de lectura; narrar experiencias personales, anécdotas, sucesos, cuentos conocidos; compartir sentimientos o expresar emociones; describir personajes, lugares, objetos; explicar; opinar; dar instrucciones; entrevistar; y hablar para jugar.

En el documento de Brasil (1998), aparecen orientaciones didácticas para trabajar lengua oral. Para el grupo de los niños y niñas entre 1 y 3 años, estas orientaciones se vinculan con la *conversación en situaciones cotidianas*; el canto, la música y la escucha de historias; la lectura de textos escritos en voz alta; la escucha del habla de los niños, dejándose envolver por ella, resignificándola y rescatándola siempre que sea necesario; la construcción conjunta del habla para generar nuevas narrativas. Entre las orientaciones para el grupo de 4 a 6 años, se destacan las *actividades de escuchar*, prestar atención a lo que dicen, atribuirle sentido; responder o comentar de manera coherente para que ocurra una interlocución real; reconocer el esfuerzo individual por comprender lo que oye a partir del contexto comunicativo; e integrar el habla del niño en la práctica pedagógica, resignificándola.

Las orientaciones pedagógicas dirigidas a la oralidad puestas en el documento de Chile (2005), se dirigen a propiciar *actividades relacionadas con el uso de la comunicación cara a cara* mediada por libros, dramatizaciones, recuerdos, narraciones y descripción de láminas; incentivar diálogos y conversaciones con otros niños y adultos no habituales; propiciar la escucha atenta para que hagan comentarios, dramatizaciones y preguntas y acciones relacionadas con el relato escuchado; promover la investigación de algún tema de interés, para que niñas y niños den a conocer sus hallazgos, la información recopilada, mediante la puesta en común, el diálogo y el intercambio de opiniones; proponer diversos juegos con palabras para promover la conciencia fonológica; e incorporar el lenguaje matemático para precisar en términos de cantidades algunos aspectos de la realidad.

El documento de México (2004) plantea en la descripción del campo de formación de lenguaje y comunicación que las capacidades de habla y escucha se fortalecen cuando niñas y niños tienen *oportunidades para participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones* como narrar un suceso, una historia un hecho real o inventado, incluyendo variadas descripciones; conversar y dialogar sobre inquietudes,

³² Se destacan actividades habituales como escuchar a compañeros, maestros, narradores o lectores especialmente invitados, especialistas que vienen a explicar aspectos de un tema de interés; escuchar un programa de radio o la lectura de alguna nota del periódico; o escuchar leer cuentos o poemas.

sucesos que se observan o de los que se tiene información; y explicar las ideas o el conocimiento que se tiene de algo en particular.

En el diseño curricular de Bogotá (2010), se encuentran orientaciones prácticas sobre la oralidad en el eje de trabajo pedagógico centrado *en la comunicación oral: hablar cerca y con los niños y las niñas*, lo que mostrará la complejidad de la lengua, por medio de intercambios cotidianos en los que se pregunta, comenta, juega, canta, y se establecen relaciones placenteras de encuentro y comunicación; incorporar múltiples y variados juegos con el lenguaje oral, en los que los niños y niñas tienen la posibilidad de ir y volver, de encontrarse y alejarse, de escuchar y decir, en un prolongado vaivén; usar la narración de cuentos, historias, relatos y poemas, e invitar a niños y niñas a comentarlos, completarlos o inventar otros; hacer juegos con palabras, rondas e interacciones cotidianas; explorar sonidos orales; leer conjuntamente en voz alta; escuchar canciones, rimas, poesías, narraciones, tanto provenientes de la tradición oral como de la literatura infantil; hacer uso del texto libre oral, que es una producción realizada por ellos y ellas a partir de sus propias ideas en una actividad creativa e individual pero que, al mismo tiempo, obedece a una situación de diálogo en la que se atiende a quienes escuchan; aprovechar diferentes espacios y momentos cotidianos y naturales, bien sea la hora del almuerzo en el comedor o el momento de la asamblea en el salón, para conversar; y propiciar escenarios para la escucha activa cuando existe interés para comprender algo, cuando se ve a quien emite el mensaje y cuando se observan las pistas que proporciona el contexto.

Mapa 3. Principal característica del trabajo con la oralidad en educación inicial, ciudades y países de América Latina



En los encuentros con las maestras comenzaron a circular relaciones, posibilidades y diálogos para configurar relatos acerca del trabajo cotidiano; unas narraciones que me han exigido cierto distanciamiento para acercarme a la génesis del paradigma predominante e

identificar las formas de hacer hablar a la realidad docente. He escogido esta vía de distanciamiento con el fin de conocer el pensamiento del profesorado y considerar qué, quién, por qué, dónde y cómo lo dicho en torno a la enseñanza de la oralidad en educación inicial se conecta con los dispositivos y con las funciones sociales y políticas de la educación inicial y de la formación de las maestras como maestras, y resaltando lo oral en sus diversas acepciones.

3.2. Interacción entre socialización y oralidad

La oralidad puede ser considerada como una forma de pensar, un soporte de la memoria colectiva³³ o un sistema de configuración de sentido por cuanto incluye la historia y la narrativa local, mantiene diversidad de saberes y comprende muchas prácticas culturales; a la vez, la oralidad emerge como posibilidad para recrear la vida cotidiana pues constituye el primer medio para que niñas y niños se familiaricen con las tradiciones interculturales de su entorno ya que forma parte del proceso de “inserción en una sociedad alfabetizada” (Camps, 2002: 7, citado en Sánchez, Susana, 2008, p. 10), la cual se activa mediante el uso de la palabra y la puesta en movimiento del pensamiento. Por supuesto, sin dejar de hacer énfasis, para reconocer sus alcances, que la gente habla, se comunica y dice cosas con el cuerpo, con el movimiento, con las múltiples relaciones entabladas por cada persona consigo mismo y vividas con los demás (pares y adultos), como lo manifiestan las maestras desde sus experiencias:

GP15: La oralidad es como activar el dialogo entre ellos, este proceso fue un reto para mí, inicie por motivarlos para que dialogaran, para que expresaran sus sentimientos, emociones, intereses, necesidades, ideas, pensamientos, se observó al comienzo inseguridad, timidez, se evidenciaba en sus frases cortas, con esta experiencia se generó un cambio en mi quehacer pedagógico, es lo que yo resalto un gran cambio en mí, me permitió ampliar mis conocimientos de los niños y niñas proporcionando herramientas variadas muy enriquecedoras para su desarrollo integral.

DP16. Esteban. Él tiene muy buena memoria, es de los que siempre están preguntando. Si te ve en el jardín, pregunta quién es, empieza a grabarse los nombres y a llamar y a buscar a todo el mundo, tiene buena memoria, es de los /niños/ que más les gusta hablar y jugar.

LP27: (...) una actividad de matemáticas, la intención era que ellos fueran por todo el jardín, habíamos hablado de cómo uno puede medirse a sí mismo, medir las cosas, los objetos, y hablamos de las cosas medibles y con lo que se mide, hablamos del metro, y propusieron que porque no mediamos todas las cosas que habían en el jardín. Entonces,

³³ En la narración oral, desprovista del soporte escrito, prima la memoria. Para narrar algo se debe memorizar. No obstante, vistas las limitaciones de la memoria humana, la mente prescinde de los detalles y de las descripciones innecesarias reteniendo solo lo esencial y adyacente al proceso narrativo. Es decir, que prima el hecho sobre sus circunstancias. Éstas sólo pueden funcionar para explicar y justificar la ocurrencia de los hechos narrados. La composición del lugar, los momentos precisos, las fechas y demás detalles espacio-temporales son difíciles de recordar (El-Madkouri, 2002-2003, p. 45).

llevamos unas hojas, algunos escribían, otros median, todos con su metro median. Midieron la parte del comedor, midieron su juego, aquí en el salón midieron mesas, y afuera (...).

La oralidad es mucho más que hablar porque consiste en recrear las palabras y en procurar la construcción discursiva. Dicha acción queda transformada en el momento en que traspasa las fronteras de la lengua o el idioma para abarcar toda clase de actos cotidianos, dar cuenta de las dificultades de cada situación concreta, visibilizar los desarraigados o los estereotipos históricos experimentados mucho más por las mujeres que por algunos grupos de hombres: “incluye gestos y muecas, modulaciones vocales, expresiones faciales, ademanes manuales y corporales, entre otras formas de comunicación icónica, y todo el marco humano y existencial dentro del cual se produce la palabra hablada dándole su significado y la forma de ser interpretada (Arocha, 2000; Ong, 1994) (...) incluye la música –«en donde no se necesita hablar sino interpretar los sonidos de la naturaleza para convertirlos en música y baile» (Dau, 2002: 71)-, la danza, la poesía, los sueños y el teatro, entre otras expresiones escenificables. Por eso Adriana Maya (1998) afirma que la oralidad es corpo-oral” (Botero Mejía, Juliana, 2007, p. 279). Y una de las maestras se apoya en esta posibilidad corp-oral para mantener la comunicación:

LP6: (...) los niños cuando van a dar un detalle, se cohíben un poquito, y me preguntaban con la mirada qué le digo al otro, y no les tengo que decir qué hacer, sino lo que ellos quieren, que sea como libre y que les salga a ellos. Uno es un referente siempre para ellos, y pues no más con la mirada, sin que me digan nada, yo ya les entiendo, me preguntan qué hago. Finalmente, con los gestos también hablan.

Mediante la oralidad es posible construir lazos afectivos en todos los espacios sociales, especialmente en el aula de educación infantil, permite incorporar la lúdica y el trabajo creativo en la institución, invita a afianzar la conversación dentro de un grupo y familiariza a niñas y a niños con los componentes escritos, sentidos, representados e imaginados de la cotidianidad escolar porque va unido a *la forma humana, a la manifestación de estar en el mundo, a los afectos* por algo que une al yo con sus semejantes; en definitiva, viene a “garantiza/r/ la continuidad de una identidad, la de lo vivido, sin lapsus, sin quiebras, sin que se fragmente la unidad de lo que fuimos y lo que somos” (Viana, 2005, p. 208); a tejer la presencia pero también la transformación:

DP11. Valentina, era una niña muy tímida, poco hablaba, poco interactuaba, se puede hacer un trabajo con ellos desde el año pasado, de narración y manejo del código personal, y ella me sorprendió, me decía que quería leer, que quería contar, es para mí muy chévere, que ya no están conmigo pero tanto está haciendo, que desde el año pasado está (...) y ahora dice tanto.

GP13: No solamente la profesora (...), son ellos. Y hay un vínculo entre los dos, como que se dio más afecto, yo propongo pero ellos me hablan y hay más confianza, más seguridad, en el grupo se pregunta y se dice, hay amistad.

La oralidad permite incorporar y experimentar principios democráticos. Se trata de una democratización temprana a través de vivencias con la oralidad y con el proceso de socialización que niños y niñas viven en los escenarios destinados a la educación inicial. La

toma activa de la palabra, la escucha atenta de lo relatado o compartido con otros niños y otras niñas, el acercamiento a diversidad de intenciones comunicativas, junto al intercambio de saberes con el mundo adulto, traspasan los límites de las habilidades lingüísticas en cuanto categorías que son observables y medibles de manera aislada. Las situaciones compartidas por las maestras dan cuenta de estas dinámicas, intencionales o espontáneas:

LP18: Ahí, fue intencional la foto, porque él estaba empujando a otro niño, como se cruzaron Andrés tenía la vía y yo dije no, y tomé la foto para decirle que porqué lo había empujado, pudiste haberle dado el paso y después seguir pero no empujarlo, estábamos hablando de respetar los espacios, entonces usé la cámara, se la mostré y le dije, mira empujaste a Tomás, mira tu cara como estás de bravo, y él se sentía apenado, le pidió disculpas a Tomás (...).

Los procesos de democratización propiciados en la educación inicial permiten que niñas y niños con diferentes experiencias familiares y personales conozcan, disfruten y usen la oralidad para mediar, opinar, compartir o protestar. En consecuencia, si las vivencias escolares se hallan marcadas por los influjos culturales es conveniente identificar los mecanismos y las estrategias disponibles para confrontar las situaciones comunicativas concretas de tal manera que hablar y escuchar se conviertan en actividades acompañadas con sus particularidades individuales, sus dinámicas sociales, sus posibilidades políticas y sus variaciones pedagógicas, mediadas por actividades centradas en la imaginación, en la responsabilidad o en la creación:

DP9. A mí me gusta muchísimo escucharlos con los títeres, porque salen muchas cosas de su imaginación pero también traen cosas de su contexto, cómo es la vida familiar en sus casas, nos permite conocer un poco más a los niños y las niñas.

GP21: Hay que dejar que ellos digan, son calladitos, pero con todo el trabajo, empiezan a hablar, rico escucharlos, no solo adivinarles, sino saber qué les pasa.

LP12: Como son niños que se están formando para el colegio, entonces les vamos dando pequeñas responsabilidades, para que vayan adquiriendo esa habilidad.

Luego de este análisis en torno a los postulados curriculares y respecto al lugar ocupado por la oralidad en la educación inicial, y bajo el cobijo analítico de las voces y de las experiencias de las maestras colaboradoras en este estudio, en relación con *lo que es* el trabajo con la primera infancia, vamos a explicitar las formas de trabajo pedagógico relacionadas con la oralidad en la educación inicial que las maestras utilizan con mayor frecuencia. De manera específica, en las investigaciones cuyo foco de interés ha sido el estudio de las creencias, y su relación con aspectos curriculares concretos, se observa algunas veces una correspondencia muy estrecha con la socialización, otras con la interacción o con la comunicación. Todos estos nexos aparecen como elementos curriculares a trabajar en este nivel educativo³⁴, aprovechando situaciones, eventualidades o

³⁴ También existen estudios centrados en los intereses académicos y la competencia social, de la que hace parte de algún modo la comunicación. Por otro lado, acerca de la variabilidad en la interacción de maestros

rutinas y cambios en el ámbito de los jardines; también en las apreciaciones que niñas y niños cuentan o pueden narrar a su regreso a la casa:

GP10: Aquí vemos que estábamos en la decoración del colegio del mes de las madres, y les dije que se iban a quedar con otra profe y ellos que por qué, que qué iba a hacer de decoración, y yo que voy a poner el jardín bonito (...) y profe, ¿y nosotros? ¿Qué vamos a hacer? Después de decorar el jardín, qué podemos hacer para las mamás, y ellos que una carta (...) hicimos cartas, ellos ponían letras y decían lo que estaba allí escrito: (...), y también describían los dibujos.

DP24: Hemos creado historietas, y pasan y describen su historieta alrededor de todo lo que hemos hecho, (...), además con la asamblea, vamos a hablar, qué nos hace falta, como nos pareció el trabajo, que nos gustaría hacer, y nos vamos con tareas, tareas sencillas, para mañana vamos a leer un cuento en la casa, o contar lo que nos pasó, escribir una historia.

con niños y niñas con discapacidad, se observó que aunque maestras y maestros llegan a ser conscientes de esta condición, sus interacciones no parecen tener variaciones.

Tercera sección:

MAESTRAS

4. CAPÍTULO 4: PENSAR LA EDUCACIÓN INICIAL

Pensar en el trabajo cotidiano de las maestras tal como emerge de sus experiencias cotidianas, implica reconocer la oralidad vinculada a sus saberes y a sus creencias acerca de la infancia, del proceso de desarrollo infantil o de las características propias del trabajo docente. Y, en consecuencia, pensar en la educación inicial como un espacio de trabajo docente liderado por Maestras es reconocer la cantidad de esfuerzos orientados a pensar la enseñanza de la oralidad en el aula y la forma en que han generado *un giro comunicativo del currículo y de la práctica didáctica* en este campo escolar.

En la experiencia del profesorado es bien conocido que su conocimiento se construye desde el proceso de formación, pero no exclusivamente en estos momentos pues las maestras colaboradoras de este estudio tienen historias de vida, biografías que conllevan a ser lo que se es. Reconocer esta existencia es fundamental para acentuar la reflexión y considerar el sentido de la transformación el campo de las experiencias pedagógicas, pero ante todo, para tener consciencia de que las maestras *son* con todas sus historias, no solo por su saber, sino con su sentir y su ser.

4.1. Educación inicial: contexto para la (auto)reflexividad

A medida que emergían los hallazgos de estudios previos, cobraron un nuevo sentido las relaciones entre políticas y normas, se ampliaron los modos de dialogar con las fuentes, y se consolidaron las posibilidades (auto)reflexivas con relación al hacer cotidiano en términos de un trabajo colaborativo. Hacer y colaborar fueron caminos trazados en perspectiva crítica para repensar lo que cada maestra hace en su contexto escolar concreto y, a la vez, para plantear otras relaciones con la escucha y dar cabida a otros tiempos y a otros espacios “que no han sido transitados, ni organizados, ni previstos; y que pueden facilitar una práctica de la relación allí donde /aparecen/ otros tiempos y espacios escolares” (Molina, Dolo, 2011, p. 100), que nos recuerdan los aportes de las teorías feministas y el interés de las mujeres por comprender: “cómo se han construido socialmente ciertas categorías y lenguajes como formas de poder, dentro y fuera del espacio escolar, principalmente a través del discurso pedagógico (/Carme/ Luke y /Jennifer/ Gore, 1992). Este giro supone no sólo una mayor presencia de las mujeres (...), sino también un análisis de las diferencias sexuales y de género en relación con los mecanismos del poder, lo que implica a su vez un repensamiento de la historia política, cultural y educativa (...)” (OEA, 2003, p. 33).

La educación inicial se ha mantenido acompañada de un marco normativo y político que marca con diferente intensidad el carácter educativo o de cuidado de este ciclo, bien sea en el sector público o privado. El desarrollo de esta reglamentación política podemos sintetizarla en el anexo 2, cuadro 7. Ahora bien, la Política por la Calidad de Vida de Niños y Niñas y Adolescentes Bogotá 2004-2008 ha puesto como prioridad la generación de posibilidades efectivas para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas y los niños más pobres y más pequeños; se busca ofrecer condiciones de calidad para el bienestar integral. En ese sentido, en el 2004 el Consejo de Bogotá expidió el Acuerdo No. 138 por medio del cual “se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y

privados que prestan el servicio de educación inicial” (Concejo de Bogotá D.C., 2004). En este Acuerdo, se define que todas las instituciones que presten el servicio de educación inicial tendrán que contar con licencia de funcionamiento, estableciéndose las condiciones para la operación del servicio referidas a: Niveles de atención, Ubicación, Infraestructura, Proceso pedagógico, Proceso nutricional, Seguridad y salubridad y Recurso humano. Se estipula que el Proceso pedagógico garantizará el cuidado calificado, el ejercicio de los derechos y deberes de los niños y las niñas y la promoción del desarrollo infantil.

En el año 2006, el Distrito expidió el Decreto 243 para ir reglamentando el Acuerdo 138 de 2004; con esta norma la Educación Inicial comprende la educación formal en preescolar y el servicio con fines de desarrollo, atención y cuidado, no regulado por la Ley general de educación. La educación inicial es definida como “una acción intencionada para la garantía de los derechos al cuidado y al desarrollo del ser humano de las niñas y los niños, desde su gestación hasta los cinco años de edad, mediante una pedagogía, que basada en el reconocimiento de las características y potencialidades del niño y la niña, le proporcione ambientes enriquecidos con interacciones y experiencias significativas. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales, en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado” (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2006).

En su artículo 18, este decreto hace referencia al Proceso Pedagógico que está compuesto por las acciones de cuidado calificado y la promoción del desarrollo que procuran el ejercicio pleno de los derechos de los niños y las niñas. Asimismo, se presentan los objetivos mínimos de atención del proceso pedagógico: el reconocimiento de las características y potencialidades de los niños y las niñas; la garantía de sus derechos; el cuidado calificado; la promoción de su desarrollo armónico e integral, a través de actividades diseñadas para tal efecto; y la necesidad de orientar, asesorar y formar a las familias en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y niñas. En el año 2006, con la Resolución 1001, “por medio de la cual se adopta los lineamientos ordenados por el Decreto 243 de 2006” (DABS, 2006), se especifican los procedimientos tanto en competencia del DABS (hoy SDIS) como de las instituciones o establecimientos que prestan el servicio de Educación Inicial con el fin de obtener la licencia de funcionamiento de estas últimas.

