

nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia



Ponencias del *VII Congreso
Latinoamericano: JUNJI-OMEP*
*Nuevos ambientes de aprendizaje en
Educación Parvularia de 0 a 3 años.*

nuevos ambientes
de aprendizaje en
educación parvularia

Junta Nacional de Jardines Infantiles

Nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia de 0 a 3 años [texto impreso] / Junta Nacional de Jardines Infantiles. — 1ª ed. — Santiago: Ediciones de la Junji; 2017.

260 p.: 16x24 cm.

ISBN : 978-956-8347-95-6

I. Educación preescolar - enseñanza I. Título. II. Junji

Dewey : 372.21 -- cdd 21
Cutter : J95n

Fuente: Agencia Catalográfica Chilena

**NUEVOS AMBIENTES DE APRENDIZAJE
EN EDUCACIÓN PARVULARIA**

Unidad de Relaciones Internacionales
© Junta Nacional de Jardines Infantiles

Edición general Marcelo Mendoza / Rosario Ferrer

Transcripciones Marcela Andrades / Fernanda Quiroga / Daniela Andrade

Diseño y diagramación Fernando Hermostilla

Fotos Matías Muñoz / Jonathan Carriel

Registro de Propiedad Intelectual N° 278.975
ISBN: 978-956-8347-95-6

Primera edición: julio de 2017



Junta Nacional de Jardines Infantiles
Marchant Pereira 726
(56-2) 26545000
Santiago de Chile
www.junji.cl

Impreso en Chile por Maval, que sólo actuó como impresor.

Ninguna parte de este libro, incluido el diseño de la portada, puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos químicos, electrónicos o mecánicos, incluida la fotocopia, sin permiso previo y por escrito de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

nuevos ambientes de aprendizaje en educación parvularia



Ponencias del *VII Congreso
Latinoamericano: JUNJI-OMEP
Nuevos ambientes de aprendizaje en
Educación Parvularia de 0 a 3 años.*

Desirée López de Maturana Luna • María Estela Ortiz • Mercedes Mayol Lassalle
María Elizabeth Ivaldi • Carlos Calvo Muñoz • Javier Abad • Juan Mila • José Martínez
Fernando Salinas • Mónica Manhey • Elisa Araya • Myriam Pilowsky
María Victoria Peralta • Ana María Siverio • Vital Didonet • Pedro Andrade
Paola Londoño • Antonia Cepeda • Camilla Croso • Selma Simonstein • Cynthia Adlerstein

colección
de ideas

ediciones
delajunji



ÍNDICE

Presentación.....	9
Palabras de Desirée López de Maturana Luna..... Vicepresidenta Ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)	17
Palabras de Mercedes Mayol Lassalle..... Vicepresidenta Regional para América Latina de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEPE)	21
Palabras de María Estela Ortiz..... Secretaria Ejecutiva del Consejo Nacional de la Infancia	24
MESA 1: JUEGO Y CREATIVIDAD	
<i>[Desirée López de Maturana Luna]</i> El juego libre en el desarrollo infantil.....	33
<i>[María Elizabeth Ivaldi]</i> Práctica educativa y creatividad en educación parvularia.....	38
<i>[Carlos Calvo Muñoz]</i> Visión antropológica del juego en educación parvularia.....	44
<i>[Javier Abad]</i> Práctica educativa y juego en educación parvularia.....	56
<i>[Juan Mila]</i> Programa de Educación Sicomotriz en jardines infantiles públicos de Uruguay.....	74
<i>[José Martínez]</i> Política de Primera Infancia en Ecuador.....	83

MESA 2: IDENTIDAD Y LUGARIDAD

[Fernando Salinas] Relaciones de apego en párvulos de 0 a 3 años.....	105
[Mónica Manhey] Construcción de identidad desde una perspectiva curricular.....	120
[Elisa Araya] Corporalidad y movimiento libre en el desarrollo infantil.....	128
[Myriam Pilowsky] Prácticas pedagógicas y <i>lugaridad</i>	137
[Cynthia Adlerstein] Rediseñar la distribución del poder en aulas públicas.....	155

MESA 3: TERRITORIO Y CULTURA

[María Victoria Peralta] Educación parvularia en contextos de interculturalidad.....	169
[Ana María Siverio] Familia y territorio en educación parvularia.....	175
[Vital Didonet] Intersectorialidad en educación parvularia.....	195
[Pedro Andrade] Construcción del espacio educativo desde el territorio.....	204
[Paola Londoño] Experiencia internacional exitosa Programa “De 0 a siempre”, de Colombia.....	214

MESA 4: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

[Antonia Cepeda] Enfoques y sentidos de la propuesta educativa de la JUNJI	231
[Camilla Croso / Mercedes Mayol Lassalle] Desafíos de la educación parvularia en Latinoamérica.....	243
[Selma Simonstein] Tensiones de las políticas educacionales en el proceso de globalización.....	251

PRESENTACIÓN

Durante el Foro Mundial sobre Educación realizado en Dakar en 2000, los 164 países participantes definieron como primer objetivo del marco de acción para la “Educación para todos” que a más tardar en 2015 habría que *extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños y niñas más vulnerables y desfavorecidos*.¹

De este modo, dicho marco de acción enfatizó la importancia de integrar y articular los programas de Atención y Educación de Primera Infancia (AEPI) y de otorgarles un enfoque humanista que permitiese el acceso a la educación como un derecho de todos los niños y niñas en el ejercicio de su ciudadanía, con la finalidad de mejorar su calidad de vida y contribuir así a una transformación social. Asimismo, enfatizó la generación de alianzas entre gobiernos, ONGs, comunidades y familias para alcanzar una buena atención y educación para todos los niños y niñas, sin distinción.²

Con posterioridad a lo referido, en 2010, y tras el trabajo de Unesco y los países comprometidos con la causa, se identificaron en Latinoamérica esfuerzos significativos para avanzar en el mejora-

¹ Unesco, *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos*, Dakar, 2000. Ver en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>.

² Unesco, op. cit.

miento de la protección y educación integral en la primera infancia, como por ejemplo, en la mayor visibilización de esta etapa de la vida en las agendas de las políticas públicas, el progresivo reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho y el desarrollo de marcos curriculares para la infancia que enfatizaran aspectos relativos a la valoración y reconocimiento de la diversidad con un enfoque intercultural.³

Al mismo tiempo, se observaron escasos avances y dificultades en la atención a niños y niñas menores de 3 años en el desarrollo de políticas, en la oferta de programas y servicios, en la dotación de recursos humanos, materiales y financieros y en la calidad de los programas, especialmente en el caso de los grupos que han tenido históricamente una mayor vulneración de sus derechos.⁴

En el alcance del primer objetivo planteado en el Foro Mundial sobre Educación del año 2000 se identificó entre los principales desafíos generar acciones públicas para el desarrollo de políticas de Estado que abordasen de manera integral las necesidades y derechos de niños y niñas desde la gestación hasta los 8 años, dando mayor prioridad al grupo etario de menores de 3 años. Igualmente, se identificó como desafío el aumento al acceso de la educación, especialmente de los niños y niñas menores de 3 años y poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Por otra parte, en el informe de seguimiento de los objetivos planteados en Dakar de 2015 se sostuvo que a pesar, de los avances en todo el mundo con respecto al número de niños y niñas que acceden a programas de atención y educación de primera infancia, los problemas de la calidad seguían persistiendo. Al respecto, se advirtió

³ Unesco, *Atención y educación de la primera infancia: Informe regional América Latina y el Caribe*, WCECCE, 2010.

⁴ Unesco, op. cit.

que en la niñez se debe propiciar el aprendizaje a través de interacciones lúdicas con personas adultas y pares. Para ello se recomendó disponer de materiales didácticos apropiados y de un contexto que permitiese mantener al párvulo físicamente activo. El informe agregó que, aunque numerosos países habían formulado políticas multisectoriales en beneficio de la primera infancia, estas no necesariamente se había traducido en un enfoque multisectorial al que los países se comprometieron a implementar en el Foro de Dakar mencionado.⁵

En Chile, y en el marco del actual proceso de Reforma Educacional que lleva a cabo el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet Jeria, se plantea para el nivel de Educación Parvularia el importante desafío de mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas en los jardines infantiles y programas educativos. Asimismo, se releva retomar la ampliación de la cobertura en el primer nivel educativo de atención –proyecto iniciado durante el primer periodo de la presidenta (2006-2010)–, a través de nuevas medidas que aseguren una mayor cobertura, especialmente para los niños y niñas menores de 4 años, aumentando también la calidad y con un marco institucional consistente con esta tarea. Algunos de los pilares que sustentan estas iniciativas son la calidad educativa, la inclusión, el fortalecimiento de la educación pública y la tendencia a la universalización del acceso.

Por otro lado, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) de Chile enfatizan la importancia del juego en la vida de los niños y niñas, como la necesidad de salvaguardar el carácter lúdico de las experiencias de aprendizaje, entendidas como un proceso y

⁵ Unesco, *La educación para todos 2000-2015, logros y desafíos*, París, 2015.

no sólo como un medio, lo que se traduce en múltiples posibilidades para el goce, la imaginación y la creatividad.⁶

En concordancia, el Referente Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) también alude al juego y, particularmente, a los procesos creativos y expresivos para que faciliten en los niños y niñas el desarrollo de habilidades y técnicas relacionadas con el conocimiento de sí mismo, la autoestima, la exploración y potenciación de habilidades personales, el desarrollo de la imaginación creadora, la exteriorización del mundo interno, los sentimientos, la contención de los procesos afectivos, la generación de un mundo propio, la concreción de un producto particular y la fluidez natural de la expresión individual, cultural e identidad.

En la JUNJI una de las metas institucionales consiste en crecer con calidad dentro de los próximos años. La propuesta educativa define la educación de los niños y niñas de 0 a 3 años como un proceso de acompañamiento de su desarrollo y descubrimiento del mundo que les rodea, en que las funciones de educación, bienestar físico y emocional deben ser abordadas holísticamente.

Los principales cambios y transformaciones que se proponen de los 0 a 3 años desde la JUNJI se relacionan con enriquecer los ambientes de aprendizaje para despertar la natural tendencia a jugar de niños y niñas, a experimentar el goce y crear sus propias respuestas y soluciones al explorar el medio. Asimismo, en estos ambientes se favorecer el movimiento libre y la libre iniciativa, el desarrollo de la seguridad emocional y el tener la posibilidad de generar interacciones con personas adultas significativas, que apoyen en avanzar hacia una autonomía progresiva fundada en sólidos pilares de seguridad y

⁶ Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago, 2002.

confianza. Así, la JUNJI busca relevar prácticas educativas de calidad que recuperen los principios fundantes de la Educación Parvularia, tales como el juego, la libertad y la singularidad, revirtiendo la compleja tendencia a la escolarización temprana de niños y niñas en su primera infancia.

Como parte del mejoramiento de la calidad en los procesos educativos, la JUNJI propone desarrollar un currículo educativo con un enfoque territorial, apostando a una educación que plantea la integración del espacio físico-geográfico con el social-cultural. De este modo, el territorio se entiende como el lugar donde transcurre la vida de los niños, las niñas y sus familias y donde la infancia se desenvuelve. Las cualidades y atributos que cada lugar ofrece para movilizar las capacidades y potencialidades de la niñez se constituyen en elementos clave que deben incorporarse de manera intencionada al proceso educativo.

Dentro de este contexto, en el primer semestre de 2016 la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) convocaron a diversos actores relacionados a la educación de la primera infancia a participar del *VII Congreso Latinoamericano JUNJI-OMEP: Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia de 0 a 3 años*, con el objetivo de reflexionar e intercambiar conocimientos y experiencias en torno a las prácticas educativas innovadoras en niños y niñas y generar posibles estrategias y buenas prácticas pedagógicas tanto en Chile y como en la región.

El paradigma de este congreso se fundó en la estrecha relación existente entre el juego, la creatividad, el movimiento libre, el desarrollo autónomo de niñas y niños con los ambientes de aprendizaje y la urgente necesidad de emprender acciones enfocadas en el

grupo etario de 0 a 3 años. De ello, se determinaron dos objetivos específicos: promover la reflexión y discusión sobre juego, territorio y *lugaridad* en la Educación Parvularia de 0 a 3 años y compartir y analizar experiencias regionales de prácticas educativas innovadoras con niños y niñas.

En cuanto a la organización y desarrollo del congreso se consideraron diferentes acciones, como las visitas guiadas de los asistentes a jardines infantiles para conocer iniciativas exitosas dirigidas a la primera infancia y observar las prácticas educativas en establecimientos pertenecientes a la JUNJI. También se llevó a cabo una feria académica donde se presentaron y exhibieron diversas experiencias e investigaciones desarrolladas en Latinoamérica, así como iniciativas del sector público en Chile y el extranjero en el ámbito del primer nivel de Educación Parvularia. El congreso tuvo el patrocinio de Unesco, Unicef, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y el Consejo Nacional de la Infancia, y contó con la participación de más de 750 invitados, en su mayoría educadoras y personas pertenecientes al mundo académico, lo cual, sin lugar a dudas, marcó un hito en materia de educación inicial en Chile.

Este libro recopila las ponencias efectuadas durante el *VII Congreso Latinoamericano JUNJI-OMEP: Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia de 0 a 3 años*, organizado por la Unidad de Relaciones Internacionales de la JUNJI en conjunto con la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) y que se realizó en Santiago en el Centro de Extensión de la Pontificia Universidad Católica de Chile, del 22 al 24 de junio de 2016.

Cada ponencia es expuesta en estas páginas en base a las cuatro

mesas temáticas organizadas en el congreso, que consideraron los siguientes ejes de desarrollo: Juego y creatividad, Identidad y lugaridad, Territorio y cultura, y Desafíos y perspectivas. Cabe señalar que en estas mesas expusieron expertos nacionales y extranjeros sobre prácticas educativas innovadoras y lecciones aprendidas en favor de mejorar la calidad de la educación inicial en Chile y el continente latinoamericano.

Santiago, junio de 2017



La nueva educación pública en nuestro país busca cambiar el paradigma

Desirée López de Maturana Luna

Vicepresidenta Ejecutiva de la Junta Nacional
de Jardines Infantiles (JUNJI)

Saludo a todas las personas que hoy están aquí, todas importantes, ninguna más que otra.

Como Vicepresidenta Ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines Infantiles me siento orgullosa de que hoy nos encontremos inaugurando el *VII Congreso Latinoamericano JUNJI-OMEP: Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia de 0 a 3 años* y que en esta instancia de reflexión y debate sobre la educación inicial que queremos JUNJI esté por primera vez presente como institución organizadora en conjunto con la Organización Mundial por la Educación Preescolar (OMEP). Es por esta razón que quisiera comenzar agradeciendo a OMEP por haber confiado en nosotros para preparar este gran evento y, junto con eso, reconocer y valorar el interés por participar de tantas y tantas personas que dan cuenta del compromiso que tenemos con la infancia en Latinoamérica.

También quiero reconocer el interés de la Presidenta de la República, Michelle Bachelet Jeria, en este congreso y en lo que aquí se converse y acuerde. Su viaje a Cuba le imposibilitó estar presente, pero ello es entendible dado su compromiso de asistir en La Habana al pacto histórico de cese al fuego entre el gobierno de Colombia y las FARC como garante de ese proceso de paz. Por supuesto, desde este salón acompañamos a la Presidenta en este tremendo desafío,

al mismo tiempo que expreso a ustedes un profundo deseo de éxito en lo que podamos dialogar y debatir.

Saludo a la Vicepresidenta Regional de América Latina de OMEP, Mercedes Mayol Lassalle; a la presidenta del Comité Chileno de OMEP, Selma Simonstein; a la representante de la Subsecretaría de Educación Parvularia, Pamela Godoy; a la secretaria ejecutiva del Consejo Nacional de la Infancia, María Estela Ortiz; a la directora ejecutiva de Fundación Integra, Oriele Rossel; a los directores regionales de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, a los directores, directoras, jefes y jefas de unidad de dicha institución, a sus funcionarios; a los presidentes, delegados y observadores de OMEP de los distintos comités de los países del continente; a los representantes de instituciones gubernamentales y ONGs relacionadas con la infancia; a las asociaciones de trabajadores y trabajadoras y, por supuesto, a los expositores y expositoras de este congreso que han tenido la generosidad y voluntad de compartir sus saberes con nosotros en esta ocasión.

Quienes estamos aquí tenemos la convicción de que el bienestar de los niños y niñas durante sus primeros años de vida y el acceso a oportunidades plenas de desarrollo es una base absolutamente necesaria para la construcción de sociedades más humanas y equitativas. En estos días de congreso tendremos la oportunidad de abrirnos a una mirada global sobre la primera infancia en Latinoamérica, pues contaremos con representantes de diversos países del continente y de diferentes ciudades de Chile, lo que nos permitirá compartir experiencias, intercambiar conocimientos y conocer con más detalle la riqueza cultural de nuestra región.

Estoy segura de que al término de esta jornada nos iremos convencidos de la necesidad de seguir instalando la niñez como un tema prioritario en las políticas públicas de nuestros estados latinoa-

mericanos. Es importante destacar en este contexto que el Estado de Chile ratificó en 1990 la Convención sobre los Derechos del Niño y que durante el primer mandato de la presidenta Michelle Bachelet se creó el Sistema de Protección Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo”, que puso énfasis en los primeros años de vida como la etapa más significativa en el desarrollo de toda persona. Así, instituciones como la JUNJI y Fundación Integra trabajaron arduamente en el aumento de su cobertura en Educación Parvularia para garantizar un mayor acceso a los sectores que requerían más apoyo del Estado en atención y educación inicial. En el actual gobierno de la presidenta Bachelet estamos avanzando en una Reforma Educacional que fortalecerá la educación pública desde el comienzo hasta el nivel universitario y también en la creación de un sistema de garantías de protección del ejercicio de los derechos de la infancia a través de un conjunto de normas, instituciones y políticas que relevan el bien superior del niño y la niña. Prueba de ello es la creación de una nueva institucionalidad que crea el rango ministerial al nivel parvulario.

Nuestro desafío es continuar con el avance de cobertura para niños y niñas de 0 a 4 años, fortaleciendo la calidad en los tiempos y espacios educativos para que allí acontezcan experiencias educativas realmente significativas para ellos y ellas. La nueva educación pública en nuestro país busca cambiar el paradigma para proteger a nuestra infancia de los aprestamientos escolares que ponen énfasis en el orden, la disciplina y el sometimiento a diversas evaluaciones.

La real concepción de lo que es la Educación Parvularia equivale a poner en el centro de nuestro quehacer como educadores a los niños y niñas y comprender las distintas etapas de desarrollo y sus diversas formas de aprender para alcanzar así su bienestar y desarrollo integral. La educación inicial es entonces un nivel educativo en

sí mismo, con características propias y metodologías que conllevan a comprender que en la niñez y, sobretodo en la primera infancia, se aprende naturalmente por medio del juego, la exploración, el movimiento, el descubrimiento y la experiencia creativa.

En esta espontaneidad del aprendizaje por medio del juego, el rol de la educadora, de las técnicas y los adultos será el de intermediarios que faciliten prácticas que permitan que los niños y niñas puedan moverse libremente, plantearse hipótesis, preguntar y, por supuesto, aprender de sus errores. Nada de esto podemos insertar en un instrumento que mida aprendizajes en estas áreas.

Finalmente, quiero decir que me siento muy contenta de poder contar con este espacio de reflexión e intercambio de conocimientos y experiencias, pues de esta manera lograremos avanzar en la mejor implementación de las políticas públicas y en el perfeccionamiento de nuestra educación parvularia.

La calidad es un atributo del derecho a la educación

Mercedes Mayol Lassalle

Vicepresidenta Regional para América Latina
de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP)

En primer lugar quiero agradecer en nombre del Comité Mundial Ejecutivo de OMEP y de los Comités Latinoamericanos la bienvenida que ha dado Chile a este encuentro. Quiero agradecer especialmente a la JUNJI y a su Vicepresidenta Ejecutiva, Desirée López de Maturana Luna, que tomó la idea de organizar este congreso con entusiasmo y compromiso, hecho que verdaderamente no sorprende, dado que la JUNJI es una institución ejemplar en América Latina.

Esta ha sido una asamblea muy especial, porque junto con los Comités Latinoamericanos tenemos el gran placer de contar con Selma Simonstein, actual presidenta de OMEP Chile y ex presidenta Latinoamericana de OMEP, quien junto con el comité local llevó adelante la organización de este evento. Muchas gracias, Selma. Asimismo, esta asamblea es especial pues contamos con la compañía de Vital Didonet, María Victoria Peralta y María Aparecida Salmaze, todos ex vicepresidentes; así que para mí es un honor estar acompañada de estos maravillosos colegas.

Quiero retomar la historia de la OMEP para que vean en contexto lo que significa nuestro trabajo y cuáles son los sentidos. OMEP nace en 1948, luego de la Segunda Guerra Mundial, durante la primera asamblea que hizo Unesco en Praga y es fruto de un equipo

de gente diversa proveniente de diferentes especialidades. De hecho su impulsora fue una arquitecta paisajista especialista en parques infantiles, además de gran objetora de las guerras, una pacifista inglesa que junto con educadores, pensadores e intelectuales entendió que había que hacer un abordaje especial sobre la situación de la primera infancia en la postguerra. Ustedes saben que Unesco, en donde se asienta en los primeros tiempos la OMEP, es aquella organización mundial, la primera en Naciones Unidas, que sostiene como bandera la educación, las ciencias y la cultura porque pensamos y ellos pensaron que la educación, la ciencia y la cultura iban a ser los instrumentos para crear un mundo mejor, un mundo de paz, donde toda la infancia y humanidad pudieran evolucionar, crecer y ser feliz. Nosotros tomamos esas banderas y valores en OMEP y la definimos no sólo como una organización que acoge a los educadores infantiles, sino fundamentalmente como una organización que lucha por los derechos humanos poniendo foco en el derecho a la educación. Por esa razón es que nos organizamos en 73 países en el mundo con la intención de seguir creciendo y abogando por el derecho a la educación de la infancia, de la primera infancia, etapa de la vida que como dice el Comité Internacional de los Derechos del Niño dura hasta los 8 años.

En verdad, el trabajo es duro y voluntario y eso es lo que creo que sostiene la mística de nuestro trabajo. Así grupos de colegas docentes, de intelectuales, de profesionales en general están preocupados por la concreción del derecho humano a la educación, para lo cual buscan alianzas e intereses comunes, ya que causas como éstas no pueden ser trabajadas de manera aislada.

Afortunadamente, en este último año tenemos la alegría de haber podido firmar un convenio con el Instituto Interamericano del Niño para llevar adelante un debate regional que nos debemos sobre

la educación infantil, en especial sobre los derechos que tienen los niños a educarse y a construir ciudadanía desde el mismo momento en que nacen. También nos hemos incorporado a la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), cuya presidenta (Camila Croso), nos hace el honor de acompañarnos hoy. Estamos realmente muy felices de llevar adelante esta militancia en conjunto con colegas con tanta coherencia.

Sólo me queda agradecer a todos y todas por el compromiso que han tenido en venir hasta este lugar. Los trabajos libres son muy importantes porque significan que los educadores infantiles reflexionan sobre su práctica y no solamente construyen una educación, sino que construyen una educación infantil de calidad. Como dice Pablo Gentili, la calidad es un atributo del derecho a la educación, un atributo que tiene dos vectores. Por un lado su eficacia, o sea la posibilidad de acceso, que las políticas den cabida, abran sus puertas a la educación infantil y permitan que esta crezca para que los niños tengan concreción a sus derechos; y, por el otro lado, sentido, valor, que la educación sea valiosa para que su desarrollo pueda ser posible en este “interjuego” dialéctico con la cultura. Muchísimas gracias por estar presente, por venir a pensar, por venir a transformar y por construir entre todos una infancia latinoamericana más feliz y mejor.

El presente de los niños y niñas dependerá de la capacidad que tengamos hoy de transformar la manera de organizarnos

María Estela Ortiz

Secretaria Ejecutiva del Consejo Nacional de la Infancia

Envío un saludo cariñoso a todos quienes participan en este congreso, especialmente a quienes vienen de nuestra América Latina y de Cuba, con quienes podremos compartir su conocimiento y su reflexión en base a los contextos en los que viven. Doy también un saludo especial y emocionado a las compañeras de Colombia. Hoy es un día histórico no sólo para ustedes, sino para quienes hacemos de la paz un elemento permanente en nuestro cotidiano: han tenido que pasar decenas de años para poder firmar hoy la paz en Colombia. Quiero decir que ahora habrá que enfrentar un enorme desafío, que no es otro que el de los niños que regresan; muchos de ellos por obligación dejaron de ser niños y enfrentaron situaciones de horror que los transformaron en hombres. Luego de esta paz que al fin llega, esos niños-hombres cuentan con Chile, con los profesionales que tiene este país que los pueden acompañar en el proceso de restitución de sus derechos, de la confianza e, incluso, de elección de vida en un país diferente.