Respecto al proceso pedagógico, son 6 artículos (del artículo 34 al 39) los que le corresponden, incluidos en el Capítulo II, para asegurar: la garantía de derechos, promoviendo el aseguramiento en salud, la alimentación, la protección, y la educación; el reconocimiento de las características y potencialidades de los niños y las niñas, como una labor fundamentada en el análisis de información acerca del desarrollo de los niños y las niñas, y que sirva de base para el diseño y la planeación de las acciones pedagógicas; el cuidado calificado, entendido como el conjunto de prácticas que se realizan con el objetivo de garantizar la seguridad y el sano desarrollo de los niños y las niñas, en estricto respeto de su dignidad humana, para lo cual la institución deberá promover o ejecutar diferentes prácticas de cuidado como la lactancia materna, la suplementación con micronutrientes, la salud oral, el buen trato, la vacunación, el seguimiento al crecimiento y desarrollo, la prevención y manejo de enfermedades, brotes y otros eventos; la promoción del desarrollo infantil armónico e integral, dentro de la que se indica que las instituciones o establecimientos de educación inicial adoptarán una perspectiva de desarrollo que oriente

sus acciones pedagógicas; y la orientación, asesoría y formación de padres, madres y cuidadores.

Un último aspecto del proceso pedagógico puesto en la Resolución 1001 de 2006 es el Proyecto Pedagógico. Este es un hecho importante por cuanto por primera vez se habla del requisito de que los jardines infantiles deben contar con un proyecto pedagógico. Este debe describir su concepción de educación inicial, sus objetivos de desarrollo infantil, las razones que sustentan su opción hacia tales derroteros y las estrategias, metodologías y experiencias que privilegian para lograrlo. Incluye como mínimo la Misión, la Visión, los Principios y valores de la institución, la Justificación, los Objetivos generales y específicos, el Marco conceptual de referencia, la Descripción del proceso pedagógico por niveles, el Sistema de evaluación del proyecto y las Referencias bibliográficas.

El Decreto 057 de 2009, que “reglamenta el Acuerdo 138 de 2004, regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que prestan el servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital, a niños y niñas entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y se deroga parcialmente el Decreto 243 de 2006” (Bogotá, 2009), destaca la definición, en su artículo 2, de educación inicial como un derecho de la niñez:

La educación inicial es un derecho impostergable de la Primera Infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y niñas desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2009a).

Ese mismo año, la administración distrital, con la Resolución 325 de 2009 por medio de la cual “se reglamenta parcialmente el Decreto 057 de 2009 respecto de la Asesoría, Inspección, Vigilancia y Control a la Educación Inicial desde el Enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia” (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2009b), retoma la definición consignada en el Decreto 057 de 2009, y presenta los elementos reglamentarios que rigen la prestación del servicio de educación inicial en el Distrito Capital. Dentro de ellos, se especifican los procesos de Asesoría Técnica en Educación Inicial, Inspección y vigilancia, y Control.

Por último, la Resolución 3241 de la SED y la Resolución 1326 de la SDIS de noviembre de 2010, en cumplimiento de previsiones consignadas en el Decreto 057 de 2009, establece “el procedimiento unificado y definitivo para el ejercicio de la función de Inspección, Vigilancia y Control a las instituciones que presten simultáneamente el servicio de Educación Inicial, desde el Enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia y de

Educación Preescolar en el Distrito Capital” (SED y SDIS, 2010). Esta norma es producto de un trabajo conjunto entre las dos Entidades referenciadas y presenta como lineamientos de la función de Inspección y Vigilancia y Control: Garantizar el Derecho a la Educación Inicial, Legalizar y certificar el servicio público de Educación Inicial en el Distrito, Fortalecer los procesos de participación, comunicación e información de las instituciones que prestan el servicio de Educación Inicial, y Fortalecer los procesos de articulación de la Educación Inicial con la Educación Básica Primaria.

En el caso de la ciudad de Bogotá, pueden rastrearse un conjunto amplio de tendencias de esta etapa educativa para acercarse al ejercicio activo de la educación inicial a través de un acercamiento genealógico a las experiencias pedagógicas de las maestras. Dichos avances nos recuerdan el modo en que las formas de hacer hablar a la realidad de los estudios clásicos del pensamiento del profesor registran menos veces los alcances políticos de las experiencias pedagógicas en la escuela, y mucho menos las que son compartidas por las maestras de educación inicial en la medida en que ellas no son visibles ni son reconocidas por el sistema; por el contrario, como este sistema las despoja de ese potencial me interesa tratar de:

(...) buscar el camino para que adquiera sentido y relevancia la vida que transcurre entre las aulas. Llevar afuera lo que en ellas se sucede, se crea y se re-crea. Se trata, de no aplazar el sentido ni el significado de lo que hacemos para un futuro; (...). Es esto lo que realmente tiene sentido; y lo tiene porque es político. De manera que pensar aquello que nos pasa y nos acontece en el aula cuando estamos en relación, buscar el saber (o hacer teoría) partiendo de la experiencia y de la contrastación de la misma, generar nuevas prácticas que adecuen las respuestas a una realidad cambiante (...) es hacer política (Molina, Dolo, 2011, p. 103).

Por supuesto, la reflexión pedagógica en relación con la educación infantil exige la incorporación consciente de dinámicas colaborativas y la elaboración de narraciones para dar cuenta de la complejidad cotidiana de lo que *hacen* las maestras en la institución educativa (enraizar labores pedagógicas, incorporar pilares educativos e innovar directrices), pues les (y nos):

(...) permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista, sus supuestos y proyecciones, y da lugar a que las prácticas escolares sean dichas y contadas en el lenguaje de la acción. (...) Supone, al mismo tiempo, reconocer su carácter cambiante y particular de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla, así como atender las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares con el propósito de que sea posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, de las prácticas escolares y docentes, pero de otro modo y desde otra mirada (OEA, 2003, p. 15).

Pero también, con la sectorización del sistema educativo en general y de la educación inicial en particular, la educación inicial impartida en Bogotá es analizada por maestras que

enseñan en dicho nivel escolar para dar cuenta de sus entramados históricos y para señalar sus experiencias en los procesos de atención y educación infantil que, en el caso de Colombia, se ha generalizado mediante la expansión de la oferta educativa destinada a niños y niñas entre 0 y 6 años en la institución escolar.

Igualmente, la historia propia de cada maestra configura su ser como maestras. Las coincidencias saltan a la vista, pero las diferencias también mantienen un importante lugar. Es necesario mencionar que la historia personal se da en un marco mucho más amplio que también influye en lo que las maestras piensan y hacen respecto a la educación inicial, la misma historia de la educación inicial en Colombia, tal como fue planteada en los capítulos anteriores. Las experiencias de las maestras son lo que constituye el *corpus* de la educación inicial, lo que las configura como sujetos-maestras, con su discurso y en relación con la institucionalización de la educación inicial. Para Castro (s.f., p. 16) esos elementos constituyentes permanentemente se están actualizando, aparecen y desaparecen en circunstancias siempre nuevas, es decir, que las interacciones entre instituciones, sujetos y discursos no son siempre las mismas, no siempre funcionan de la misma manera ni tienen los mismos fines; son relaciones históricas.

4.2. Maestras: agentes para acompañar cambios

Reconocer la existencia de un lugar en el mundo de la educación para las maestras colaboradoras de esta investigación, implica reconocer que en la narración de experiencias pedagógicas, sobre todo en las que envuelven el trabajo con la oralidad, se halla esbozada su propia historia de vida. Por eso es posible expandir algunas preguntas relacionadas con su actividad cotidiana: ¿cómo resultaron siendo maestras, qué de sus recorridos por la vida las hace mantenerse como maestras, cuál es la conexión entre lo que hacen con lo que son, saben y en dónde lo hacen? Si bien estos interrogantes constituyen una guía para visibilizar elementos de su genealogía como maestras de educación inicial, lo que me interesa es rescatar sus prácticas tal como ellas mismas las han traído a la investigación; además de definir su condición de maestras, es posible avistar la propia historia de la educación inicial que, desde luego, tampoco puede desvincularse de sus prácticas en la institución de educación inicial.

En otras palabras, como lo plantea Castro (s.f., p. 16), la investigación ha permitido considerar las experiencias compartidas por las maestras en el aula como componente de instituciones, sujetos y discursos; es decir, las maestras han develado matices en sus prácticas como algo existente, no nuevo, pero sí indispensable para afrontar con sentido su ejercicio diario de la enseñanza. La opción de vivir este ejercicio colaborativo me permite acercarme a una genealogía para comprender el trabajo de las maestras que me recuerda a Dolo Molina, autora que plantea la idea de “recuperar y nombrar esas prácticas para hacerlas reconocibles, pensarlas y compartirlas” (2011, p. 96).

La *experiencia* aparece para confrontar los silencios sociales deliberados y el papel de lo dicho mientras las maestras cuentan lo que hacen en el sitio de trabajo y la manera en que han elaborado su hacer pedagógico en espacios sociales destinados a la educación infantil, y la *narración* oral, escrita, visual, escuchada, simbólica o performativa, que consiste en contar o relatar acontecimientos realizados por la gente según circunstancias de tiempo y

espacio, nos convocan a repensar tanto las nociones como los desarrollos y los alcances de recientes, y no tan recientes, estudios enmarcados en el paradigma del pensamiento del profesor para dar un giro hacia el pensar basado en el hacer, es decir, para rastrear algunas raíces de lo que está haciéndose pedagógicamente en los jardines infantiles.

4.2.1. Enraizar labores pedagógicas

La raíz misma de las prácticas compartidas por las maestras emerge desde un doble significado de la educación: lo que significa para ellas desde su historia personal, desde su experiencia, desde lo que ha sido la historia de la educación inicial relatada a partir de sus prácticas profesoras y, por otra parte, en el marco de fuentes documentales que señalan la institucionalización de la educación inicial en el país como *la cara conocida de esta etapa educativa*. Con la convicción de que es necesario nombrar y describir estas prácticas para hacer reconocible aquello que funciona en las escuelas; para reconocer, custodiar y respetar lo bueno que ya existe, tal como nos dice Luisa Muraro, pero también, con la aspiración de que estas prácticas, no queden atrapadas en los estrechos ámbitos de las aulas, deseo mantener abierto el camino compartido con las maestras. Algunas de estas experiencias que crean y recrean la vida y que hacen más sociales y más cercanos los jardines son pedagógicas y se hallan en relación y con relación a la oralidad.

Las maestras hablaron del surgimiento de *su ser como maestras* a lo largo de nuestras conversaciones; ahora, sus saberes están anclados a su historia de vida, a su biografía, la cual se origina en su propia infancia. La vocación y el gusto por enseñar a otros, a niños y niñas, es recreada con sus relatos:

GP18: (...) yo soy la mayor de mis hermanos, yo les enseñaba las tareas, se me metió que iba a ser profesora, yo tenía claro que iba a ser profesora de niños (...).

Sus palabras están haciendo alusión a su propio pasado, para ello se trasladan al hogar materno. Sin embargo, cuando dicen que enseñaban no se refieren a cualquier enseñanza, tampoco a cualquier nivel educativo, en realidad las maestras están haciendo énfasis, con sus anotaciones verbales, en los componentes de las prácticas pedagógicas, están pensando en quien enseña y en lo que se enseña:

GP37: (...) yo les controlaba las tareas /a mis hermanos/, que si ya pintó, no, así no se colorea ven y te enseño, vamos a aprendernos las tablas (...).

Los relatos sobre la educación en la infancia se convierten en los referentes del ser maestras. Estas experiencias, como todas las demás, son las que dotan de forma y significado la vida de cada maestra, las que influyen en lo que ahora son; en los que quieren ser con sus recorridos académicos. Una maestra hablaba de experiencias negativas e impactantes en su vida de estudiante, las cuales se convierten en máximas de lo que no debe pasarle a un niño o niña en sus años de tránsito por el sistema educativo:

GP18: cuando yo estaba en el colegio yo era muy tímida, yo sabía, me volteaba, pero tuve una experiencia muy tenaz, tenía que sumar, y no supe, la profesora me pegó, entonces me quedó tan marcado que le cogí pavor a pasar, a cantar, a hablar, mi voz era bajita.

GP37: /enseñaba las tablas a mis hermanos/ no como a mí me las enseñaron que me tocaba a las cuatro de la mañana, y no entiendo porque a esa hora, y tenía que ir a la escalera, me levantaba, me bañaba, desayunaba, cosa de que cuando estuviera aclarando ya estuviera en la escalera porque ‘el frío me abría la mente’ y me sentaba en la escalera a repetir las tablas.

Sus vivencias hacen parte, integran y van a incluirse en otras experiencias. Ellas se reafirman como maestras en el presente pero también aspiran a mostrarse como maestras durante muchos años. El pasado, sus orígenes, permean permanentemente lo que son hoy en día, definen lo que son, lo que les preocupa en una sociedad desigual, lo que las afecta en relación con los grupos y la institución donde trabajan:

GP18: cuando llego a mi trabajo lo que me afectó /antes de llegar/ (influye) en lo que les doy a los niños: hacer teatro, hacer juego, que ellos van a divertirse, no llorar porque los padres se fueron, que se sientan contentos porque van al colegio, hoy vamos a experimentar, que sea alegría ir al colegio, no que perezca, y hay unos que se les nota alegría.

Aunque no es el único punto de partida en el camino para ser maestra, la vocación resulta ser una parte central de su ser como maestras. Se siente, va dentro, ligado a la historia personal, a la sensibilidad de escuchar, de enseñar, de compartir lo que se es con los demás. La decisión de ser maestra pasa por esta sensibilidad y parte de lo que se es depende de ello:

GP36: y hay profesoras que se les ve esa vocación desde pequeñas, desde niñas, que llevan eso (...) entonces yo digo que también va en la profesora, si tiene vocación, si tiene ese placer de enseñar (...).

DP34: Yo salí de colegio normalista (...) yo quería esto.

Y desde una mirada reflexiva, analizan esa tensión entre lo que se termina haciendo y la vocación:

GP36: Incluso hay maestras que estudiaron la licenciatura en educación infantil porque no les gustaban los números, o porque era la más barata, o porque fue con la que pudieron entrar a la universidad, ‘yo quería medicina pero no pasé en la Nacional, entonces me tocó’. Sí, eso se ha visto.

Para ser maestra, también se necesita formación general y especializada. Ellas enfatizan en el tipo de formación, puede ser el nivel de lo técnico o lo profesional, resulta frecuente la formación normalista, la profesional, la técnica, aunque la informalidad también es una manera de aprendizaje que aparece. Al respecto, las maestras afirman:

DP36: Soy normalista, licenciada en educación infantil (...), hice una especialización en procesos de escritura (...), hago la tecnología, hice un diplomado en género y

comunidad, he estado en seminarios sobre educación, trato de buscar todo esto que ayude (...) y la idea es hacer una maestría, aprender bastante.

GP23: Bueno, pues yo tenía que hacer algo, entonces me puse a cuidar niños en mi casa (...) pues yo ya tenía desde mi bachillerato que iba a trabajar con niños, entonces entré a estudiar (...) auxiliar técnica, y dije esto es lo mío, esto es lo que me gusta, y estudiaba los sábados.

LP1: cuando era secretaria en Bienestar (de la universidad), en la noche estudiaba la licenciatura en educación preescolar (...) también tuve docencia universitaria durante seis meses, didáctica de la ciencia (...) hice una maestría en educación (...) y la licenciatura (...) tengo bastante inclinación por la psicología.

Esta realidad tampoco es ajena a lo que piensan ellas mismas, ahora como ciudadanas, sobre sus expectativas para continuar en este proceso de formación. Rescatan la necesidad de disponer de la formación continua para seguir aprendiendo y conociendo acerca del ámbito educativo.

DP35: estoy estudiando nuevamente, mi idea es aprender todo el tiempo, estoy haciendo una tecnología en gestión de servicios recreativos.

Las experiencias a través de las prácticas de trabajo que las maestras han vivido en distintos sectores, tanto de lo público como de lo privado, también *moldean su ser como maestras*, sus ideas acerca de la enseñanza, y tales ideas se forman mediante el contraste con las diversas experiencias, satisfactorias o no, que han vivido en diferentes sectores de la educación. Según sus propias palabras:

DP34: (...) empecé a trabajar en otro jardín /privado/ (...) es pesado, es mucha exigencia, tienes que aprender, leer (...) es la presión de todo el tiempo, en ese jardín tenía maternal y párvulos, mas chocaba con eso de que tiene que enseñarles a escribir, y pues era esa presión, igual nunca se reconocía el trabajo, pues con la coordinadora..., los papás se daban cuenta que avanzaban, pero era todo el tiempo pegada al texto, cuaderno, texto, un trabajo muy pesado (...) a mi me sale este trabajo /jardín público en la modalidad de cofinanciado/ cuando el jardín era privado, era como las ventajas en cuanto ambiente, aquí puedes ser tu misma, ser lo que tú eres, sin presión, diferente a la parte privada, aunque era también el manejo de textos, porque eran niños que salían para el colegio, entonces ¿cómo los prepara uno para eso? fue un reto, mas adelante pasa el convenio con la secretaria, y se acabó la parte privada (...).

GP24: (...) pasé una hoja de vida a un jardín particular, me quedaba mejor el horario, pero era mucha la diferencia, porque el otro /un jardín público en la modalidad de jardín infantil social/ era mucho más social, más la entrega a los niños, y aquí era plata, llegaban los papas, y acá le dejo el niño, límpiemele, hágale, como si uno fuera su sirviente, llegaban con la niñera, con el conductor, y tenían la que asesoraba tareas, era otro mundo, otro ambiente, y que aprenda a leer a escribir, era cansar a los niños (...) y en el jardín (...), que es del gobierno, me presenté (...) estoy aquí, es lo que me gusta, es social y a los dos meses

me nombraron como licenciada, y hago algo por los niños de bajos recursos, es un trabajo de tipo social, y ahí voy.

Las maestras que participan en este estudio, comparten algo de esta historia. Por lo general, han tenido la posibilidad de vincularse laboralmente con el sector privado; comparten con mirada crítica y reflexionan sobre sus dinámicas desde la particularidad de su experiencia; comparten o se distancian de sus principios educativos pero refieren sus ventajas pedagógicas:

DP38: En el colegio privado es muy importante memorizar y repetir (...) aquí³⁵ uno trabaja juego, trabaja expresión, trabaja lenguaje, y tu vas a ver, puede que no sepa que dos más dos es cuatro, pero resuelven problemas que se dan en su contexto, lo que se da poco a poco..., para mí es más importante potenciar el pensamiento y el lenguaje (...) me gusta más este trabajo, y me ha servido mucho, he cogido el hábito de leer.

El contraste entre sectores es permanente; se refieren con cierta minucia a los acontecimientos diferenciados de acuerdo con el sector al que pertenece el jardín; usan términos específicos para narrar lo que sucede en lo público y para narrar lo que se hace en lo privado. Sus experiencias concretas les permiten reflexionar acerca de la forma como se accede al derecho a la educación infantil:

GP23: me puse a buscar colegio y me llegó la caja de compensación (...) y entré allí, y al primer año que los niños tenían que ser así, y pues yo /quería/ más que fueran independientes (...); por eso trabajo lo social, por eso me retiré del trabajo del colegio particular porque son niños que tienen ambos padres, que tienen muchas personas que los cuidan, en este lado no, está la mamá que ni siquiera tiene tiempo para llevar al niño al jardín, es una mamá que sale a las seis de la mañana y llega a las diez de la noche, y su niño llega al colegio rebelde, reclamando un espacio para él, entonces yo me enfrasco más en esos niños (...).

Desde su experiencia, trabajar en lo público les resulta radicalmente distinto. Las maestras narran la diferenciación entre lo público y lo privado como algo que determina sus convicciones respecto a la educación inicial. La diferencia es crucial, son dos escenarios bien particulares. Con sus palabras en torno al hacer cotidiano, las maestras marcan las características de estos dos ámbitos de desempeño laboral; en sus gestos se traducen sus propias construcciones en torno al ejercicio docente en esta etapa educativa centrada en la niñez de acuerdo con el momento que se vive y con las potencialidades individuales:

DP28: no había tenido la oportunidad de trabajar con niños pequeños en jardines /públicos/ (...) pero te sientes más libre, (...), sino que es tu espacio libre, tú creas, lo que te salga con los niños en ese momento, lo que ellos den, y entonces potencias más cosas, y conoces otras habilidades que tal vez en la casa desconocen. Para mí, ha sido aprender.