Estando con ustedes me siento en casa. Las educadoras de párvulo que veo son ex compañeras y, aunque algunas que ya no están en la JUNJI, sí se encuentran en la academia, en Fundación Integra o en otros espacios. Me emocionan y producen sensaciones que me invitan a agradecer el poder estar presente en esta instancia de encuentro, de reflexión de pensamiento, de intercambio, de conversación. Todo lo que acá se debata tendrá que ver, en definitiva, con

derechos humanos y con la Declaración de Derechos Humanos que los países han firmado y en favor de la vida, de la libertad, de la no vulneración, de la democracia. Si se profundiza en esta declaración y en los tratados de derechos humanos, se descubre lo que las sociedades anhelan y buscan para sus futuras generaciones: un lugar donde al otro se lo respeta y valora y donde existen igualdades de oportunidades. En eso consiste en definitiva la declaración y la Convención de los Derechos del Niño, llevando el tema a las personas menores de 18 años. Este mensaje es el que debemos transmitir y divulgar y no sólo a los ciudadanos comunes; también habrá que sumar gente hacedora de políticas para que los derechos humanos estén siempre presente en las ideas de desarrollo.

Como muchos de ustedes saben, el Estado de Chile se encuentra impulsando una transformación radical de su relación con los niños y niñas del país. Esto tiene que ver fundamentalmente con ser coherentes y consistentes con los estándares de la Convención de los Derechos del Niño. Estamos avanzando para institucionalizar un sistema de garantías de derechos de la niñez y la adolescencia para que todos y todas puedan ejercer esos derechos a los cuales nos comprometimos el año 1991. Algunas cosas ya están en camino: hemos avanzado en entregar al país una Política Nacional de Niñez y Adolescencia hasta 2025 que se encuentra en discusión en el Congreso Nacional. Esta iniciativa implica un cambio paradigmático, pues con ella se pasa de un sistema tutelar a un sistema que garantiza el ejercicio de derechos del niño y la niña y ello no es algo simple, pues es un enfoque filosófico, un enfoque político, un cambio de paradigma que cambia la relación de poder y tutelaje con el que el Estado en su conjunto –no sólo la familia– se relaciona con niños, niñas y adolescentes.

Como secretaria ejecutiva del Consejo Nacional de Infancia, veo

en este congreso una excelente oportunidad de reflexión e intercambio de experiencias para fortalecer la educación de calidad en la primera infancia. Es fundamental seguir fortaleciendo el proceso que se ha comenzado hace varios años para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas. Al igual que todos ustedes estoy convencida de que no es posible alcanzar el desarrollo sostenible sin la primera infancia, porque en esta etapa se construye el desarrollo posterior de todo ser humano, en especial, entre los de 0 y 3 años, dado que en esta etapa se consolida la confianza del ser humano en el mundo que lo rodea y que posteriormente le permitirá explorar con curiosidad, coraje, atrevimiento y seguridad. La inspiración y el sostén de la reforma sistémica que nos encontramos llevando a cabo, es sin duda el convencimiento político de la Presidenta Michelle Bachelet de que la construcción de un país más justo y equitativo comienza con la equidad y calidad de oportunidades que disponen las personas desde su nacimiento y, especialmente, durante los primeros años de vida.

Hoy, como les decía, el gran desafío es transitar desde políticas asistenciales vinculadas a la satisfacción de necesidades básicas hacia un paradigma de garantías de derechos que nos obliga como adultos, como profesionales y personas a remirar nuestras prácticas y nuestra manera de situarnos frente un niño o una niña, aunque tenga días, meses o años. Esta es una gran oportunidad, dado que el presente y el pasado de los niños y niñas depende de la capacidad que tengamos hoy como adultos de transformar nuestra manera de organizarnos y transformarnos para realmente ofrecerles a los niños contextos y ambientes que garanticen sus derechos y bienestar emocional. En este sentido, considero que estamos enfrentando un gran desafío, porque a raíz de las investigaciones hechas sabemos que el medio ambiente y su interacción del niño resulta clave para el desa-

rollo. Chile ha avanzado en generar espacios educativos de calidad, pero igualmente me pregunto si sólo es suficiente un espacio educativo de calidad. Claramente a mi entender no lo es sin el trabajo en conjunto con las familias: si contamos con un buen establecimiento pero inserto en un espacio violento, en una población violenta y los educadores no trabajan con las organizaciones sociales que existen alrededor y, por consecuencia, no consideran el contexto del espacio educativo, por más calidad que éste entregue, no se va a poder asegurar realmente el que se rompan los círculos de historia de vida de los niños y niñas.

Por tanto se trata de un tema que tenemos que reflexionar no sólo como profesionales o personas comprometidas y apasionadas por la educación inicial, sino como agentes de cambio, agentes sociales, como personas que realmente queremos aportar a generar igualdad de oportunidades para los niños, niñas y sus familias. Somos nosotros como sociedad quienes hemos fallado al no haber otorgado igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas independientemente del lugar donde han nacido.

El derecho a la educación es un derecho al sistema de Educación Parvularia. Cuando en 2006, en el marco del Sistema de Protección de la Infancia creado por la presidenta Michelle Bachelet se planteó la meta de garantizar acceso a la educación inicial a todos los niños y niñas pertenecientes al 40% más pobre de la población, cuyas madres trabajaban y estudiaban, se estaba pensando en aumentar de 780 salas cuna públicas ya existentes a 4.314 en 2010 y de 2.554 salas cuna en Nivel Medio a 3.999 en el mismo año. En promedio, en 4 años construimos 2,7 nuevas salas cuna por día destinadas a la educación de la primera infancia en Chile, iniciativa que sigue existiendo y a través de la cual se continúan construyendo más establecimientos.

El fortalecimiento de la infraestructura fue y sigue siendo indispensable para avanzar en el proceso de garantizar igual acceso a la Educación Parvularia a los sectores más pobres de nuestra población. Así, hemos tenido la posibilidad como funcionarios de ser agentes multiplicadores y de construir con la familia y la comunidad cada uno de los espacios donde se construyó una sala cuna. Actualmente en Chile tenemos una matrícula de un 15% en este nivel que, me imagino, vamos aumentando. Nuestra aspiración fue llegar al 30% de matrícula, que es lo que el país requiere en cuanto al nivel de desarrollo que ha alcanzado de manera global. Hoy tenemos un 50% de los niños entre 2 y 3 años asistiendo a los niveles medios hasta llegar a un 93% en los niveles de transición. Este gran salto en cuanto a acceso especial en sala cuna nos insta al desafío de actualizarnos permanentemente y de asegurar nuestro quehacer dentro del espacio educativo y de los diferentes contextos en los que nuestros niños y niñas se desenvuelven. Actualizar nuestros conocimientos, conocer las últimas investigaciones, escuchar a los expertos, hacernos preguntas, revisar y evaluar nuestro propio quehacer a la luz de nuestra propia creación. Esto es parte del proceso de avanzar juntos en mejorar la calidad educativa. Se trata de un recorrido que se hace en conjunto, pues asegurar la calidad depende de todos y no únicamente de la educadora o técnica que se vincula directamente con los párvulos. Todo dependerá de una cadena virtuosa de voluntades y acciones que permitan que las buenas prácticas se puedan asegurar no sólo al interior del aula y del espacio educativo, sino en todos los lugares donde los niños se muevan. En este sentido, estar hoy aquí en esta instancia de trabajo colectivo nos permite reflexionar en conjunto acerca de los ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia para los niños de 0 a 3 años. Al aumentar la cobertura, aumenta el desafío y la responsabilidad de asegurar que los niños y

niñas de todas las salas cuna de Chile tengan experiencias significativas mediadas o acompañadas por adultos bien tratantes que se constituyen en figuras de apego.

Hasta ahora nosotros hemos priorizado en el 40% de la población infantil más pobre cuyas madres trabajan. Más allá de eso, quiero pedirles por los niños del Sename, por todos aquellos niños institucionalizados y a quienes se les han vulnerado gravemente en su derechos. Estamos en deuda con ellos. Les quiero pedir que hagan del apego lo cotidiano, que cada segundo de esos niños tenga amor, que los abracen, los comprendan para que puedan volver a tener confianza en sí mismos y en quienes los rodean. No los expulsen, hagan que vuelvan a las salas cuna y jardines infantiles. Relaciónense con el programa o con la institución donde están, esos niños lo requieren incluso más que los que están en el 40, 30 ó 20% más pobre de la población. Esos niños sólo quieren y necesitan vivir la experiencia de apego.

Finalmente, les pregunto: ¿no será mejor flexibilizar el ingreso de los niños y niñas a los jardines infantiles? ¿No será mejor proponernos jardines infantiles y salas cuna donde la integración social sea una realidad, donde cuando juntemos a los padres a pensar y reflexionar sobre nuestros niños esté el gerente o el médico o el profesor junto con el feriante, el dueño del almacén o la madre que trabaja en una casa o, incluso, la madre que arriesga la tutela de sus hijos por vulneración de derechos? ¿No será mejor eso para el desarrollo?

Quiero de verdad agradecerles poder estar hoy día con ustedes e insistir en algo que ha sido planteado anteriormente: los niños y niñas son ciudadanos desde que nacen y son transformadores sociales justamente desde ese momento. Tenemos que hacer una gran alianza transversal para que se entienda que los niños aportan al desarrollo del país, a la familia y al contexto donde viven. A los niños y niñas tenemos que verlos y escucharlos, pues tienen derecho a participar en todo lo que les compete.



MESA 1
JUEGO Y CREATIVIDAD



EL JUEGO LIBRE EN EL DESARROLLO INFANTIL

Desirée López de Maturana

Me siento tremendamente honrada de estar en este congreso para poder hablar del juego y de la Educación Parvularia, dos temas que me han acompañado durante largos años de mi vida profesional. Quiero compartir investigaciones y experiencias que fueron surgiendo a propósito de mi trabajo en sala cuna como educadora de párvulos, durante el tiempo que me desempeñé en jardines infantiles. Fue allí donde conocí una dinámica que requiere observación, pues cuando uno observa activamente a los bebés y se compromete con lo que advierte, van surgiendo preguntas sobre qué se entiende por el juego. Así vamos entendiendo que el juego no es sino una herramienta que el ser humano ocupa desde que nace, al mover sus labios, al extender su manos, al tocarse los pies. Estas acciones invitan a preguntarse qué es lo que en los bebés genera una sensación de bienestar, qué es lo que buscan, con sólo 84 días de nacidos, mirándose las manos o explorando en sus zonas más erógenas y qué es lo que en definitiva los hace moverse para descubrir.

Así entre lecturas y conversaciones encontré una disociación que el ser humano va haciendo desde muy temprano y que parte al considerarse homosapiens, sin advertir que en los niños y niñas hay algo más que un homosapiens que se expresa en las ganas de reírse, de divertirse y de pasarlo bien. De esta forma se va develando la di-

mensión de lo “ludens”, que constituye al ser humano como homo-sapiens, homoludens y homofaber, es decir, que va aprendiendo en la medida que hace. ¿Cómo saber dónde empieza uno y dónde termina el otro? No sé si la respuesta a esta pregunta sea lo más importante. Apelo más bien a cómo concebir a este ser humano, que desde que llega al mundo, o tal vez de antes, es un ser integral que naturalmente posee estas dimensiones y que se va manifestando en una búsqueda de goce permanente. Las personas buscan siempre el gozo y la felicidad y si no los encuentran, cambian de actividad.

En torno a esta concepción fue importante para mí seguir investigando sobre los juegos infantiles y sobre el proceso maravilloso de “asombrarse y descubrir”. Hice largas observaciones en terreno en un trabajo etnográfico con los espacios de juegos de niños y niñas en sus primeros años, es decir, cuando apenas comenzaban a desplazarse y a través del seguimiento y la observación advertí el irrespeto que muchas veces existe hacia el juego de parte de los adultos, cuando por ejemplo, irrumpen en un ambiente donde se desarrolla lo lúdico y se quiebra un momento de interacción y aprendizaje de los niños. El juego es sagrado y debe respetarse, pues en el momento mismo en que se ve interrumpido se termina. El juego posee un fin en sí mismo; claro, el niño aprende mediante el juego, pero eso él no lo sabe, sólo conoce que juega y que juega sólo por el gusto de jugar. Y cuando ese gusto o interés finaliza, sólo ahí y no antes, el juego acaba. De ahí que haya surgido el *ethos lúdico* como una forma de respetar el espacio de juego y dar un nombre a aquello que es muy místico.

Citando a Friedrich Fröbel podemos señalar que la educación comienza en la niñez y es ahí donde radica la importancia del juego en el niño y la niña, porque a través de él el párvulo se introduce en el mundo de la cultura, de la sociedad, de la creatividad y el servicio

a los demás. La educación se debe dar en un ambiente de amor y libertad para que se permita tener al juego como un trasmisor cultural. Habrá que recordar a Johan Huizinga cuando afirmaba que el concepto de juego debemos buscarlo justo allí donde la Biología y la Psicología terminan su tarea, ya que no es posible estratificarlo de acuerdo a estadios del desarrollo.

Leyendo a Gregory Bateson sobre lo que entendía por *ethos*, encontré que se trata de la expresión de un sistema culturalmente estandarizado de organización de los instintos y emociones de los individuos, que se sustenta en el análisis y la evidencia de ciertas recurrencias. Esto implica el definir el estudio de las pautas que conectan y los patrones comunes a la base de los fenómenos sociales, lo que me calzó con lo que venía estudiando hasta ahí. Así, en adelante comprendí el problema de caer en las trampas conceptuales que tenemos los adultos para poder definir el *ethos lúdico* y traté de erradicar los pre-supuestos con los que creemos entender la lógica infantil, para saltar desde el determinismo al holismo, de la certeza a la incertidumbre, de lo absoluto a lo relativo, de lo separado a lo unido y de lo único a lo múltiple. Cuando se les da a los niños juegos demasiados reglados, no los llegan a entender y, por lo mismo, no les interesan. Esto sucede cuando los adultos no logramos entender la lógica infantil y creemos que por el sólo hecho de usar el juego, lo estamos utilizando como un instrumento pedagógico, lo cual es falso, porque lo lúdico es interno al sujeto. El niño después puede responder a las instrucciones del juego, le va a parecer entretenido o no, pero eso tiene que ver con la comprensión del juego.

Cuando en el jardín infantil le entregamos témperas a los párvulos para que las usen en papel o cartulina, vemos que es objetivo del adulto ocuparla ahí. Sin embargo, para los niños lo lúdico va a ser

la sensación de esta pintura en las manos y luego ver que esto que era muy viscoso se pone duro y después se hace polvo. Esta misma situación ocurre cuando tratamos de formalizar demasiado la Educación Parvularia y lo planificado que, en este caso, era el deber trabajar en papel. Consecuentemente, no queda en el registro del pre-supuesto y no hay evidencia, por lo que no queda nada y se pierde todo lo que pasó en el cerebro del niño, a propósito de todas sensaciones que fueron producidas por esta pintura en las manos. Lo mismo y el asombro más grande ocurren con la prosodia del adulto cuando le cuenta un cuento al niño y después le pregunta sobre sus personajes, si alguno le causó curiosidad, sin darse la posibilidad de que al niño o niña lo que verdaderamente le llamó la atención fue la forma del adulto de narrar el cuento. Ese no darse la posibilidad se traduce en que el adulto no tendrá el registro del proceso cognitivo que en realidad hizo el párvulo.

¡Hay que salir de los determinismos que no señalan la realidad de los acontecimientos que están ocurriendo en un espacio dado, pues no develan la riqueza de los aprendizajes que ahí ocurren! Hay que dar un salto al holismo, que es más amplio de lo que se puede establecer en una planificación y/o evaluación. Hay que pasar de la certeza a la incertidumbre. A los niños les encanta la sorpresa.

Aquí se produce un desencuentro epistemológico de adultos y niños en tiempo y espacio sobre lo que llamo *ethos lúdico* y donde se produce la etapa del juego simbólico sobre desplazamientos metafóricos, amplitud del campo mental y la relación analógica sistémica. Considerando esto, en una misma sala veremos muchos mundos existiendo de acuerdo a la realidad de niños y niñas y que nos invitan a participar. Para resumir, diremos que el *ethos lúdico* se caracteriza porque:

- Todos los mundos son posibles
- Multirealidad – contextualismo (Zohar)
- Zapping

Así las alternativas son diversas para cada situación.

- El tiempo es histórico, es experiencial, es el tiempo *aion*. Los juegos más que un “hacer como un si...” constituyen un hacer que acontece.
- Aquí emerge el aprendizaje y la atribución de sentido.
- El “aquí” de los educadores es el “allá” del alumno (Paulo Freire).

Indeterminismo: Es un espacio sistémico, donde las acciones son convencionales, determinadas por las reglas constitutivas, emergentes, contextuales.

Auto-organización: Las reglas son dinámicas, tienen una secuencia accional, con sentido y significado contextual. Su dinámica y vigencia necesitan de las propuestas individuales que van rompiendo la monotonía, por ello ocurren permanentemente y su aceptación radica en que el aporte de uno pasa a ser de todos. El atractor pareciera ser precisamente esa relación holística permanente entre lo individual y lo colectivo.

PRÁCTICA EDUCATIVA Y CREATIVIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA

María Elizabeth Ivaldi

Bases orgánicas de la expresión

Durante el primer año de vida, los seres humanos comienzan a construir el conocimiento sobre sí mismos y sobre el ambiente que los rodea a partir de estimulaciones básicas: táctiles, vestibulares y propioceptivas. Los receptores del sistema táctil se encuentran en la piel, el órgano más grande del cuerpo humano. Niños y niñas responden desde que nacen a los estímulos táctiles: contacto, presión, temperatura.

El sistema vestibular es el encargado de activar el desarrollo de la orientación básica, originando una gran variedad de reflejos motores: posturales y oculares (coordinaciones entre el movimiento de la cabeza y la vista, por ejemplo). Los estímulos propioceptivos (articulaciones que se mueven, músculos, tendones y ligamentos que se ponen en juego), activan desde el inicio de la vida los receptores cinestésicos, dando lugar al movimiento. Este proceso inicial del desarrollo se complejiza y enriquece mediante las sensaciones externas e internas, percibidas de forma creciente por niños y niñas. Los exteroceptores (vista, oído, olfato y gusto) producen sensaciones originadas por estímulos del mundo exterior. La interocepción traslada

al cerebro las sensaciones internas del organismo: tensión, malestar, bienestar. Es necesario considerar que, aunque todos los individuos de la especie humana disponen del mismo aparato sensorial básico, la manera en cómo utilizan los sentidos varía de una cultura a otra, dependiendo de los estímulos que ésta pondere. Además, los seres humanos poseen diferencias en relación a su umbral perceptivo.

El intenso proceso de sentir y percibir produce en niños y niñas la necesidad de exteriorizar las vivencias que experimentan al poner en interacción sus sistemas sensoriales con estímulos externos e internos. Se manifiesta en ellos, entonces, un deseo imperioso por expresar lo sentido, lo experimentado, lo percibido.

Poco después de las primeras manifestaciones, en donde es el organismo quien está más presente en la expresión, es ella la que está pidiendo, exigiendo, reclamando, entrar a servir determinadamente, como un instrumento de relación, en vista de las necesidades que tiene el hombre de conectarse con su medio. Empecemos por situar de nuevo la palabra expresión. Este vocablo así, desnudo, irrelacionado, en abstracto, a pesar de sus distintas acepciones, no obstante, trata desde su origen, de traducir el mismo concepto; de significar una sola e indivisible cuestión para la disciplina que fuere, ya la ciencia, ya la psicología, ya la estética: la de manifestar por medio de signos diversos lo que se quiere dar a entender a los demás.¹

La expresión es esa pulsión innata que produce en el ser humano la necesidad de exteriorizar sus sensaciones y emociones para comunicarlas a los demás por medio del sonido (la voz), los gestos, el movimiento. Los procesos de exteriorización y comunicación guardan una estrecha relación entre sí.

En los tres primeros años de vida el cuerpo ocupa un lugar relevante: hace y se mueve, siente, experimenta y expresa sentimientos, conoce, aprende, organiza las coordenadas espacio-temporales y se

¹ J. Sosa, *Vida de un maestro*, Ediciones Trilce, Buenos Aires, 1935.

comunica. La expresión corporal es la primera vía de comunicación del individuo con el entorno del cual forma parte. Paulatinamente, niños y niñas van aprehendiendo y comunicándose con el mundo que los rodea con sus cinco sentidos en interacción.

El mundo externo, el espacio en el que vivimos, los demás seres, los objetos que nos rodean, es conocido por nosotros a través de los sentidos. Cada ser humano percibe el mundo, a los otros seres, a las personas de una manera única, intransferible. La percepción es un don innato, pero debe ser construido por cada uno. Cada persona construye su percepción y es, por tanto, siempre activa.²

La globalización de la percepción es el camino natural, que niños y niñas tienen para aprehender el conocimiento que le proporciona el medio sobre el cual actúan. Es por eso que, durante su primer año de vida, no perciben las cosas en sus detalles o en sus partes, sino en su totalidad. Esta primera percepción totalizadora va dejando paulatinamente, paso a la discriminación, selección y retención de la información descodificada. Estos procedimientos y descubrimientos iniciales que realizan niños y niñas, aunque parezcan muy sencillos, impregnan sus primeras emociones y vivencias, incidiendo en la conformación de nuevos esquemas de observación y experimentación que combinarán de diferentes maneras y que utilizarán a lo largo de su vida.

El entorno inmediato influye de una forma decisiva en el desarrollo de las capacidades de observación y de experimentación, por ser una fuente constante de estímulos que, según sea su variedad y calidad, potenciarán o disminuirán dichas capacidades.

Podríamos preguntarnos si resulta posible promover y potenciar la continuidad de estímulos que le proporciona el entorno cuando el

² C. Aymerich y M. Aymerich, *Signos de la comunicación*, Editorial Teide, Barcelona, 1935.

niño o la niña ingresa a un centro de primera infancia. Para que ello suceda, es necesario generar hacia el interior del mismo, ambientes sensorperceptivos en los cuales sea posible que los cinco sentidos entren en interacción.

La implementación-ambientación del aula debe ser cuidadosa en cuanto a todo lo que se les ofrezca a los niños y niñas para ver, oír, tocar, olfatear, degustar. La propuesta de enseñanza debe basarse en la libertad que se les concede para actuar en función de sus intereses, su curiosidad, sus emociones, del nivel de desarrollo de su pensamiento y de sus recursos sensoriales. El grado de dificultad de la observación-experimentación a realizar, debe estar adecuado a sus destrezas y capacidades, teniendo en cuenta que, de todas formas, niños y niñas se relacionan con la totalidad del entorno de una manera integral.

Resulta necesario comprender los modos de conocer y de interactuar con el mundo que tienen los niños y niñas pequeños para desarrollar una propuesta pedagógica acorde a ello, en la que se sientan reconocidos, estimulados, respetados y valorados. Las experiencias sensorperceptivas son su fuente de conocimiento y es a partir de ellas que estructuran su ser cognoscente. Se deben tener en cuenta sus maneras especiales de conocer, la importancia que para ellos y ellas revisten las actividades motoras y exploratorias del entorno.

El periodo de la vida comprendido desde el nacimiento a los 3 años requiere de educadoras y educadores con capacidad de escucha y con postura abierta para integrar los intereses de niños y niñas a la vida cotidiana, promoviendo la mayor cantidad de experiencias sensorperceptivas, actuando como mediadores entre ellos y su entorno.

El ambiente que rodea a niños y niñas les ofrece, generalmente, una gran variedad de posibilidades de interacción con elementos en

los cuales pueden descubrir formas, colores, texturas, aromas, sonidos, sabores, etc. Estas actividades, que ellos mismos organizan en forma de juego, satisfacen la necesidad básica que tiene la especie humana de adaptarse al mundo.

Escenarios de juegos y creación

Históricamente, niños y niñas han tenido que cumplir desde el momento de su nacimiento con el mandato biológico y social de adaptarse a un mundo que se les presenta construido por las personas adultas y aparentemente organizado. Debemos concebir a los niños y niñas como seres creadores, capaces y potentes y a los centros de primera infancia como lugares donde escucharlos para proporcionarles ambientes amables y ajustados a sus intereses.

Las personas adultas han de ser capaces de implementar escenarios de juego y creación, seguros, atractivos, desafiantes, en los cuales niños y niñas integren el juego y la expresión con sus intereses, sus conocimientos y sus emociones. Cuando se trata de atender y educar a niños y niñas pequeños, el asombro y la sorpresa han de estar presentes. La ambientación de los espacios ha de officiar como una invitación a crear y a recrear, despertando en ellos la necesidad de imprimirle al espacio-ambiente su huella personal.

El ser humano está configurado como un ente perceptor y perceptible dotado de unas capacidades que le permiten evolucionar como realidad en sí mismo y como parte dinámica de su entorno. El proceso perceptivo es pues un proceso sensible configurado por las realidades del entorno (que existen objetivamente) y por nuestra sensibilidad, que es capaz de percibir las y, sobre todo, de transformarlas.³

³ L. González Sarmiento, *Sicomotricidad profunda: La expresión sonora*, Colección Kiné, Editorial Miñón, Valladolid, 1982.