DP34: no hay la presión de que tú debes trabajar la escritura o esto o lo otro, no, no hay esa presión, el espacio es libre y uno ve lo que hace para que los niños construyan (...).

³⁵ Jardín público en la modalidad de cofinanciado.

El tránsito de las instituciones de lo privado a lo público acentúa estas diferencias. Esto se da de manera específica en los jardines vinculados con el sector público en la modalidad de jardines cofinanciados, la cual se establece entre el ente institucional público y alguna organización de carácter privado. Los jardines cofinanciados del distrito reciben presupuesto público para su funcionamiento (pagos a las maestras, gastos de nutrición a los niños y niñas, material didáctico, etc.) pero funcionan dentro de instalaciones propias.

En este contexto, las maestras sienten una oportunidad para hacer el trabajo cotidiano teniendo en cuenta los derechos de los niños y las niñas, el derecho a la educación, el derecho a potenciar su desarrollo. En el caso de una maestra, la transición de la institución de lo privado a lo público o las metas institucionales inclusivas le permiten entender los sustratos de clase en la cultura escolar o familiar lo mismo que o la negativa a reconocer la diferencia; lo manifiesta así:

DP34: tener convenio y privado choca mucho, no por los niños o nosotras, con los padres era ‘si yo pago por qué debo compartir con ese niño que no paga y están ocupando las instalaciones’, y es una lucha, todos tenemos derecho a educarnos, los espacios son de los niños, y me choca cuando la gente está así (...) uno empieza a chocar también cuando empieza a darse la inclusión en el aula, entonces ahora es ‘por qué mi hijo tiene que compartir con ese niño /diferente/’, y estamos en ese choque.

A pesar de que todas las maestras colaboradoras en esta investigación están en instituciones de carácter público, sus narraciones marcan claramente las diferencias entre el trabajo de cada una, sobre todo por las dinámicas propias de las instituciones y por el “estilo” particular derivado de su formación o de su trayectoria. Existen “libertades” para su trabajo y eso marca un importante aspecto en la organización de su trabajo pedagógico. La formación, sus experiencias de infancia, sus trabajos, los tránsitos por lo público y en lo privado, han configurado maneras diversas de hacer educación inicial:

DP33: el año pasado trabajábamos por proyectos (...) ya este año como buscamos otro tipo de trabajo (...) entonces se planteó vamos a trabajar por aulas especializadas (...) pero va más en eso, en la técnica de cada jardín, en la forma de organizar cada jardín y como se plantea el trabajo

GP22: Somos de la misma institución, la Secretaria, pero son ‘colegios’ distintos. Ella allá tiene unas formas de trabajo, nosotras otras (...) hay estrategias pedagógicas, y esas se dividieron, lo que es sala materna y párvulos trabajan rincones y lo que es pre-kínder y jardín se trabaja proyecto de aula, porque son grandecitos, es decir, allá se trabaja también la asamblea (...) yo me centro en mi grupo (...) cada una trabaja con su grupo

Esta posibilidad *de ser y de sentirse* diferentes en su trabajo está mediado por la discusión, el debate y la confrontación con sus pares. De ello son plenamente conscientes las maestras y rescatan en el escenario de lo público el acceso a la formación permanente en medio de su ejercicio docente. Hablan de las jornadas pedagógicas y rescatan su valor para encontrarse diferentes a las demás maestras, para reflexionar sobre su práctica pedagógica bajo una mirada crítica, tomar distancia de aquellas posturas que no van con su concepción de lo que

es la educación inicial ni lo que se hace en ella; pero a la vez constituye un escenario para llegar al acuerdo, al consenso, para ganar en identidad como maestras, recreando los pilares educativos previstos en las normas.

4.2.2. Recrear pilares educativos

Si bien el concepto de educación inicial es reciente, antes de que se hablara de esta modalidad ya se impartía educación a niñas y niños pequeños. Como lo vimos, en nuestro país se han ido entrecruzando de manera simultánea las historias de las principales instituciones que han tenido la responsabilidad de la infancia y su educación: el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Departamento Administrativo de Bienestar Social, hoy Secretaría Distrital de Integración Social, y la Secretaría de Educación del Distrito. Este es el contexto general de la educación, el cuidado y el bienestar en el que se mueven las maestras colaboradoras de este estudio.

Las maestras, como se ha expuesto, se han integrado al trabajo docente en el sector público del servicio de educación inicial para la ciudad de Bogotá. También existe un real avance en materia de producción de documentos que abordan la educación inicial como un derecho de los niños y las niñas, lo cual se puede corroborar con el desarrollo de este concepto y la normatividad que regulan la prestación de este servicio. Es acá donde aparece como referente importante *el trabajo que se hace* institucionalmente con miras a la implementación de la línea técnica pedagógica con las maestras, principalmente desde su formación permanente. En la capital colombiana se ha procurado la construcción de lineamientos pedagógicos que orienten las prácticas pedagógicas de las maestras, lo cual se concreta en la más reciente publicación oficial de la SDIS: El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital (SDIS y SED, 2010).

Durante nuestras conversaciones sobre su *hacer cotidiano*, en los distintos encuentros con las maestras, han sido frecuentes las referencias hacia el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego, las cuales se plantean como pilares de la educación inicial dentro del Lineamiento mencionado. Se puede entender que estas referencias no solo se dan por la interpretación que las maestras han venido elaborando en torno al lineamiento pedagógico sino, en gran medida, porque son precisamente las actividades que más atraen a las niñas y a los niños, especialmente en el contexto de la educación inicial; las maestras lo saben, lo manifiestan y lo acompañan. En otras palabras, las premisas fundamentales hacen parte de los saberes de las maestras, así lo sostienen y así lo han registrado a la luz de lo que ellas mismas hacen.

Respecto a los pilares de la educación inicial, y remitiéndome al Lineamiento podemos insistir en los alcances previstos en este ámbito de los cimientos para potenciar el desarrollo de niñas y niños, es decir, la forma como opera el proceso de acompañamiento que se hace en los jardines para “promover, favorecer y fortalecer las actividades propias de la primera Infancia”. El juego, el arte y la literatura, junto a la exploración del medio poseen fines de socialización con el mundo adulto, con el mundo de sus pares y con el mundo global, aparecen como las posibilidades básicas para la construcción de sentido. Además, suelen ser utilizadas por las personas adultas en los momentos de relacionamiento con la niñez, como lo hacen, como lo narran y como lo promueven las maestras, sabiendo que de dichos

pilares se derivan sus acciones pedagógicas para llenar de sentido su hacer cotidiano mediante talleres.

Si bien hay diferencias entre ellas, debido a los intereses que cultivan, todas ellas hacen énfasis en *el pilar del arte*. Según el lineamiento (SDIS y SED, 2010, p. 63): “el arte involucra el descubrimiento y el disfrute de diversas sensaciones; invita a niños y niñas, con la orientación de maestros y maestras, a experimentar a partir de las diferentes posibilidades que les ofrece su cuerpo y el manejo de distintos materiales; (...), percibiendo diferentes sonidos, texturas, olores, colores y sabores, además de aprender a relacionar su cuerpo y los objetos con respecto al espacio y al tiempo, transformado, construyendo y encontrando nuevas maneras de interactuar”(SDIS y SED, 2010, p. 63):

LP21: Entonces jugamos con la mezcla de los colores, hicimos la magia de los colores, el collage de los colores, cuando los combinábamos unos con otros qué colores daban. Al final quedamos así, combinando colores, y ellos se daban cuenta de los nuevos colores que salían. Estas son las cosas tan bonitas que hicieron a partir de la lectura del cuento. Y cuando veían que combinar colores les daba otro, se sorprendían, se reían, decían ah, hicimos magia, es descubrir, explorar. Además, que trabajar con pintura es muy rico, a veces uno no necesita motivarlos con nada, porque el simple hecho de decirles que vamos a trabajar con pinturas para ellos es rico, les gusta untarse, les encanta. Es expresarse a través del arte.

Por eso, cada una de las maestras ha adoptado medios para vivir distintos procesos creativos e incorpora distintas expresiones artísticas afines a sus propias prácticas pero teniendo en cuenta las iniciativas infantiles, los recursos disponibles y los contextos culturales:

DP9. Es un trabajo de creación con los títeres, quería saber qué tanto aparece en su narración a través de los títeres, y pues es algo que les llama la atención.

GP11: Yo trabajo también el teatro, me gusta la expresión corporal, la danza, el teatro, yo tengo una caja llena de disfraces, y les leo un cuento, y les digo ‘quién quiere ser el conejo, o la bruja’ (...) la otra forma es usar las canciones, dramatizar las canciones (...) Me doy cuenta que cambian de tono voz, se apropian del papel, y recuerdan, uno les lee (...).

LP19: Esta fue una actividad de pintura, de expresión artística. Fue a partir de la narración de un cuento, entonces después de la lectura del cuento se les daba instrucciones a los niños de que íbamos a pegar el papel, que íbamos a trabajar con pinceles y con pinturas, para que ellos hicieran lo que quisieran y lo que más les había gustaba de la lectura del cuento, lo que recordaran.

Todas estas actividades artísticas, plásticas y creativas están llenando de sentido los espacios por donde transitan las niñas y los niños de cada jardín. Con el pilar del arte, los talleres son vividos como lugares donde se activa la creatividad individual, se comparte la expresión plástica, se acompañan y potencian otras dimensiones de acuerdo con las necesidades infantiles, se expresan sus intereses, se configuran sus valores, se afianza su

corporalidad y se comunican sus saberes. Y, se pone en práctica el Lineamiento (SDIS y SED, 2010, p. 63): “cuando se contempla el arte como uno de los pilares de la Educación Inicial, es importante pensar en él como un potencial generador de una gran variedad de experiencias significativas, que vivenciadas a partir de la plástica, la música, el arte dramático y la expresión corporal, aportan al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y las niñas de cero a cinco años”.

En relación con *el pilar del juego*, las maestras se han inclinado por el juego espontáneo, creativo y libre. En los jardines se dispone de rincones o espacios dotados con elementos lúdicos a donde acuden niñas y niños, de manera colectiva, para incrementar sus posibilidades comunicativas con sentido de sí mientras sus cuerpos se arrastran o ruedan al ritmo de la música o de las palabras, mientras las niñas se balancean o trepan, mientras los niños escuchan historias, mientras niños y niñas recorren laberintos o transforman múltiples y variados objetos:

DP42: (...) con los chiquitos es aprovechar los espacios de juego, de interacción que se tienen, para empezar a trabajar lenguaje, es una etapa en la que ellos apenas están iniciando, entonces hacen como una repetición, ella dijo ‘agua’, yo digo ‘agua’, entonces es mostrarles jugando, cantando, que se pueden construir palabras para que expresen sus sensaciones y pensamientos.

GP28: (...) lo de la recreación, aprovecho el juego, no me pongo que ‘el cuadrado es así’, sino con obras de teatro, que les gusta el baile, disfrazarse, el juego de roles, que el enfermero, el carpintero, cosas que les guste a los niños, entonces yo tengo que ver eso que les interesa a los niños.

LP22: El tema del juego es muy chévere. Yo siento que ellos construyen más fácil entre ellos mismos. Uno ve que los niños tienen su expresión más amplía, podría decir, más elaborada, yo siento que cuando uno les pregunta de alguna manera se cohíben. Los niños ven a los adultos como autoridad, las conversaciones entre ellos son otras, e incluso su imaginación vuela más que cuando uno les pregunta algo. Entonces son habilidades conversacionales mucho más elaboradas en ese juego de roles, en ese juego libre.

Con el juego se activa la cooperación pero también la concentración, dos aspectos necesarios para la preparación escolar pero, sobre todo, para la construcción de ciudadanía. Cuando en el Lineamiento leo la pregunta ¿cómo hace presencia el juego? Llegan a mi memoria las fotografías y los registros en video del trabajo pedagógico de las maestras. Al adentrarme en lo que ellas hacen, observo que el juego es inherente a la vida infantil porque se manifiesta de manera permanente, incluso cualquier elemento se convierte en juego y cualquier momento activa la imaginación lúdica, y que solamente se requiere de los apoyos materiales y humanos correspondientes.

En relación con *el pilar de literatura*, las opciones están vinculadas a los proyectos de aula, considerados muy importantes por las maestras para tomar la palabra, escuchar la pregunta, plantear la curiosidad, acompañar la exploración sentida y, sobre todo, activar la imaginación. Si de acuerdo con el Lineamiento (SDIS y SED, 2010, p. 57), “el arte de jugar con el lenguaje –no sólo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito,

sino con múltiples lenguajes– para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas”, las maestras están comprometidas con esta clase de juego estético:

DP42: También se trabaja la parte oral cuando ellos hacen sus propias creaciones, entonces es cuando creamos historias y ellos meten ballenas con dragones, princesa, ogros y hacen una mezcla que viene de su imaginación, lo que están creando, lo que están inventando, eso da pie para que su lenguaje empiece a salir y empiecen a comunicar, entonces esos momentos son los que uno aprovecha, porque no se está direccionando el trabajo, y ‘has esto’ y ‘¿por qué dices esto?’ o ‘¿esto?’, ‘¿de qué color es esto?’, ‘¿y qué pasa?’ preguntas cerradas, no, sino que es más espontáneo y libre.

Las emociones, los sentimientos, los valores, las actitudes y los juegos del lenguaje imaginativo, representativo o simbólico, más que verbal o graficado y rayado o escrito, surgen en las actividades propuestas por las maestras para que niños y niñas participen voluntaria y activamente en la hora del cuento. La sensibilidad ante el sonido, los ritmos, las imágenes y el material impreso acompañan las escenas de comunicación entre maestras, niñas y niños. El mundo de las imágenes visuales y sonoras es compartido de manera recíproca.

Cuando se trata de trabajar a partir del *pilar de la exploración del medio*, todos los recursos disponibles y todas las iniciativas son bienvenidas por las maestras; ellas aprovechan los eventos especiales para articular los aportes del cuento, la diversión del juego, la imaginación de la literatura y la creatividad del arte. También cultivan el sentido de la curiosidad infantil para escenificar situaciones que lleven a niñas y a niños a indagar, cuestionar, conocer y dar sentido a su mundo, porque están conscientes de que “dicha curiosidad los lleva a mantener una actitud de búsqueda permanente que puede evidenciarse desde los primeros días de vida y de manera progresiva a medida que el niño y la niña crecen. Inicialmente se manifiesta a través del uso y descubrimiento de las posibilidades de exploración que les ofrece su cuerpo (...)” (SDIS y SED, 2010, p. 66):

DP5. Es una de las actividades del aula, se adecuó una especie de pantano, y lo que hicimos fue llenar todo de harina, y dejarles el espacio pues para que ellos jugaran y exploraran un poco el material que había, les causó mucha curiosidad trabajar con los diferentes materiales.

LP25: Esta es una expectativa que ellos tenían frente al cuidado de la naturaleza, de cuidar las plantas, de respetarlas, de no arrancar las florecitas, y de mostrarles un proceso de germinación, cómo crecen las plantas y que podemos hacer para que crezcan. Entonces, hablamos de un cuento que se llama el secreto, que es de un ratoncito que tenía un secreto y que nadie lo veía, y que con el tiempo iba creciendo y los animales le preguntaban que qué tenía escondido, y él decía de nunca se lo iba a decir a nadie porque era su secreto. Ellos llamaron a su planta el secreto, aparentemente hacían lo que hacía el ratón.

En todo caso, cualquiera de estas oportunidades construidas o acompañadas por las maestras, refina la actitud necesaria para activar la exploración, para sentir sus efectos como el acto complejo que es, para articular los componentes y los recorridos que la

configuran, para propiciar la experimentación compartida, para revivir las emociones y para comunicar con sentido de sí. Dice el Lineamiento (SDIS y SED, 2010, p. 68) que durante esta actividad el niño y la niña generalmente atraviesan por momentos como el reconocimiento de sus intereses y necesidades, la manipulación de objetos, materiales, juguetes, sustancias, la elección de materiales y la toma de decisiones; son importantes la observación superficial o detallada de todo aquello cuanto llama su atención, la formulación de preguntas, hipótesis, impresiones.

4.2.3. Integrar directrices políticas

Se puede decir que el momento histórico en el que se encuentran las maestras, esto es la década del 2000 y la entrante 2010, define sus ideas alrededor de la educación inicial y le da sentido a sus prácticas pedagógicas. Las maestras vinculan lo que hacen con la historia misma de la institucionalización de la educación inicial, por eso hablan de pilares de la educación inicial, de estrategias pedagógicas, del cuidado, de la educación, del desarrollo infantil; igualmente, recrean las normas aunque ya no estén vigentes para ir articulándolas con la nueva legislación, es una forma de recrear lo establecido con una *fase de transición* normativa mediada por la acción.

En ese sentido, es interesante la manera en que diferentes aspectos de la normatividad son integrados a las prácticas pedagógicas cotidianas, no solamente porque existen reglamentaciones para prestar el servicio de educación inicial, sino porque las maestras han asumido un determinado accionar que llena de sentido su práctica, sus saberes y el pensamiento profesoral acerca de la educación inicial. En un intento por conectar lo que las maestras hacen con lo que las directrices plasman en su reglamentación, reafirmo, como en los capítulos anteriores, que la última década ha sido prolífica en cuanto a normatividad se refiere. Y añado un ejercicio dialogal teniendo en cuenta que un conjunto de ellas opta por relacionar aspectos vinculados con el proceso pedagógico de la educación inicial: la Resolución 1001 de 2006 y la Resolución 325 de 2009, ambas elaboradas por la SDIS. Aunque su sentido se dirige a reglamentar la prestación del servicio de educación inicial en el Distrito, se distancian en especificidad; por eso, me detengo en el *proceso pedagógico* definido en ambas resoluciones pero centrándome en los estándares establecidos por las normas.

De una parte, de la resolución 325 de 2009 se derivan los lineamientos y estándares técnicos para la prestación del servicio de educación inicial desde el enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia (APII). Se tiene así que los estándares se definen para abordar y comprender el proceso pedagógico, la nutrición y la salud, el talento humano, los ambientes seguros y adecuados, y el proceso administrativo. Por otra parte, la resolución 1001 de 2006 reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en el Distrito y hace referencia a una serie de directrices en relación con el proceso pedagógico de la educación inicial, las cuales están orientadas a seis aspectos específicos, abarcando desde la garantía de los derechos de la niñez hasta los contenidos de cada proyecto pedagógico, de acuerdo con los fundamentos institucionales.

Proyecto pedagógico. Frente a este punto la resolución 1001 de 2006 indica que los Jardines Infantiles “deben contar con un Proyecto Pedagógico que describa su concepción

de la educación inicial, sus objetivos de desarrollo infantil las razones que sustentan su opción hacia tales derroteros y las estrategias, metodologías y experiencias que privilegian para lograrlos. Debe ser un documento de conocimiento público”. Desde los estándares y lineamientos técnicos se define que los jardines infantiles contarán con “un proyecto pedagógico propio que contiene las intencionalidades del trabajo con los niños y las niñas”, así mismo, contará con “una propuesta pedagógica”:

LP30: Esta es una actividad pensando en el valor de la tolerancia. Los niños se disfrazaban de lo que ellos quisieran ser cuando fueran grandes. (...) Y la intención era qué pensaban los otros, si se iban a reír o no, y era ve qué tanto se respetaban y eran tolerantes con el disfraz del otro, porque a otros les gustaba ser animalitos, entonces uno preguntaba que si cuando fueran grandes iban a ser animalitos, y les daba risa, y de todos modos no nos podíamos reír de lo que el otro estaba pensando. Algunos querían ser médicos, Felipe quería ser rockero y cantó, ella quería ser cirujana. Entonces lo que hicimos fue escucharlos que tanto hablaban de lo que ellos querían hacer cuando fueran grandes.

En este último proyecto, la pedagogía es un acto de comunicación que ocurre en escenarios diseñados para potenciar el desarrollo infantil, la socialización y la relación intersubjetiva mediada por la experiencia de la oralidad. Todos los demás aspectos señalados en la norma, ofrecen la posibilidad de ampliar la espontaneidad infantil sin necesidad de una enseñanza explícita porque vivir el lenguaje para aprender a pensar y sentir el mundo es la mejor acción educativa, y porque de esas primeras experiencias, en realidad de cualquier experiencia susceptible de ser formulada en palabras, nacen todas las historias. Las interacciones vividas en dichos escenarios se convierten en clave para los procesos de socialización en los distintos niveles de escolarización, sobre todo porque conjugan la expresión del pensamiento de niñas y de niños, propician sus intercambios sociales, la construcción de sus subjetividades y la familiarización de cada individuo con los cúmulos de saberes. Y estos referentes suelen aparecer como componentes de los procesos de reforma curricular.

En cuanto a la concepción acerca de educación inicial que se puede traer desde la política bogotana nos remitimos al Decreto 243 de 2006, el cual la define como “una acción intencionada para la garantía de los derechos al cuidado y al desarrollo del ser humano de las niñas y los niños, desde su gestación hasta los cinco años de edad, mediante una pedagogía, que basada en el reconocimiento de las características y potencialidades del niño y la niña, le proporcione ambientes enriquecidos con interacciones y experiencias significativas. Ésta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales, en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado”. Con respecto a la Resolución 325 de 2009, encontramos que la define como un derecho impostergable porque acompaña el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y del fortalecimiento infantil desde la gestación y hasta los seis (6) años (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2009b).

Los diferentes niveles y grados de la educación inicial ofrecidos a la población infantil residente en la capital son: (a) Materno: Niños y niñas de 0 a menor de 1 año, (b) Caminadores: Niños y niñas de 1 a menor de 2 años, (c) Párvulos: Niños y niñas de 2 a menor de 3 años, (d) Prejardín: Niños y niñas de 3 a menor de 4 años, y (e) Jardín: Niños y

niñas de 4 a menor de 6 años. En cada uno de estos espacios se organizan labores creativas para el cuidado y el acompañamiento infantil; las maestras insisten en los principios y en los alcances de esta intencionalidad:

GP29: En la secretaria trabajamos mucho lo que son las dimensiones, la comunicativa, la personal social, la artística, la lógica del pensamiento, si, son cinco dimensiones, y tenemos que estimular, desarrollar todas esas dimensiones, y me doy cuenta que la oralidad está en todas, entonces para qué me sirve la oralidad, para fortalecer y potenciar estas dimensiones (...) gracias al conversar con los niños les doy la oportunidad para que expresen sus sentimientos, sus emociones, sus pensamientos, sus ideas, su forma de pensar de analizar, de buscar solución a un problema, y si nos damos cuenta, ahí están todas las dimensiones. Con sus sentimientos, lo personal social, el que solucionar los problemas, la lógica, el que expresen lo que piensan, la comunicativa, entonces es integral, entonces con la oralidad eso es lo que busco también, trabajar todas sus dimensiones, de acuerdo a sus características y haciendo que ellos den (...) sus sentimientos, emociones, su forma de pensar, analizar problemas.

Respecto al *desarrollo armónico e integral*, en los Estándares y Lineamientos Técnicos se plantea el reconocimiento permanente de las características y potencialidades de los niños y las niñas, sus necesidades y procesos de desarrollo para contextualizar las acciones pedagógicas. Asimismo, se define que los jardines infantiles deben contar con mecanismos que evidencien la atención diferencial a niños y niñas con discapacidad, grupos étnicos (indígenas, afrodescendientes, raizales, etc.) y víctimas del conflicto armado:

DP6. (...) con el grupo de pequeños, tengo un niño con discapacidad, Santiago, tiene paladar hendido, problemas de visión, le cuesta mucho ver, tiene los ojos rasgados, no tiene equilibrio, es hipotónico, pero todo este trabajo de lenguaje le ha servido mucho, él no hablaba, ya por lo menos repite, intenta comunicarse, usa el lenguaje, es lo que más me gusta y aterra, él se ha acomodado a pesar de todo a las actividades, y le gusta mucho, le gusta preguntar, señalar para hacerse entender.

GP9: Estas son imágenes que se ven en el jardín, es sobre lo de inclusión, se hizo propaganda sobre la niñez, lo importante que es proteger la niñez (...) y ellos: ‘por qué tantos afiches’, y pasaban y miraban siempre, y les dije que se las iba a llevar al salón (...) las pedí prestadas y las coloqué en las mesas y les dije que me dijeran lo que pasaba allí (...) hubo sorpresas bonitas, porque de pronto no hablamos sobre los niños ciegos, o no hay un niño ciego en el salón, pero escribían que era ciega por que lleva el bastón, (...).

GP38: Nicolás, es un niño que yo lo tuve desde bebé, que tenía el pecho salido porque tenía desnutrición, que el papá es drogadicto, la mamá no va, él se encaramaba, se trepaba, uno no sabía qué hacer, y mocoso a toda hora porque en su casa el piso es de tierra y hay enfermedad, no hay baño, hay letrinas, pero eso no se entiende, ahí es cuando digo es la vocación de la maestra.

Con relación al desarrollo integral, la Resolución 1001 de 2006 plantea que “la labor de reconocimiento debe fundamentarse en el análisis de información oportuna, suficiente, pertinente y relevante acerca de las características, necesidades de desarrollo y

potencialidades de los niños y las niñas a los cuales se presta el servicio, de manera que aquella sea la base para el diseño y la planeación de las acciones pedagógicas”. Unas acciones que van a recoger los avances individuales tanto como los logros colectivos en el jardín:

LP32: Cuando empiezan a colorear y a mostrar sus trabajos se sienten muy fortalecidos cuando uno les dice vas bien, lo hiciste bonito, y entre ellos hablan y dicen mira la profe me dijo que bonito, que me quedo bien, como fortalecerles eso es rico. Les da más seguridad para que trabajen, entonces constantemente se les dice que está bien. Pero también darse la posibilidad de decirles, no, está mal, lo puedes hacer mejor, eso también es importante, corregirlos, se sienten un poquito incómodos, pero a este nivel, en esta época del semestre que se está acabando, porque desde comienzo de año uno les dice que no está bien, que lo puedes hacer mejor, se sienten más frustrados que ahora, es una ganancia.

Esta misma Resolución 1001, en cuanto a la *Promoción del desarrollo infantil armónico e integral*, establece que las instituciones que prestan servicios de educación inicial “adoptarán una concepción de desarrollo infantil que oriente sus acciones pedagógicas, las cuales deben estar dirigidas a la promoción del desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas”. Las posibilidades creativas y el acompañamiento a las iniciativas de cada niña o niño pasan por la expresividad:

LP29: Estas actividades los hace expresarse, rico, no tan formalmente sino de manera libre. Entonces también se expresan, hablan, inventan juegos de profesiones, es que estoy midiendo no se qué, entonces uno los escucha, haciendo el rol con diferentes profesiones, eso paso mucho. Entonces, también con lo que habíamos trabajado antes de las profesiones, además de lo que sus papás les cuentan, por ejemplo, uno decía que el papá era ingeniero y que estaba construyendo.

Por otra parte, en los Estándares y Lineamientos Técnicos se plantea que los jardines infantiles deben contar con un mecanismo de planeación que permita hacer visible la organización de las actividades pedagógicas, principalmente lo relativo a la planeación con participación. Estos marcos normativos no siempre son posibles por las dinámicas vividas en la cotidianidad:

DP23: (...) ver al grupo: qué busca, qué explora, qué hace, para qué nos sirve, no hay direccionamiento sino que se define el trabajo del día de hoy con los más grandes...

GP26: La oralidad tiene que ver con lo que uno planea y lo que se hace en el momento, pero en todo momento está. Pero para mí es más gratificante cuando fue espontáneo, cuando era natural, porque vi que daban más, que había más tranquilidad, se escuchaban mas sus voces que cuando yo planeaba la actividad, entonces me di cuenta que era por el otro lado (...) me deja de enseñanza que yo tengo que seguir planificando mis actividades, mi trabajo, pero tener en cuenta siempre lo que ellos den.

Tanto los estándares como la Resolución 1001 enfatizan las prácticas de cuidado porque contribuyen al bienestar de los niños y de las niñas. Los primeros plantean la necesidad de contar con estrategias que promuevan el buen trato frente a la violencia o al abuso infantil,

sin desconocer el cuidado de la salud oral, la higienización con el lavado de manos y la formación de hábitos saludables.

El *cuidado calificado* se entiende como “el conjunto de prácticas que se realizan con el objetivo de garantizar la seguridad y sano desarrollo de los niños y las niñas, en estricto respeto de su dignidad humana” (DABS, 2006). En la Resolución 1001 se tienen como elementos que garantizan tal cuidado las interacciones de gente adulta entre sí, con los niños y las niñas en la institución y/o establecimiento de educación inicial, los criterios para asignar horarios y rutinas, y la disposición de los espacios y recursos materiales. Con la seguridad que les otorga la experiencia en el jardín, las maestras aprovechan cada situación vivida para integrar el cuidado:

LP16: (...) Es una situación que pasó con un niño que mordió a otro niño. Entonces yo le dije ¿por qué lo muerdes, si los que muerden son los animalitos, nos vamos a convertir todos en animalitos, y todos mordemos? Y los niños que no, no. Podemos jugar a los animalitos, pero nos vamos a respetar y no nos vamos a morder porque nos lastimamos. E hicimos un juego, entonces hacíamos como la serpiente, y todos reptábamos, como el conejo, como el elefante, y tenían ellos el juego de hacer como hacían los animales, pero sin lastimarse. La idea era no lastimarse, no morderse porque había un niño que había mordido a otro. Entonces, los que muerden son los perritos, ¿todos vamos a ser perritos y morder? Ellos dijeron que no, no, entonces íbamos a jugar a los animales sin lastimarnos.

Igualmente, el jardín infantil tiene como responsabilidad *el diseño de ambientes enriquecidos* y diversos para potenciar el desarrollo de los niños en el marco de la diversidad y la inclusión. Frente al trabajo con la familia y la comunidad, en los estándares se establece que el jardín debe contar con estrategias que permitan orientar a padres, madres o cuidadores en temas relacionados con el desarrollo infantil y los derechos de los niños y niñas. Con respecto a esta función, la resolución 1001 de 2006 indica que la *orientación, asesoría y formación de padres, madres, cuidadoras y cuidadores* requiere un espacio en las instituciones de educación inicial para “reconocer en las familias a los agentes primordiales de la educación inicial y establecerán acciones de orientación, asesoría y formación de padres, madres y cuidadores como corresponsables de los derechos, del desarrollo y del bienestar de los niños y las niñas”. Un espacio normativo como éste ofrece la oportunidad para abrirse a la escucha y procurar la comprensión de lo vivido, sobre todo en relación con situaciones críticas, de violencia, abandono o tristeza:

DP26: (...) igual ya hemos tenido tanta cercanía que ellos cuentan sus cosas, cómo se sienten, qué les pasa, si en las casa les pegan porque les pegan, no, no te dejes, habla con tu papá, yo les digo todo lo resolvemos hablando, con el diálogo, lo que pretendo aparte de potenciar el lenguaje es mostrarles que pueden ser autónomos, que pueden ser independientes, que pueden resolver sus conflictos, entonces a veces me siento y me pregunto si estoy logrando lo que me he propuesto con ellos, en el trabajo diario pues sí y por comentarios de los padres, he tenido mucha cercanía con las familias para trabajar y mostrarles que hay otras alternativas diferentes al castigo físico para hablar con los niños (...).

Respecto a la comunidad, los estándares definen que el jardín participará como organización social dentro de su territorio en actividades que promuevan una atención integral de los niños y niñas para la plena garantía de sus derechos. Para propiciar la *garantía de los derechos* es clave que las instituciones de educación inicial actúen como los garantes que son de los derechos de los niños y las niñas, asegurando su respeto y ejercicio al interior de las instituciones y propiciando su ejercicio hacia la familia, la sociedad y el Estado. Los derechos que se tienen en cuenta son: el aseguramiento en salud, el derecho a la alimentación, el derecho al nombre, al reconocimiento parental y nacionalidad, el derecho a la protección y el derecho a completar el ciclo total de la educación.

Con este apartado que sitúa las relaciones de las maestras con la educación inicial en el ámbito del distrito capital de Bogotá, es posible pasar a revisar las formas de enseñar la oralidad de acuerdo con otras fuentes que nos permiten conocer las relaciones tejidas por las maestras con las niñas y con los niños dentro de los ámbitos de trabajo propios de los jardines. Con el análisis de la oralidad se procura la ampliación de los usos comunicativos en la escuela para garantizar a niñas y niños menores de seis años la socialización y el acceso a los saberes; y con las palabras se procura articular la acción pedagógica para descentrarla de la actividad planificada por cada maestra en su cabal cumplimiento de la misión docente; esa misma acción desplegada y puesta en escena mediante el descentramiento, además de dar paso a la creatividad, a la escucha atenta y a las iniciativas de niñas y niños, sirve para compartir la comprensión de la oralidad y para activar los supuestos epistémicos de la práctica individualizada; también del trabajo colectivo.

5. CAPITULO V: VIVIR LA ORALIDAD EN LOS JARDINES

Dos sentidos claves aparecen para la comprensión de las formas de vivir la oralidad. Por un lado, el análisis de la oralidad requiere un acercamiento pausado a las experiencias pedagógicas de las maestras y supone la incorporación de alternativas que descifren de manera reflexiva el pensar y el vivir tal como emergen de los relatos compartidos por las maestras; por el otro, el jardín es un lugar donde es posible acompañar a niñas y a niños con distintas historias que desean elaborar y recrear la palabra hablada, el derecho a la palabra y la práctica de la oralidad con su presencia activa, su pensar, su interactuar, su ser comunicativo y su manera de estar en el mundo del jardín que comparten con maestras, compañeras y compañeros.

En este contexto dinámico y cambiante, estudiar e investigar la oralidad comienza por la comprensión de su incorporación a los programas de educación inicial. Retomando ideas descritas por Walter Ong (1987), con la escritura es posible hacer *la reconstrucción de la oralidad*, aunque no nos detengamos en sus rasgos psicodinámicos³⁶, y recuperando la apuesta creativa de Fernando Hernández (2008), con las *narrativas orales, escritas y performativas*, que utilizan elementos artísticos y estéticos para detenerse en la experiencia y develar aquello de lo que no se habla³⁷, es posible conocer los fundamentos de las experiencias pedagógicas de las maestras de educación inicial, en el marco de la organización curricular oficial en la ciudad, sobre todo porque sabemos que “la reflexión sobre las particularidades de los niños y niñas en primera infancia, sus intereses, sus gustos, las relaciones consigo mismo y con los demás, sus formas de ser y estar en el mundo, de construirse y de construir, sirvieron de guía para interrogar el sentido de la educación inicial, las prácticas pedagógicas y aquello que se les debe ofrecer en los jardines infantiles y colegios” (Bogotá, 2010, p. 7). Dos fragmentos relacionados con los registros de las maestras, señalan los alcances de estos derroteros:

LP28: Digamos que fue una actividad muy interesante, porque entre ellos hablaban, y ellos decían un metro, dos metros, así en realidad no supieran qué representa un metro. Pero tienen la idea y la conciencia del número, que sirve para medir y algunos anotaban, y tuvieron conversaciones de lo que midieron, de lo que es pequeño, lo que es grande, y se manejó ese concepto de lo que es grande-pequeño, mediano, largo o corto, más grande qué, más pequeño qué.

DP11. Este es el de jardín, de cuatro a cinco años. Les gusta el trabajo en torno a los proyectos, (...) a partir de esas imágenes se narra a los demás. Ellos leen, leen, leen, y después lo voltean y muestran las imágenes. Ahí están los niños, contándoles la historia, (...). Es la lectura de cuentos con los mas pequeñitos, se les pregunta qué estaban mirando, qué había ahí, son los bebés, y ahí hable y hable y hable, mira muu, perro (...). Yo los dejo

³⁶ El autor se refiere a la acumulación, la redundancia, el conservadurismo y el tradicionalismo, la cercanía con el mundo humano vital, los matices agonísticos, la empatía y la participación, la homeostática y lo situacional.

³⁷ Narrativas que plantean cuestiones relevantes a quienes las observan, las leen o las escuchan, sobre todo por las interrogaciones que emergen de ellas.

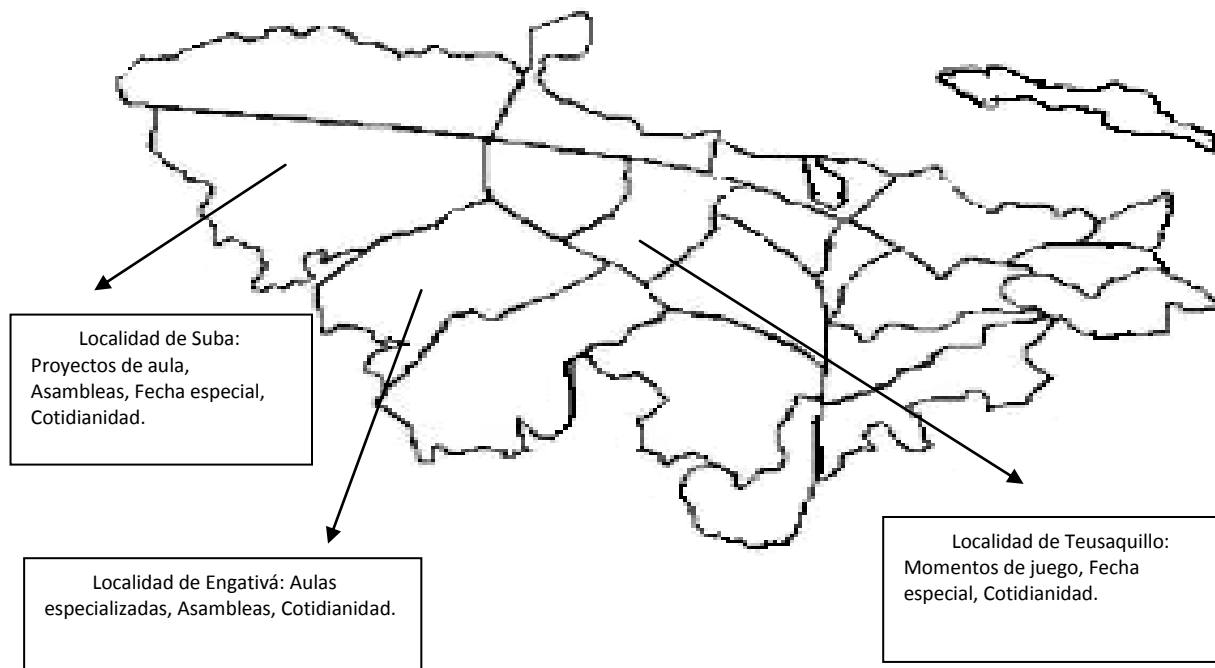
(libros) ahí para que ellos escojan los que más les gustan, que los busquen, así en jardín, quién quiere cambiar, empiezan transacciones, quién quiere leer conmigo.

Sin duda, todo momento y todos los escenarios de trabajo pedagógico resultan ser o se convierten en puntos de encuentro entre el trabajo de las maestras y el trabajo específico con la oralidad. A veces son proyectos de aula o asambleas, otras veces son alternativas para resignificar los lugares en los cuales se arma el trabajo pedagógico, como el aula especializada, y otras veces se vinculan las actividades de juego o los escenarios y rutinas básicas de los jardines como el comedor o el baño, tan inusuales en el trabajo pedagógico pero tan comunes entre criaturas de los primeros niveles de educación inicial, cuyas historias reclaman un sitio en los análisis críticos que *traen el hacer a la investigación* centrada en el pensamiento profesoral. Son posibilidades para escuchar lo que ha sido callado por los paradigmas, líneas o programas hegemónicos:

Quienes hoy parecen callados y sumisos no sólo fueron conscientes de sus condiciones de existencia, sino que supieron asumir los riesgos de la discrepancia y desenmascararon unas relaciones sociales injustas, si bien, por la propia naturaleza de sus formas de expresión, sus ecos no pudieron surcar los siglos con la misma nitidez y fuerza que los de sus dominadores (Cascajero, 1992, p. 24-26). El carácter fragmentario, sesgado y parcial que poseen las fuentes antiguas, no sólo las literarias sino también las arqueológicas y epigráficas, ha ocasionado que hombres, mujeres, niños, jóvenes, ancianos, no privilegiados y sin nombre, la gran masa de la humanidad antigua, haya sido tradicionalmente desatendida por la práctica historiográfica. En esta también radica, en opinión de Juan, parte de la culpa de que las mayorías hayan sido “mal-tratadas”. Esta desigualdad en el tratamiento de las minorías y de las mayorías demanda una urgente atención histórica de las mayorías y de todos aquellos campos vinculados a las mismas que puedan proporcionar información al investigador histórico (Cascajero, 1999, p. 13 y 14) (citas en Espinosa, 2007, p. 63).