La percepción selectiva permite a niños y niñas enfocar su atención sobre los objetos y/o hechos que despiertan su interés en un momento dado. Operan sobre ellos utilizando el tanteo experimental, la intuición, la observación, la manipulación, las actividades de ensayo y error, la comunicación de lo que sienten por medio de múltiples lenguajes expresivos y sus combinaciones. Es mediante lo visto, lo gustado, lo escuchado, lo olido, lo tocado, que niños y niñas acumulan el material con el cual posteriormente estructuran su fantasía.

Bibliografía

- C. Aymerich y M. Aymerich, *Signos de la comunicación*, Editorial Teide, Barcelona, 1935.
- D. Winnicott, *La expresión creadora del niño*, Editorial Poseidón, Buenos Aires, 1950.
- D. Winnicott, *Realidad y juego*, Editorial Gedisa, Barcelona, 1982.
- J. Sosa, *Vida de un maestro*, Ediciones Trilce, Buenos Aires, 1935.
- Lázaro y Berruezo, "La pirámide del desarrollo humano", *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, N° 34, Vol. 9, 2009.
- L. González Sarmiento, *Sicomotricidad profunda: La expresión sonora*, Colección Kiné, Editorial Miñón, Valladolid, 1982.

VISIÓN ANTROPOLÓGICA DEL JUEGO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Carlos Calvo Muñoz

Etnoeducación

La etnoeducación nos confirma que el niño de todas las etnias, culturas y tiempos propende a aprender sin límites; todo lo entusiasma y los desafíos los asume con alegría, tranquilidad y sin temor a que no podrá aprender o que lo hará mal y será sancionado por ello. Simplemente se aboca a aprender. Si durante el proceso las demandas del reto lo sobrepasan, abandonará momentáneamente la tarea para volver a ella más adelante cuando considere que se encuentra en condiciones de acometerla, aun cuando no tenga seguridad del resultado. Si vuelve a encontrar dificultades volverá a dejarla para regresar a ella hasta que logre hacerlo. Lo importante es que volverá a intentarlo. El freno inhibitorio que podría encontrar es que algún adulto le entregue la respuesta y/o le impida continuar.

El resultado poco le importa, pues le cautiva lo que *puede suceder*, no se limita por lo que *debería acontecer* porque todavía no lo afectan las creencias, las atribuciones, las expectativas ni las cosmovisiones que los adultos hemos creado. Su aprendizaje fluye a lo largo de procesos de creación de *relaciones posibles*, sin límites y con fronteras colindante con lo imposible.

Le fascina lo que sucede y lo que no ocurre. Siempre está atento

a las tendencias de lo que *puede ocurrir*. Sus fronteras son borrosas, pero nunca dicotómicas. Se mueve en el ámbito de la lógica trivalente, de la lógica borrosa, aquella de que lo puede acontecer si suceden tales y cuales condiciones o la lógica del “quizás si o quizás no”. La disyuntiva le atrae tanto que opta por cualquiera de las alternativas; está atento a cómo cambian los contextos y las circunstancias de un momento a otro.

En este proceder no tiene sentido la oposición dicotómica “sucedió o no aconteció”, pues los niños no reparan en los extremos, sino en el proceso, en aquello que “está ocurriendo”. El párvulo siempre es sujeto activo, nunca paciente receptivo. En términos escolares se enfatiza la oposición entre el que sabe y el que no sabe. La lógica borrosa atribuye valor a la incertidumbre y al carácter procesual de cuanto acontece.

Al jugar el niño está inmerso en un proceso dinámico, siempre cambiante, sin certezas *a priori* y sin exclusión. Cuando juega se deja fluir gracias a la *propensión a aprender*, que no tiene más fin que permitirle relacionar todo lo que van conociendo. Vive en un mundo abierto a puras posibilidades. Juega a cambiar las condiciones iniciales de lo que experimenta para observar qué sucede. Así avanza de lo posible a lo probable, es decir, a lo que tiene más chance de ocurrir. Esta manera de proceder no difiere de la de los artistas, filósofos y científicos.⁴

Relaciones posibles, probables, realizables

El aprendizaje educativo es un proceso de creación de relaciones posibles, las que pueden pasar a probables si se conocen otras

⁴ A. Gopnik, *How do babies think?*, Scientific American, New York, 2010.

relaciones, gracias a las cuales podrían llegar a ser realizables. En el proceso educativo el educando va de lo posible a lo probable y, de allí, a lo realizable. Dicho proceso puede ser abortado en cualquier momento por parte del aprendiente, puesto que en el trayecto las dificultades pueden desorientar, confundir, engañar y terminar desanimándolo. La importancia de un mediador que colabore es crucial; sin embargo, su ayuda debe ser de insinuación sin aplastar con explicaciones que pueden resultar incomprensibles y desmesuradas. El educando requiere de una ayuda, no de alguien que le solucione su problema. Como en todo, el sentido común servirá de guía idónea. En cada una de las etapas brotarán ideas que abrirán bifurcaciones por donde seguir. En muchos casos, sólo la intuición le mostrará cuál elegir.

Los pirahã hablan a los niños como a un adulto cualquiera. En la sociedad pirahã los niños son sencillamente seres humanos, tan dignos de respeto como un adulto plenamente desarrollado. No se considera que necesiten un cuidado o una protección especial. Se les da un trato justo y se tiene en cuenta su tamaño y su relativa debilidad física, pero en general no se contempla que sean distintos de los adultos. Esto puede derivar en situaciones extrañas, incluso violentas para la mentalidad occidental. Cuando un niño se corta, se quema o se hace daño con cualquier cosa, se le regaña (y también se le cuida).

Su manera de tratar a los niños produce adultos muy fuertes y capaces de afrontar situaciones límite, personas que no creen que nadie les deba nada. Saben que la supervivencia de cada día depende de su destreza y de su resistencia individual.

La percepción que tienen los pirahã de los niños como ciudadanos iguales a todos los demás significa que no hay ninguna prohibición que se aplique a los niños y no se aplique igualmente a los adultos y viceversa.

No existe, por ejemplo, el prejuicio de que los niños tienen que estarse quietecitos, calladitos y ser obedientes. Los niños pirahã son ruidosos y bravucones y cabezotas cuando se les antoja. Tienen que decidir por sí mismos si hacen o no lo que su sociedad espera de ellos. Con el tiempo aprenden que les conviene escuchar un poco a sus padres. Su proceso de educación, en el que todos aprenden desde una edad temprana a cargar

*con su propia responsabilidad, produce una sociedad de individuos satisfechos. Esto es difícil de rebatir.*⁵

Los niños y niñas amuesha nos sorprenden con otro ejemplo sobresaliente:

*En una escuela primaria fundada entre los amueshas se organizó un concurso sobre nombres de aves. El niño vencedor ofreció 336 y ninguno de los demás escribió menos de 100. Posteriormente se les pidió que confeccionaran una lista con nombres de plantas. Uno de los niños completó 661. La nota curiosa es que los padres consideraron que sus hijos aún eran bastante desconocedores del medio rural.*⁶

Inferencias para el jardín

En estos últimos años en Japón las escuelas públicas ofrecen a sus estudiantes mucho más tiempo libre que antes, pues reconocen que estudiar más no funciona, pues deben tener más tiempo para pensar: Se trata de un tiempo no estructurado, aunque sus jornadas escolares son más largas y sus alumnos sacan mejores notas, un 25% de la jornada escolar de los niños asiáticos consiste en un tiempo no estructurado. De hecho, durante el tiempo no estructurado, como sucede en el recreo aumenta la eficacia porque cuando una persona está sin hacer ninguna actividad (momento en que se supone que el cerebro está descansando) se activan un sinnúmero de mecanismos que mantienen al órgano completamente activo, por lo que la persona puede estar realizando muchas tareas simultáneamente.⁷

Una vía es simplificar la complejidad, evitando, por supuesto, caer en la superficialidad y la complicación. Todo es complejo y no

⁵ D. Everett, *No duermas, hay serpientes. Vida y lenguaje en la Amazonía*, Turner Ediciones, México, 2014.

⁶ I. Hernández, *Conciencia ética y educación indígena: Teoría y política de la educación popular*, FLACSO/PHE/IDRC, Fundación Ford, Punta de Tralca, 1982.

⁷ A. Smart, *El arte y la ciencia de no hacer*, Clave Intercultural, Madrid, 2014.

es posible disminuirlo; sin embargo, la vía para tratar con la complejidad en los procesos educativos, no escolarizados, es estableciendo criterios que permitan simplificar la información. La falta de criterios lleva a superficializarla y a no dar importancia a los misterios que encierra. La explicación superficial, a su vez, lo único que hace es generar complicadas marañas donde todos se confunden.

Tentación de la escolarización

Las complejas exigencias sociales actuales, exacerbadas por el modelo neoliberal, llevan a trastornos enredados y a espejismos cándidos respecto a qué esperar de la escolarización. Una de aquellas quimeras que ha enraizado profundamente en muchos padres y madres es de esperar que sus hijos se conviertan en genios sobre estimulándolos con programas especiales, como el “efecto Mozart”, “Baby Einstein” y otros, olvidando que la propensión a aprender fluye a la par con los procesos naturales y que esos programas no son necesarios.

A los pequeños hay que dejarles que experimenten.

Los niños tienen una afinidad natural con la naturaleza. La naturaleza hace que los niños sean capaces de mantener la atención durante horas mirando las plantas, los insectos y jugando con el barro y el agua. Recientes estudios demuestran que el juego en entornos naturales reduce los síntomas de déficit de atención en algunos niños. La naturaleza permite a nuestros hijos encontrarse con la realidad en estado puro, les enseña que las cosas no son inmediatas y que lo bueno y lo bello llevan su tiempo. Esto favorece que sean personas capaces de controlar su impulsividad, fuertes, pacientes y facultados para menos ahora para tener más después... una cualidad que sin duda escasea hoy en día en los niños y los jóvenes.⁸

⁸ C. L'Ecuyer, *Educación en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?*, Plataforma Editorial, Barcelona, 2015.

Es curioso cómo la cultura escolar obliga a comportamientos que no usamos en la vida diaria. ¿Existe acaso alguna actividad infantil no escolarizada en la que los pequeños para aprender permanezcan sentados por períodos largos que los obliguen a la inmovilidad y al silencio, cuando lo que ellos siempre hacen es moverse, brincar, saltar, preguntar, experimentar?

En la naturaleza no hay nada parecido a la iglesia o a la escuela. No hay ningún árbol maestro que ordena y le diga a los árboles jóvenes cómo deben crecer.⁹

A pesar de ello, la escolarización enclaustra en espacios cerrados y en tiempos cada vez más escasos para llenar al estudiante con información que no alcanza a procesar.

Se ignora que nuestro cerebro necesita espacio en blanco para pensar creativamente.¹⁰

Hemos propuesto que los programas escolares se reduzcan hasta en un 50%, de tal modo que los profesores y estudiantes *tengan tiempo* para enseñar y aprender con calma, en clases más cortas, con más descansos reales entre una clase y la otra, para no caer en las presiones del agobio escolar, por ejemplo. Entre otras tareas hay que recuperar el valor educativo del recreo.

Los tipos de interacciones sociales que mantienen los niños unos con otros durante el recreo, a menudo sin que participe en ellas un adulto, son más complejas y socialmente más enriquecedoras que las interacciones que mantienen bajo la dirección de un docente. Las habilidades que adquieren los niños en este espacio en blanco, a su vez, les ayudan a desarrollar su capacidad cognitiva. Aprender a moverse en el ámbito social por su cuenta, durante el recreo, ayu-

⁹ C. Zeledón, *De Einstein a Castañeda. La magia a la luz de la ciencia*, Editora Alba, México, 2007.

¹⁰ O. Brafman y J. Pollack, *La necesidad del caos. Cómo el riesgo y lo disruptivo incrementan la innovación, la afectividad y el éxito*, Empresa Activa, Barcelona, 2014.

da a los niños a desarrollar el pensamiento complejo y a gestionar mejor el estrés.

Los niños pequeños que salen a recreo se enfrentan al reto de las demandas sociocognitivas que no tienen lugar en el aula. Es más probable que los niños estén en desacuerdo unos con otros dentro del caos relativo y social del recreo que no discrepen del maestro en el entorno estructurado del aula. Cuando discrepan, se enfrentan al punto de vista de otra persona. Se ven obligados a intentar comprender la perspectiva de sus amigos y enfrentarse a las consecuencias. De la misma manera que los niños deben aprender matemáticas y a leer, también necesitan aprender cómo funcionar en entornos sociales cuando no tienen tareas. Durante el recreo, los niños aprenden cosas como decidir a qué jugar, elegir a un líder de juegos, resolver conflictos y encontrar maneras de interactuar con otros. En tales entornos desestructurados tiene lugar una parte sorprendente de culturización social. De hecho, cómo les vaya a los niños en el patio de juegos es un buen indicador de cómo les irá en la escuela. Es importante destacar que los investigadores no proponen una jornada escolar sin un plan lectivo o normas. No sugieren que el caos dure todo el día (lo cual en ocasiones cuesta evitar en una escuela primaria). No, lo que sugieren es que se introduzcan unidades discretas de tiempo desestructurado (reductos discretos de caos) durante el día, para ayudar a los alumnos a aprender mejor.¹¹

Desescolarización del jardín

Desescolarizar el jardín es simple: basta quitarle todo lo que tiene de escolar para que la educación vuelva a imperar en él. Si educar

¹¹ O. Brafman y J. Pollack, op. cit.

consiste en el proceso de creación de relaciones posibles, probables y realizables, la escolarización se reduce a repetir relaciones pre-establecidas.

El proceso educativo fluye naturalmente gracias a la propensión a aprender, que discurre hacia la búsqueda de regularidades que, más adelante, buscará organizarlos como patrones de acuerdo a ciertos criterios emergentes. Igualmente brotarán, quién sabe de dónde, bifurcaciones que complejizan en grado sumo lo que se está aprendiendo. El educando creará relaciones provisorias y equívocas, que se pondrán a prueba para ver si son consistentes y permanentes. Durante el mismo proceso va tomando forma la necesidad de nombrar lo que se va descubriendo, para lo cual el educando buscará cuáles serán las palabras más adecuadas; si no las encuentra, podrá crear neologismos hasta que halle la más precisa.

La palabra escolarizada pierde su fuerza, su capacidad de decir alguna cosa. Como la pierde también el mundo escolarizado y la vida escolarizada. Por eso, de lo que se trata es de inventar formas de desdisciplinar las disciplinas, de desescolarizar las palabras, los textos, las formas de leer y de escribir, las formas de conversar, para que puedan recuperar su capacidad de encarnación, su viaje azaroso, su potencia de vida. Y, para ello, hay que inventar formas de desescolarizar a los alumnos, de desalumnizarlos y de desescolarizarnos a nosotros mismos, de desprofesorizarnos, para poder poner en juego, ellos y nosotros, otras relaciones con el lenguaje, con el mundo y con ellos mismos.¹²

Todo este proceso que fluye sólo en términos educativos, se aborta en las escuelas si el educando encuentra descrito los procesos, las palabras y la importancia de lo que está aprendiendo, pues se le ha quitado la curiosidad, el entusiasmo y los desafíos, que son los aspectos primordiales para que fluya la propensión a aprender.

Para favorecer el discurrir de la propensión a aprender y avanzar

¹² J. Larrosa, *Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*, Babel Libros, Bogotá, 2012.

hacia la desescolarización de la escuela hay que recuperar el valor de la palabra, encarnarla en el vivir cotidiano, en el desafío de investigar, en el asombro que nos deja perplejos ante lo que todavía no podemos nombrar. De este modo, la palabra renombrará lo educativo que subyace en la cultura escolar.

*Desescolarizar las palabras y desalumnizar a los alumnos es, indisolublemente, desprofesorizarnos como profesores.*¹³

Desde una perspectiva educativa ningún proceso vuelve a repetirse porque jamás discurrirá de la misma manera en una segunda oportunidad; por el contrario, desde una mirada escolarizada, se asume que los procesos serán más o menos iguales y que sus diferencias son descartables. Esto no es así y ya está suficientemente bien documentado la influencia que una pequeña perturbación ejerce en el desarrollo de cualquier proceso. El matemático y meteorólogo Lorenz acuñó la expresión “efecto mariposa” para dar cuenta de que el pequeño e insignificante aleteo de una mariposa puede cambiar el clima al otro lado del mundo.

Es frecuente que la planificación escolar no considere que una pequeña perturbación inicial tiene efecto amplificador durante el proceso de tal modo que este siga un curso completamente diferente del que se esperaba. La planificación escolar es necesaria, pero para la realización de la clase el profesor debería quemarla simbólicamente al ingresar al aula, como una manera de establecer que los profesores y los alumnos participarán en una clase donde improvisarán en la búsqueda de la creación de relaciones inéditas, ayudado por la adrenalina ante el desafío de lo imprevisto, que se mueve en una tensión constante entre *orden y caos*.

¹³ I. Larrosa, *ibid.*

Sólo puede improvisar el que sabe. Esto lo conocen muy bien los bailarines, deportistas, científicos, cirujanos, conductores, cocineros, en fin, todo aquel que posee destrezas y conocimiento sobre un aspecto del saber.

Esta tensión une el ser y el estar de todos los actores de los procesos educativos, pues en ellos, el educador educando y el educando educador (Freire) *están–siendo–aprendiendo*. En este sentido, el educador no enseña, sino que cuestiona genuinamente lo que está mostrando, gracias a lo cual *aprende algo inédito* en su experiencia. Lo que aprende puede ser nada más que una duda pequeñita, ínfima, casi imperceptible, y que sólo se da cuenta si está atento a ella, pero de efectos inimaginables si se trata de una idea germinal. La atención, sin embargo, no es obsesiva, sino relajada como si se estuviera atento a otra cosa, pues de esa manera atiende mejor a los detalles. Es serendípica.

Para desescolarizar el jardín hay que predisponerse y estar atento ante lo distinto y no sólo prestar atención a lo previsible, a las causas que explican los efectos, que no es más que el objetivo de la ciencia. También hay que atender las coincidencias y las relaciones causales, que podrían manifestarse en lo fortuito, accidental o casual, es decir, en lo no anticipable, aunque pudiera ser previsible. Es importante planificar la *casualidad*, evitar la seducción de los datos y las mediciones y confiar en que el caos tiende inevitablemente al orden, aunque sea un orden que nos confunda o nos fastidie porque no es lo que anticipábamos.¹⁴

La emergencia inesperada, si bien en algunas ocasiones nos distrae, en otras es lo único que nos ayuda a encajar una idea en un

¹⁴ O. Brafman y J. Pollack, *op. cit.*

contexto más amplio. Se ha acuñado la expresión *spacing effect* para dar cuenta de que se aprende más y se retiene aquello por más tiempo, cuando los períodos del estudio se distribuyen en momentos diferentes, a que cuando se concentra en períodos intensivos.

Esto me hace pensar en cómo fluye la propensión a aprender en los pequeños que picotean de un tema a otro, como si no prestaran atención a lo que están haciendo, pero siempre vuelven al punto de partida para comenzar otra circunnavegación.

En algún momento, que puede ser imperceptible para el mismo niño y niña, la curiosidad les lleva a dar un paso extraordinario cuando, al considerar todo lo que han imaginado como posible, pondere cuáles de todas esas posibilidades tiene alguna probabilidad de suceder. Entremedio de confusiones descubrirán que lo *posible* tal vez jamás acontezca, pero que lo *probable* es aquello que tiene chance de ocurrir, que es viable o factible bajo ciertas condiciones que tratarán de identificar y establecer como causas o efectos; al continuar trabajando sobre aquello la idea podría ser *realizable*, sólo si continúan dedicándole atención y esfuerzo, si bien, jamás contarán con la certeza de que lo lograrán, pues la incertidumbre siempre será omnipresente e inevitable.

Bibliografía

- A. Gopnik, *How do babies think?* Scientific American, New York, 2010.
- A. Smart, *El arte y la ciencia de no hacer*, Clave Intelectual, Madrid, 2014.
- C. Calvo, *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*, Universidad de La Serena, 2013.
- C. Benedict, *How we learn. The surprising truth about when, where, and why it happens*, Random House, New York, 2014.
- C. L'Ecuyer, *Educación en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?*, Plataforma Editorial, Barcelona, 2015.

- C. Zeledón, *De Einstein a Castañeda. La magia a la luz de la ciencia*, Editora Alba, México, 2007.
- D. Everett, *No duermas, hay serpientes. Vida y lenguaje en la Amazonia*, Turner Ediciones, México, 2014.
- I. Hernández, *Conciencia étnica y educación indígena: Teoría y política de la educación popular*, FLACSO, PHE, IDRC, Fundación Ford, Punta de Tralca, 1982.
- J. Domènech Francesch, *Elogio de la educación lenta*, Graó, Barcelona, 2009.
- J. Larrosa, *Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*, Babel Libros, Bogotá, 2012.
- M. Holt, *It's time to start the slow school movement*, Phi Delta Kappan, N° 4, Vol. 84, 2002.
- O. Brafman y J. Pollack, *La necesidad del caos. Cómo el riesgo y lo disruptivo incrementan la innovación, la afectividad y el éxito*, Empresa Activa, Barcelona, 2014.

PRÁCTICA EDUCATIVA Y JUEGO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Javier Abad

La primera infancia es un periodo fundamental de la vida humana. El desarrollo evolutivo y las relaciones que establece el individuo con el medio que le rodea son decisivas para que pueda desarrollar armónicamente todas sus capacidades. Las investigaciones psicológicas confirman que desde el nacimiento, el niño pequeño tiene inmensas potencialidades que en los primeros años de vida son determinantes para el futuro de cada persona y que las interacciones con el ambiente pueden favorecer o inhibir el desarrollo de estas potencialidades infantiles.

En la vida de relación, el niño descubre que hay *otros* que dan sentido a sus emociones de naturaleza biológica, convirtiéndolas en intencionales y, por tanto, en síquicas. Esas relaciones comunicativas entre el medio y el niño se producen en espacios y tiempos donde existen personas y objetos con los que se va familiarizando progresivamente. De los espacios y objetos primero aprenderá, con ayuda de las relaciones que establece con las personas significativas o referentes, sus usos convencionales para luego transformarlos en significados y usos simbólicos, demostrando con esta capacidad su condición esencialmente humana. El niño manifiesta una simbología a través de los objetos y de sus propias acciones corporales, antes

de expresarlas mediante la palabra. El origen de los símbolos está, pues, en la comunicación no verbal, en las acciones corporales y en la comprensión cultural y relacional de los objetos como mediadores. Así, la trascendencia que tiene el ambiente en los procesos de desarrollo de la infancia hace pensar en la importancia de preparar condiciones idóneas para que estos se produzcan de la manera más adecuada posible.

De todos los procesos de desarrollo interesa propiciar y observar especialmente aquellos ligados a la aparición de los primeros símbolos, ya que son estos el índice más tangible de la condición humana del niño y de su capacidad para conectar y conectarse con el mundo síquico y cultural del entorno al que pertenece. Se observan, por tanto, los símbolos que aparecen en las dinámicas de juego que los niños realicen de manera libre y espontánea a partir de las condiciones o “escenografías de juego” específicamente creadas para este fin. Así, la propuesta se basa en la manera de enriquecer, estética y simbólicamente, la cualidad de los ambientes de juego proyectados para los niños a través de la configuración de espacios lúdicos inspirados en las instalaciones realizadas por los artistas contemporáneos.

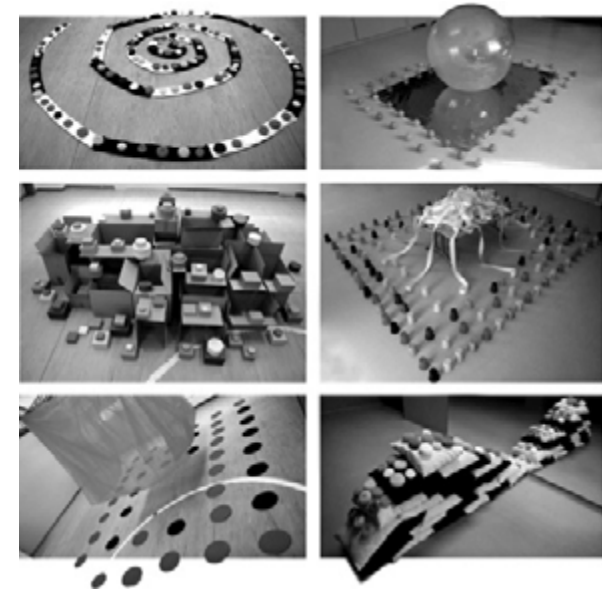
Estos espacios transmiten una simbología que conecta con el pensamiento infantil, ya que los niños todavía no tienen acceso al razonamiento lógico, pero sí están en el proceso de acceder al pensamiento simbólico. El lenguaje artístico que expresan las instalaciones con las que interactúan será una manera de establecer comunicaciones de ideas que surgirán a través del juego libre. Para ello, se articulan unas condiciones especiales del lugar y de los objetos para que sean mediadores en las relaciones y los descubrimientos: los niños acceden a estos espacios para resignificarlos a través del juego libre y generar una coreografía espontánea de la acción lúdica

que ofrece una sorprendente variedad interpretativa del espacio, de los objetos y de las relaciones de colaboración, encuentro y entendimiento que se crean entre los niños y con los adultos. Y todo ello acontece en un contexto privilegiado de relación para expresar el imaginario simbólico.