La oralidad, comparten las maestras, es inherente históricamente a los seres humanos pues les permite, además de las múltiples funciones en la vida cotidiana y privada, ocupar un lugar propio en la vida escolar, pública y democrática mediante los intercambios orales, la participación, la escucha, las narrativas y los saberes. En paralelo, ellas como maestras hacen alusión de manera constante a sus experiencias en el aula y narran con detalle las estrategias pedagógicas que utilizan en su trabajo diario, afirmando que “la oralidad se da en todo momento” exaltando el carácter cotidiano de este proceso; pero también comunicando que existe un marco pedagógico para soportar el trabajo referido a la oralidad (mapa 4).

Mapa 4. Escenarios para trabajar oralidad en las tres localidades de Bogotá



Con una intencionalidad pedagógica pensada, el trabajo de las maestras oscila entre los momentos cotidianos y el carácter planificado y más formal en educación inicial pero, a la vez, hacen un aporte central para la expansión de la oralidad y de su relación con la educación de niños y niñas pequeñas pues, tanto los unos (momentos) como el otro (el carácter), pese a las tensiones, *resultan ser lugares para la oralidad*. El momento del baño en el nivel de caminadores es el encuentro, es la reunión, es la conversación, es la canción, es el ritual; el control de esfínteres propio del desarrollo de niños y niñas en estas edades no se desliga de la posibilidad de interactuar desde lo más cotidiano de la rutina. Pero el momento de estancia en el comedor también lo es para todos los grupos de edad pues permite la confabulación y la complicitad; la maestra afirmaba que “en nuestra cultura los adultos conversamos cuando comemos ¿por qué los niños y niñas no?”:

DP2. (...) es el momento del baño con los más pequeños, eso hablan y hablan, ese es el primer piso y hay un hueco donde se alcanza a escuchar y empiezan a llamar a las señoras de la cocina: ‘María, desayuno, María, venga’, todo el tiempo están ahí, y andan uno con el otro. Igual su lenguaje no es claro, son chicos de 22 meses, que están en ese proceso de repitan y repitan. He tomado el momento del baño porque es donde más se da la comunicación, es un momento muy chévere.

Por supuesto que los momentos planificados, centrados en estrategias bien definidas desde la asistencia técnica en educación infantil, resultan vinculados a proyectos de aula por su carácter dialógico. Las maestras recogen esos principios y los incorporan a la construcción de conocimientos para que niños y niñas pregunten, comenten, interactúen entre sí y con la

maestra; y sobre todo, para que compartan lo que piensan y puedan hablar sobre sus propias experiencias:

GP4. Este es otro momento, el de una salida, al lado del parque, una zona verde, para motivarlos a que hablaran, les pinté algo novedoso, entonces les pinté gafas, vamos a salir al prado, vamos a observar la naturaleza, nosotros trabajamos proyecto de aula, y está basado en la naturaleza, qué vemos dentro de la tierra, al prado, pero para observar debemos ver bien dentro de la tierra, visualizar el prado, debemos utilizar las gafas, entonces les pinté las gafas. Para ver bien nos ponemos gafas. Lo más curioso y ellos volvieron a los espejos, y miraban sus gafas, y que quedaron grandes, y ella llega al espejo a acomodarse las gafas, y que pasó nena, es que me estoy acomodando las gafas porque no puedo ver bien, y se las acomodaban, se miraban, y hablamos sobre cómo les quedaba las gafas.

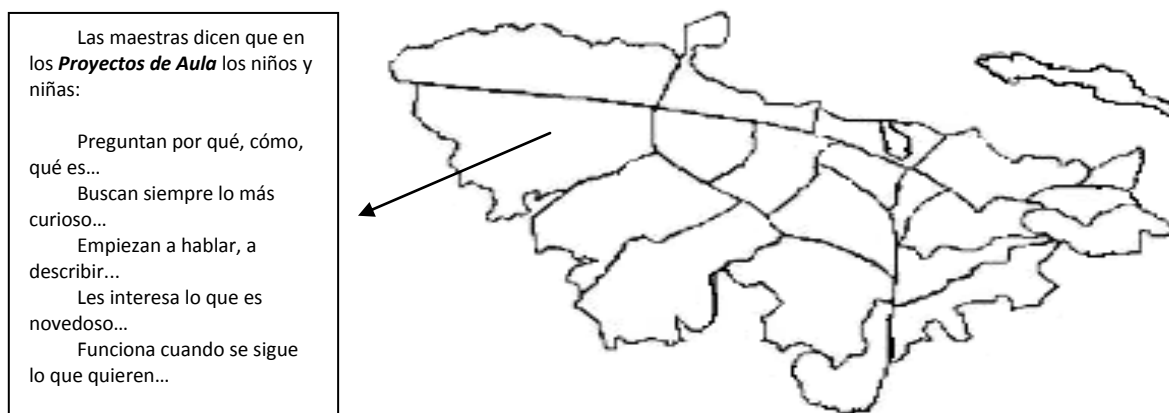
GP5: Acá, pues empezamos a buscar en el prado si habían bichitos, y me encontré la lombriz, los marranitos, y los niños: profe que mire esta flor y de qué color, y a describir lo que ellos encontraban (...); acá nos sentamos, estuvimos y trabajamos sobre la asamblea, la asamblea es reunirnos y hablar sobre el tema. Acá nos reunimos debajo del árbol, y entonces les pregunté que cómo se habían sentido, qué encontraron y ellos que bien, que marranitos, que vieron caracoles, lombrices por que había humedad, entonces muchos caracoles, y la canción del caracol y profe el caracol que me encontré que tenía mucha baba, ya empiezan describir, ellos son niños de jardín, los más grandes, y cómo era el caracol, que llevaba la casita a cuestas.

5.1. Ambientes pensados para indagar: proyectos de aula

Los proyectos de aula o proyectos de trabajo pueden entenderse, según Susana Sánchez (2008, p. 58), como una forma usada para la promoción de secuencias de enseñanza y aprendizaje que parte de la selección consensuada de un tema de investigación a partir de cuya elección se comienza la búsqueda de ideas previas y de cuestiones que se quieran resolver con respecto al tema elegido, a través de diversas fuentes de información. Se basan en la perspectiva teórica constructivista del aprendizaje y se relacionan con las estrategias de globalización, las cuales, para Graciela Fandiño (SDIS, 2009c), son estrategias que se recomiendan para el trabajo con niñas y niños entre los 3 y los 6 años pues les permite trabajar por un tiempo relativamente largo diferentes campos del conocimiento como diferentes dimensiones del desarrollo³⁸. Estas alternativas son una manera de trabajo para acompañar la indagación e implicar la apertura docente con la interacción comunicativa propia de la educación infantil (mapa 5). Al final, afianzan el desarrollo de un tipo de comprensión significativa mediada por la relación entre nuevos y viejos conocimientos.

³⁸ Graciela Fandiño (2009 SDIS) hace referencia a la utilidad del conocimiento o de la actividad en este tipo de actividad por proyectos.

Mapa 5. Proyectos de aula, Localidad de Suba



Los proyectos de aula, con su carácter dialógico estructuran situaciones interesantes para ser abordadas por el grupo³⁹, son un escenario idóneo para el trabajo con la oralidad. Las maestras saben que en ese trabajo hablar alrededor de un tema interesante es tal vez la vía central para la construcción de conocimientos⁴⁰. Los niños y las niñas preguntan, comentan, interactúan entre ellos y con la maestra⁴¹, piensan y hablan sobre lo vivido⁴²; con este tipo de interacciones se activa la construcción de género y de las relaciones género, aunque las maestras no lo adviertan por los entramados inconscientes de la cultura y porque su referente remite a la naturaleza de la experiencia pedagógica:

GP31: Y entonces vino el proyecto de la piscina, nos llamaron que si queríamos coger este proyecto, y fue algo novedoso para los niños, porque siempre los niños en el jardín, entonces yo dije eso les va a interesar, y una compañera que no, que eso tan delicado que es, si algo les llegará a pasar, entonces, salimos, y recorrimos Bogotá, y eso cuando ellos no salen casi, eran coger el bus que era algo para ellos algo novedoso, elegante, y en el recorrido ellos preguntaban, por qué hay árboles, qué eso, un puente, y dije me voy por Bogotá, el proyecto se llamó “con Bogotá descubro mis talentos” y lo de los talentos porque yo les trabajo teatro, pintura, la danza, todo lo que es expresión corporal (...) y entonces comenzamos a contar historias de Bogotá, en Bogotá pasó esto, y después el himno de Bogotá, dramatizado, y se lo aprendieron rápido, completo, fue una experiencia muy bonita, y se dio hablando, y hasta que busqué lo que ellos querían que era viajar por la ciudad, con el bus, y por qué ese parque tan grande, y esos edificios, y fue buscar todo lo de Bogotá, fotos, e incluso quise ir a los museos, (...) entonces a buscar otros espacios.

³⁹ El proyecto permite el trabajo grupal o colectivo porque la solución de un problema o una pregunta exige interacciones, argumentaciones y contra-argumentaciones.

⁴⁰ El proyecto puede hacer referencia a un proceso indagador definido de acuerdo con la pregunta o el problema a resolver.

⁴¹ El proyecto provoca y acentúa vínculos entre la vida infantil, la escuela, la vida cotidiana el contexto cultural y social.

⁴² El proyecto como estrategia de globalización del aprendizaje implica recurrir a diferentes informaciones o campos del conocimiento, procura la integración desde diferentes perspectivas, insiste Graciela Fandiño (2009).

GP32: Y este año es la naturaleza, por lo que tanto invierno, se nos metió el agua al jardín, y los niños preguntaban que por qué llueve, que no quiero que llueva, y una que tranquilos, y pues claro ellos viendo tantas noticias de que las inundaciones, que tantos muertos, y pues decirles que la lluvia es también bonita, si está lloviendo mucho y hay casas mal construidas, pero tranquilizarlos, y salir al prado, vamos a conocer qué hay en el jardín, cuando cogieron los caracoles, y profe qué son, cantémosle y verán que él empieza a salir, y cuando está en la mano él siente que está tranquilo y empieza a salir, y por qué tiene cachos, y esa baba, y entonces hablamos de la naturaleza, que ellos salen cuando hay lluvia, y así empezamos el otro gran proyecto.

5.2. Ambientes creados para imaginar: aulas especializadas

La organización de los espacios o la creación de ambientes para la educación infantil es una de las funciones que las maestras identifican en su trabajo. Muestra de ello es la incorporación de las aulas especializadas a la propuesta pedagógica de uno de los jardines, cuando se pretende realizar el trabajo con el lenguaje, la literatura o la oralidad. Así, se reconocen la posibilidad de hacer cosas según las intencionalidades específicas y mediante un ejercicio de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje; las exigencias cognitivas y lingüísticas resultan ampliadas con la integración de conocimientos y de actividades dentro de una misma área, en este caso la literatura.

DP1. Pues para crear historias, es un tema un poco complejo para esas edades, y logran hacer una buena comprensión de lo que se trabaja con ellos y todo lo muestran en la narración con sus historias.

Dichas exigencias consisten en realizar diferentes prácticas comunicativas creadas para hablar, leer o escuchar, asimismo, se relacionan con y a través de otras áreas del conocimiento. Para leer se selecciona el cuento infantil y la escogencia de los mismos se hace a partir de la motivación de la maestra y de las sugerencias hechas por los grupos de niños y niñas:

DP19. Esta es el aula de literatura, estamos con diferentes niveles, estábamos haciendo un juego para darle inicio a la actividad, una ronda, atención, porque la pidieron los niños, a ellos les gusta mucho (...). Ese ya es el salón donde generalmente están (otro espacio), el comedor, cuando duermen, cuando no hay aula. (...) ellos mismos ayudan a ambientar el espacio, con sus almohadas, el mural de fotos, las actividades con ellos son variadas, lo mismo con los chiquitos...

Además de ser espacios creativos, las aulas especializadas están llenas de acción. Los haceres que se configuran dentro de este espacio van ligados a las mismas formas de trabajo previstas por las maestras, y según las estrategias pedagógicas que pueden ser desarrolladas en el aula. Las maestras piensan que los logros son individuales porque dependen de sus actividades propias:

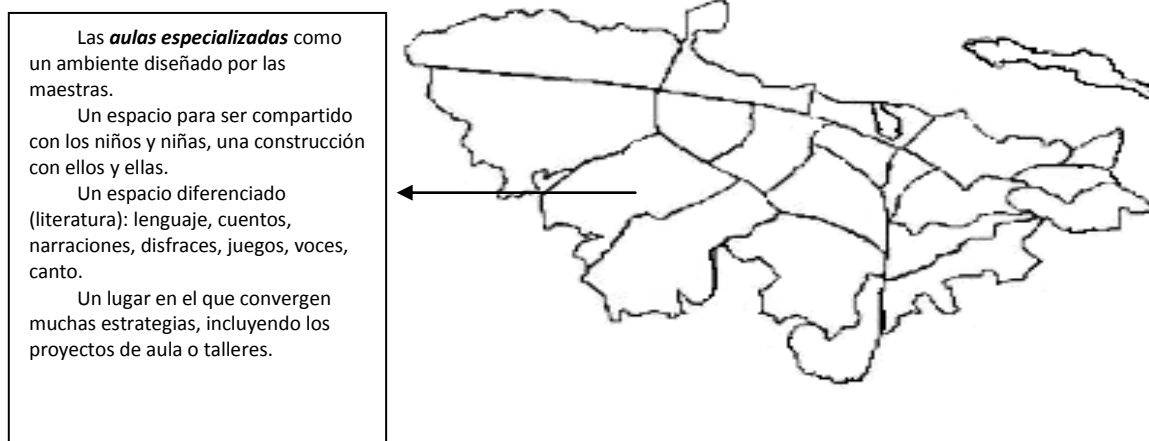
DP28: El lenguaje con ellos, el espacio de literatura me gusta mucho es algo que me encanta hacer, me encanta narrarles cuentos cambiando la voz, para que sientan y vivan el cuento, cerramos los ojos, imaginemos, hoy me disfrazo, y eso ha generado que ellos

mismos propongan y participen: hoy queremos hacer tal cosa, hoy hablemos, y ha sido un trabajo muy rico.

El aula especializada de Literatura se diferencia de otras en tanto se comporta con especificidades propias del lenguaje, sea oral, gestual, corporal o escrito. Sin embargo, la especificidad va más allá de lo planeado, se orienta a procesos relacionados con la lengua materna y con el desarrollo de la competencia comunicativa; la maestra facilita y acompaña a los grupos de niñas y niños y está disponible para intervenir cuando surgen dudas o dificultades con los cuales es agradable compartir y confrontar ideas (mapa 6). Estos aspectos, van cruzados por los propios intereses e inclinaciones del profesorado, la escogencia de un aula especializada no de arte, no de ciencia, sino de literatura, tiene que ver con el gusto por el trabajo:

DP33: (...) y yo pues escogí el de literatura, porque me encanta leer, yo era una mala lectora, una mala escucha, por lo que venía diciendo, no tenía las bases, entonces ahora me encanta leer, contarles historias a los niños, y eso que no me considero la más apta para hablar en grupo, pero cuando estoy con ellos me suelto, les cuento, les digo (...), y pues me gusta el espacio de literatura porque es un espacio donde se puede trabajar el lenguaje que es para mí el eje central de las personas, es lo que permite que yo comprenda que yo interactué.

Mapa 6. Aulas especializadas, Localidad de Engativá



El cuento infantil aparece y está presente en estos espacios. La actividad de contar cuentos, tan propia del trabajo en la educación inicial, pero muchas veces trivializada por sus contenidos o generalizada como una práctica de tradición en esta etapa educativa, se va afianzando por la forma como la maestra involucra y vive la riqueza de la imaginación activada. En este caso, las maestras reconocen su carácter complejo y versátil que enriquece el trabajo pedagógico y potencia el desarrollo de la oralidad infantil:

DP13. Ahí estábamos en la lectura del cuento, después de que les conté el cuento, pregunté quién puede contar una historia, mostrarla a sus compañeros, es el momento para

compartir el espacio, es adecuado con almohadas, un espacio muy para ellos, es una construcción que se ha hecho con ellos el espacio, lo decoran y le dan vida al espacio.

El trabajo que se desarrolla en el interior de las aulas especializadas, y con especial interés en el Aula de Literatura, es un trabajo enriquecido en palabras. El espacio del aula especializada es un lugar en el que convergen los talleres, los proyectos de aula; de esta manera, la lectura conjunta, en voz alta, es la posibilidad para escuchar nuevos relatos, complejos, sencillos, bellos. Encontrarse con la literatura infantil es gozar de los cuentos, los libros, los cuerpos, las voces, los cantos, es revivir un mundo dotado de palabras, de gestos, de creatividad, de inventiva. Los niños y las niñas también escogen sus libros, los comparten, se los disputan, los cuentan de diferentes maneras, no solamente por medio de lo verbal, sino con otras posibilidades expresivas:

DP15. Me ha causado curiosidad, todo el tiempo estamos rotando con grupos y es el espacio que tengo con ellos, que estamos en confianza, estamos juntos, podemos hablar (...), tuvimos la entrega de informes y es ver la versión de cada maestra decían algunas que este niño no habla, no dice, decía sí, escucho todo eso, y conmigo si hablan, dicen, mira, dime, me hablan, pero hasta ahora están empezando, dicen poco, pero lo dicen.

5.3. Esparcimiento e invención: momentos de juego

Son tres las funciones de la lengua oral que pueden ser trabajadas en la educación inicial: la comunicativa (relacionada con la socialización), la representativa (relacionada con el aprendizaje) y la lúdica. Las dos primeras, quedan englobadas en la lógica de un objetivo de la lengua oral formal, mientras la tercera función, la lúdica, escapa a esta idea (Bigas, 2000, p. 57, en Sánchez, Susana, 2008). El juego acompaña el trabajo cotidiano pero también recrea otras iniciativas docentes, mientras la maestra está escuchando, observando y analizando:

LP23: Yo me doy cuenta que los niños tienen ese potencial en su lenguaje. Es importante uno como docente estar ahí en el juego de ellos, estar ahí pero de lejos, estar para ellos invisible, digamos, uno está ahí pero no interviene. Uno interviene de pronto si los niños se agreden, si dan la queja, si rompen las reglas que han acordado entre ellos. Uno ve cómo lo resuelven ellos, pero uno interviene si ellos lo buscan a uno. De resto no, yo los miro, los observo, los escucho.

Las actividades lúdicas atraviesan la cotidianidad del jardín mientras las funciones del juego son las que más se han ampliado en cada uno de los jardines sobre todo considerando que:

(...) es una actividad placentera en sí misma que permite explorar y comprender el mundo, especialmente estimula el desarrollo de la creatividad y de la autoconciencia del niño /de la niña/. De acuerdo con esto, se podría afirmar que la actividad lúdica busca un acto placentero y de libertad que estimula la iniciativa de los niños y niñas con el fin de que ellos construyan sus realidades de juego, ya que este debe tener vida y evolucionar con la niñez. Jugar es placer, sensación asociada a la

novedad, la incertidumbre y el reto, si el reto está ausente en el juego, surge el aburrimiento, si es demasiado grande se desanima; es por esto que se debe tener una actitud de juego, y tenerla es disponer de la espontaneidad, utilizar el sentido del humor, tener curiosidad e imaginación, ganas de correr riesgos y de tomar iniciativas (Ferland, 2005) (citado en Díaz, 2011, p. 17).

En las diferentes conversaciones con las maestras, aparece con persistencia la importancia que le dan al juego como una actividad que convoca y hace parte del lenguaje oral. Las oportunidades de experimentación que proporcionan el jugar con la lengua y la lengua generada en el juego no son desatendidas por parte de las maestras (mapa 7). En efecto, ellas mencionan la fuerte relación que niños y niñas establecen con la lengua oral en esta etapa de educación infantil y la forma como respaldan el desarrollo de la expresividad oral y creativa:

LP24: Eventualmente me he metido en un juego de ellos y les da risa. Yo me agacho y les digo, ah, yo quiero ser una niña y jugar como ustedes, y se ríen y saben que no es. Como están en grupitos les dicen a los otros, miren la profe hace como una niña y se ponen a reír, pero de alguna manera lo asumen, porque siguen en su mismo rol y lo involucran a uno en ese rol, siguen siendo ellos mismos, es rico.