En resumen, quisiéramos destacar la idea de la educación como aventura compartida por los niños, las familias, los educadores, el personal de la escuela, el entorno social, las políticas educativas, etc. Y es necesario un consenso para que pueda llevarse a cabo de una forma coherente y sensible. Y también, efectiva.

Enfoque metodológico y desarrollo de la propuesta

Las fases de esta experiencia se han llevado a cabo según el modelo de la *investigación-acción*, siguiendo una secuencia de ciclos dividida en cuatro momentos: planificación de la propuesta, acción, observación y reflexión. Para *planificar* la propuesta, primero se realizó una tarea de documentación sobre aquellas instalaciones o espacios de juego que mejor podían adaptarse a las necesidades y condiciones del estudio. Se diseñaron para ello seis instalaciones (la primera se repitió dos veces para observar las diferencias con el mismo grupo sobre una misma propuesta) que cumplieran con los requisitos adecuados para la ejecución del proyecto, teniendo en cuenta tanto aspectos estéticos y artísticos como pedagógicos: características de los materiales, disposición de los mismos en el espacio, lenguajes simbólicos que transmiten las instalaciones, relaciones que propician, etc. Estas fueron las instalaciones configuradas:



Describimos a continuación las seis instalaciones o espacios de juego (en el orden la imagen precedente: de arriba a la izquierda y hacia abajo, a la derecha).

- *Instalación 1:* espiral horizontal construido con toallas dobladas, de color blanco y negro, en el que se apoyan esponjas de colores rojo, naranja, verde, amarillo y azul. Dimensión: 2,5 x 2,5 metros.
- *Instalación 2:* pelota de plástico transparente de 1 metro de diámetro, apoyada sobre un *papel-espejo* de 3 metros de largo x 1 metro de ancho, bordeado de 70-75 pelotas pequeñas de colores azul, magenta, violeta y naranja.
- *Instalación 3:* Conjunto de cajas, abiertas y cerradas, de 2 x 1 metros, de color marrón las cajas grandes y diferentes colores, las pequeñas (cuadradas y circulares).
- *Instalación 4:* espacio configurado con una mesa central sobre el que se apoyan y caen hacia el suelo 12-15 rollos de papel térmico blanco de caja registradora y un conjunto cuadrado de vasos de

- plástico de diferentes colores. Medidas: 2,5 x 2, 5 x 0,5 metros.
- *Instalación 5:* espacio cerrado central de cortinas translúcidas de color naranja de 1 x 1 x 2 metros y cuadrado circundante de alfombrillas de ratón de colores rojo y negro. Medida del espacio de juego en su totalidad: 3 x 3 metros.
 - *Instalación 6:* 25 cojines amarillos y negros sobre los que se colocan diferentes esponjas de colores (mismas que en la instalación número 1) apoyadas frente a un espejo. Medidas: 2 x 0,5 x 0,3 metros.

Temporalización y sentido de la acción, observación y reflexión

Cuando se diseñaron las seis instalaciones se estableció un calendario acorde con la disponibilidad de las escuelas y de los observadores-documentadores. Se realizaron un total de 21 sesiones en tres escuelas diferentes. Las sesiones se hacían un día a la semana y la medida del tiempo de juego se establecía en una duración estimada de 45 minutos aproximadamente.

La *acción* consistía en disponer el material en la sala antes de la llegada de los niños, presentarlo de manera atractiva y sugerente, favorecer el juego y la experimentación, observar lo que sucedía y reconocer sus acciones, interfiriendo lo menos posible en la exploración autónoma y el juego libre.

La *observación* tuvo la función de documentar los efectos de la acción y proporcionar la base documental inmediata para la reflexión posterior. Debe adecuarse a las circunstancias y ser abierta y flexible para registrar lo inesperado. Para la observación de las sesiones se han utilizado el registro de las fotografías y la observación directa, anotando lo sucedido inmediatamente después de finalizar cada sesión, mediante la cumplimentación de unos parámetros previamente

te elaborados que ofrecían datos concretos a partir de la cantidad y calidad de las relaciones sociocomunicativas y las interacciones entre los niños y con el adulto, la intensidad y preferencia de las distintas formas de desplazamiento en el espacio, las relaciones con los objetos y cómo son manipulados o explorados a partir del interés de los niños, la calidad del uso simbólico de estos objetos, la relación temporal o duración del tiempo en las diferentes dinámicas de juego, etc. Registrando además las particularidades, los *momentos extraordinarios* y las incidencias de cada sesión.

El último momento del proceso es la *reflexión* posterior que servía para revisar y ajustar la propuesta. Asimismo, el registro de cada una de las sesiones en imágenes fotográficas ayudaba a captar los juegos más interesantes y a dar sentido a aquellas acciones que en el momento de producirse se escapaban a la comprensión inmediata del observador. En la reflexión se intercambiaban opiniones, inquietudes o dudas. También se comentaban las acciones y los juegos de los niños para darles sentido e identificar las manifestaciones simbólicas que aparecían.

Una vez configurada la instalación, el adulto es el principal referente afectivo. Ofrece la palabra (y la admiración) que reconoce las acciones de los niños y les otorga un sentido cultural. Al igual que en una sesión de práctica sicomotriz, actúa de mediador de los significados pues está dentro y fuera al mismo tiempo sin interferir, dando permiso, observando y acompañando el juego infantil. Y para finalizar, documenta aquello que puede ser significativo para su posterior observación y análisis en relación al espacio de juego. Todo ello es posible a través de registros orales o visuales (fotografía y video) que permiten compartir las narrativas posibles con la comunidad educativa e investigadora.

La instalación como contexto simbólico

La instalación es un espacio de interacción simbólica, un lugar que permite, da acceso y sostiene el símbolo desde su configuración inicial, ya que, al igual que los artistas, los educadores son gestores de la intencionalidad, pero siendo conscientes de que su rol es *proponer* (el “érase una vez”) y el de los niños, *disponer*. Un verdadero *ecosistema lúdico* organizado por el adulto para provocar, desde un orden inicial y una propuesta estética concreta, su deconstrucción, transformación y nueva reconstrucción por parte de los niños a través del juego compartido, al igual que el muro de módulos con el que comienza una sesión de sicomotricidad: *destruir para transformar*.

En este contexto se inscribe y orienta la acción de los niños “contenida” en un marco o encuadre dado, que posee una forma reconocible a través de límites o referencias. Los *espacios de símbolo* precisan ser configurados con una “entrada” y una “salida”, rituales que sirven de separación y diferenciación entre el *exterior* (o realidad) y el *interior* (el símbolo), para que el niño sea consciente que puede desarrollar todo su universo simbólico dentro de ese espacio. Es decir, a diferencia de los *espacios lúdicos* que son resignificados e interpretados por el juego infantil a través de las acciones corporales, las instalaciones en las escuelas se configuran primeramente y se ofrecen después con la voluntad de ser un *espacio potencial*, lugar de transición entre lo real y lo simbólico en el que todo es posible.¹⁵

En esta propuesta, cercana al *interaccionismo simbólico*, los niños actúan sobre los objetos de las instalaciones e interactúan con otros niños mediante los significados que elaboran de manera comparti-

da. Así, las instalaciones ofrecen la posibilidad de estar con *otros* en un lugar que favorece que el símbolo transite y se comparta porque está ocurriendo “aquí y ahora” en relación con ese *otro* (igual o adulto referente) que acompaña, interactúa y vincula el sentido de pertenencia.

El símbolo permite, por tanto, trascender el ámbito de la sensorialidad del objeto y de lo inmediato, ampliar la percepción del contexto ofrecido, incrementar la capacidad de entendimiento en y con el *otro* y promover una relación creativa con el mundo. De este modo, los niños eligen, organizan, estructuran y elaboran socioconstructivamente los significados en los múltiples procesos interpretativos que cada proyecto de juego posibilita.

La instalación ha de contar con unas características estructurales y estéticas que proporcionen a los niños la posibilidad de elaborar una imagen mental potente, vívidamente identificada y organizada perceptivamente. Ha de poseer “imaginabilidad”¹⁶ para facilitar la estructuración cognitiva que se elabora a través de los significados subyacentes de ese *espacio social* o entorno privilegiado para la lúdica.

La elección y colocación de los objetos resulta fundamental por su aporte al sentido estético de la instalación y las posibilidades de juego que promueve. Por sus diferentes cualidades, los objetos son portadores de una “idea” que el niño desvela a través del juego. Más aún, cuando se proponen más de dos objetos para que el niño encuentre relaciones inéditas entre ellos. En las instalaciones, los objetos se organizan con una intencionalidad por parte del adulto para establecer una *narración* a partir de su funcionalidad, sensorialidad, sentido lúdico y simbología. Se proponen *diálogos* con objetos para que éste actúe, interfiera, contenga, complemente con otro. Los ob-

¹⁵ D. W. Winnicott, *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, 1982.

¹⁶ K. Lynch, *La imagen de la ciudad*, Gustavo Gili, Barcelona, 1985.

jetos se presentan en el medio del espacio disponible para permitir el recorrido alrededor de la instalación y que los niños puedan después elegir otros lugares según su proyecto de juego o *deriva lúdica*.¹⁷

Siguiendo los pasos del método elegido para llevar a cabo esta experiencia, comenzamos por organizar el plan que anticipa la acción que se basa en el diseño de un modelo didáctico para favorecer el desarrollo de la función simbólica, configurado a partir de instalaciones ofrecidas para el juego libre, que se organice en torno a estos aspectos: la diversidad y complejidad de los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño, el diseño específico del ambiente, los espacios, los tiempos y los materiales, la diversidad y complejidad de las acciones e interacciones en las que se desenvuelve. También la disposición del número y del tipo de agrupación de los niños, así como el rol del educador y la programación de las experiencias como modalidades de encuentro y confluencia entre espacios, niños y adultos en la escuela.

Los elementos integrantes del ambiente

Para diseñar un ambiente hay que pensar en la configuración de los espacios, los materiales que se ofrecen, las relaciones que se propician, y en nuestro caso, el sentido simbólico. El medio en el que el niño se desenvuelve promueve, facilita o potencia determinadas acciones y condiciona un determinado tipo de relación e intercambio.

Estos ambientes o contextos de juego se configuran con límites y normas básicas para la seguridad y la garantía de la evolución de los niños, además del necesario reconocimiento por parte del adulto de

¹⁷ A. Ruiz de Velasco y J. Abad, "Contextos de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones", *Revista Aula de Infantil*, N°77, Graó, Barcelona, 2014.

la acción transformadora infantil desde el *caos creativo* (la idea de *caos* se refiere a un *desorden ordenado* o estructurado y que permite el cambio y la gestión de opciones posibles). Las instalaciones y los objetos se presentan en un *sistema de orden* (formas geométricas o *mandalas*: círculos, espirales, estrellas o cuadrados), para que los niños entiendan la existencia de una *ubicación* o referencia inicial que *seguriza* la apropiación, interpretación e investidura del espacio y los objetos, para hacerlos suyos en el sentido físico y síquico. Las reglas del juego surgen espontáneamente y se van reinterpretando y ajustando a la deriva lúdica, dando lugar a la complejidad y a la singularidad.

En estos espacios se favorecen múltiples situaciones de aprendizaje en relación, que se generan de forma espontánea y se liberan a través del juego libre: acciones de imitación, exploración, apropiación y transformación simbólica del espacio y los objetos, desplazamientos y recorridos, nuevos órdenes y posibilidades, etc. Así, el espacio permite las transiciones del lleno al vacío, de dentro a fuera, de la horizontalidad a la verticalidad, de la calma al movimiento o de la presencia a la ausencia. Y en consecuencia, acciones que posibilitan la aparición de los juegos pre-simbólicos: *construir-destruir*, *llenar-vaciar*, *aparecer-desaparecer*, y que evolucionan hacia el juego simbólico que los objetos evocan y promueven. Finalmente, en la narración gráfica u oral de la experiencia, cada niño construye después las representaciones mentales conscientes que el imaginario infantil elabora de la experiencia, como una manera de explicar y explicarse, para identificarse y ser identificado.

Las instalaciones han de estar bien configuradas en su origen para facilitar la aparición del símbolo. Y favorece su gestión por parte de los niños que existan objetos no estructurados y en cantidad suficiente para que puedan ser utilizados por varios niños al mismo

tiempo o de manera individual. Elegidos por sus características y complementariedad, su exposición ha de resultar provocadora para que tengan interés como prolongación de la acción, el deseo y el pensamiento infantil para significar, evocar, remitir, transgredir. Es importante que la elección de los objetos posibilite operaciones divergentes y no sólo la acción predeterminada que el objeto propone, sino un posible uso o diálogo simbólico: los objetos son portadores de una idea (y una propia poética) que el niño devela a través del juego para encontrar relaciones inéditas entre ellos.¹⁸

La planificación del espacio y aparición del juego

Se pretende favorecer la aparición de los juegos presimbólicos, por las edades de los sujetos de la investigación (12-24 meses), a partir de las interacciones con los objetos: construir y destruir, llenar y vaciar, reunir y separar, agrupar y dispersar, esconderse y aparecer, etc. Se registrarán también los juegos simbólicos que aparezcan. Se trata pues de configurar un *contexto* que tenga las siguientes características:

- Que se sitúe en un espacio amplio de juego (sala de sicomotricidad o espacio de usos múltiples) en el que, en la medida de lo posible, no haya más materiales disponibles que los que configuren la instalación, ya que eso va a contribuir a concentrar la atención de los niños en lo que específicamente hemos preparado para el juego.
- Que sea estéticamente atractivo, para lo que se utiliza como referente las instalaciones del arte contemporáneo.
- Que esté formado por objetos que ofrezcan ideas o posibili-

- dad de hacer proyectos, tanto por sus propiedades: de diferentes tamaños, texturas, colores, etc., como por su disposición en el espacio: agrupados, extendidos o colgados del techo (su exposición ha de resultar provocadora para el juego, favorecer la asociación y relación entre materiales y la autonomía de su uso).
- Que los objetos sean familiares (de los que se usan en las casas), naturales (de elementos de la naturaleza) o reciclados. Materiales que permitan operaciones divergentes y no sólo la acción predeterminada que el objeto marca. Que se puedan utilizar por varios niños o sean de uso individual.
- Que se presente como algo extraordinario, no habitual, no cotidiano, que se dispone especialmente ese día para el juego y desaparece cuando éste termina. Algo con una finalidad concreta que cambia y se renueva cada vez, ya que, aunque se utilicen los mismos objetos nunca se colocarán de la misma manera y si se usarán las mismas instalaciones, cambiarán los objetos que las forman.
- Que aliente una actitud de sorpresa, deseo y admiración, tanto para el que va a jugar como para el que observa, para que la emoción que provoca el disfrute compartido ayude a hacer evolucionar el juego y, por tanto, las ideas que se desarrollan en él.
- Que la actitud del adulto ante el juego y la disposición de la instalación invite a la transformación, para que los niños tengan la sensación de pertenencia al comprobar que sus acciones y su intervención modifican el paisaje inicial del juego. Además, el sentirse permitidos para apropiarse de las ideas ofrecidas y poder cambiarlas para hacerlas suyas, contribuye al desarrollo de la propia identidad.
- Que la organización del ambiente se prepare en función de

⁸ A. Ruiz de Velasco y J. Abad, *El juego simbólico*, Graó, Barcelona, 2011.

los protagonistas, su edad, sus necesidades e intereses y de propiciar su encuentro y relación. Hay que propiciar situaciones en las que los niños sientan el placer de estar juntos, experimenten sus posibilidades y limitaciones en interacción con los demás y aprendan a compartir, ayudar y cooperar pues los otros son una fuente importante de saber.

- Que favorezca el juego libre. El grupo en la condición de juego libre muestra más interacción social entre sus miembros y se observa más juego imaginativo espontáneo.
- Que parta de una intención concreta de provocar algún tipo de juego presimbólico, que aunque inicialmente sea idea del adulto que la propone, conecte con el grupo que la recibe, de manera que esa idea tenga para las dos partes un sentido que pueda ser compartido y comunicado entre todos. Es una invitación a encontrarse en el mundo simbólico, característico de la identidad del ser humano. Así, la instalación es una forma de situar a los niños en contacto con lenguajes expresivos simbólicos, desarrollando su potencial creativo para simbolizar el mundo. El símbolo es siempre el creador de un sentido.

Los juegos presimbólicos que se espera que aparezcan se pueden clasificar en tres categorías:

1. Juegos presimbólicos a partir de *acciones sensoriomotoras*. Caídas, balanceos, giros, saltos, trepas, marcha, carrera, envolturas, etc.
2. Juegos presimbólicos a partir de las *relaciones con los adultos*. Esconderse y aparecer, ser perseguido, etc. Si aparecen se les debe dar el valor con el reconocimiento. Por ejemplo, si un niño se esconde tapándose con una tela, preguntaremos dónde está hasta que “aparezca”. O si se acerca a taparnos a nosotros, verbaliza-

remos desde nuestro “escondite” alguna señal, como “cu cú” o “no estoy”, que le demuestre que comprendemos su intención, que seguimos su iniciativa y que queremos compartir su juego.

3. Juegos presimbólicos a partir de las *interacciones con los objetos*. Construir y destruir, llenar y vaciar, reunir y separar, esconderse y aparecer, etc.

Después de diseñar el plan, se realiza la *acción*, que en este tipo de investigación es una acción observada, es decir, de las acciones se recogen datos para poder valorarlas posteriormente en profundidad por parte del equipo investigador desde diferentes dimensiones: expresivas, comunicativas, relacionales, simbólicas, cinestésicas, afectivas, etc. Todo ello con el objeto de preparar esa valoración posterior, en base a unos parámetros consensuados y que se describen a continuación, pues antes de actuar es importante reflexionar sobre los tipos de datos necesarios para valorar críticamente la *acción* en todas sus dimensiones y posibilidades.

Los parámetros de observación que se han utilizado para recoger los datos de las acciones se han elaborado y adaptado a la presente investigación, por parte del equipo investigador, tomando como punto de referencia los parámetros que Aucouturier propone para realizar la observación de la práctica sicomotriz. Estos parámetros se fijan en aspectos básicos, relacionados con los elementos que han de configurar un contexto de juego:

Relaciones sociocomunicativas: Interés y participación ante la propuesta. Disfrute del juego. Interacción entre iguales jugando, cooperando o comunicándose. Interacción con el adulto pidiendo ayuda, información, jugando o comunicándose con él.

Relaciones con el espacio: Movimiento por el espacio, como ca-

minar, correr, rodar, parar, balancearse. Utilización preferente del espacio horizontal. Utilización preferente del espacio vertical. Utilización de todo el espacio disponible. Manifestación de lugares preferidos. Defensa de su propio espacio.

Utilización de los objetos: Interés por el objeto, implicación en la manipulación. Maneras de utilizar el objeto. Tipos de juegos.

Relaciones con los tiempos: Duración del tiempo de observación de la situación ofrecida hasta que entran en el juego. Duración de las interacciones y de los juegos. Insistencia para jugar, para cooperar, para comunicar.

Los parámetros fueron cumplimentados en base a las observaciones realizadas y al visionado de las imágenes recogidas que aportaron datos relevantes sobre los tipos de juego que aparecían. Después del registro de cada una de las sesiones y de las narrativas visuales que acompañan a cada registro, existe una *reflexión* que pretende hallar el sentido de los procesos.

Conclusiones

A través de esta experiencia se ha pretendido elaborar un modelo didáctico para el estudio y desarrollo de la función simbólica en la Educación Parvularia. Para analizar y explicar los resultados obtenidos, parece importante preguntarse qué hace posible que se hagan visibles y, por tanto, se puedan reconocer e identificar las primeras manifestaciones de la función simbólica en los niños. Hemos comprobado también que si el adulto contempla con interés las acciones de los niños, las potencia haciendo que estos se den cuenta de que sus actos pueden producir efectos en el entorno. Este descubrimiento hace que aparezca la consciencia de la importancia del suceso acon-

tecido, provocando la intencionalidad o la reafirmación de sus logros, favoreciendo su repetición, consolidación y aumento de la calidad.

Por otro lado, el niño que dispone de ambientes adecuados tiene la posibilidad de ejercer y desarrollar, a través del juego libre, sus competencias y sus procesos cognitivos, motores, sociales y afectivos para relacionarse con más facilidad con las personas de su entorno. Parece pues importante que los contextos que se ofrecen para la experiencia del niño sean lo más ricos y diversos posibles, sin que esto sea entendido como una invitación al *activismo*, sino a la reflexión sobre el hecho de crear condiciones adecuadas y *dejar hacer*, para permitir que sean los niños los que construyan su propio aprendizaje en el reconocimiento del adulto referente para asegurar su importancia. Creemos que detrás de una propuesta sencilla siempre existe una compleja trama de relaciones y descubrimientos que evolucionan y aumentan su sentido si se les sabe dar el valor que muestran.¹⁹

Estas propuestas de juego han favorecido las relaciones espontáneas de los niños. Hemos observado cómo han colaborado entre ellos para conseguir objetivos comunes y cómo han respetado los proyectos de juego de los otros. Han compartido además el afecto, mostrándose como seres capaces de establecer relaciones sociales y de ser empáticos con el otro.

Respecto a las relaciones establecidas entre el grupo y los adultos, creemos que es importante tener la oportunidad de relacionarse con los niños en un contexto que favorezca la observación y la escucha, para reconocer y dar valor a lo que acontece a partir de las situaciones de juego observadas. Constatamos que cuando se sintieron

¹⁹ V. Vecchi, *Arte y creatividad en Reggio Emilia*, Morata, Madrid, 2013.

confiados y contemplados con placer, el juego se hizo más intenso e interesante.

Es importante reivindicar pues, el derecho de los niños y de las niñas al *no hacer*, a la calma, a los silencios, a la quietud, a crear ideas desde el vacío y la necesidad, a tener tiempo para pensar, decidir y proyectar. Las propuestas demasiado cerradas en el proyecto del adulto, limitan la posibilidad de que sean los propios niños los que organicen sus juegos y sus deseos de hacer. La propuesta se define fundamentalmente dentro del *kairós*: se programa dentro de un horario convenido pero dura lo que dura el interés del niño por ella.

Hemos observado que documentar el juego de los niños ayuda a aprender a mirar para reconocer y no para juzgar o evaluar. Documentar los procesos ayuda a mirar a la escuela/jardín de otra forma y a valorar más lo que ocurre en ellos. Nos parece importante y útil hacer visible el proyecto de la escuela elaborando una narrativa a través de las imágenes.

La forma con la que los niños utilizan los objetos y los espacios son representaciones inconscientes de su historia corporal y que simbolizan corporalmente antes de hacerlo mediante la representación mental. Nos parece importante destacar el valor de los juegos presimbólicos para que no pasen inadvertidos y se favorezca su aparición mediante la disposición de objetos con cualidades adecuadas: cantidad, características, disposición, etc.

Analizar la manera cómo los niños han utilizado los objetos, ha servido para constatar las diferencias entre el uso de los objetos como fuente de sensaciones, seguridad, manipulación o como mediadores en la construcción de significados. Hemos podido observar además cómo algunos niños han podido conectar simbólicamente a través de las transformaciones simbólicas de los objetos y el placer que

han experimentado al comprobar que podían comunicarse a un nivel diferente, relacionado con la capacidad de generar ideas comunes.

Ha sido también importante reasignar el rol del educador como adulto referente, no como director o animador del juego, sino como observador, reconecedor, documentador y relator de lo acontecido. El educador adopta en este modelo otro tipo de papel en el que aprender a observar, a saber qué quiere ver, a saber mirar, saber reconocer lo que sucede, registrarlo a través de las imágenes y de los parámetros elaborados previamente sobre lo que interesa ver, y saber dar valor para hacerlo visible, es más importante que la intervención directa.

Y para finalizar, la investigación no puede ser nunca una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo e interdisciplinar. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. Este tipo de contextos es el que hace posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y secreto, sino en diálogo con otras voces y con otros conocimientos: la mirada de cada uno ha servido para enriquecer el conjunto y para comprobar que no hay una única realidad objetiva, sino diferentes formas de entenderla e interpretarla. Es decir, jugar para ser.