Mapa 7. Momentos de juego, Localidad de Teusaquillo



Las situaciones de juego entre los niños y las niñas, de manera separada o compartida, constituyen ámbitos de experimentación lingüística especialmente rica ya que los niños y las niñas negocian el marco de acción en el que desean implicarse con la puesta en marcha de diferentes posibilidades discursivas que se actualizan entre iguales, lo que favorece la libertad y la experimentación. Estas experiencias para la exploración del lenguaje, así como la experiencia literaria, le otorgan al niño la posibilidad de explorar el sistema sin la necesidad de ceñirse al respeto estricto por las normas que guían la comunicación⁴³:

LP22: El tema del juego es muy chévere. Yo siento que ellos construyen más fácil entre ellos mismos. Uno ve que los niños tienen su expresión más amplía, podría decir, más

⁴³ Los trabajos de Pérez (1989), Badia y Vilà (1992), Guerrero y López (1993), Cervera (1993) o Tejerina (1994), entre otros, y referenciados por Susana Sánchez (2008), se orientan hacia esta interpretación.

elaborada, yo siento que cuando uno les pregunta de alguna manera se cohíben. Los niños ven a los adultos como autoridad, las conversaciones entre ellos son otras, e incluso su imaginación vuela más que cuando uno les pregunta algo. Entonces son habilidades conversacionales mucho más elaboradas en ese juego de roles, en ese juego libre.

Niños y niñas, como los sujetos lúdico-creativos que son, comparten iniciativas e intenciones de cambio para entretener sus propias acciones, es en ese movimiento donde se registra un acto creativo y un acto lúdico en un espacio indefinido y móvil. Por tanto, el reto educativo es, desde una perspectiva sociocultural, lograr lazos estratégicos e influir en las posibilidades lúdicas para el reconocimiento de la diversidad infantil.

5.4. Democracia y ciudadanía: asambleas

Podemos tomar la asamblea en la educación inicial como el momento en que se organizan grupos para abordar el análisis o el registro de situaciones que afectan a niñas y niños como grupo; son momentos que están relacionadas con la vida organizativa del jardín, con la actividad cotidiana que en ella se despliega o con las vivencias personales externas al jardín⁴⁴. Así, la reunión en el grupo constituye un espacio en el que la comunicación cobra un valor fundamental como vía de socialización, gestión de la actividad de aula e incluso de aprendizaje a través de la interacción comunicativa compartida en grupo:

GP27: los niños grandes (...) llegan y tienen un espacio para encontrarse, en donde hacen asamblea, para que digan, ayer yo hice, no hice, para la bienvenida entre ellos, el diálogo entre ellos (...).

Se destaca que la asamblea se ha convertido en el mejor escenario para el trabajo de la oralidad, y lo es principalmente por sus vínculos con la socialización en el aula, un rasgo que se ha señalado con frecuencia tanto desde los ámbitos divulgativos como en los propósitos investigadores:

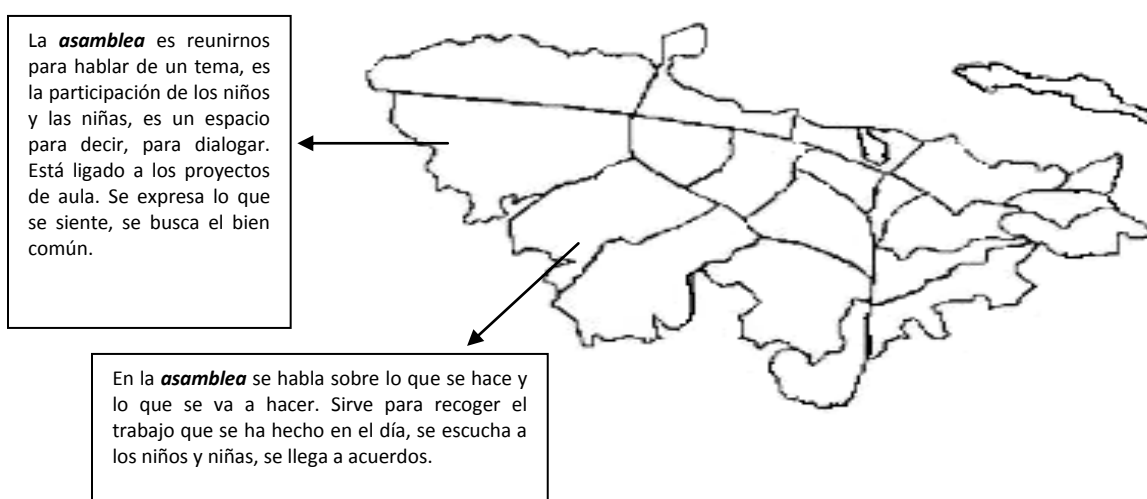
GP34: La asamblea se da en todo momento, no hay un momento que uno diga esta es la asamblea. A la entrada, al final, cuando se levantan, cuando están almorzando, cuando salimos a tomar el descanso, y la asamblea es la participación de ellos. Ojalá todos

⁴⁴ Entre las prácticas que se agrupan bajo el nombre de asamblea, podemos seguir a Susana Sánchez (2008) para referenciar las siguientes: Ruiz Bikandi (1997; 2001; 2002), Bigas (2000) o Domínguez y Barrio (2001b) quienes consideran que la asamblea en la educación infantil constituye un contexto para la comunicación significativa y multidireccional de niñas y niños. De Ben (1994) considera que la asamblea en el segundo ciclo de educación infantil ofrece el tiempo y el lugar de comunicación oral por excelencia. Domínguez (2002) la define como marco comunicativo. Seisdedos (2004) señala que es un referente para la comunicación entre iguales y entre adultos e iguales. D'Angelo (1997) insiste en su valor para el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía infantil. Domínguez (2000), Pérez (1994) y el Equipo de infantil del Colegio Andaina (2006) rescatan este marco para un diálogo ligado al desarrollo de proyectos de trabajo en el aula. Gil, Redondo y Arribas (1996) apuntan al aprovechamiento de la asamblea para la realización conjunta de rutinas diarias de organización del aula. Mir y Crespo (2005) y Sánchez Blanco (2006) se ocupan de subrayar su función como órgano de gestión democrática de la vida del aula (citados en Sánchez, Susana, 2008).

hiciéramos asamblea, porque estamos en el diálogo, buscando solución, o estamos expresando lo que sentimos, lo que queremos, el bien común...

La asamblea es un espacio de comunicación plurigestionado que aporta experiencias mas allá de la comunicación privada que se da en el hogar y de la comunicación cara a cara del aula; en realidad constituye una situación de comunicación y participación con discursos que nos recuerdan lo que ocurre en los ámbitos públicos (mapa 8). Esta participación exige el conocimiento de determinadas habilidades y de estrategias de tipo verbal, no verbal, cognitivo y actitudinal cuyo dominio permite gestionar la comunicación en un gran grupo, y se dan en el trabajo comunicativo característico de los grupos, tal como lo señala Susana Sánchez (2008, citando a Calsamiglia, 1994, y a Calsamiglia y Tusón, 1999).

Mapa 8. Asambleas, Localidad de Suba y Localidad de Engativá



Otro valor en el trabajo de la asamblea con los niños y las niñas se refiere a los procesos de alfabetización en la educación inicial. La frecuencia con la que se usan narraciones e historia de vida infantil, como parte de las rutinas propias de aula y de los discursos en la asamblea, tiene que ver con la posibilidad de que los niños y las niñas puedan hablar de cosas externas a la realidad de la escuela o jardín. Esta línea de argumentos, es fundamentada desde los planteamientos de Poveda (2001). Portillo (2000, cita en Sánchez, Susana, 2008) le otorga valor educativo a la asamblea ya que la considera como un espacio de aprendizaje de la lengua oral pero también como un espacio para la gestión democrática o la organización de asuntos académicos y la estructuración de temas cotidianos:

GP30: (...) y era la primera vez que tenía niños grandes, el año pasado, y pues entonces la primera vez que me puse a trabajar proyecto de aula, porque con los pequeños eran rincones y estimulación, y ese era otro reto para mí, porque empiezo con grandes, y entonces qué hice pues basarme en el interés de los niños, qué es lo que les gusta, haciendo asambleas, buscando temas (...) y yo llegaba todos los días con mi mochila y el ADN, y saludaba, el abrazo el beso, y vamos a hacer la asamblea, entonces qué hicieron ayer, cómo se sintieron, qué desayunaron, y después yo miraba el ADN a ver qué había pasado y ellos profe qué es lo que lee, qué pasó, y entonces todos los días ellos me lo pedían y que les

contará qué había sucedido, y pues como eran noticias de aquí, de Bogotá, yo les decía, imagínate que en la 26 la están remodelando, y van a colocar el transmilenio, y ellos profe léanos, léanos, muy pendientes de lo que pasaba (...).

La asamblea ofrece el contexto para activar la participación de niñas y de niños en una actividad discursiva significativa, es decir, que conforma un ámbito permeable a una intervención didáctica en zona de desarrollo próximo (Vygotsky, citado en Wertsch, 1988), usualmente dirigida a la mejora de la capacidad de comunicación oral en contexto, porque constituye un espacio para la interacción significativa que se establece entre docentes, niñas y niños en el marco escolar:

DP24: (...) con la asamblea, vamos a hablar, qué nos hace falta, como nos pareció el trabajo, que nos gustaría hacer, y nos vamos con tareas, tareas sencillas, para mañana vamos a leer un cuento en la casa, o contar lo que nos pasó, escribir una historia (...) todo va pegado al habla (...).

La asamblea constituye otro de esos espacios en los que la palabra tiene un lugar privilegiado. La asamblea al comienzo de la jornada permite organizar el trabajo del día con los niños y las niñas, dotar de sentido eso que se va a hacer, planear conjuntamente lo que ocurrirá en el día. Ese espacio de la mañana temprano, ese encuentro con el grupo, es la manera de conocer la experiencia del día anterior, con su familia, ese otro mundo que es común a todos y todas, pero pocas veces valorado como significativo. La asamblea, al final de la jornada, posibilita recoger lo que se ha trabajado en el día, recoger las experiencias a lo largo de la jornada para conocer de los niños y niñas cómo viven su proceso en la escuela, es un momento privilegiado para la observación de su desarrollo. Pero la asamblea en la educación infantil, también es un momento para conciliar, para acordar, para construir en la colectividad el grupo; el carácter de formación democrática o ciudadana que permite la asamblea es una de sus grandes bondades, se pone en la mesa situaciones difíciles para hablar sobre ellas y llegar a acuerdos (mapa 3):

DP46: (La asamblea) es muy importante, porque uno retoma el trabajo que ha hecho en el día, recoge lo que dicen los niños, llega uno a conclusiones porque uno escucha lo que ellos quieren trabajar para la próxima sesión, qué les pareció, se llegan a acuerdos, si hubo conflicto cómo mediamos ese conflicto, es como llegar a mirar todos esos acuerdos y plantear nuevas alternativas de trabajo, llegar a acuerdos para que el trabajo sea armónico en la próxima sesión, y ahí es donde se ve el lenguaje porque cada uno expresa lo que quiere y lo expresa a su manera.

5.5. Entre rutinas y cambios

Cazden (1991, citado en Sánchez, Susana, 2008) ha reflexionado sobre el potencial que tiene el *tiempo compartido* en la escuela, señalando su interés por las rutinas y los cambios para que niñas y niños dispongan de un espacio escolar que les permita crear relatos orales, introducir vivencias extraescolares en el aula e implicarse en la elaboración de relatos de experiencias personales. Un potencial que bien puede constituir el eje del trabajo conexo a la eventualidad o de la inclusión de los espacios de posibilidad.

5.5.1. Eventualidad y fecha especial

Además de los momentos cotidianos que configuran la actividad pedagógica del día a día, aparecen momentos que se salen de la rutina más común del trabajo en los jardines. Estos momentos se vinculan con las fechas especiales que son conmemoradas por las instituciones; con ellos se reconoce un trabajo para la integración, la socialización, la reunión:

GP3. Aquí la celebración de día del niño, fue el viernes pasado, me disfrace de Minie, ella es mi compañera, entonces pasó algo curioso y es que en el momento del disfraz no me llevaron las medias de la Minie y yo llevaba las botas, y nos intercambiamos de botas con la otra profe, y les dijimos que iban a venir dos personajes muy importantes, pero no les contamos quiénes eran. Cuando llegamos a la fiesta, hubo varias actividades, el show de “El man es Germán” o el “Renacuajo paseador”, y pues eran otros personajes, cuando llegamos a la celebración pues paró todo, y ellos, miren, miran, mires, Mickey, y ellos miraban, pero ¿quiénes son? Ellos decían, son las profesoras, y decían esa es la profesora, y pensaban que yo era Mickey por las botas, es que esas son las botas de la profesora Gloria, pero lo novedoso fue cuando me quite el disfraz, pero antes ellos me preguntaban: ¿profe eres tú?, y háblame, háblame, di Dana, di Miguel, cuando yo llegué al salón y me quito la máscara ahhh, miren era ella, pero ellos: ¿cómo así? si tenía las botas de la otra, hubo la confusión, es que tú tenías las botas de la profesora Sandra, y no nos querían decir, yo si sabía (...).

LP10: Para llegar a quién trae qué, se llega al consenso. Los niños pueden traer cosas repetidas, hay muchos niños que dicen ‘quiero traer papas’ y en el tablero vamos escribiendo, Juan David trae papas, Juan Esteban bombas, otro niño quiere también traer bombas, bueno, no importa, también se puede hacer ¿Qué es lo que es importante allí? Que ellos traigan lo que se comprometieron a traer. Entonces, más que la responsabilidad de los papás, yo les digo, (...) porque no se puede llegar aquí diciendo que quedaste en traer colombinas y al otro día llegar sin ellas, porque los compañeritos están esperando las colombinas, y como se escribe en el tablero todos sabemos lo que cada uno va a traer. Al otro día entonces uno dice fulanito quedo de traer tal cosa ¿quién no trajo?

5.5.2. Espacios de posibilidad en la cotidianidad

La cotidianidad ofrece espacios llenos de apuestas imaginativas que son aprovechados por las maestras para el trabajo con los niños y niñas. Cada vez más en la dinámica de los jardines se abren los espacios de posibilidad en los que se puede desarrollar el trabajo pedagógico para potenciar el desarrollo infantil por aparecer o emerger como momentos llenos de intencionalidad imaginativa pedagógica y de riqueza para la oralidad de niños y niñas:

GP25: Son momentos naturales, dados, no es que se busquen, que estén planeados, sino que son espontáneos, en la acción, se dio, se recoge más, son más productivos, son niños grandes los míos, entonces ellos dan más, para empezar el proceso la timidez, las frases cortas, ahora escuchan más, respetan el turno, eso es bueno, aumenta su comunicación, y todo esos se da por algo espontáneo, algo natural...

Los espacios de posibilidad aparecen como un conjunto de prácticas que otorgan a las personas libertad y espontaneidad, implican un trabajo más de socialización que enmarcado en lo meramente educativo. Es necesario reconocer que el contexto, pese a lo reglado, permite la introducción de nuevas propuestas de creación, innovación, aceptación o acogida y recepción de estas iniciativas por parte de quienes las comparten para facilitar el despliegue imaginativo de cada niña y de cada niño; son experiencias que involucran a cada maestra.

Es el caso de la maestra que permanece con un grupo de niños y niñas muy pequeños, en el nivel de caminadores, cuyos propósitos pueden tener un eje importante en el establecimiento de patrones relacionados con la adquisición y construcción de hábitos de vida, como el uso del baño o el control de esfínteres desde una mirada más adaptativa; ella ha seguido la iniciativa de su grupo para transformar este contexto de lo fisiológico en la posibilidad del encuentro grupal para hablar, para decir, para expresar, para escuchar, para conocerse entre sí; en un acto mediado por la interacción:

DP3. Yo me siento y nos ponemos a hablar y cantamos. Lo chistoso es que llegan todos a sentarse en el piso en el baño, de otros niveles más pequeños (...) Cada 20 minutos (...) es una rutina, ellos saben, se quitan todo, medias, zapatos, van en chancletas y a mí también me toca en chancletas todo el tiempo y todos al baño.

DP25: Me parece chistoso y chévere que fue en el baño, que todo se diera en el baño, allá llegan muchos niños a buscar, ya no es solo mi grupo sino los demás, ninguno sale hasta que todos nos vamos, se ha vuelto como un ritual, han llegado bebés gateando a sentarse (...).

DP40: Cuando yo empecé este trabajo, nunca me imaginé que en la rutina el baño se iba a convertir en ese momento, en nuestro espacio para hablar, y ellos empezaban ‘cantemos’, hablaban entre ellos, en el momento de charla, digamos de la asamblea, porque en una asamblea con estos chiquitos: qué aprendieron, qué hicieron, qué me van a decir, eso no (...) pero eso se da, hablan entre ellos, es curioso ver a los niños hablar en el baño, me fui involucrando entre ellos, y ver que eso trasciende, de pronto no es el lugar adecuado, nadie los mira, sienten afinidad, si no caben en el piso en mis piernas, es el momento de compartir, ver cómo baila este, cómo canta, estamos pendientes cuando suene la campana, se convierte en un espacio para compartir no solo los niños de mi grupo sino los otros que van llegando, se ha convertido en un espacio chévere y se ha logrado con ellos, es donde se sienten relajados, no sienten presión de estar haciendo trabajos, sino que es su espacio (...).

Es el mismo sentido de posibilidad el que se puede encontrar al momento de comer. Esta actividad, no solo importante por su carácter de supervivencia de los seres vivos al nutrir el cuerpo, trae consigo toda una actividad de orden social que en nuestra cultura posibilita un escenario para conversar, para reunir, para juntar a las personas. Las maestras son conscientes de ello, y renuncian a considerarla como un espacio sin vida social, ellas mismas lo manifiestan desde su propia vida, familiar o social, y lo empatan con lo que es la escuela infantil. “Si nosotras comemos y hablamos, por qué los niños no”, se preguntaba una de ellas al momento de poner de forma equitativa lo que hacemos los adultos y lo que se hace con los niños y niñas:

DP4. Este es el momento del almuerzo. Es un espacio donde se ha visto que hablan entre ellos, pidiendo el almuerzo, es un espacio bonito, nos sentamos y algunos empiezan a pedir que cantemos que hablemos, a preguntar.

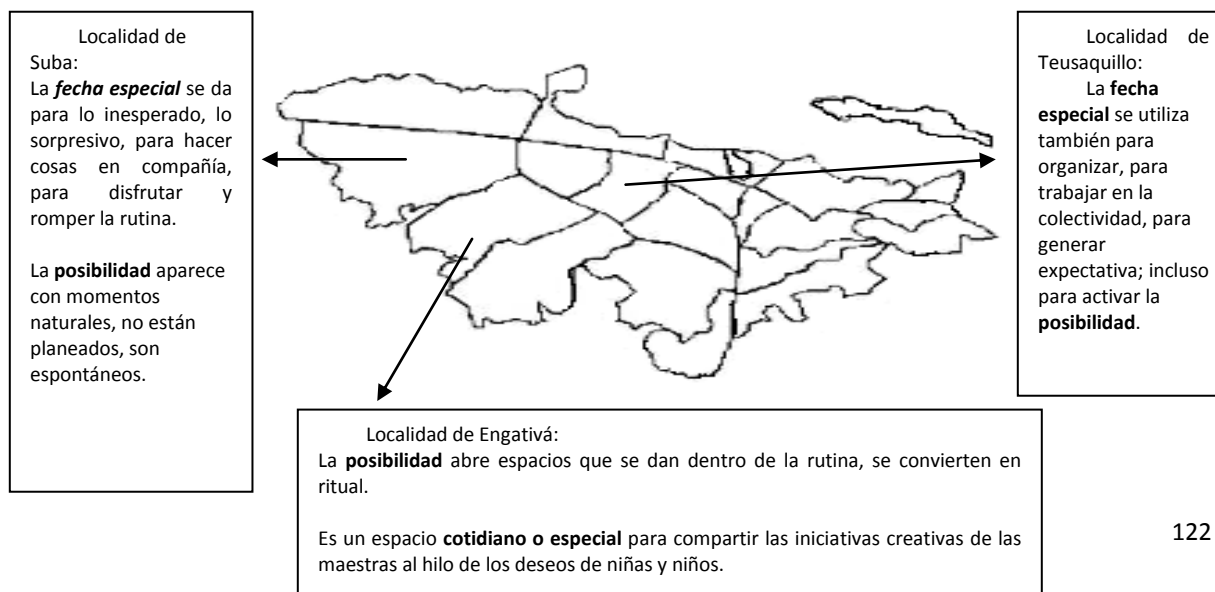
GP7: Otra actividad, pero en el comedor, porque allí ellos hablan mucho, los grandes hablan en el comedor, es el sitio de relax y ellos hablan mucho. Y fue algo novedoso el desayuno, todos los días se da fruta, coladas, que chocolate, que yogurt, pero el caldo es una vez, a ellos les gusta el caldo y se emocionan y les dan arepa. Entonces, cuando se dieron cuenta del caldo que les mandaban a los demás cursos y entonces ‘qué trae el caldo’: trae cebolla, trae agua, que me salió carne, papas (...) y a quienes les dan caldo en la casa, que el caldo de mi casa es blanco, trae huevo, y quién acabó, a quién le gustó y quién quiere más.