Bibliografía

- A. Ruiz de Velasco y J. Abad, "Contextos de simbolización y juego, La propuesta de las instalaciones", *Revista Aula de Infantil*, N° 77, Graó, Barcelona, 2014.
- A. Ruiz de Velasco y J. Abad, *El juego simbólico*, Graó, Barcelona, 2011.
- B. Aucouturier, *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, Graó, Barcelona, 2004.
- D. W. Winnicott, *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona, 1982.
- J. Abad, "Escenografías para el juego simbólico", *Revista Aula de Infantil*, N° 32, Graó, Barcelona, 2006.
- K. Lynch, *La imagen de la ciudad*, Gustavo Gili, Barcelona, 1985.
- V. Vecchi, *Arte y creatividad en Reggio Emilia*, Morata, Madrid, 2013.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN SICOMOTRIZ EN JARDINES INFANTILES PÚBLICOS DE URUGUAY

Juan Mila

El Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay tiene entre sus funciones proyectar los planes de estudio y aprobar los programas, reglamentar y administrar los servicios docentes y dependencias a su cargo, supervisar el desarrollo de los cursos, proyectar los presupuestos de sueldos, gastos e inversiones correspondientes a los servicios a su cargo y ejercer la supervisión de los institutos habilitados de la rama respectiva. Por su parte, la Licenciatura de Sicomotricidad, de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República (EUTM), es responsable de la formación disciplinar y profesional de Licenciados de Sicomotricidad en el ámbito de la Educación y la Salud. Ambas instituciones desarrollan actividades conjuntas estipuladas en el Convenio de Cooperación entre el Consejo de Educación Primaria y la Universidad de la República firmado el 13 de agosto de 1994 y en vigencia desde entonces.

Sin interrupciones, desde 1990 los sicomotricistas docentes de dicha Licenciatura en Sicomotricidad realizan tareas docentes y asistenciales en Educación Sicomotriz con niños preescolares que asisten a los jardines de infantes dependientes del Consejo de Educación Inicial y Primaria, con la concurrencia de estudiantes de grado y postgrado de la Licenciatura. Estas actividades forman parte

de las exigencias curriculares de la Licenciatura de Sicomotricidad y parte de las prácticas técnico profesionales que se desarrollan en el Área de Educación Sicomotriz correspondientes al tercer año lectivo de la carrera de grado.

Las acciones educativas desarrolladas están bajo la dirección y coordinación de la Dirección Académica de la Licenciatura de Sicomotricidad y de los diferentes niveles de dirección e inspección de la Inspección Nacional de Educación Inicial (CEIP).

Cronología:

- Año 1990. La Carrera de Sicomotricidad EUTM comienza la Práctica Sicomotriz Educativa de acuerdo con las autoridades de la Inspección Nacional de Preescolares, en el jardín de infantes N° 278 Euskal Erria 71.
- Año 1991. La Carrera de Sicomotricidad EUTM presenta el Convenio de Educación Sicomotriz de la Unidad Preescolar Enriqueta Comte y Riqué. Se realizan actividades de formación permanente del personal docente de dicha unidad de educación inicial.
- Año 1994. Se firma el convenio entre el Consejo de Educación Primaria y la Universidad de la República. Se comienza el trabajo directo con los niños en Educación Sicomotriz en la Unidad de Educación Inicial Enriqueta Comte y Riqué. Se continúa el trabajo hasta la fecha en forma ininterrumpida.
- Año 2002. Extensión del Convenio de Educación Sicomotriz al jardín de infantes N° 91 de la Ciudad de Paysandú.
- Año 2010. Ambas instituciones (Universidad de la República y CEIP-ANEP) firman la ampliación del Convenio de Educación Sicomotriz que implementó un aumento de la cobertura de Educación Sicomotriz, extendiéndose la misma a más grupos de ni-

ños en los jardines de infantes que ya participaban del convenio y posibilitando la integración del jardín de infantes N° 313 de la ciudad de Montevideo.

Este programa de Educación Sicomotriz en jardines de infantes públicos está destinado:

a) A los niños preescolares y escolares, a fin de profundizar la instrumentación en las instituciones donde se desarrolle el Programa de Ampliación de la Cobertura en Educación Sicomotriz en jardines de infantes del CEIP.

- La práctica sicomotriz educativa en sala de sicomotricidad.
- Evaluación Sicomotriz de la población de los jardines de infantes.
- Talleres de educación del Acto Gráfico.

b) Al personal docente de las instituciones educativas.

- Apoyo al maestro de clase.
- Apoyo al proceso de inclusión.
- Formación permanente en servicio del personal docente.
- Formación continua del personal docente (seminarios de temáticas específicas).

c) A los padres y la comunidad.

- Talleres con padres.
- Conferencias.

El trabajo desarrollado se justifica en el hecho de que constituye una necesidad para el país y específicamente para la primera infancia, el asegurar el mejor y adecuado desarrollo sicomotor de nuestros niños y para ello es necesario un esfuerzo mancomunado de diferentes instituciones estatales y de diferentes actores profesionales que actúan a nivel de la educación inicial y primaria.

Varias consideraciones avalan esta afirmación:

- La urgencia por capacitar en recursos humanos para que se trabaje en el campo de la educación inicial.
- La necesidad de intervenir a nivel de la promoción en salud en la edad preescolar y escolar.
- La necesidad de brindar espacios de formación continua y en servicio a los docentes que desarrollan sus tareas en jardines de infantes y escuelas.
- La necesidad de seguir profundizando en la formación de recursos humanos universitarios, de salud y educación.

A su vez, el Área de Formación en Educación Sicomotriz tiene como objetivo que los estudiantes de grado de la Licenciatura de Sicomotricidad se formen en los diferentes niveles de intervención en el ámbito educativo, dotándolos de los conocimientos, procedimientos y habilidades *técnico-profesionales* para el desempeño del sicomotricista en las diferentes intervenciones a nivel de educación, promoviendo que los estudiantes:

- Realicen un proceso de integración progresiva de los aspectos teórico-prácticos de la práctica sicomotriz educativa.
- Desarrollen la capacidad de observación y análisis de las diferentes instancias de la intervención a nivel de la práctica sicomotriz educativa, distinguiendo lo principal de lo accesorio.
- Vayan ampliando y profundizando la capacidad de identificación y asimilación del rol del sicomotricista con su docente y grupo de pares, adquiriendo la capacidad de construir un saber grupal.
- Se introduzcan en el trabajo interdisciplinario en el ámbito educativo a través de la participación en espacios de intercambios con los demás profesionales que se desempeñan en la institución.

En el proceso de formación los estudiantes de grado de la Licenciatura de Sicomotricidad, además de los espacios de práctica directa con niños, cuentan con espacios teórico-prácticos presenciales y virtuales (EVA: Entorno Virtual de Aprendizaje - plataforma educativa Moodle de la UdelAR). Nuestros estudiantes realizan nueve horas semanales de trabajo directo en los jardines de infantes, donde son referentes de al menos uno de los grupos con los que trabajan sus docentes sicomotricistas. Durante las horas de práctica técnica profesional, los estudiantes desarrollan las diversas líneas de abordaje de la práctica sicomotriz educativa que se trabajan en la licenciatura. En el trabajo con niños, se realizan:

- Sesiones en Sala de Sicomotricidad (Aucouturiana).
- Evaluación poblacional.
- Talleres de grafomotricidad.
- Observaciones de los niños en distintos ámbitos de la institución (salón de clase, recreo, etc.).
- Trabajo con las maestras en relación a la planificación de estrategias tanto para el grupo como individuales en distintos espacios institucionales y con las familias.
- El trabajo con las familias se da a través de entrevistas y talleres temáticos conjuntos con la maestra de grupo. Durante el transcurso del año, los estudiantes van asumiendo progresivamente mayores responsabilidades y autonomía en estas diferentes líneas de abordaje.

La práctica sicomotriz educativa con niños de 3 años

En este trabajo me refiero en forma exclusiva al trabajo que se realiza en la Práctica Sicomotriz Educativa con niños de 3 años.

Desde una perspectiva dinámica y bajo la influencia de autores como Aucouturier y Lapiere, la actividad espontánea del niño, es bajo el encuadre de trabajo en la Práctica Sicomotriz Educativa, el punto de partida de toda la actividad educativa que proponemos.

La actividad espontánea puede comprender o no actividades lúdicas. El juego es para el sicomotricista un instrumento de intervención educativa. Obviamente el juego no es instrumento de intervención exclusivo de la sicomotricidad (otras profesiones y bajo otros encuadres de trabajo, utilizan el juego como instrumento de intervención tanto a nivel educativo como a nivel clínico, diagnóstico y terapéutico). Pero bajo el encuadre de las intervenciones en la práctica sicomotriz educativa existe una clara especificidad del abordaje en Sicomotricidad que comprende, entre otras cosas, la postura del sicomotricista frente a la actividad espontánea del niño (comprenda o no el juego).

Es de suma importancia técnica distinguir que bajo este encuadre de trabajo se parte de la actividad espontánea del niño. No todos los niños juegan y parte del trabajo en Educación Sicomotriz consiste en respetar al niño en sus tiempos y elecciones y crear un espacio transicional donde a su tiempo y con su ritmo finalmente el niño podrá desplegar su actividad espontánea. Según Ruiz de Velasco, es importante reivindicar, pues, el derecho de los niños y de las niñas al no hacer, a la calma, a los silencios, a la quietud, a crear ideas desde el vacío y la necesidad, a tener tiempo para pensar decidir y proyectar.²⁰

El partir de la actividad espontánea del niño significa que en un mismo momento existirán simultáneos y diversos discursos de

²⁰ A. Ruiz de Velasco y J. Abad, "Lugares de juego y encuentro en la infancia", *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI/CAEU, Vol. 71, 2016.

acción en los niños. No existe duda de que este posicionamiento permite observar la individualidad y la singularidad de cada sujeto y actuar en consecuencia. También este posicionamiento coloca al sicomotricista en la difícil tarea de construir una forma de trabajo que respete los diferentes tiempos de hacer y los distintos contenidos del hacer de cada uno de los integrantes de un grupo.

También el partir de la actividad espontánea del niño favorece que se establezcan diferentes niveles de relacionamiento entre los integrantes del grupo de pares. Se establecen alianzas para coadyuvar en el juego entre pares, se aportan ideas, se interviene en el proyecto del juego ideado por otros, se modifican los proyectos ideados, se establecen relaciones afectivas, se asumen roles, se modifican los roles asumidos, se establecen relaciones de empatía, se proyectan afectos sobre el sicomotricista, se establecen y se despliegan espacios transicionales.

Es posible identificar contenidos en el juego de los niños de 3 años que son seguramente contenidos que se presentan en los diferentes grupos y que son indicadores del momento del desarrollo síquico, cognitivo y afectivo en que los niños se encuentran. La observación de la actividad espontánea del niño en el marco de la práctica sicomotriz educativa debe realizarse con el claro objetivo de identificar procesos, de reconocer logros para realizar aportes e intervenciones educativas que faciliten la evolución de los mismos, jamás la observación debe realizarse con fines diagnóstico o de detección de patologías. El sicomotricista debe cuidarse de patologizar la educación o de medicalizar la escuela.

A los 3 años es esperable que los niños exploren libremente el espacio siempre que se sientan contenidos afectivamente. Los dispositivos empleados por los sicomotricistas pueden brindar oportuni-

des únicas para la experimentación sicomotriz y para la adquisición de nuevas habilidades y destrezas.

Puede ser, entonces, que la propuesta de habilitar actividades sicomotrices como el gateo, la marcha, saltos, arrastre, balanceos, giros, correr, sea rápidamente aceptada por cada integrante del grupo. En definitiva juegos presimbólicos relacionados a la actividad sicomotriz y al placer sensoriomotriz o juegos presimbólicos que se establecen a partir del vínculo con los sicomotricistas (juegos de persecución, de ser devorados, de ocultarse) o juegos presimbólicos vinculados a la forma que el niño inviste desde el punto cognitivo o afectivo el espacio y los objetos (poner, sacar, construir, tirar, entrar, salir).

El tema central es cómo se realiza esta propuestas de la práctica sicomotriz educativa, cómo se despliega la tecnicidad del sicomotricista. El partir de la actividad espontánea del niño y el enriquecimiento de la misma, conforman tal vez el contenido central de cada una de las sesiones o por lo menos en las primeras sesiones de trabajo.

Luego, el juego de los niños oscila, en estas edades, entre el placer del despliegue de actividades sensoriomotrices y el juego presimbólico y el juego simbólico. Merece detener la atención el contenido de los juegos simbólicos, o dicho de otro modo, a qué juegan los niños.

Independientemente de estar atravesados por diversas circunstancias sociales y culturales, los juegos de los niños, indefectiblemente, si los sabemos observar y comprender desde una lectura técnica, nos dan indicios sobre la construcción sicocorporal de cada sujeto. La actividad espontánea, el juego del niño, cómo utiliza el espacio y cómo utiliza los objetos, no es otra cosa que proyecciones o representaciones inconscientes de su historia. El niño representa a nivel corporal lo que no puede representar a través del lenguaje verbal. Podemos postular que el niño al jugar hace aproximaciones

sucesivas a la elaboración de conflictos y pugna por resolverlos. El sicomotricista no se posiciona como un terapeuta, sino como un educador; no interpreta estas representaciones, las tiene en cuenta para acompañar y potenciar la evolución.

Bibliografía

- A. Díaz, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Revista Perfiles Educativos*, Vol. XXVIII, N° 111, 2005.
- A. Lapiere, M. Llorca y J. Sánchez, *Fundamentos de la intervención en sicomotricidad realcional. Reflexiones desde la práctica*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2005.
- A. Ruiz de Velasco y J. Abad, “Lugares de juego y encuentro en la infancia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI/CAEU, Vol. 71, 2016.
- Aucouturier, Darrault y Empinet, *La práctica sicomotriz. Reeducción y terapia*, Editorial Científico-Médica, Barcelona, 1980.
- B. Aucouturier y A. Lapiere, *El cuerpo y el inconsciente*, Editorial Científico-Médica, Barcelona, 1980.
- B. Aucouturier, *Los fantasmas de acción y la práctica sicomotriz*, Graó, Barcelona, 2004.
- C. Camps, J. Mila, L. García, M. Peceli e I. Tomas, *El sicomotricista en su cuerpo. De lo sensoriomotor a la transformación síquica*, Miño y Dávila Editores, Madrid, 2011.
- D. Campos y S. Cabral, *Sicomotricidade. Uma visão sobre a Infancia no IPREDE. Crianças em dificuldades e suas famílias. Os benefícios da relação siomotora*, Gráfica LCR, Fortaleza, 2014.
- G.P. Soubiran y J.C. Coste, *Sicomotricidad y relajación sicosomática*, Editorial G. Núñez, Madrid, 1989.
- J. A. Rodríguez, *Cuerpos del inconsciente: sus paradigmas y escrituras*, Miguel Gómez Ediciones, Málaga, 2016.
- J. Mila, *De profesión sicomotricista*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2008.
- J. Richard y L. Rubio, *La terapia sicomotriz*, Masson, Barcelona, 1996.
- J. Serrabona, *Abordaje sicomotriz de las dificultades de desarrollo*, Horsori Editorial, Barcelona, 2016.
- M. Llorca, V. Ramos, J. Sánchez y A. Vega, *La práctica sicomotriz: en el movimiento*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2002.
- P. Arnaiz, M. Rabadan e I. Vives, *La sicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*, Editorial Aljibe, Málaga, 2001.
- P.P. Berruezo, “El contenido de la sicomotricidad. Reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico práctico”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 62, 2008.
- R. Sanavia, “Simbología di genere in sicomotricità”, *Revista Psicomotricità*, Buenos Aires, N° 1, 2016.
- T. Stea, “La temporalità nella relazione educativa: L’ intreccio virtuoso tra il tempo dell’ orologio e il tempo vissuto nella relazione educativa”, *Revista Psicomotricità*, N° 1, 2016.

POLÍTICA DE PRIMERA INFANCIA EN ECUADOR

José Martínez

Primero debo expresar mi complacencia por exponer en este congreso, ya que estos actos fortalecen la cooperación entre nuestros pueblos. Ecuador y Chile son pueblos hermanos y cooperan en diversos ámbitos, por ejemplo, en el minero, en defensa, energético, cultural, seguridad ciudadana, petróleo, policial, judicial y en tema antártico. Bajo este marco, en el año 2015 se suscribió el Convenio de Cooperación Internacional entre la Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile y el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social del Ecuador. Este convenio nos permite compartir conocimiento generado en cada uno de nuestros países, así como prestar asistencia técnica mutua en publicaciones referentes a educación inicial e infancia.

En el marco de este congreso, expondré nuestra experiencia en la aplicación de la política pública en la primera infancia, donde hemos logrado buenas prácticas y tenemos grandes retos que afrontar.

La niñez y adolescencia han sido intervenidas en las últimas décadas bajo diversos preceptos y nociones, muchos de ellos vinculados a las condiciones económicas y sociales que parecería que definen las experiencias infantiles. La lucha contra la pobreza ha marcado el sentido que se les ha otorgado a la existencia de las políticas de

intervención en la infancia. El contexto de la postguerra fue el escenario donde surgieron instituciones e instancias internacionales en procura de alcanzar mejores entendimientos mundiales, mejorar las condiciones de vida así como la garantía de los derechos humanos. Varias de estas instituciones pusieron su mirada en las condiciones en las cuales se desenvolvía la experiencia infantil, siendo las niñas y los niños las principales víctimas de la pobreza y de la violencia de las guerras.

A mediados del siglo XX se efectúan las primeras cumbres y acciones para debatir las condiciones generales de la infancia (Declaración de Ginebra 1924, se crea Unicef en 1946, Declaración de los Derechos del Niño 1959), desde esa fecha hasta la firma de la Convención de los Derechos del Niño, en el año de 1989, se hallaron diferentes maneras de representar las problemáticas de la infancia, estableciendo leyes, códigos y otros instrumentos legales que buscaron asegurar su atención.

Lejos de transformar la situación de la niñez, debido a que aún persisten varias de las problemáticas que los afectan, este paradigma del interés superior del niño ha creado un cúmulo de políticas, programas y proyectos de intervención que ha buscado por años un cambio sustancial en las condiciones de la infancia.

La evolución de las políticas públicas en favor de la niñez y adolescencia en el Gobierno de la Revolución Ciudadana se anclan con evidentes cambios en la estructura estatal, sobre todo en lo que respecta a políticas sociales. En nuestro gobierno, las políticas sociales no son servicios asistenciales de condiciones de marginalidad, sino derechos ineludibles para la consolidación de nuestra sociedad.

En nuestro gobierno, por primera vez en la historia del Ecuador, la atención hacia la primera infancia es una prioridad y se aborda

de forma integral y articulada intersectorialmente, siendo un aporte concreto al Buen Vivir.

Precisamente, el Buen Vivir es un concepto que desarrollamos en nuestro gobierno. Uno de los grandes retos del Buen Vivir es mejorar la calidad de vida de los ecuatorianos. Para lograrlo, es importante que la diversificación productiva y el crecimiento de la economía se dirijan al cumplimiento de los derechos de las niñas y niños en educación, salud, empleo y vivienda, la reducción de la inequidad social y la ampliación de las capacidades humanas en un entorno participativo, respetando la diversidad cultural.

Lograr el Buen Vivir y vencer la pobreza multidimensional es tarea de todas y todos, tanto de las instituciones gubernamentales, a través de políticas públicas y servicios públicos, como de la ciudadanía por medio de su participación en la toma de decisiones y de una actitud responsable en sus prácticas diarias.

En este sentido el cumplimiento de los derechos ofrece:

- Mejores oportunidades y calidad de vida desde el nacimiento. Es conocido que la atención a la primera infancia sienta las bases para el desarrollo humano y contribuye a igualar las oportunidades de desarrollo para todos desde el nacimiento.
- Aporta a la mayor productividad y desarrollo de capacidades. En los primeros años de vida, una atención oportuna y pertinente tiene efectos de gran impacto, tanto desde el aspecto social como del aspecto económico. Los niños que tienen un buen desarrollo se convierten en adultos exitosos y productivos, con mayor capacidad para contribuir a la economía y de generar un círculo de efectos positivos para las futuras generaciones.
- Promueve el ejercicio de la participación y la ciudadanía. La influencia de las familias en estas edades es muy decisiva más

que en otras, por lo que es preciso integrar a los padres para que colaboren con las educadoras y a la comunidad en los procesos educativos. La participación de las familias puede tener niveles muy diversos; desde la aportación y elaboración de materiales, a la toma de decisiones en los proyectos o decisiones que afectan a sus hijos, pasando por la colaboración en actividades dentro o fuera de las instituciones educativas.

- Fortalece mejores oportunidades y movilidad social de la familia, ya que en el caso de las familias más pobres, la educación de la primera infancia constituye un subsidio directo ya que posibilita el acceso de las madres al mundo laboral generando ingresos que se gastan en gran parte en los hogares, lo que repercute en una mejor calidad de vida de sus hijos.

En 2007 ocurre el primer cambio en las políticas sociales destinadas a la primera infancia, instituyéndose el desarrollo infantil como política de estado. El segundo cambio ocurre en 2012, cuando se hace una apuesta concreta y estratégica a largo plazo para superar la pobreza y cerrar las brechas de inequidad, equiparando el punto de partida en el proceso de desarrollo humano iniciando desde el período de gestación.

De esta manera, el gobierno de la Revolución Ciudadana tiene tres instrumentos de política pública, que evidencian su apuesta por los niños y niñas de nuestro país:

La Constitución vigente, que en su artículo N° 341 consagra los derechos de niñas, niños y adolescentes, y establece como obligación de Estado brindar protección, apoyo y promover el desarrollo integral.

El Objetivo 2.9 del Plan Nacional del Buen Vivir estipula garan-

tizar el desarrollo integral de la Primera Infancia a niños y niñas menores de 5 años.

En la Agenda Social se determina la primera infancia como prioridad política integral e intersectorial, a fin de brindar servicios adecuados y pertinentes.

El Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, entre otras responsabilidades, tiene la de articular esta apuesta colectiva de diversos actores sociales que deben velar por el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños a lo largo de su ciclo de vida. Coordina para responder a la demanda de servicios de cuidado, educación y protección de la primera infancia con los Ministerios de Inclusión Económica y Social (MIES); el Ministerio de Salud Pública (MSP); el Ministerio de Educación (Mineduc); y el Ministerio del Deporte (Mindep). Además, de un trabajo conjunto con la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades), el Ministerio de Coordinación del Conocimiento y Talento Humano (MCCTH), la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt), gobiernos autónomos descentralizados, organizaciones de la sociedad civil, empresas, familias y comunidades.

La manera más eficiente de resolver problemas multicausales es a través de acciones que ataquen de una forma articulada, coordinada y ordenada a cada una de sus causas.

En este marco, la intersectorialidad es el trabajo coordinado de instituciones de varios sectores que buscan atender los mismos problemas desde sus diferentes orígenes. Es el enfoque más adecuado para resolver las diversas causas de la pobreza.

La intersectorialidad no sólo es importante, es indispensable y fundamental para resolver las carencias que no le permiten al individuo u hogar romper con el círculo de la pobreza. No basta con la

convergencia de los sectores; sin acción, la intersectorialidad no tiene sentido, hay que propiciar la ejecución de políticas públicas integrales e integradas que ofrezcan respuestas a las necesidades generales.

Todas las políticas públicas que persigan estrategias globales de desarrollo deben ser planificadas y ejecutadas intersectorialmente. En este ejercicio hemos establecido que el acompañamiento e intervención durante el crecimiento, maduración, desarrollo de las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños, dentro de un entorno familiar, educativo, social y comunitario, considerando las necesidades afectivo-emocionales y culturales, así como un enfoque de derechos; permite instituir los cimientos para una nueva sociedad que pueda consolidar el desafío de lograr la supremacía del ser humano sobre el capital. Es así que una adecuada crianza por parte de las madres, padres y cuidadoras, además de una intervención de calidad y oportuna por parte del Estado y el apoyo de la comunidad, permitirá la erradicación definitiva de la pobreza, fortaleciendo capacidades y mayores oportunidades en la población.

Las políticas públicas de niñez y adolescencia en el Ecuador son enfocadas desde tres dimensiones principales: Salud, Educación y Cuidado. En estas áreas hemos centrado nuestras prestaciones, porque se considera la relevancia de la intervención en la primera infancia y la necesidad de garantizar las condiciones de alimentación y de salud, la provisión de estimulación y el apoyo a las familias para que atiendan las necesidades, del desarrollo y la educación de sus hijas e hijos.

En el marco de los instrumentos de política pública antes señalados, y en el ejercicio de lograr una integralidad, nuestra acción se enmarca en 3 ejes:

1° eje: Acceso y Cobertura

- Incremento de cobertura
- Reducción de barreras de acceso
- Referencia entre servicios

2° eje: Calidad

- Armonización de normativa
- Rehabilitación de infraestructura
- Equipamiento
- Generar y/o perfeccionar modalidades de atención para la primera infancia
- Instrumentos de evaluación del desarrollo de niñas y niños
- Fortalecer el talento humano de los servicios orientados a la primera infancia
- Sistema de gestión de conocimiento para los temas de primera infancia

3er eje: Fortalecimiento de capacidades de la familia y comunidad

- Corresponsabilidad de la familia en la crianza, cuidado, salud, nutrición, estimulación y educación de las niñas y niños
- Consejería pautas de crianza
- Edu comunicación
- Espacio público seguro
- Mejoramiento de la vivienda

Los servicios institucionalizados de desarrollo integral para la primera infancia prestan atención a través de:

Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV): son servicios de aten-

ción ejecutados por el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), sea de administración directa o a través de convenios, dirigidos a niñas y niños de 12 a 36 meses de edad. Los CIBV incluyen acciones de salud preventiva, alimentación saludable y educación en corresponsabilidad con la familia y la comunidad y en articulación intersectorial; desde un enfoque de derechos, intercultural e intergeneracional.