GP27: van al comedor y mirando para otro lado, porque así se dice que ‘en el comedor no se habla, en el comedor se come’, yo incluso lo decía. Yo me voy a almorzar y no puedo quedar callada, me voy a hablar con mi compañera, entonces a ellos de pronto les pase lo mismo, ellos tienen que comunicarlo, entonces yo les digo, no les digamos que no hablen, digámosles que hablen bajo, con voz baja y ellos antes de pasar al almuerzo un poquito de recreación y salen del almuerzo y otro poquito de recreación.

En el jardín, los niños y niñas tienen la posibilidad de disponer del tiempo para el sueño. Al final del periodo de descanso, en el que las criaturas duermen en compañía o practican actividades paralelas, hay todo un escenario de trabajo, el cual se enmarca en lo libre y placentero. El momento de despertar es un comenzar de nuevo para elegir y disfrutar:

GP8: Otro momento y es cuando se levantan, ellos tienen una actividad que escogen: hoy queremos cuentos, salir al parque, colocar una película, pero a ellos les gustan los cuentos, por parejas o grupitos o individual, ellos leen, de acuerdo a la lámina y la describen muy bien, y a veces cuando cogen un cuento que hemos leído, que yo he leído, ellos dicen lo que yo leí.

Mapa 9. Fecha especial y espacios de posibilidad, Localidad de Suba, Localidad de Engativá, Localidad de Teusaquillo



En el trabajo cotidiano de las maestras coexisten diversidad de propuestas pedagógicas que van emergiendo con nombre propio a medida que las mismas maestras sitúan su hacer en el proceso investigativo. Esta emergencia inesperada pero posible comenzó a tomar cuerpo a medida que avanzábamos con la agenda de los grupos de conversación, específicamente cuando fueron descubriendo su presencia y su acción en las diferentes narrativas compartidas; cada uno de los momentos registrados pasaba a convertirse en un eje del análisis pedagógico con una perspectiva situada; quedaba atrapada en una postura reflexiva para recrear, pensar y redefinir sus experiencias pedagógicas en estrecha vinculación con las prácticas de su vida profesional y con la dimensión humana de la educación.

El propósito compartido en esta apuesta colaborativa ha superado las condiciones previstas para el estudio del pensar, e hacer y el vivir colectivamente la educación inicial con el fin de acentuar los cimientos de sus prácticas, de acuerdo con lo planeado por las maestras en el marco normativo que indica lo que es la educación inicial en la ciudad; se le suma la implicación de lo que ellas mismas le han dado a sus registros, con sus sentires y sus pensamientos, con su acción y su propio ámbito de significados, con sus metas y su intencionalidad compartida.

Las maestras al compartir sus experiencias con relatos visuales, textuales, escritos u orales dejan plasmado la huella de su hacer en sus palabras, en sus acciones, en su pensar, en su actuar. Sus experiencias develan las formas de trabajar que cotidianamente asumen como aquellas que prefieren y en las que se sienten sabedoras para llevar a cabo sus apuestas pedagógicas con niños y niñas. Sus experiencias narradas son sus saberes, sus conocimientos, anclados a su inconsciente y consciente, así, de manera explícita dan muestra de sus ideas y sus pensamientos tácitos permanecen igualmente en estas. Las maestras saben de su trabajo y de la fuerte tendencia a ser autónomo, plural, diversificado, versátil, renovado y con permanentes transformaciones porque la niñez está ávida de saberes; una forma de pensar la actividad educativa altamente regulada por normas, pensamientos y creencias de carácter heterónimo y homogéneo.

6. CONCLUSIONES: A MODO DE CIERRE PARCIAL

Acercarse a las experiencias de las maestras colaboradoras en este estudio, es una tarea inagotable por cuanto la riqueza de sus vivencias hace parte de la institucionalización de la educación inicial en la ciudad, lo mismo que de las dinámicas nacionales. En consecuencia, en este apartado expongo algunas conclusiones a modo de un cierre parcial en tanto que volver a los relatos orales o escritos y a las imágenes fijas o en movimiento, como expresiones enmarcadas en el hacer que las maestras han registrado para compartir las reflexiones sobre su trabajo, se convierte en un ejercicio a largo plazo como parte de la (auto)reflexividad necesaria en la investigación educativa.

En los análisis de las formas de hacer se pueden identificar las formas de pensar y de vivir la experiencia profesoral. Si consideramos los alcances narrativos de estas formas de pensar, hacer y vivir, por ser compartidas o activadas en las prácticas pedagógicas, o por hallarse fuertemente contextualizadas de acuerdo con las circunstancias sociales, culturales e históricas vividas por cada docente, es prudente y urgente recuperar las prácticas de las maestras como saberes necesarios en un ejercicio de permanente explicitación para hacer visibles tales experiencias ahora transitadas como un camino posible para la transformación de los procesos investigativos.

En este ámbito, la auto-reflexividad vivida conjuntamente con las maestras respecto de su hacer cotidiano implica encontrar un lugar propio para las experiencias en los jardines, ubicarlas y buscar su reconocimiento político como un asunto relacional que va configurándose con los procesos de institucionalización de la educación inicial. Con otras palabras, la experiencia colectiva ha sido escrita a partir de la experiencia individual y con la mediación de la palabra, una opción académica y política para revelar la forma en que el lenguaje y el silencio actúan en la reconstrucción de la vida docente, de la forma en que los discursos pedagógicos críticos dejan entrever las interacciones entre poder y configuración de la educación inicial en la estructura educativa. Es un acto de nombrar pensando, según lo colectivizado por las Profesoras Gloria Ferro, Diana Morales y Laura Monroy.

Siguiendo a Dolo Molina (2011, p. 96), el hecho de nombrar esas experiencias es desplegar la intención de hacerlas reconocibles, de pensarlas y de compartirlas con el deseo de ir elaborando una genealogía propia, con sus matices biográficos y sus relaciones normativas y políticas, como lo ha realizado Julia Varela (2008, p. 189-212); y también con el deseo de comunicar aquello que funciona en las escuelas, que ya existe, que se da y de lo que vale la pena aprender para no perder sus fundamentos relacionales en términos genealógicos, siguiendo el hilo conductor de Álvarez-Uría: pensamiento profesoral como pensamiento profesoral, educación inicial como educación inicial y maestras como maestras (Galeano, 2011).

Estamos recreando los procesos investigativos. La tesis fue pensada para contribuir a recrear el conocimiento referido al pensamiento profesoral considerando las diferencias entre el profesorado, la comunidad o el estudiantado y rompiendo miradas homogéneas en relación con los niveles educativos. El hecho investigativo pasa por comprender las realidades vividas a partir de la reflexión y el reconocimiento del valor de las experiencias

y las acciones que las maestras compartieron, es decir, que las maestras no son informantes y que sus contribuciones no son partes de un gigantesco rompecabezas, que es el pensamiento del profesor, e interpretados por quienes investigan (un yo investigador), sino que las maestras como sujetos cognoscentes son quienes permiten la investigación, son coautoras de estos trabajos, sus experiencias son singulares pero se escuchan como una intervención polifónica colectiva que emerge para dar cuerpo y dar sentido a la investigación profesoral, al estar centradas en la cotidianidad, en el día a día, en sus propias vidas.

Con un giro epistémico para comprender las realidades vividas y reflexionar sobre ellas se amplían las maneras de vivir la investigación y, a la vez, abarca la dimensión metodológica para incorporar diferentes formas de traer el *hacer* a la investigación y dar cabida a múltiples lenguajes que permitan expresar, recrear y construir conocimiento. Estas maneras de hacer investigación proporcionan otros elementos para posicionar a las experiencias compartidas por las maestras en el marco de la investigación cualitativa, social y crítica, y para darles sentido en términos de un trabajo creativo en el que lo cognitivo no se separa ni de lo político ni de lo social.

Hemos percibido la dimensión política del trabajo profesoral. Los hallazgos del estudio nos conducen a la dimensión política del trabajo cotidiano de las maestras. Las experiencias surgen de la realidad, de la práctica, del trabajo que realizan a diario las maestras, no es ajeno a su cotidianidad. Al ser tiempos significativos, las experiencias de trabajo llevadas a la investigación cobran especial importancia pues funcionan como una “ventana” desde la cual se proyectan los haceres, se visibilizan las subjetividades y se escuchan las voces de quienes integran al profesorado, muchas veces acalladas en tantos informes o memorias de investigación que se producen anualmente.

Con una serie de actividades en las que se toma la palabra y se escuchan las voces, la investigación propende la construcción colaborativa como una situación en la que los sujetos hablan de la institucionalidad, de la formación en educación y construyen conocimiento desde una perspectiva crítica y transformadora en tanto las experiencias no nos pasan en blanco y que, de acuerdo con su intensidad, las huellas que dejan se convierten en antecedentes para seguir actuando. Ser un maestro o una maestra reflexiva no es una condición *per se* del ser docente, al contrario es una actitud que se construye con el tiempo y en la medida en que se encuentren escenarios, espacios, momentos para reflexionar con sentido sobre la práctica.

Procuramos la recuperación y el reconocimiento de las prácticas. Como se ha venido insistiendo, en este estudio se ha propiciado un espacio para reconocer que existen experiencias que se derivan de la práctica pedagógica de las maestras y que se relacionan con el trabajo orientado a la oralidad. Pero además, estas experiencias se configuran a su vez en los conocimientos y saberes de las maestras acerca de la educación inicial, de los niños y niñas, y de su práctica educativa; incluso de la institucionalización educativa.

Reconocer las experiencias de las maestras como vivencias a partir de las cuales y en las cuales se reflexiona, hace posible comprender el mundo que se atraviesa y las realidades vividas por las mujeres enseñantes, es reconocer también un acto político y una apuesta

sujeta a la transformación. Escuchar e interactuar son actos de participación que implican pensar, hablar y compartir/colaborar; en la investigación precisamente esto es lo que ha empezado a ocurrir pues caben otras perspectivas críticas, para otras investigaciones, ligadas a las intersecciones entre la clase, la etnia, el género, la sexualidad o la capacidad.

El ser maestra lleva consigo enfrentarse a una actividad humana llena de complejidades y de importantes nexos con la función de una sociedad estratificada. Se comprende que el trabajo de las maestras es complejo, multidimensional y atiende a diversas situaciones sociales, culturales, económicas e históricas de los procesos de institucionalización de la educación inicial y de la diversidad de niñas y niños. Este carácter complejo de su trabajo nutre sus relatos ya que tienen en cuenta aspectos propios de la pedagogía, pero también se vinculan con la mirada a la diversidad y la diferencia, el enfoque de derechos, la perspectiva de atención integral. De este modo, es imposible no compartir la imperiosa necesidad de conocer lo que las maestras hacen y piensan, para con ellas lograr entender cómo es el mundo de la educación, y específicamente de la educación inicial.

Las maestras son maestras gracias a cada una de sus vivencias que han marcado las maneras que tienen de relacionarse con los niños y las niñas; estas formas de trabajo están ligadas tanto a su formación como a las experiencias de trabajo que han tenido. Reconocer este carácter complejo de lo que piensan, hacen y viven las maestras, es reconocer los alcances de la experiencia como fuente de conocimiento para compartirlo con las demás maestras y con quienes se interesan en estos temas, sobre todo si son afines a la interrogación sostenida al paradigma del pensamiento profesoral.

Caben otras posibilidades para pensar la institucionalidad y el trabajo profesoral. Las maestras decantan y contrastan las orientaciones, las políticas y las normativas emanadas de las instituciones públicas encargadas de la atención y el cuidado a la primera infancia. No ocurre como un simple obediencia a la normatividad, sino que pasa por un proceso de entendimiento y de construcción de sentido en el que su ser subjetivo y la intersubjetividad tejida en el colectivo del profesorado, son piezas fundamentales. Las orientaciones surgen de la institucionalidad pero son apropiadas por las maestras en un ejercicio imposible de desligar de los saberes y conocimientos construidos a lo largo de su vida como maestras.

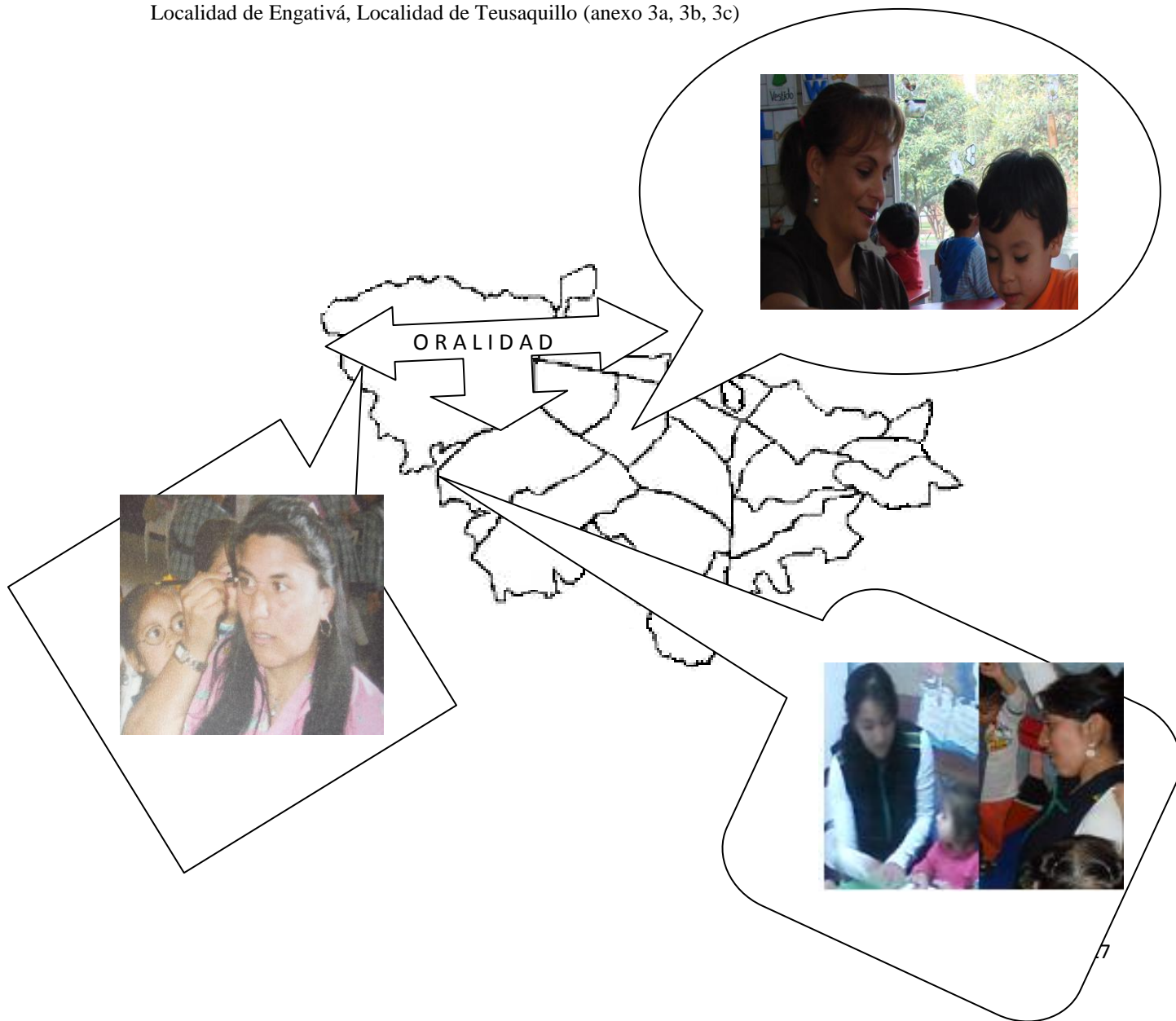
La normatividad y las orientaciones institucionales para la educación inicial se van distanciando de “al pie de la letra”, son apropiadas y ajustadas por las maestras de acuerdo con su experiencia y según las necesidades cotidianas y los intereses infantiles. Así sus conocimientos se enriquecen y son compartidos en las jornadas pedagógicas. Las diferentes formas que adoptan los currículos, desde los oficiales amparados en las políticas educativas de gobierno hasta las propuestas planteadas y trabajadas por las mismas maestras, coexisten y su distancia puede comprenderse como un proceso en el que la interpretación, los conocimientos, los saberes y las creencias educativas se ponen en juego para dialogar.

Nos comprometemos con la expansión del pensamiento profesoral. Las maestras piensan la educación inicial y viven el trabajo con la oralidad, pero con mucha más fuerza, hacen educación inicial en el ejercicio real de su práctica pedagógica. No es suficiente el pensar cómo se hacen las cosas, sino que comprender el hecho de hacerlas constituye un componente importante de la investigación desde el trabajo de las maestras.

Las maestras trabajan con los niños y niñas proponiendo una pedagogía basada en la comunicación y en la interacción. Esta pedagogía es diversa y atiende a múltiples formas de trabajo; incluso más que una metodología de trabajo se convierte en una apuesta epistémica frente a la socialización de niños y niñas mediante la palabra. Su trabajo hace parte de su ser como personas y como maestras pues son formas que han sido apropiadas por ellas mismas, formas que implican un cúmulo de saberes provenientes de su formación en el campo educativo pero también de la misma experiencia que alimenta saber profesoral.

Estas formas de trabajo, cuando se llevan al ámbito de la oralidad, se concentran en los Proyectos de Aula, en las Aulas especializadas, en las Asambleas, en los momentos de Juego, en la Eventualidad y en la Posibilidad. La literatura investigativa en educación inicial ha cimentado el cómo han de ser trabajadas en los jardines pero los contextos reales vividos por las maestras les imprimen un sello de diversidad en el trabajo docente, situación importante para reconocer la diferencia, atender la iniciativa y respetar el ingenio de las maestras, tal como lo hemos expuesto en los distintos apartados de este texto (mapa 10).

Mapa 10. Diálogo entre formas de hacer oralidad por las maestras en tres jardines. Localidad de Suba, Localidad de Engativá, Localidad de Teusaquillo (anexo 3a, 3b, 3c)



Anexo 1: Registros y conversaciones

Pistas compartidas con las maestras para hacer los registros. En un encuentro con cada una de las maestras, planteamos la dinámica del trabajo por desarrollar: consiste en un grupo de conversación, toma de fotografías y vídeo clips, y construcción de relatos orales o escritos a partir de las fotografías y vídeos.

Toma de fotografías y registro de vídeo clips. Durante una semana podrían organizar las bases de la colaboración investigativa a partir de su trabajo cotidiano: hacer fotografías y realizar videos cortos con una cámara digital, eligiendo momentos del trabajo previsto y teniendo como eje la oralidad: pueden tomar el número de fotos que deseen para luego seleccionar algunas, sobre las cuales se harán nuevos relatos; cada día, en la mañana y en la tarde, pueden elegir momentos de la rutina del trabajo con los niños y niñas del jardín.

Construcción de relatos orales y escritos. Al final de cada día, durante la semana en la que se hacen los registros fotográficos y en video, pueden dedicar unos minutos para construir un texto escrito sobre lo que vivieron en cada momento. Pero además, pueden responder a por qué se eligió el momento en que se hicieron los registros, qué sucedió en esos momentos, qué querían comunicar. Con esta misma idea, pueden narrar oralmente, y grabar, la experiencia de lo vivido en cada uno de los momentos seleccionados.

Grupo de conversación. Haciendo uso de recursos visuales, audibles, escritos y orales, que remiten a los fundamentos de la investigación basada en las artes, dentro de la investigación titulada “La Oralidad: creencias de maestras en Educación Inicial” (título provisional), vamos a activar los diálogos derivados de la fase de registro.

Visualizando fotografías y videos. Cada una de las maestras comenta sus experiencias mientras comparte y muestra fotos y videos.

Leyendo textos escritos y escuchando textos orales. Cada una de las maestras elige un día y un momento del registro realizado; ubica textos escritos y orales para ser compartidos con el grupo. Los textos orales son escuchados mientras los textos escritos son intercambiados para ser leídos por una compañera.

Hablando sobre educación inicial. Cada maestra habla brevemente de sí misma como maestra de educación inicial.

Hablando sobre la oralidad. Las maestras establecen las conexiones entre los registros fotográficos, videográficos, orales y escritos en relación con ellas mismas y con la educación inicial; también con la oralidad.

Cerrando la reunión. El grupo de conversación culmina con un ejercicio de balance acerca de la participación colectiva y de la construcción colaborativa de la investigación: nos tomamos la palabra para hablar de la experiencia desde el momento en que nos involucramos en el proceso.

Anexo 2. La normatividad y reglamentaciones en Educación Inicial en el país

Cuadro 7. La Normatividad y reglamentaciones en Educación Inicial en el país

Normatividad / Reglamentación	Característica
Decreto 2101 de 1939 del Ministerio de Educación Pública	Define la enseñanza infantil como “aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” (Cerda, 1996, pág. 12).
Decreto 1276 de 1962 del Ministerio de Educación Nacional	Se reglamenta la creación y funcionamiento de seis Jardines Infantiles Nacionales Populares adscritas al MEN en las principales ciudades del país, que atendían niños y niñas entre los cuatro y seis años (Fandiño, Graciela, 2004)
Ley 24 de 1974 del Ministerio de Educación Nacional	Se definen los “CAIP /Centros de Atención al Preescolar/ con una concepción de asistencia integral, tenían como objetivo proteger a la madre trabajadora y a su familia, ayudándole en la tarea de cuidar a sus niños mientras cumplían con su jornada laboral. Se ofrecían servicios de alimentación, actividades psicopedagógicas y acciones de apoyo al proceso de socialización para niños entre 2 a 7 años [...] En su aspecto pedagógico, se desarrolla una tendencia hacia lo educativo, para abordar las actividades a desarrollar con los niños para así estructurar un proyecto pedagógico” (Fandiño, Graciela, 2004).
Decreto 088 de 1976 del Ministerio de Educación Nacional	Educación preescolar como primer nivel de la educación colombiana. “se llamará educación preescolar la que se refiera a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con padres y la comunidad” (MEN, 1976, citado en Cerda, 1996, p. 14).
Decreto 1002 de 1984 del Ministerio de Educación Nacional	Se crea un “Plan de Estudios” para todos los niveles, áreas y modalidades del sistema educativo, incluyendo el llamado “preescolar” en ese entonces. En este decreto se propuso un currículo para el preescolar en el que se define que “en la educación preescolar no se determinen grados ni áreas y da lineamientos para la realización de actividades integradas” (Fandiño, Graciela, 2004)
Decreto 2737 de 1989 (Código del menor) de la Presidencia de la República	“se convierte en un instrumento jurídico fundamental para la protección de los derechos del menor y su familia [...] consagra [...] el principio que coloca el interés superior del menor sobre cualquier otra consideración” (Cerda, 1996, pág. 17).
Creación del Grado Cero, dentro del marco de política de Apertura Educativa del Ministerio de Educación Nacional desde 1992.	Implicó que la educación preescolar para los niños y niñas de cinco años tuviese un carácter de obligatoriedad. Se comportó, al mismo tiempo, como una propuesta pedagógica basada en los planteamientos de la escuela activa y los enfoques constructivistas.

Normatividad / Reglamentación	Característica
Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, del Ministerio de Educación Nacional	La educación preescolar como aquella que se imparte entre los tres y los cinco años, considerándose como obligatoria la que se imparte a los cinco años.
Decreto 1860 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional	Se plantearon aspectos pedagógicos y organizativos generales del servicio público educativo y se ordenó que los indicadores de logros curriculares se fijaran en conjuntos de grados. En el artículo 15 de este Decreto, se define la educación preescolar como “la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Fandiño, Graciela, 2004).
Resolución 2343 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional.	Formula los Indicadores de Logro Curriculares para el conjunto de grados del nivel preescolar en cinco dimensiones: corporal, comunicativa, cognitiva, ética y estética (Fandiño, Graciela, 2004).
Decreto 2247 de 1997 del Ministerio de Educación Nacional.	Se plantean como principios la integralidad, la participación y la lúdica; además, los procesos curriculares son desarrollados mediante proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que integren las dimensiones del desarrollo humano. En este decreto se cambia el nombre de Grado Cero, único grado obligatorio de la educación preescolar, por el de Transición (Fandiño, Graciela, 2004).
Política por la Calidad de Vida de Niños y niñas y Adolescentes Bogotá 2004-2008. Alcaldía Mayor de Bogotá.	Ha puesto como prioridad la generación de posibilidades efectivas para el acceso y la permanencia en el sistema educativo de las niñas y los niños más pobres y más pequeños, en condiciones de calidad que implica un bienestar integral (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2004).
Acuerdo No. 138 de 2004 del Concejo de Bogotá.	Por medio del cual “se regula el funcionamiento de los establecimientos públicos y privados que prestan el servicio de educación inicial”. Se define que todas las instituciones que presten el servicio de educación inicial tendrán que contar con licencia de funcionamiento, estableciéndose las condiciones para la operación del servicio referidas a: Niveles de atención, Ubicación, Infraestructura, Proceso pedagógico, Proceso nutricional, Seguridad y salubridad y Recurso humano. Se estipula que el Proceso pedagógico garantizará el cuidado calificado, el ejercicio de los derechos y deberes de los niños y las niñas y la promoción del desarrollo infantil (Concejo de Bogotá, 2004).
Decreto 243 del 2006 de la Alcaldía Mayor de Bogotá	Para el ejercicio de expedición de licencias de funcionamiento y las funciones de inspección, vigilancia y control, las condiciones mínimas que deben cumplir los jardines infantiles. La Educación Inicial comprenderá la educación formal en preescolar, y el servicio con fines de desarrollo, atención y cuidado, no regulado por la Ley general de educación. La Educación Inicial es definida en el artículo 4 como: “una acción intencionada para la garantía de los derechos al cuidado y al desarrollo del ser humano de las niñas y los niños, desde su gestación hasta los cinco años de edad, mediante una pedagogía, que basada en el reconocimiento de las características y potencialidades del

Normatividad / Reglamentación	Característica
	<p>niño y la niña, le proporcione ambientes enriquecidos con interacciones y experiencias significativas. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales, en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006).</p>
<p>Resolución 1001 2006 del Departamento Administrativo de Bienestar Social</p>	<p>Funciones de control y vigilancia sobre las instituciones que prestan el servicio de educación inicial (Registro Distrital de Educación Inicial, Autoevaluación, Verificación, Conceptos acerca de las condiciones de los jardines infantiles, Planes de mejoramiento, Suspensión y cancelación del registro), Las Condiciones técnicas de funcionamiento (Infraestructura, Proceso pedagógico, Proceso nutricional, Seguridad y salubridad, Recurso humano).</p> <p>Se define cuidado calificado, como parte del concepto de educación inicial, como: “el conjunto de prácticas que se realizan con el objetivo de garantizar la seguridad y sano desarrollo de los niños y las niñas, en estricto respeto de su dignidad humana” (DABS, 2006).</p>
<p>Decreto 057 de 2009 de la Alcaldía Mayor de Bogotá</p>	<p>Por medio del cual se “...se regula la inspección, vigilancia y control de las personas naturales y jurídicas, públicas y privadas, que prestan el servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital, a niños y niñas entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad...”</p> <p>Dentro de los aspectos más importantes de este decreto esta la definición en su artículo 2 de la Educación Inicial:</p> <p>“La educación Inicial es un derecho impostergable de la Primera Infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el fortalecimiento del desarrollo de los niños y niñas desde su gestación y menores de seis (6) años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes, dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño o niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009a)</p>
<p>Resolución 325 de 2009 de la Alcaldía Mayor de Bogotá</p>	<p>Por medio del cual “se reglamenta parcialmente el Decreto 057 de 2009 respecto de la Asesoría, Inspección, Vigilancia y Control a la Educación Inicial desde el Enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia” Adopta la definición de Educación Inicial consignada en el Decreto 057 de 2009, y presenta los elementos reglamentarios que actualmente rigen la prestación del servicio de Educación Inicial en el Distrito Capital. Dentro de ellos, se especifican los procesos de Asesoría Técnica en Educación Inicial, Inspección y vigilancia, y Control (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2009b).</p>
<p>Resolución 3241 de la Secretaría de Educación Distrital y 1326 de la Secretaría Distrital de Integración Social de 2010</p>	<p>Por medio de la cual “se establece el procedimiento unificado y definitivo para el ejercicio de la función de Inspección, Vigilancia y Control a las instituciones que presten simultáneamente el servicio de educación inicial, desde el Enfoque de Atención Integral a la Primera Infancia – AIPI- y de Educación Preescolar en el Distrito Capital, en cumplimiento de lo dispuesto en el Decreto 059 de 2009” (SED y SDIS, 2010).</p>

Fuente. Propia y Graciela Fandiño (2004)

Anexo 3a. Fragmentos del hacer de la Profesora Gloria Ferro



A. Anexo 3b. Fragmentos del hacer de la Profesora Diana Morales



E. Anexo 3c. Fragmentos del hacer de la Profesora Laura Monroy



REFERENCIAS

- Ameigenda, Shirley (2008, junio). *Repensando el abordaje de la oralidad en el aula*. Quehacer Educativo. 76-81.
- Alvarez-Uría, F. (2008). El método genealógico: ejemplificación a partir del análisis sociológico de la institución manicomial. En, Gordo, A. y Serrano, Araceli (coords.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid, Pearson educación.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2004). *Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes Bogotá 2004-2008*. Bogotá D.C.: Taller creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2006). *Decreto 243 de julio 11 de 2006*. Bogotá D.C.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2009a). *Decreto 057 de febrero 26 de 2009*. Bogotá D.C.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2009b). *Resolución 325 de septiembre 28 de 2009*. Bogotá
- Argoz, J. (1997). *El pensamiento del profesor de educación infantil: estudio de casos sobre el conocimiento práctico de docentes en ejercicio*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Banks, Marcus (2010). *Los datos visuales en la investigación cualitativa*. Oxford: Morata.
- Baum, Graciela (2003). *El Pensamiento del Profesor: más allá de un constructo teórico*. Quaderns Digitals / Quaderns número 56, desde http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10828.

Baum, Graciela (s.f.). *El Pensamiento del Profesor: más allá de un constructo teórico*.

Desde:

<http://www.uh.cu/static/documents/STA/El%20pensamiento%20del%20profesor.pdf>.

Botero Mejia, Juliana (2007, julio/diciembre). Oralidad y escritura en la isla de San Andrés. *Universitas Humanistica*. 64. 275-289.

Castaño Silva, Inés Elvira y Fandiño Cubillos, Graciela (2006, septiembre/diciembre) Haciéndose maestro. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(46), 111-124.

Castro, J. (s.f.). *Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.

Cerda, H. (1996). *Educación Preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.

Congreso de Colombia (2006). *Ley 1098 de noviembre 8 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia*. Bogotá D.C.

Concejo de Bogotá D.C. (2004). *Acuerdo 138 de diciembre 28 de 2004*. Bogotá D.C.

Consejo Nacional de Política Económica Social, CONPES (2007). *Política Pública por la Primera Infancia: Colombia por la Primera Infancia* (Documento 109). Bogotá D.C.

Declaración del simposio mundial de educación parvularia o inicial. *Una educación para el siglo XXI*. Texto aprobado por el Foro Mundial sobre Educación para Todos. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Obtenido 5 de julio de 2010, desde http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml.

- Declaración Mundial sobre educación para todos. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtiem, Tailandia, 5 a 9 de marzo de 1990. Obtenido 5 de julio de 2010, desde <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS (2000). *Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales*. Bogotá: Quebecor Impreandes.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS (2003). *Desarrollo infantil y Educación Inicial: Avances del Proyecto Pedagógico del DABS*. Bogotá D.C.: Quebecor World Bogotá S.A.
- Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS (2006). *Decreto 1001 de octubre 6 de 2006*. Bogotá D.C.
- Díaz, O. (2011). *Co-construyendo espacios de juego con y para la diversidad infantil*. Ponencia Seminario de investigación II. Universidad Nacional de Colombia. Maestría en Discapacidad e Inclusión Social (documento de circulación interna).
- Díaz Cubillos, Nohra Stella (2010) *Entretejiendo ocupación y arte. Hacer especial y hacer cotidiano de artistas y de mujeres que tejen y cosen*. Cap. 2. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Dirección de General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Durán, Sandra (2008). *Creencias acerca del juego y el juguete en estudiantes de I semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D.C.
- Echeverría, R. (1997). *El búho de minerva*. Santiago, Chile: Ediciones Dolmen S.A. (3era Edición).

- El-Madkouri Maataoui, M. (2002/2003). Oralidad, memoria y aprendizaje del español - Caso de los escolares magrebíes-. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 13-14.
- Espinosa Espinosa, D. (2007). Ecos del pasado. Oralidad e historia antigua. Contribución de Juan Cascajero. *Gerión. Extra*. 53-70.
- Fandiño Cubillos, Graciela María (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: Estudio de caso*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, Madrid.
- Fandiño Cubillos, Graciela María (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos. Grado de transición*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Figuroa, Neyilse y Páez, Haydee (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis – Argentina*. 9 (2). 111/136.
- Galeano Borda, J.I. (2011). *La oralidad* (Avances de investigación). Maestría en Educación. Universidad Nacional de Colombia.
- Gallego Arrufat, M. (1991). Investigación sobre el pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista española de pedagogía*, 189. 287-325.
- Gómez López, L. (2003). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. *Revista en Línea*. Obtenido 5 de octubre de 2004, desde <http://eva.iteso.mx/trabajos/lgomez/ponenciateoriasimplicitas.pdf>

- Gutiérrez Cabrera, Ángela Beatriz (2011) *Elaboración de violencias basada en artes de acción/artes creativas*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C.
- Halliday, M.K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura económico.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- Hernández, F., Sancho, Juana y Rivas, J. (coord.) (2011, Enero). Historias de vida en educación: biografías en contexto. *Esbrina*, 4. Desde <http://hdl.handle.net/2445/15323>.
- Jackson, Philip (1992) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jackson, Philip (1999), *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaimes Carvajal, Gladys y Rodríguez Luna, María Elvira. (s.f.). El desarrollo de la oralidad en el preescolar. *Práctica cognitiva, discursiva y cultural*. 30-38.
- Jiménez Llanos, Ana Beatriz (2004). *Nivel educativo y teorías implícitas sobre la enseñanza: estructura de creencias en los docentes de educación infantil y primaria, secundaria y superior*. Canarias, España: Universidad de La Laguna.
- Jiménez llanos, Ana Beatriz y Feliciano García, Luis (2006, enero/abril). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*. 64 (233), 105-122.
- Manual para la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. (2004) Laboratorio de Políticas Públicas – Buenos Aires. Programa memoria docente y documentación pedagógica. Equipo de redacción, desarrollo, diseño editorial y gráfico. Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila, Florencia Stubrin, Sebastián Higa. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina) / AICD – OEA -.

Desde:

http://www.lppbuenosaires.net/documentacionpedagogica/Activ/Proyecto_SantaCruz/Manual_SC.pdf

Marcelo, C. (1987). *El pensamiento de los profesores*. Barcelona: CEAC.

Marrero, J. (1991): Teorías implícitas del profesorado y currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 66-69.

McEwan, H. y Egan, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Ministerio de Educación (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Maval Ltda.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares. Preescolar*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006) *Documento Definitivo para la Política Pública de Primera Infancia*. Bogotá D.C.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2009a). *Desarrollo infantil y competencia en la Primera Infancia* (Documento No. 10). Bogotá: Taller creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2009b). *Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia* (Guía No. 35). Bogotá: Taller creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.

Ministerio de Educación y de Deportes, MED y Secretaria de Educación Fundamental, SEF (1998). *Referente Curricular Nacional para la Educación Infantil. Conocimiento del Mundo*. Brasilia: MED y SEF.

Molina Galvañ, Dolo (2011, enero/abril). Hacer presente el saber de las maestras: prácticas educativas que crean y recrean la vida en las aulas. *Educação, Santa María*. 36 (1). 95-106.

Monroy Farias, M. (1998). *El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades*. Obtenido 5 de octubre de 2004, desde <http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/041da27d1d11a95f04256baa0072129c?OpenDocument>

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E., México

Organización de Estados Americanos, OEA (2003). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Módulo 1*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina: Suárez, D.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI (s.f.). *Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica*. Buenos Aires: Malajovich, Ana.

Organización de Estados Iberoamericanos (2000). *Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicia. Una educación para Todos*. Revista Iberoamericana de Educación, 22. Obtenido 6 de julio de 2010, desde <http://www.rieoei.org/rie22a07.htm>.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI (2003a). *Breve Manual para la Narración de experiencias pedagógicas*. Programa Innovaciones en la Escuela Media. Madrid: Capelástegui, Pilar.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI (2003b). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias*. Buenos Aires: Diker, Gabriela.
- Palacio, Virginia D. (s.f.) *El pensamiento del profesor: una reflexión desde la práctica áulica*. Instituto Superior de Formación, 107. Desde http://perio.unlp.edu.ar/question/numeros_anteriores/numero_anterior12/nivel2/articulos/informes_investigacion/palacio_1_informes_12primavera06.htm
- Pena, Gabriela y Viña, Andrea (2001, noviembre). Análisis de las creencias de algunos docentes de educación inicial con referencia a la enseñanza. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 1(9). 7-21.
- Perafán Echeverry, G. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia (2006). *Colombia por la primera infancia. Política Pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los seis años*. Bogotá D.C.
- Rodríguez, Penélope y Bonilla, Elsy (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Sánchez Rodríguez, Susana (2008). *La asamblea de clase para la didáctica de la lengua oral en el segundo ciclo de educación infantil: estudio de casos*. Universidad de Cantabria. Tesis de doctorado. Desde: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/10640/TesisSSR.pdf?sequence=1>
- Secretaría de Educación Distrital (2001). *Orientaciones para promover el desarrollo de Competencias Básicas en Educación Inicial*. Bogotá D.C.

- Secretaría de Educación Distrital (2006). *Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos Primer ciclo de educación formal en Bogotá, de preescolar a 2° Grado*. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación Distrital, SED y Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS (2010). *Resolución 3241 de la SED y la Resolución 1326 de la SDIS*. Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS (2007). *La calidad en la Educación Inicial: Un compromiso de la ciudad*. Bogotá: Unión Temporal Univisual / TC Impresión.
- Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS (2009a). *La educación Preescolar en Colombia. Documento preparatorio para la elaboración del Lineamiento Pedagógico y curricular para el Distrito*. Documento no publicado. Bogotá D.C.
- Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS (2009b). *Lineamientos y Estándares Técnicos en Educación Inicial*. Bogotá: Taller creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS (2009c). *Estrategias pedagógicas. El trabajo por proyectos*. Bogotá D.C.: Fandiño, Graciela. En prensa.
- Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS y Secretaría de Educación Distrital, SED (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito Capital*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Serrano Sánchez, Rocío C. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto, pp. 267-287.

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación en estudios de casos*. Madrid: Morata (2da Edición).
- Terigi, F. (2002). *Análisis comparativo de los currículos Iberoamericanos: Procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Julio 8 al 12, La Habana, Cuba.
- Uso Vicedo, Lidia (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. *MARCOELE: Revista de didáctica español como lengua extranjera*. 8, 1-32.
- Varela Fernández, Julia (s.f.). Historias de vida: la crisis del mundo rural. En Gordo, A. y Serrano, Araceli (coords.). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson educación 2008.
- Viana, Luis y Díaz, G. (2005, primavera-otoño). Los caminos de la memoria: oralidad y textualidad en la construcción social del tiempo. *Acta Poética*. 26. 1-2.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Wittrock, M. (comp.) (1997). *La investigación de la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador.
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. New York: Macmillan.

Zabalza Beraza, M. (s.f.). *Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico*. Desde:
http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20314&dsID=pensamiento_profesor.pdf