Centros de Desarrollo Infantil (CDI): son instituciones particulares que ofertan el servicio a niñas y niños de 45 días a 3 años o de 45 días a 5 años.

Centros de Educación Inicial (CEI): instituciones fiscales y fisco-misionales que ofertan únicamente el servicio de educación inicial a niñas y niños de 3 a 5 años.

Establecimientos Educativos: pueden ser públicos, fisco-misionales o particulares que ofertan educación inicial a niñas y niños, es decir, desde los 3 hasta los 5 años de edad.

A su vez, el servicio no institucionalizado considera el Programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), que contempla la atención domiciliaria. Las educadoras acompañan a los padres, madres o persona responsable del cuidado de la niña o niño en su casa, 0 a 24 meses, y en espacios comunitarios de 24 a 36 meses. Incluyen acciones de salud preventiva, alimentación saludable y educación, en corresponsabilidad con la familia y la comunidad y en articulación intersectorial; desde el enfoque de derechos, interculturalidad, inclusión e intergeneracional, con el apoyo de profesionales que orientan y ejecutan procesos educativos integrales.

El gobierno de la Revolución Ciudadana logra que estos servicios y programas tengan calidad. Nosotros vemos la calidad como

- oportunidad en la atención,
- pertinencia territorial,
- calidez,
- profesionalización,
- integridad de los servicios.

La importancia de estandarizar la prestación del cuidado y la educación para la primera infancia radica en que sus comprobados efectos positivos sobre niños y niñas están estrechamente ligados a su calidad. Asimismo, la perpetuación de desigualdades sociales desde edades tempranas en América Latina está relacionada con la ausencia del cuidado institucionalizado en los sectores de bajos ingresos en la mayoría de los países de la región, así como con las notorias diferencias de calidad entre los centros de cuidado y educación a que acceden los distintos grupos socioeconómicos de la población según su nivel de ingresos.

En Ecuador, para el caso de 0 a 36 meses en lo que es servicios institucionalizados (CIBV y CDI) y no institucionalizados (CNH), establecemos seis componentes de calidad: i) participación familiar, comunidad y redes sociales; ii) proceso socio-educativo; iii) salud preventiva, alimentación y nutrición; iv) talento humano; v) infraestructura, ambientes educativos y protectores, y vi) administración y gestión. A su vez, para cada componente se disponen diversos estándares de calidad. En cada estándar se establecen actividades o pautas a seguir, según la necesidad, por señalar algunas tenemos: la planificación participativa anual, la participación de la comunidad y de los padres y madres en los planes de mejoramiento de gestión, aspectos que aluden a la gestión y a la dimensión procesual de los estándares de calidad. Este es el caso también de los estándares del

proceso socio educativo que incluyen la protección de derechos, la planificación curricular, los materiales didácticos y las actividades lúdicas, entre otros.

Hay que considerar que un tema prioritario en Ecuador es la desnutrición infantil. Por lo tanto, uno de los estándares es el contar con un diagnóstico inicial de la salud de niños y niñas, la orientación a las familias acerca de buenas prácticas nutricionales y el seguimiento nutricional, ello según las recomendaciones del Ministerio de Salud Pública y la activación de una ruta de remisión para los niños y niñas con signos de malnutrición.

Los mayores beneficios que podemos señalar en el marco de la intervención en primera infancia con calidad son:

- Beneficios para la sociedad. Hay efectos a largo plazo sobre los resultados sociales importantes como años de educación completa, disminución de la criminalidad y reducción del embarazo adolescente.
- Beneficios en la salud. De acuerdo con investigaciones científicas realizadas por el profesor británico David Barker de la Universidad de Southampton, los primeros mil días de la vida del ser humano comprendidos entre los nueve meses de la fase intrauterina y los primeros dos años tras el parto, resultan cruciales para la salud futura que tendrá el adulto; a su vez destaca la importancia que puede tener la conducta de la madre en esa fase y las posibles consecuencias a largo plazo para su hijo o hija.
- Beneficios cognitivos y escolares. Hay evidencia científica que muestra que la educación en la primera infancia puede reducir la pérdida de potencial de desarrollo cognitivo de niñas y niños desfavorecidos, mejorar la salud mental y física y, principalmente, prevenir la desnutrición infantil.

- Beneficios socio-emocionales. Considerando la capacidad del niño para relacionarse con otras personas y los factores que influyen en su personalidad. El desarrollo emocional es la base para todo el aprendizaje. Las experiencias del infante serán las que formen el modo en que el niño entable relaciones sociales con otras personas y su autoestima. El desarrollo socio-emocional es tan gravitante en el futuro adulto como puede ser cualquier otro aspecto del desarrollo infantil. El nivel de desarrollo socio-emocional le permitirá establecer relaciones seguras, lograr autonomía, construir una identidad y formar valores que guiarán su vida.
- Beneficios de equidad e inclusivos. Beneficia a niñas y niños de la clase media y bajo nivel socio-económico, así como a niñas y niños con necesidades especiales y estudiantes bilingües.

Cabe señalar que, en nuestro gobierno, hemos logrado buenas prácticas de intervención en la primera infancia (0 a 3 años) y nuestros resultados son:

1. Acceso y cobertura

- En el área de la salud pública se realizan pruebas de Tamizaje Metabólico Neonatal desde 2013, cuyo objetivo es la prevención de la discapacidad intelectual y la muerte precoz en los recién nacidos.
- Se realizan permanentemente controles de niño sano a menores de 5 años, registrados en el Sistema Integral de Vigilancia Alimentaria Nutricional (SIVAN).
- Entrega de micronutrientes a niñas y niños menores de 24 meses en programas del MIES (CIBV, CNH).
- Como resultado de un trabajo intersectorial del Ministerio de Salud, el Registro Civil, el Instituto Nacional de Estadística y Cen-

sos y el Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, se puso en marcha el registro de nacidos vivos en línea en enero de 2015, con lo que los niños al nacer serán registrados en línea y contarán con su número de identificación.

- El número de partos asistidos de manera profesional pasó de 85.6% el año 2006 a 93.7% el año 2014 de acuerdo a la encuesta de condiciones de vida.
- 2.458.618 niñas y niños de 0 a 3 años participaron en programas de desarrollo infantil: Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) y en los Centros Infantiles del Buen Vivir (CIBV), desde 2010 hasta el 2015.²¹
- 1.252.585 niñas y niños entre 4 y 5 años de edad reciben educación inicial, desde 2006 hasta 2015.²²
- A la fecha son 294.629 niños entre 4 y 5 años de edad, los que asisten al nivel de educación inicial del Ministerio de Educación.²³
- Se ha logrado el anclaje entre CIBV y CNH con las unidades educativas del Ministerio de Educación que ha permitido que 23.367 niñas y niños CIBV para el período 2015-2016; y en la Costa, 10.362 niñas y niños CIBV y 18.359 niñas y niños CNH, registrados hasta diciembre de 2015 para el período escolar 2015-2016.²⁴
- A partir de la funcionalidad de la infraestructura física se pretende generar percepciones de afecto, familiaridad y seguridad, organización de grupos según la edad, programación de accio-

²¹ MIES, Subsecretaría de Desarrollo Infantil, enero de 2016.

²² Mineduc, Subsecretaría de Educación Inclusiva, enero de 2016.

²³ Mineduc, Subsecretaría de Educación Inclusiva, enero de 2016.

²⁴ MIES, Subsecretaría de Desarrollo Infantil, enero de 2016

nes con intencionalidad pedagógica, dotación de recursos, etc. En función de este marco, en 2014 se diseñó un nuevo modelo arquitectónico para CIBV, el mismo que asegura espacios adaptados a las necesidades de los servicios para la primera infancia y permite el crecimiento de la infraestructura según la demanda en el territorio, gracias a su estructura modular.

- En la actualidad contamos con 69 Centros Infantiles del Buen Vivir construidos.²⁵
- 63 Unidades Educativas del Milenio (159 Aulas de educación inicial) y 5.426 instituciones fiscales tienen nivel inicial.²⁶
- Y se han construido 56 Centros de Salud a nivel nacional, desde 2012 a 2016.²⁷

2. Calidad de los servicios

Con el propósito de asegurar el desarrollo infantil integral de niñas y niños menores de 5 años prioritariamente a aquellos en situación de pobreza y extrema pobreza para el ejercicio pleno de sus derechos, actualmente se ha logrado que:

- El 80% de instituciones fiscales realicen el control del estado nutricional de niñas y niños a través del Sistema de Control del Crecimiento y Estado Nutricional de los Niños de Educación Inicial (SICENE).
- 39 Hospitales y 106 centros de salud inclusivos se encuentran acreditados (ONG canadiense Accreditation Canadá International).
- 600 médicos del Ministerio de Salud Pública se encuentran cur-

²⁵ MIES, Subsecretaría de Desarrollo Infantil, enero de 2016.

²⁶ Mineduc, Subsecretaría de Educación Inclusiva, enero de 2016.

²⁷ MSP, Subsecretaría Nacional de Garantía de la Calidad de los Servicios de Salud, enero de 2016.

sando el Posgrado de Medicina Familiar Comunitaria.

- En 2015, 13 fueron los hospitales acreditados como “Amigos del niño”. Estos servicios deben cumplir con las prácticas y estándares evaluados por la Iniciativa para la Humanización de la Asistencia al Nacimiento y la Lactancia (IHAN) que ha sido lanzada por la OMS y UNICEF para animar a los hospitales, servicios de salud y, en particular, las salas de maternidad a adoptar las prácticas que protejan, promuevan y apoyen la lactancia materna exclusiva desde el nacimiento.
- El Ministerio de Inclusión Económica y Social contrató más de 3 mil profesionales para coordinar los CIBV para orientar los procesos formativos de sus niñas, niños y familias y se oficializaron estándares de atención para el desarrollo infantil.
- Se realizó la profesionalización de las educadoras de niñas y niños de 0 a 3 años (MIES) mediante la implementación de la Tecnología de Desarrollo Infantil Integral (TDII), que inició en el año 2013 con 717 educadoras en la primera fase de la carrera. Entre el 2013 y 2016 se integraron 4.410 educadoras a la carrera de TDII en sus distintas fases.
- 3.200 educadoras en formación para pruebas Examen Nacional para la Educación Superior (ENES) para habilitar ingreso a la Tecnología de Desarrollo Infantil.
- 6.700 educadoras de los servicios de desarrollo infantil del MIES se capacitan en el programa de formación continua.
- El currículo de educación inicial para la primera infancia se expide en el año 2014, en el marco del Acuerdo Ministerial 0042-14, a ser utilizado en los servicios del subnivel 1 de Educación Inicial, ofertado por MIES (niñas y niños de 0 a 3 años) y el subnivel

2 de Educación Inicial, ofertado por Mineduc (niñas y niños de 4 a 5 años).

- El Ministerio de Educación ha capacitado a 2.800 docentes que ingresan al sistema educativo año lectivo 2014-2015.

3. Trabajo con la familia y comunidad

Corresponsabilidad de la familia en la crianza, cuidado, salud, alimentación, estimulación y educación de niñas y niños a través de edu-comunicación:

- Integración de campañas comunicacionales de los ministerios en una sola línea creativa y temática: buenas prácticas de nutrición, cuidado y afecto.
- Consejería pautas de crianza: diseño del Manual Creciendo Sano (MCDS, MSP, MIES, Mineduc).
- En el 2014 se llevaron a cabo las Primeras Jornadas Nacionales de Desarrollo Infantil, “Pensando en grande por los más chiquitos”. En este espacio se capacitaron a 700 educadoras familiares y a 7 mil educadoras a nivel nacional. Además, 211.329 madres y padres de familia participaron en 5.961 reuniones de los comités de familia.
- A inicios de 2012 través de las experiencias y modalidades de desarrollo infantil integral se buscó introducir en los escenarios familiares, barriales y comunitarios la presencia y actoría de niñas y niños. El MIES realizó un trabajo de sensibilización de los adultos y autoridades locales para incorporar el enfoque de derechos e interés superior en la niñez. Desde este punto de vista, se promovió la construcción de ciudadanía crítica y activa desde la niñez.

- También es importante señalar que luego de un análisis previo a la experiencia latinoamericana y de una breve evaluación respecto de los contenidos infantiles generados por los medios a nivel nacional, se promueve la producción y difusión de programas de televisión que contribuyen al desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 4 años, los mismos que consideran el respeto a los derechos de la niñez, estimulando la creatividad e imaginación, promoviendo la diversidad y la inclusión, despertando el gusto por el conocimiento y trabajando sobre los principales temas de desarrollo infantil. Esta franja denominada “Veó Veó” se encuentra al aire a partir de junio de 2013 a través del medio público EcuadorTV hasta la fecha.

En ese contexto, tomando en cuenta todo lo anterior es importante recalcar que durante el gobierno de la Revolución Ciudadana existe un incremento significativo de inversión pública en el mejoramiento de los servicios públicos para la niñez, se aumentó en 2.1 veces, pasando de 0,28% del PIB en el 2008, a 0,59% en el 2015.

La desnutrición crónica infantil aún es parte de nuestros retos. Aún cuando hemos desarrollado varias acciones focalizadas en la desnutrición, considerando la acción preventiva y proactiva como impulsador de este proceso, la deuda continúa. Nuestra estimación del costo económico y el tiempo requerido para alcanzar la meta de erradicar la desnutrición crónica infantil, nos arroja que a nuestro país le tomaría alrededor de 9 años erradicar la desnutrición, con una velocidad de reducción anual de 2,3 puntos porcentuales a nivel nacional (experiencias recientes de países exitosos de la región señalan reducciones similares), con un costo aproximado de 12 mil millones de dólares (a tiempo presente).

A continuación detallo las principales acciones que hemos desarrollado:

- Realización de un operativo de búsqueda activa de niñas y niños catastrados en el Registro Social a nivel nacional con personal del Ministerio de Salud Pública para registrarlos en el Sistema Integrado de Vigilancia Alimentaria y Nutricional (SIVAN) e incorporarlos al monitoreo nominal a lo largo del tiempo. Inició en noviembre de 2014 y se extendió hasta julio de 2015.
- Apoyo a la implementación del Registro en Línea del Recién Nacido (REVIT) en la red pública y complementaria de servicios de salud del país.
- Actualización del análisis econométrico sobre las determinantes más significativas asociadas a la desnutrición crónica en el país, utilizando la base de datos de la Encuesta Condiciones de Vida 2013-2014.
- Avances en la institucionalización de acuerdos interministeriales MIES-MSP para normar el control y atención integral de salud y nutrición de niñas y niños de las modalidades CIBV y CNH, con seguimiento nominal y asesoría nutricional a madres, padres y cuidadores, así como monitoreo del consumo del micronutriente chispas.
- Realización de un estudio sobre la implementación de la política y estrategia para reducción de la desnutrición en los territorios, con el fin de generar recomendaciones para mejorar la implementación de la estrategia en los territorios, en conjunto con los ministerios coordinados, Unicef y la Organización Panamericana de la Salud (OPS).
- Realización en noviembre de 2015 del evento internacional “De-

safíos para Superar la Malnutrición”, con el objetivo de generar un espacio de diálogo multisectorial entre representantes del gobierno central y local, academia, sector privado y cooperación internacional, que aporte en la discusión sobre los retos para enfrentar la malnutrición.

Algunos de los resultados son:

- A nivel nacional, en la primera evaluación en septiembre de 2015 se evidencia la reducción desde el 20,4% de proveedores críticos al 0.26% del mes de abril de 2016.²⁸
- El monitoreo y la mejora continua de la higiene e inocuidad alimentaria en la preparación de alimentos de proveedores de alimentación externalizada de CIBV aumentó de 13.2% en septiembre de 2015 al 79.7% en abril de 2016.²⁹

Terremoto del 16 de abril de 2016

Por otro lado, como es de conocimiento internacional, el 16 de abril de 2016, mi país sufrió un terremoto de 7.8 en la escala de Richter, que produjo una gran afectación en las provincias de Manabí y Esmeraldas. El Ministerio Coordinador de Desarrollo Social articuló varias acciones desde el Frente Social, yendo más allá de la infraestructura, pues veló porque se considerara a los seres humanos y la recuperación de sus medios de vida, focalizado su acción en niñas, niños y adolescentes. Bajo esta consideración se decidió implementar la Estrategia de Protección Integral de Niñas, Niños y

²⁸ MIES, Subsecretaría de Desarrollo Infantil, abril de 2016.

²⁹ MIES, Subsecretaría de Desarrollo Infantil, abril de 2016.

Adolescentes en el marco de los albergues en el área afectada por el terremoto.

Considerando que niñas, niños y adolescentes fueron el grupo más vulnerable ante los efectos negativos que se suscitaron, en el marco de la Estrategia Nacional para la Primera Infancia (Infancia Plena), el MCDS definió la implementación de una estrategia específica, orientada a su protección integral en los albergues.

Las principales líneas de intervención estratégica se centraron en la prevención y control de la desnutrición infantil, la atención emocional y psicológica y la vigilancia de la continuidad en el sistema educativo.

Un país que cuenta con un gobierno comprometido con su pueblo, que mantiene su voluntad política en los temas de desarrollo social, y para el cual la primera infancia es primordial, ya que conceptúa los recursos entregados como inversión de futuro para todas y todos, y no como gasto, es un país que construye una nueva sociedad que mira las brechas existentes y las aborda para lograr el bien común.

Sabemos que todavía falta camino por andar, por consolidar y por articular. Sin embargo, también sabemos que el trabajo y resultados que hemos logrado en estos casi 10 años, nos ha dado la fiel convicción de que estamos por el camino correcto y que seguiremos luchando para avanzar, porque ésta ya es una década ganada.

Bibliografía

MIES, Subsecretaría de Desarrollo Infantil, enero de 2016.

Mineduc, Subsecretaría de Educación Inclusiva, enero de 2016.

MSP, Subsecretaría Nacional de Garantía de la Calidad de los Servicios de Salud, enero de 2016.

MIES, Subsecretaría de Desarrollo Infantil, abril de 2016.



MESA 2
IDENTIDAD Y LUGARIDAD



RELACIONES DE APEGO EN PÁRVULOS DE 0 A 3 AÑOS

Fernando Salinas

El último informe de seguimiento sobre los objetivos planteados hace 16 años en Dakar subraya que se debe propiciar el aprendizaje a través de interacciones con adultos y pares, para lo cual se recomienda un contexto lúdico. En Chile, los dos periodos presidenciales de Michelle Bachelet han apostado por la universalización del acceso a la Educación Parvularia: para los próximos años, “crecer con calidad” es una de las metas de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), por lo que se propone un abordaje holístico de la educación, el bienestar físico y emocional.

Se subraya la oportunidad de ambientes donde se establezcan interacciones con adultos significativos que promuevan la autonomía basada en la seguridad y la confianza. En congruencia con esto, hace más de una década el Ministerio de Educación chileno postuló que la Educación Parvularia debe “promover el bienestar integral del niño y la niña mediante la creación de ambientes saludables, protegidos, acogedores y ricos en términos de aprendizaje, donde ellos vivan y aprecien el cuidado, la seguridad y la confortabilidad y potencien su confianza, curiosidad e interés por las personas y el mundo que los rodea”.¹

¹ Mineduc, *Orientaciones a las comunidades educativas en la prevención de accidentes escolares*, División de Educación General, Santiago, 2003.

Siguiendo esta línea, la teoría del apego concibe el desarrollo como un proceso de construcción y transformación constante: se trata de una de las propuestas de desarrollo socioemocional con mayor influencia en las últimas cuatro décadas. Así, el portal “Chile Crece Contigo” define el apego como un tipo especial de vínculo afectivo, que no sólo tiene que ver con el cariño que se le entregue a la guagua, sino especialmente con la manera en que se la pueda acoger, contener y calmar cada vez que sienta un malestar.

Dicha página web específica, atinadamente, que se trata de una necesidad biológica; que los primeros años son especialmente importantes para el desarrollo; que son una guía para las relaciones futuras y que tienen implicaciones en los sentimientos de seguridad, autoestima y la capacidad posterior de enfrentarse al mundo. A través de todos los momentos en que se le entrega al hijo una contención estable, predecible y efectiva para su malestar, se le va ayudando a construir una base de seguridad desde la cual puede conocer con confianza el mundo, con la tranquilidad de que habrá un adulto disponible para ayudarlo y acompañarlo cuando lo necesite.

El apego, entonces, es un vínculo afectivo infante-cuidador relativamente perdurable, en el que el otro es importante como una persona única y no intercambiable con la que se quiere mantener cierta cercanía. Se trata de un lazo irremplazable, específico y discriminativo, que se construye a través de las interacciones entre ambos miembros de la díada.

Desgraciadamente, la popularización de la teoría del apego ha generado interpretaciones simplistas y mal uso generalizado de la terminología propuesta por John Bowlby y Mary Ainsworth. Actualmente, la palabra apego se concibe como algo negativo y sinónimo de aferrarse y de generar que las personas busquen “desape-

garse” y “vivir sin ataduras”. Una manera de desligarse de la carga negativa que conlleva la palabra es hablar del *Fenómeno de la Base Segura* (FBS), que se trata, según Salinas y Quiroz, de un sistema organizado de conductas de apego que tienen como fin el mantenimiento de la proximidad entre el individuo y una o varias personas afectivamente cercanas a él. Las conductas de base segura son importantes porque la figura de apego o de base segura provee protección al infante en situaciones de peligro y garantiza su supervivencia.

Dos son los ingredientes principales del FBS: la búsqueda de proximidad y su contraparte, la exploración. Si los infantes logran equilibrar armoniosamente ambos elementos con las educadoras, podemos nombrarlos *figuras de base segura*. Howes en 1999 ofreció tres criterios para identificar otras figuras de base segura distintas a la madre:

- que provean cuidado físico y emocional a los infantes.
- que exista continuidad o consistencia en su vida.
- que inviertan emocionalmente en los infantes.

¡Entonces las y los educadores pueden convertirse en figuras de base segura! El término apego seguro se refiere al uso habilidoso de la base segura en tiempos y contextos distintos, así como a la confianza en la disponibilidad y responsabilidad del cuidador. Consecuentemente, los infantes se sienten confiados en sus propias interacciones con el mundo y desarrollan autocontrol y reciprocidad, lo cual resulta en interacciones más sofisticadas. Estas habilidades de interacción pueden aplicarse a nuevos ambientes y a nuevas relaciones, lo cual se fortalece a lo largo del desarrollo. El historial de apego correlaciona con la confianza, creencias sobre el propio éxito

y tolerancia a la frustración; infantes con apego seguro tienen mayor resiliencia yóica, es decir, muestran habilidad para responder de manera flexible a las demandas situacionales y encarar los sentimientos de frustración de manera efectiva. El apego seguro no es garante de salud mental, más bien es concebido como un factor protector. Según la cartilla de apego del programa “Chile Crece Contigo”, el apego inseguro anticipa problemas de desarrollo y adaptación, aunque es importante resaltar que un apego inseguro no destinará al niño o niña al fracaso.

Pueden ocurrir cambios. Sin embargo, mientras más tiempo pase más difícil será alterar el curso de las cosas. El 20 de octubre del 2015 el Subsecretario de Salud Pública instruyó el cese de la aplicación de la pauta de evaluación del apego materno-infantil denominada Massie-Campbell, la cual se utilizaba en los controles de salud infantil de 4 a 12 meses debido a la prevalencia del apego inseguro (1-4%). Lo anterior no coincide con lo reportado por la literatura (15 a 20%). El Massie Campbell o ADS (*Attachment During Stress Scale*) es una guía que permite realizar una observación estandarizada de la interacción cuidador-infante, cuya finalidad es detectar problemas en la relación vincular. Consta de dos escalas, una que evalúa las conductas del infante durante el evento estresante y la otra evalúa la respuesta del cuidador. A pesar de los problemas de validez, la escala es capaz de evaluar la sensibilidad materna y de discriminar moderadamente entre apego seguro e inseguro.

Si bien Chile ha sido un país pionero en la implementación de políticas y programas públicos fundamentados en la teoría del apego, al punto de implementar el ADS como instrumento de tamizaje pediátrico a nivel nacional, vale la pena hacer un alto en el camino y preguntarse cómo operacionalizar estos constructos en ambien-

tes educativos. Son sumamente escasas las investigaciones serias orientadas por los postulados de Bowlby y Ainsworth y éstas se han realizado en Brasil, Chile, México y Uruguay. Además del objeto de estudio, salas cuna, todas las investigaciones comparten un elemento común: miden el apego y/o la sensibilidad del educador con instrumentos sofisticados que requieren de capacitación previa. Aunado a esto, el auge de la teoría del apego –especialmente en este país sudamericano– ha traído a la postre un abanico de oportunidades de capacitación: desde cursos de dudoso rigor académico hasta diplomados estructurados, pasando por territorios taquilleros como los de la crianza respetuosa. Sea vía investigativa o interventiva, el prerrequisito (¿o la demanda?) es a capacitarse, lo cual implica tiempo, dinero y esfuerzo.

La lógica neoliberal “certificadora” y “meritocrática” da para otro trabajo, pero resulta pertinente preguntarse hacia dónde vamos y cuál es la meta que se persigue. ¿Buscamos formar educadores y educadoras expertos en teoría del apego o que las y los especialistas en Educación Parvularia sean sensibles a las necesidades de los infantes? ¿Pretendemos aumentar la carga a la ya sobredemandada profesión docente con costosos entrenamientos/cursos u ofertar herramientas sencillas que hagan la vida de los educadores menos complicada?

Recapitulando, a propósito del ADS, es posible afirmar que el apego es medible y que existen dos grandes clasificaciones: seguro e inseguro. Ahora bien ¿conocer sobre los estilos de apego tiene alguna utilidad directa en la sala cuna? ¿La seguridad o inseguridad del vínculo le dice algo al educador? Más aún, ¿le da directrices sobre qué hacer o cómo proceder para favorecer relaciones de base segura? El Ministerio de Educación podría optar por la aplicación masiva

del CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*) y/o del ITERS-R (*Infant/Toddler Environment Rating Scale*), pero hace algunas líneas denuncié cómo muchos teóricos e investigadores del apego han sabido hacer negocio, de manera que generan herramientas meritorias, sí, pero dentro de un esquema por niveles que resulta incosteable.

De vuelta al material con el que contamos a nivel educativo, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia resultan sumamente valiosas, ya que ofrecen tres ámbitos de experiencias para el aprendizaje, ocho núcleos del mismo, aprendizajes esperados y orientaciones pedagógicas. En el texto conciben a la educadora² como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional. Asimismo, mencionan que todo desarrollo curricular se lleva a cabo a través de los procesos de planificación, implementación y evaluación. Esta última la conciben como un proceso permanente y sistemático que ayuda a la toma de decisiones para retroalimentar y mejorar el proceso educativo.

Si bien las discusiones conceptuales son enriquecedoras y sustentan a nivel teórico la práctica educativa, me parece que debemos optar por opciones pragmáticas y reflexionar sobre la evaluación de la calidad educativa. En 2007 un grupo de especialistas mexicanos liderado por la Asociación Civil Hacia una Cultura Democrática (ACUDE) creó la Escala de Evaluación de la Calidad en Centros Preescolares (EECCP 5.0). En el manual de aplicación de la escala afirman que la calidad es un concepto subjetivo, construido y relativo,

² La mayoría de los textos de la región continúan feminizando la profesión, particularmente dentro del nivel parvulario, reforzando el mandato hegemónico y patriarcal de que “ellas” son más aptas para brindar atención educativa a individuos en sus primeros años de vida.

no uno objetivo, esencial y universal. Abordan al concepto desde un enfoque posmoderno siguiendo a Dahlberg, Moss y Pence.

Para estos investigadores el concepto típico de calidad se ha construido dentro de la epistemología de la racionalidad moderna y técnica. En esta epistemología el concepto de calidad consiste en el aseguramiento de un orden, estandarización y certeza a través de la objetividad y la cuantificación en un mundo “moderno” e industrial. Este concepto de calidad es distinto al propuesto por una *epistemología posmoderna* que enfatiza la incertidumbre, verdades múltiples y la coexistencia de muchos puntos de vista para construir y describir una realidad. Este nuevo discurso, que demanda el diálogo o como veremos más adelante de una *conversación reflexiva*, es un proceso distinto a la noción de los juicios expertos y a la aplicación de criterios cuantificables y objetivos. Este diálogo o conversación requiere de hacer explícitos los valores de todos los participantes. Desde una epistemología posmoderna, “lo bueno” o “lo mejor” no puede ser entendido como algo inherente y universal, sino como producto de prácticas discursivas, siempre contextualizadas, abiertas al desacuerdo y a la negociación.

Un instrumento posmoderno de investigación debería ser entonces un estímulo para el diálogo, la reflexión y la negociación continua, no perseguir la certificación según estándares preestablecidos. Las y los creadores de la EECP 5.0 mencionan que la existencia y aplicación de un instrumento para evaluar la calidad educativa como parte de un diagnóstico y seguimiento continuo puede ayudar a tener puntos de contacto entre diseñadores de políticas públicas, administradores, directores, educadores, familias, comunidades e infantes. La evaluación constituye una base sólida para proponer y adoptar programas individualizados de mejora: su finalidad es la de

construir un conocimiento compartido con la comunidad educativa que se evalúa o autoevalúa. Puntualizan que un instrumento que no es fácil de aplicar no alcanza el propósito de obtener información a nivel nacional para dar seguimiento a la calidad de educación preescolar.

La EECP 5.0 considera las siguientes dimensiones como fundamentales para la calidad educativa: insumos, proceso educativo, gestión educativa y la relación con las familias y la comunidad. Pese a que se trata de un instrumento de evaluación notable, se dirige a niñas y niños de 3 a 6 años y no profundiza en las relaciones de apego en párvulos de 0 a 3 años. Debido a que he colaborado con colegas de ACUDE y a que mi área de interés son los vínculos afectivos, desde el año pasado realicé una revisión concienzuda de los distintos instrumentos existentes y busqué rescatar y/o generar indicadores que empaten con el enfoque posmoderno de calidad educativa, de manera que:

- estimulen el diálogo,
- sirvan como diagnóstico,
- auxilien a proponer programas individualizados de mejora,
- favorezcan la continuidad del seguimiento,
- construyan un conocimiento compartido con la comunidad educativa,
- sean de fácil aplicación.

Cuando realicé mis estudios de doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México tuve importantes dificultades económicas y logísticas para entrenarme en instrumentos especializados y capacitar a mi equipo de investigación, por lo que desde entonces tengo un fuerte compromiso con la formación de recursos huma-

nos y la divulgación de la teoría del apego en beneficio de las niñas y los niños latinoamericanos. Considero que la sensibilidad de los educadores y las conductas de base segura de las y los infantes pueden evaluarse *grosso modo* con indicadores sencillos que no requieran entrenamiento especializado, ni de supervisión exhaustiva. Creé un banco de indicadores que pueden ser utilizados para cumplir con lo establecido por los distintos ministerios en sus documentos oficiales, así como con el programa “Chile Crece Contigo”.

Dentro de los aspectos que sugiero que se tomen en cuenta para evaluar las relaciones de apego en párvulos de 0 a 3 años están: 1) la llegada y salida de las y los infantes; 2) la hora del desayuno, almuerzo y comida; 3) la hora de la siesta; 4) el uso del lenguaje por parte de la educadora; 5) los métodos disciplinares de la educadora; 6) el involucramiento de la educadora; 7) el intercambio de miradas; 8) el intercambio de vocalizaciones; 9) el contacto físico promovido por la educadora; 10) el contacto físico promovido por el infante; 10) el sostén; 11) la afectividad de la educadora; 12) la proximidad y cercanía de la educadora; 13) la aceptación de la educadora hacia los infantes; 14) la accesibilidad y responsabilidad de la educadora; 15) la cooperación o interferencia de la educadora; 16) la sensibilidad de la educadora a las comunicaciones de los infantes; y 17) las interacciones entre infantes guiadas por la educadora.

Llegada y salida de las niñas y los niños				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
A menudo la educadora niega el saludo a los niños y niñas.	<ol style="list-style-type: none"> La educadora no organiza bien la despedida. No se les permite a los padres y madres que acompañen a los niños y niñas a la sala. 	<ol style="list-style-type: none"> La educadora saluda cálidamente a la mayoría de los niños y niñas: parece alegrarse; comparten sonrisas. La educadora organiza bien la despedida: niñas y niños están preparados para la salida. Se les permite a los padres y madres acompañar a los niños y niñas a entrar a la sala. 	<ol style="list-style-type: none"> La educadora saluda individualmente a cada niño y niña. La despedida es agradable (sin prisas, se dan abrazos y se personaliza la despedida). La educadora conoce y saluda cálidamente a los padres y las madres. 	<ol style="list-style-type: none"> La educadora ayuda a los niños a involucrarse en las actividades. La educadora mantiene a los niños ocupados hasta el final: no hay períodos prolongados sin actividad. La educadora usa el momento de saludo y despedida para compartir información con los padres y madres.
Notas:				
Observaciones:				

Cooperación o interferencia de la educadora				
Inadecuado	Incipiente	Básico	Bueno	Excelente
1	2	3	4	5
<ol style="list-style-type: none"> No respeta a los niños como personas diferentes, activas y autónomas con deseos y actividades válidos. Parece sentirse orgullosa de hacer lo que ella desea, amoldando a las niñas y los niños a sus estándares. Muestra dificultades para tener en cuenta el estado de ánimo, los deseos o actividades de los niños. Domina la arbitrariedad: no hay razones evidentes. La mayoría del tiempo quiere instruir, enseñar, dirigir y controlar. 	<ol style="list-style-type: none"> Muestra interferencias físicas, directas y/o forzadas. Exhibe algún tipo de razonamiento para sus acciones que es perceptible al observador (aunque pueda parecer lejos de lo deseable). Suele moverse en el "deber ser" y buscan "entrenar" a los niños. 	<ol style="list-style-type: none"> Más que ser interferente o controlador puede ser desconsiderada con los deseos y actividades de los niños. Puede ser directiva, brusca y enérgica. Emite prohibiciones verbales a la distancia. Presta menos atención a la transición de una actividad a otra. 	<ol style="list-style-type: none"> Es cooperativa y no interferente. En ciertas ocasiones siente que es necesario interrumpir o ejercer control. Rara vez interviene de manera directa, física y brusca. Frecuentemente, instructiva por medio de vocalizaciones. 	<ol style="list-style-type: none"> Ve a niñas y niños como personas distintas, autónomas, activas, cuyos deseos y actividades tienen su propia validez. No impone su voluntad sobre los niños: planifica y previene. Evita interrumpir las actividades que los niños realizan. Realiza cambios de actividades con los niños de manera suave y espontánea. Más que jalonear o dar órdenes, busca facilitar actitudes en los niños.
Notas:				
Observaciones:				

Dudo que muchas de las personas que hacen el favor de escucharme o leerme tengan interés en ingresar a Conicyt y avalarse como investigadores, pues coincido con lo estipulado en las Bases Curriculares en que ya son investigadores con o sin posgrados universitarios o reconocimientos institucionales. También me cuestiono si los educadores están en disposición y disponibilidad de tomar un diplomado, aprender de neurobiología o implementar un curso de más de 20 sesiones/semanas que pretenda fomentar el aprendizaje socioemocional.

Si bien los vínculos de apego son fundamentales en los procesos de desarrollo y aprendizaje, son igualmente importantes el juego, el lenguaje, el arte y la literatura, por mencionar sólo algunos tópicos. Los y las educadoras precisan entender las bases teóricas de manera digerida y sencilla –como atinadamente lo hace el gobierno de Chile–, pero también tener claro qué y cómo evaluar. Mi percepción como no educador parvulario es que nuestros modelos de atención y bases curriculares sean flexibles y abiertos y den cabida a todo y a nada, es decir, se hable de evaluación sumativa y formativa; de que cada uno imprima su huella y su manera de hacer las cosas; del respeto a la diversidad y a la pluralidad, y de ciertos aprendizajes esperados, pero sin profundizar en el cómo, con actividades y ejemplos concretos y, más importante aún, con directrices graduales de hacia dónde ir.

Los 17 indicadores pretenden servir como una guía que encamine a los educadores a formar relaciones de base segura con los infantes. Si en “x” indicador un educador se autoevalúa o es evaluado dentro de la casilla 1 (*básico*), los enunciados de las dos casillas hacia su derecha pueden convertirse en una pauta de lo que puede hacer para mejorar. Una educadora que puntúa como *excelente* en el indi-

cador “y”, habrá cubierto también todo lo especificado en niveles inferiores (*bueno, básico e incipiente*).

La evaluación debe ser un proceso colectivo en donde se refleje más de una opinión, por lo que la auto y co-evaluación son opciones viables. En la Educación Parvularia debe favorecerse el trabajo colegiado que tenga como eje la documentación de las y los infantes. La coevaluación consolidará la práctica educativa y su función de acompañamiento, identificando las oportunidades de aprendizaje que se han presentado y la forma en que han sido o no aprovechadas. ¿Sería un disparate considerar la perspectiva de los padres y las madres? Me parece que es lo deseable, pero podemos discutirlo en otro momento.

Observación, planificación y evaluación son indisolubles, pues acontecen simultáneamente y se nutren la una a la otra. La unión hace la fuerza y este pequeño aporte desde la academia y el mundo de la investigación queda incompleto sin la experticia de las educadoras de párvulos. Encuentro particularmente complejo proponer actividades que fomenten vínculos de apego seguro, pues francamente sé poco de currículo, planeación y demás: compartimos la pasión por la primera infancia, ¡pero quienes están en el campo de batalla y los expertos son ustedes!

Afortunadamente la JUNJI cuenta con personas valiosísimas como mi estimada amiga Antonia Cepeda, actual directora del Departamento Técnico Pedagógico de la institución. En 2007 publicaron el fantástico libro *Afecto y aprendizaje en la sala cuna*, de su autoría y que en 2016, a raíz de su aporte, volvió a editarse a través de Ediciones de la JUNJI. Dicho material busca mejorar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de los niños y niñas del primer ciclo de la Educación Parvularia, sobre la base de vínculos afectivos

sólidos, con educadores y técnicos que actúan como figuras significativas y tienen como uno de sus principales fundamentos a la teoría del apego. El mismo libro ofrece experiencias didácticas específicas para niños de 6 a 36 meses, por lo que mi propuesta y la de Antonia empatan y se complementan perfectamente.

Los recursos más valiosos, los llamados recursos humanos, están en la sala cuna, no fuera de los jardines. Nuestros esfuerzos deben de encaminarse no sólo en el aprendizaje y desarrollo de la infancia temprana, sino en la creación de redes que sostengan a las y los educadores mediante la generación de recursos que enriquezcan su quehacer cotidiano. Es posible transmitir postulados básicos de teorías complejas, aplicarlos mediante actividades lúdico-didácticas y evaluarlos con el apoyo de indicadores sencillos, sin la necesidad de invertir miles de pesos en capacitación. Quizá, con todo el dinero que ahorraríamos, podríamos invertir en contratar más educadores y educadoras y en ampliar/modificar los jardines. El que cada educador tenga menos infantes a su cargo y que los grupos sean más reducidos, son elementos indispensables para las relaciones de apego en párvulos de 0 a 3 años y para crecer con calidad.

Bibliografía

- A. Cepeda, *Afecto y aprendizaje en la sala cuna*, Ediciones de la JUNJI, Santiago de Chile, 2016.
- F. Salinas-Quiroz, *Educación inicial de base segura: Estudio observacional de los procesos internos de la educadora, de la interacción y del desarrollo sociocognitivo infantil*, Universidad Nacional Autónoma, México, 2014.
- F. Salinas-Quiroz, V. Cambón y P. Silva, "Aportes ecológicointeractivos a la psicología educativa", *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 2015.
- F. Salinas-Quiroz, F. Morales-Carmona, F. de Castro, M. C. Juárez-Hernández, G. Posada, y O. A. Carbonell, *Educación inicial de base segura: Indicador de la calidad educativa para la primera infancia*, *Psicología Iberoamericana*, 2015.

- F. Salinas-Quiroz, F. Morales-Carmona, L. M. Cruz-Martínez, G. Posada y O. A. Carbonell, *Aproximación sicométrica al uso de los Q-Sorts en contextos de educación inicial*, *Acta de Investigación Psicológica*, 2014, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358933347011>.
- F. Salinas-Quiroz, *Sensibilidad, comportamiento de base segura y desarrollo sociocognitivo en centros de educación inicial en México*, *Universitas Psychologica*, Editorial Universidad Javeriana, México, 2015.
- F. Salinas-Quiroz, *Vínculos de apego con cuidadores múltiples: la importancia de las relaciones afectivas en la educación inicial*, *Memorias Electrónicas del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2013, en <http://dx.doi.org/10.13140/2.1.1043.8083>.
- G. Dahlberg, P. Moss y A. Pence, *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspective*, Taylor and Francis, London, 1999.
- J. Cassidy y P. Shaver, *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*, The Guilford Press, New York, 1999.
- Juárez-Hernández, *Influencia cultural en el vínculo madre-infante*, UPN, México, 2004.
- L. A. Sroufe, M. Galindo, y J. Ibarra, *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*, Oxford University Press, México, 2000.
- Manual de aplicación de la escala de evaluación de la calidad en centros preescolares 5.0. Hacia una cultura democrática*, ACUDE, México, 2007.
- Ministerio de Educación, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago de Chile, 2005.
- Ministerio de Educación, *Orientaciones a las comunidades educativas en la prevención de accidentes escolares*, División de Educación General, Santiago, 2003.
- M. Perlmutter, *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 16, Hillsdale, NJ, 1983.
- P. Manns y M. Renard, *Cartilla apego*, "Chile Crece Contigo", Santiago de Chile, 2010.
- R. Cárcamo, H. Vermeer, C. De la Harpe, R. van der Veer y M. van Ijzendoorn, *The quality of on childcare in Chile: Its stability and international ranking*, *Child & Youth Care Forum, U.S.*, 2014.
- UNESCO, *La educación para todos 2000-2015, logros y desafíos*, Francia, 2015.
- UNESCO, *Atención y educación de la primera infancia, informe regional América Latina y el Caribe*, WCEC-CE, 2010.

CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DESDE UNA PERSPECTIVA CURRICULAR

Mónica Manhey

El concepto “currículo” ha sido ampliamente discutido y controversial. Reflejo de ello son sus diferentes conceptualizaciones ligadas a distintos paradigmas. En este caso, nos referimos a todos sus elementos, no con una mirada restringida homologada a un programa o plan de estudio, sino ampliada tal como lo indica Zabalza³, que define currículo como el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y de los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, que se considera importante trabajar en la escuela año tras año.

Dada esta definición, se puede sostener que hay una planificación previa, que el currículo no es una acción emergente, sino intencionada, donde participa un conjunto de componentes, tanto cognoscitivos como afectivos. Además, implica una selección cultural, siendo más que una transmisión de un saber erudito o asignaturas, “sino una racionalidad inclusiva de las manifestaciones culturales que tienen que ver con el individuo, su familia y comunidad, y de aquellos ámbitos asociados al desarrollo científico-técnico, identificados como soportes de comunicación y lenguajes en espacios, hasta el momento, extraescolares”.⁴

³ M. Zabalza, *Diseños y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid, 1997.

⁴ R. Pinto, “El currículo crítico; una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Universidad de Concepción, 2008.

La mirada en que definimos y operacionalizamos el currículo no es desde un enfoque reduccionista asemejado a Planes y Programas de Estudio que se instalan en el Sistema Educativo Nacional, ya que desde un paradigma técnico/academicista, significa seleccionar, organizar, transmitir y evaluar el conocimiento enseñable, de acuerdo a ciertos principios de estructuración homogenizante del contenido, para alcanzar ciertas conductas sociales deseables por la sociedad capitalista globalizada. Por el contrario, el enfoque al que nos referiremos es desde una aproximación sociocrítica. Por tanto, las elecciones que se adopten implican penetrar en constructos teóricos y desarrollar una reflexión crítica, así como coherencia entre el discurso, cosmovisión, principios, recursos y otros elementos curriculares.

En coherencia con ello, el currículo desarrollado en Educación Parvularia responde a una selección y desarrollo de componentes como es la comunidad educativa, los espacios, los recursos, la planificación, la organización del tiempo, la evaluación.

De acuerdo a lo expresado, cada currículo tiene una identidad, dependiendo del grupo de personas que lo compone, del lugar o territorio donde se lleva a cabo y de cada elemento que lo integra. En tal sentido, es necesario revisar la identidad del desarrollo curricular y cómo se favorece la identidad de cada niño y niña (identidad personal) familias y comunidad (identidad social), dado que esto último es un derecho de todo niño y niña (artículos 7 y 8 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989), lo que demanda hace más de veintisiete años pasar de una infancia de las necesidades a una infancia de los derechos.

Existe la identidad personal y la social. En el caso de la primera, se refiere a los sentimientos subjetivos de los niños respecto a su peculiaridad en relación con los demás, a su sensación de unicidad y de individualidad. La segunda, en cambio, se refiere a

cuán iguales a los demás se sienten (o les gustaría sentirse), típicamente mediante la identificación con la cultura de su familia y/o de su grupo de compañeros.⁵

Los adultos familiares o a cargo de los niños y niñas son los primeros responsables en la creación de unos canales y significación que favorecerán la construcción de la identidad de ellos,⁶ dado que los primeros entornos sociales se convierten en fuertes predictores de la incipiente configuración del autoconcepto y del nivel de autoestima del niño pequeño. Los niños pequeños adquieren gran parte de su aprendizaje en contextos sociales y no como individuos aislados, ya que como señala Vygotsky, el aprendizaje está siempre situado en un contexto social y cultural donde los niños y niñas participan de manera activa. De ahí que se suman educadoras de la educación infantil, quienes también deben de proveer oportunidades de aprendizaje para favorecer estas dos necesidades: pertenencia – identidad social y ser único – identidad personal, lo cual a través del diseño, desarrollo y evaluación del currículo se debe intencionar. De allí la relevancia de la revisión del currículo en función de la identidad.

⁵ L. Brooker y M. Woodhead, *Desarrollo de identidades positivas. La primera infancia en perspectiva*, Fundación Bernard van Leer, Reino Unido, 2008.

⁶ M. Mir, M. Batle y M. Hernández, “Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia”, *Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, visto en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html el 16 mayo 2016.

Currículo e identidad

Algunas preguntas desde la construcción curricular	Elementos del currículo	Algunas interrogantes en función a la identidad
¿Qué es relevante que aprendan los niños y niñas?	1. Objetivos/aprendizajes esperados y contenidos	¿Los mismos objetivos y contenidos para todos y todas?
¿Cuándo deberían de aprender?	2. Tiempo	¿En el mismo momento enseñar a todos? ¿Todos los niños y niñas deben hacer lo mismo en el mismo momento?
¿Cómo aprenden los niños y niñas?	3. Planificación (experiencias de aprendizaje, estrategias didácticas y selección de recursos)	¿Las mismas estrategias? ¿Todos tienen las mismas formas de aprender? ¿Se debe planificar siempre determinando qué y cómo? ¿Qué pasa con la autonomía de niños y niñas?
¿Qué, cómo y cuándo evaluar lo que están aprendiendo?	4. Evaluación (aprendizajes, currículo, instrumentos, procedimientos, evaluación permanente)	¿Con los mismos instrumentos, indicadores, momentos, estrategias?

Es importante analizar el cuadro anterior, ya que si se revisa la columna de la izquierda, no se pregunta en función de ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar? o ¿cómo enseñar?, el foco está en quien aprende más que en quien enseña. La relevancia en el proceso de enseñanza y desarrollo y aprendizaje está en quien aprende.

Nos preguntamos, ¿todos los niños y niñas deben aprender lo mismo?, ¿debemos trabajar para un currículo homogéneo y la uniformidad en las personas?, ¿cuál es el límite entre lo común y lo diferente?, ¿cómo estamos favoreciendo la identidad?

Investigaciones señalan que es de relevancia ofrecer alternativas

a los niños y niñas favoreciendo su identidad, permitiendo que éstos elijan aquellas que les resulten más atractivas, siendo aspectos del proceso educativo relacionados con la calidad de la etapa y que influyen directamente en todas las áreas del desarrollo infantil y especialmente en la construcción de su identidad, identificando sus habilidades, gustos e intereses.

Sin embargo, pesa mucho la historia de vida de los educadores y las presiones sociales y del sistema. Así es como muchos que se han educado y formado en aulas homogeneizantes reproducen inconscientemente dichos patrones. Como señala Gimeno Sacristán, la práctica pedagógica es mera reproducción de hábitos existentes, o respuestas que los educadores tienen que dar a demandas y consignas externas. Es por ello que para que algunas ideas, valores y proyectos se hagan realidad en educación, se requiere que los educadores los hagan suyos interpretándolos, para después adaptarlos.

Ello es de gran relevancia, sobre todo hoy en día en que pesan más las demandas sociales e institucionales poniendo a veces en segundo plano las reales necesidades de los niños y niñas.

Se debieran, por tanto, revisar las prácticas pedagógicas, entendiéndose por éstas toda aquellas situaciones de aprendizaje en la que interactúan los sujetos (educador y educandos), un escenario o ambiente de aprendizaje y el currículo enfocado al saber pedagógico. Con “saber pedagógico” debemos referirnos al conjunto de conocimientos hechos praxis (teoría-práctica), entendiéndose que éste se constituye como una fuente clave para que se generen aprendizajes trascendentes a través de los que los educandos puedan construir conocimiento, favoreciendo su meta, el aprendizaje y desarrollo.

Para Zabala la práctica educativa en el aula es un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relacio-

nes interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc., donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados a dicho sistema. Por tanto, lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella.

Al hablar de prácticas pedagógicas, éstas también incluyen la evaluación que realizan los educadores, la que muchas veces está alejada de relevar y potenciar la identidad de cada uno de los niños y niñas, considerando unos mejores que otros, catalogando aún conductas como “logrado y no logrado”, sin considerar la diversidad humana o la considerándola de acuerdo a una jerarquía en la que unas conductas, formas de ser, pensar, sentir pueden o son mejores que otras.

Algunas estrategias relevantes que permiten acoger y respetar la identidad de los niños y niñas desde sus primeros años son:

- Diagnosticar a los grupos de niños en torno a sus características, necesidades, intereses y fortalezas, entrevistando a los adultos familiares, preguntándoles cómo los nombran, qué les gusta, cómo es su casa, con quiénes viven.
- Realizar visitas domiciliarias para conocer el contexto familiar de los niños y niñas.
- Conocer e investigar el entorno donde está el centro educativo: tipos de viviendas, parques, lugares que frecuentan las familias, fotografiando algunos para ambientar el espacio educativo.
- Seleccionar aprendizajes esperados (objetivos) diversos para diversos niños.
- Trabajar en subgrupos no permanentes, sino según requerimientos de acuerdo al tipo de aprendizajes a favorecer.
- Utilizar especialmente registros de tipo cualitativo al momento

de recoger información, donde se recolecte aquello relevante en torno a los niños y niñas, analizando su historia de vida y su trayecto curricular.

- Permitir que los niños y niñas le den su “sello” al aula, ambientándola con sus dibujos, propuestas, materiales que traen de sus hogares o elaboran.
- Fomentar la amistad entre los niños y niñas, lo que les permitirá reconocer su identidad.

La identidad es un derecho de los niños y niñas que los reconoce como seres únicos. Por otra parte, la identidad social también es un derecho de pertenencia a un grupo, que en el caso de los niños y niñas pequeños parte con la familia y su entorno más cercano como es el grupo de niños y niñas y su centro educativo (cuando asiste a uno de ellos). En tal sentido, la actitud de los adultos que rodean a los niños y niñas es fundamental y en la educación formal (incluida de tipo clásica o alternativa) deben cautelarse los diferentes elementos del currículo que la conforman.

Bibliografía

- C. Ruiz De Miguel y M. García, “Modelo explicativo de factores vinculados a la calidad en educación infantil”, *Revista de Investigación Educativa*, Universidad Complutense, Madrid, 2004.
- E. Bassedas, T. Huguet e I. Solé, *Aprender y enseñar en educación infantil*, Graó, Barcelona, 2013.
- J. Alonso y J. Román, *Prácticas educativas familiares y autoestima*, Psicothema, Vol. 17, Nº 1, Valladolid, 2005.
- L. Brooker y M. Woodhead, *Desarrollo de identidades positivas. La primera infancia en perspectiva*, Fundación Bernard van Leer, Reino Unido, 2008.
- M. Davoli, *Documentar la vida de los niños y niñas en la escuela*, Temas de Infancia, Rosa Sensat, Octaedro, Barcelona, 2011.

M. Mir, M. Batle y M. Hernández, “Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia”, *Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, visto en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html el 16 mayo 2016.

M. Montessori, en Fundación Montessori, visto el 6 de abril 2016 en <http://www.montessori.org/index.php>.

M. Zabalza, *Diseños y desarrollo curricular*, Narcea, Madrid, 1997.

N. Moreno, *Tras las huellas del saber pedagógico*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2006.

R. Pinto, “El currículo crítico; una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Universidad de Concepción, 2008.

V. Peralta, *Nacidos para ser y aprender, la educación en el periodo más crítico de la vida: Los primeros tres años*, Editorial Infante Juvenil, Buenos Aires, 2005.

V. Soto, “Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del curriculum”, *Revista PRELAC/UNESCO*, 2006.

CORPORALIDAD Y MOVIMIENTO LIBRE EN EL DESARROLLO INFANTIL

Elisa Araya

La condición corpórea de la existencia humana

Cuando hablamos de la condición corpórea de la existencia estamos diciendo que somos pensamiento corpóreo, mente encarnada, experiencia hecha cuerpo, cuerpo hecho experiencia. Lo mental no es un ámbito distinto de lo corporal, no existen límites reales entre percepción, cognición y acción.

¿Qué significa concretamente todo esto? Que lo que vivimos y aprendemos cotidianamente durante toda nuestra vida se construye sobre la base de una experiencia corporizada. Las percepciones, la manera en que nos orientamos en el espacio, cómo interactuamos con los objetos, los acontecimientos y las personas, son una experiencia que ocurre en, desde, para y por el cuerpo. En palabras de Francisco Varela, abrazamos con nuestro cuerpo el mundo que emerge ante nosotros.

Esta característica corpórea de la existencia explicaría que desde los primeros días de vida los bebés humanos, en su contacto con el mundo, produzcan recuerdos muy arcaicos que se inscriben en su tono muscular de manera inconsciente como sensaciones de placer o displacer. Según Bernard Aucouturier, los bebés interiorizan las secuencias de transformación del cuerpo que resultan de sus accio-

nes, van haciendo una reserva de acciones propias, confundidas con las de la madre, que se graban en el conjunto del sistema neurobiológico, según procesos bioquímicos, eléctricos y hormonales y se almacenan en el cerebro y en la musculatura. Estas secuencias de acción interiorizadas son llamadas *engramas de acción* o *engramas de inhibición*, de placer o displacer según se trate de experiencias aseguradoras o amenazantes, no son representaciones mentales, ni imágenes como recuerdos, sino que sensaciones, posturas, tono, que circulan libremente y que se activan sin control de nuestra intención.

Según Aucouturier, el conjunto de engramas de acción formaría el estrato primitivo del afecto de placer, de modo que quedaría explicado el carácter corporal del afecto y del placer y la apertura del niño y la niña a las experiencias e intercambios con el mundo exterior. Mientras que, los engramas de inhibición de displacer dolorosos generan bloqueo neurobiológico que detiene los engramas de acción, vale decir, inhiben la acción del niño o niña en el mundo. Ello equivale a decir que las experiencias de dolor o displacer inhiben la acción de niños y niñas en el mundo. Esta interiorización, en el tono muscular, de las consecuencias de las acciones del niño en el mundo (engramas), forma la estructura tónico-afectiva básica de cada sujeto; una estructura en el afecto de placer y displacer “son dependientes en un relación constante, en una estructura en la que también está presente la estructura tónico afectiva de la madre.”⁷

Además de lo anterior y puesto que pertenecemos a una comunidad, aprendemos a interpretar y codificar el movimiento de nuestro cuerpo, nuestros gestos, sentimientos, acciones y los de los demás,

⁷ B. Aucouturier y M. Gerard, *¿Por qué los niños y niñas se mueven tanto? Lugar de acción en el desarrollo sicomotor y la maduración psicológica de la infancia*, Graó, Barcelona, 2004.

otorgándole significado y continuidad a nuestra experiencia en el aquí y ahora y construyendo sentido al mundo donde vivimos. El entramado de significado socialmente construido y compartido con aquellos a quienes llamamos “nosotros”, nos permite muy pronto en la historia de nuestras vidas interpretar e interactuar a partir de los gestos y comportamientos de las personas con quienes vivimos.

Los bebés son capaces de ricos intercambios con los adultos que se ocupan de ellos, sin lenguaje verbal formal. Una madre, por ejemplo, puede distinguir a los pocos días de su hijo o hija recién nacido, distintos tipos de llantos. Si bien no podemos afirmar que el bebé produce intencionadamente cada tipo de llanto, pues aunque no sabe el significado de signos específicos y diferenciados para solicitar la ayuda que necesita de su entorno, sí es capaz de generar una interacción que logra regular la conducta de la madre o del adulto que lo cuida, y obtener su atención. El bebé pone en juego un rico y complejo de modo de comunicación, gestual y signos pre verbales que según Español tienden puente entre dos polos del desarrollo de construcción de significados, entre un momento no intencionado a un momento intencionado de comunicación. Este recorrido entrega interesantes pistas para la comprensión de la etapa de 0 a 3 años de edad, de los cuidados que requieren y la centralidad de la experiencia corpórea, la acción motriz y gestual en su desarrollo emocional y social.

El intercambio gestual bebé-adulto: primer modo de comunicación

Como señala Español, el bebé viene al mundo con una dotación innata y bien diferenciada de recursos de expresión emocional que proyectan estados internos tales como la alegría, la tristeza, la ira, el miedo, la sorpresa, el desagrado y el interés. Esos gestos tienen sig-

nificación para los adultos, porque ellos viven en un mundo cultural donde esos gestos significan algo. En esta etapa de la coordinación intersubjetiva de la madre con su bebé, los estados emocionales internos se viven a través del gesto y la manipulación que ésta hace del cuerpo del niño o niña. Al hablar de intersubjetividad se hace referencia al hecho de que el bebé vive la emoción a través de la expresión del otro.

Julián de Ajuriaguerra, neuropsiquiatra y psicoanalista, destaca la importancia comunicativa que tienen los movimientos del cuerpo, tales como la mirada, la sonrisa, la risa fuerte, el llanto y las variadas posturas corporales que son expresiones motoras de la estructuración progresiva de la identidad personal del bebé. Señala que, en un bebé de 6 a 7 meses de edad, por ejemplo, es posible reconocer una “reacción de seguridad” como una reacción emocional positiva cuando logra recobrar el equilibrio luego de haberlo perdido en un cambio de posición. En sus trabajos Henry Wallon destaca la importancia de las posturas y movimientos durante en el desarrollo psicológico del niño. Postula una relación entre los fenómenos tónico-emocionales y posturales, los que considera un prelude del diálogo verbal ulterior que se denomina “diálogo tónico”. Este diálogo tónico-emocional del bebé con la madre o el adulto cuidador, constituye un espacio vital de reconocimiento mutuo, donde la calidad del intercambio, le entregará al niño información irremplazable con la que construirán la imagen de su propio cuerpo. Esta imagen se organiza a partir de la valoración que cada uno tiene de sí mismo y de las sensaciones que recibe de los otros sobre su cuerpo.

La pediatra húngara Emmi Pikler, en sus importantes trabajos con bebés de 0-3 años, mostró empíricamente que la interacción intersubjetiva entre el bebé y la madre o el adulto cuidador se produci-

ría particularmente en los momentos de cuidados cotidianos (muda, baño, alimentación). Estos espacios son clave en la socialización del niño. “Leyendo” sus gestos la madre o el adulto que lo cuida actúa en una cierta dirección, generando un sentimiento de competencia en el bebé, pues la acción del bebé modifica la acción de la madre o el adulto. Si el niño se arranca en la muda, la madre reaccionará; si la madre reacciona, el bebé también lo hará. Así, el bebé aprende que su acción tiene efecto en el mundo.

La acción precede al pensamiento, el pensamiento sigue a la acción

Vale la pena recordar que antes de que el niño o niña logre ponerse de pie para alcanzar por sí mismo sus juguetes y logre comunicar con palabras sus intenciones y sus estados de ánimo, ha desplegado una vasta gama de movimientos y gestos que le han permitido alcanzar sus objetivos y entrar en interacciones con las personas con las que vive. El bebé viene dotado de una serie de reflejos, como la succión, la prensión de la mano, la marcha, que desaparecen o evolucionan en otros movimientos, donde la ejercitación y el uso juegan un papel decisivo. Para Piaget estos reflejos representan los primeros esquemas de acción del bebé, mediante los cuales organiza una clase específica de acciones sensorio-motoras, como respuesta a cierta clase de objetos (atrapar en la mano el dedo de una persona, succionar el pezón de la madre cuando se amamanta, etc.). Estos esquemas evolucionan en los primeros cuatro meses de vida y hacen posible el desarrollo de coordinaciones óculo-manuales permitiéndoles más tarde coger voluntariamente objetos cercanos y llevárselo a la boca para explorarlos. Luego, vendrán nuevas adquisiciones motrices que harán ganar al niño cada vez más soltura y control

corporal, más autonomía e independencia del adulto. Manipulará objetos, se moverá por el entorno cercano, reaccionará al comportamiento de los adultos que lo cuidan.

En niños y niñas la acción motriz el movimiento libre es el medio privilegiado para conocer el entorno y expresar su mundo interno; sensaciones, representaciones, conocer el mundo, relacionarse con los demás. En el aspecto instrumental, la acción motriz dice relación con el actuar del sujeto sobre el mundo de los objetos. Y en lo relacional, con la afectividad, la interrelación y comunicación entre los humanos. Cada acción del niño nos informará su manera de ver y sentir el mundo y sus relaciones con el otro. En estas primeras interacciones el cuerpo del niño muestra, a la vez, sus afectos y su capacidad de emprender una actividad, organizarla, sostenerla y realizarla.

Para Wallon en el desarrollo humano se produce una transición desde lo biológico o natural a lo social o cultural. Dicha transición se da gracias a la presencia del otro. Es la calidad de la historia de interacción con su medio y de los intercambios con los adultos que lo cuidan, que determinan su conducta. Wallon afirma que el desarrollo sicomotriz constituye el cimiento sobre el cual se estructura la personalidad, esta etapa está marcada según este autor, primero por la manipulación y luego por la imitación. Por tanto, es una etapa orientada hacia los objetos y hacia los otros. Por su parte, Piaget describió la etapa de 0 a 2 años como sensorio motriz para explicar hasta qué punto la acción es pensamiento y el pensamiento acción. Esto significa que de manera más inequívoca se hace patente el componente cognitivo de la acción motriz del niño o la niña.

Manipular un recipiente con una mano, luego con otra, intentar encajar uno dentro de otro, golpearlo sobre el suelo, ubicar dos juguetes con las mismas características no puede sino mostrarnos la

intensa exploración que niños y niñas realizan sobre los objetos de su interés. El juego libre permite a los niños actuar concretamente en el mundo material y transformarlo (acción-pensamiento) hasta un punto en que será el pensamiento, sin necesidad de acción concreta, el que los facultará para transformar el mundo (pensamiento-acción). Esa actividad simbólica y representacional que vendrá más adelante será tanto más rica, cuanto mayor haya sido la posibilidad de obtener información corpórea o sensorio motriz del mundo.

Podemos entender, entonces, que el desarrollo es ante todo un proceso de orden cuantitativo y cualitativo. Cuantitativo en tanto se trata del aumento de una serie de capacidades físicas generadas por la evolución del sistema neuromuscular y la articulación madurativa de estructuras óseas y musculares, que resultan evidentes en el gran cambio que ocurre en los 24 primeros meses cuando el bebé de una posición de espalda y de movimientos reflejos, pasa a la posición bípeda y la marcha activa, la postura y los grandes movimientos, sin dejar afuera la manipulación de objetos que se lleva a cabo. Mientras que, el punto de vista cualitativo, se refiere a la lectura del gesto, la expresión tónico emocional de la acción, postural, motriz y contextual del comportamiento y de una ganancia paulatina de autonomía del niño y la niña.

Necesidad de un espacio físico, síquico, emocional y cultural amoroso

Los niños y niñas son hoy. No tenemos derecho de usar nuestra posición de privilegio como adultos para apurar su desarrollo, forzarlos a crecer rápido, presionarlos a realizar acciones, movimientos, aprendizajes y conductas que no les hacen bien, porque no corresponden al nivel de desarrollo y capacidades actuales, sino que

están movidas por las expectativas del adulto.

Los primeros años, marcados por un gran descubrimiento, están marcados por el tocar, mirar, chupar, gatear, caminar, lanzar. Sabemos que los niños y niñas pequeños (de menos de 2 años) están en una vorágine de actividad neuromuscular, cognitiva, social y emocional, donde cada experiencia y sensación es registrada en la intrincada red de sinapsis que construyen los primeros aprendizajes. Mientras más variadas y ricas hayan sido las posibilidades de moverse y explorar el mundo cercano, más ricos y complejos serán estos primeros esquemas cognitivos que se construirán en lo sucesivo nuevas experiencias y aprendizajes. De esta manera, el desarrollo de niños y niñas está estrechamente ligado a las posibilidades de exploración corporal que les brindemos, más allá de las características físicas de cada uno. Es a través del dominio del propio cuerpo y del espacio próximo que se construye parte importante de las experiencias que permitirán seguir avanzado. Eso requiere a un adulto concentrado en el ahora del niño y no angustiado por la duda o la vergüenza de compararlos con otros o pensándolos como seres incompletos, demandándoles comportamientos que no les corresponden y no los benefician.

Las oportunidades que se brinden a niños y niñas para poder desarrollar, ampliar, enriquecer y complejizar sus conductas y su expresividad motriz, a través del movimiento libre y del juego autónomo, resulta clave sobre todo en los primeros años de vida. La exploración de las propias posibilidades de acción en edades más tempranas contribuye como ninguna otra experiencia a satisfacer las necesidades que el ser humano tiene desde el punto de vista de lo que somos: biológica, cognitiva, afectiva y social.

Bibliografía

- B. Aucouturier y M. Gerard, *¿Por qué los niños y niñas se mueven tanto? Lugar de acción en el desarrollo sicomotor y la maduración psicológica de la infancia*, Graó, Barcelona, 2004.
- D. Elkind, *La educación errónea. Niños preescolares en peligro*, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- H. Wallon, *Del acto al pensamiento*, Psiqué, Buenos Aires, 1978.
- J. Ajuriaguerra, *Organisation neuropsychologique de certains fonctionnements: Des mouvements spontanés au dialogue tonico-postural et aux rnodes précoces de communication*, Enface, París, 1985.
- S. Español, *Cómo hacer cosas sin palabras. Gesto y ficción en la infancia temprana*, Antonio Machado Libros, Madrid, 2004.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y LUGARIDAD

Myriam Pilowsky

En el mundo de la Educación Parvularia se habla de apego en referencia al vínculo temprano de niñas y niños con un adulto significativo, lo cual es considerado clave para el desarrollo posterior de los párvulos. Empecé a buscar información para entender esto del apego y vengo a plantear que existe otro apego el cual he denominado *apego espacial*.

Estudiando el apego en su acepción original, más me hizo sentido lo que venía elucubrando desde un tiempo a esta parte y que es que los seres humanos tenemos apego a los lugares y a los objetos que allí hay, lo que es especialmente relevante en niñas y niños. En este artículo vamos a demostrar que este apego, el espacial, se puede homologar, en otro nivel jerárquico, al apego que perciben ellas y ellos de sus adultos significativos, ¿o acaso ambos se complementan de cierta manera?, ¿será que se dan mejores vínculos de apego en un espacio más amoroso?

Sin duda que ambos apegos se complementan y eso lo demostraré en el desarrollo de este ensayo.

¿Qué es el espacio?

El espacio es un lugar que tiene límites distinguibles, sean éstos físicos o virtuales. Reconocer un espacio de contornos definidos,

como la pieza que se habita, es fácil porque existe un adentro y un afuera muy determinado. Es decir, se traspasa una puerta y eso hace que uno esté en ese lugar.

Un árbol frondoso puede constituir un espacio bajo de él y existe una infinidad de espacios virtuales que no necesariamente son tan tupidos como un follaje generoso, pero que uno los reconoce como tal. Con más o menos sutileza podemos construir un espacio virtual. Si dibujamos un entramado de lanas y armamos un plano horizontal paralelo al piso, al cobijarnos bajo este tejido estaremos haciendo *lugaridad*, acogidos en ese espacio que alberga las relaciones que en él se dan.

La *lugaridad* alude a un proceso progresivo de apropiación de un espacio en el que se acumulan vivencias personales que se van atesorando con respecto a ese contenedor. Este proceso se da a distinta velocidad según cada persona y conjugándose con los atributos propios del lugar.

Entonces hay espacios que uno utiliza a diario, además de la casa habitación, donde cada día se van incorporando a su imaginario todos los rincones y detalles que aportarán a la *lugaridad*. A la vez, los adultos tratamos en nuestro trabajo, que muchas veces es en una planta libre, de *aggiornar* nuestro rincón y hacerlo particular dentro del colectivo.

Miraremos el espacio como un marco referencial o un escenario, donde como protagonistas de una obra de teatro, nos movemos y en el cual vamos construyendo memoria. El entorno es el contexto donde se van situando nuestros recuerdos los cuales, a diferencia de los sueños, pueden darse en contextos más surrealistas, pues se asocian a un determinado espacio o paisaje. Ese envolvente tiene la enorme responsabilidad de ser el marco de los recuerdos.

¿Cómo incide la *lugaridad* en la educación?

En los años 60 se pensaba en la confortabilidad e higiene como las almas que debían tener los establecimientos donde acudían niñas y niños. Hoy en plena época de reforma, podemos ampliar la mirada e ingresar al fascinante mundo de los espacios que siempre me acercan al libro de Gaston Bachelard, *La poética del espacio*, que recoge con este sugerente título justamente lo que nos ocupa: cómo hacemos poesía en el aula con tantos requerimientos que tenemos.

¿Podemos desarrollar las actividades pedagógicas en ambientes educativos neutros o muy recargados? o ¿cómo logramos espacios plenos de poesía que permitan el apego espacial?

Los espacios educativos son lugares o edificios que nos destinan para que niñas y niños se desarrollen, jueguen, aprendan y establezcan relaciones de afecto. No somos nosotros quienes diseñamos las aulas, sin embargo realizamos en ellas muchas acciones que las transforman, principalmente en la ornamentación, que incide enormemente en la percepción del espacio.

El apego espacial existe

Definitivamente el apego espacial existe y pareciera que su ingrediente principal es el registro que vamos construyendo del lugar en nuestra memoria. Sí, es un tipo de apego o podríamos decirle familiaridad, identidad, cobijo o simplemente cariño.

Hay un cúmulo de sensaciones que hacen que uno perciba el apego espacial. El vínculo puede ser transitorio o bien un proceso en el que cada vez se va construyendo más familiaridad e identidad con el lugar que nos acoge a diario. Está entonces la primera impresión,

que puede ser impactante o muy normal según como sea el lugar y, por otro lado, está la historia que uno va construyendo en ese espacio.

La identidad

Todas y todos hablamos de identidad y sabemos que es aquello que nos da un sentido de pertenencia en base a las características propias que tenemos o que tiene un determinado colectivo. Los jardines tienen una identidad o sello físico que los caracteriza y, a su vez, poseen una identidad JUNJI. La identidad refuerza la sensación de apego.

La identidad física del lugar tiene una dosis de importancia como es el caso de un jardín en París que tiene una gigantesca jirafa que está posada en el acceso y su largo cuello aparece poética y sugerentemente por sobre de la techumbre de la edificación, duplicando la altura del edificio. Sin duda, se trata de un ejemplo que implica una inversión también gigantesca, pero la experiencia muestra que en muchos poblados la presencia del jardín, en especial las nuevas edificaciones, es protagonista a nivel urbano y hará que los niños distingan y releven su jardín.

Nos interesa, sin embargo, recorrer la identidad del jardín en una huella más intimista; aquella que asocia una manita con la regadera en el invernadero u otras manos que cosechan zanahorias y que hacen una ensalada. Esos que no requieren el rótulo de medio ambientalista, lo son.

Hay dos cosas que parecen importantes: que un jardín con un sello físico nítido va a redundar en tener niñas y niños probablemente con más autoestima y, por otro lado, en acentuar el apego espacial que ellas y ellos van a establecer con su unidad educativa.

Las proporciones o la inmensidad del espacio

Los adultos vivimos los recintos de modo distinto cuando nos sentimos contenidos en los mismos, versus cuando sentimos inmensidad por la monumentalidad de los límites que conforman el espacio. Pareciera entonces que un elemento esencial en el apego espacial son las proporciones del lugar.

La ergometría, entendiéndose como el estudio de las proporciones del ser humano, es vital en la percepción del espacio. Esto se acentúa en caso de niñas y niños que habitan espacios que fueron hechos por y para adultos. Una mesa, para una niña o niño, que está jugando debajo, puede ser un refugio más acorde a su ergometría.

Sucede con frecuencia que al visitar de adultos un lugar que fue frecuente en nuestra infancia se advierte hoy como más pequeño de lo que se recordaba. Aquello ocurre porque en la infancia todo parece una inmensidad. Y de ahí viene la atracción que ejerce la casa de muñecas o la casa en el árbol o la pequeña carpa que regalamos. Todo eso permite ejercer habitabilidad a una escala más cercana.

El compromiso debe apuntar a que lo que se instale como ornamento en el aula, esté de acuerdo a las proporciones y la altura de los ojos de niñas y niños. Esto de paso hace que el jardín infantil se vea más bajo y que la mirada no se vaya a las alturas, concentrándose en un hábitat a una escala más acorde a ellas y ellos. En este punto nos interesa el ornamento como un elemento auxiliar que refuerce la escala niño y niña, poniéndola a la altura de ellas y ellos, lo que no implica que hay que atiborrar los muros.

El filósofo Gaston Bachelard reflexiona en su libro *La poética del espacio* en cómo se evoca la casa natal, poniendo acento en el desván y el sótano como íconos de los rincones que más se vivencian,

principalmente, en la literatura. Sin duda son imágenes que conocemos por las ilustraciones de los cuentos o por las películas, pues no son habituales en las viviendas de niñas o niños, pero sí podemos aseverar que son, ellas y ellos, quienes sabrán encontrar su rincón favorito, homologable al desván.

Bachelard nos hace reflexionar acerca de cómo la imaginación, cuyas imágenes son previas a la elaboración cognitiva de determinado espacio, hace que vivamos nuestro hábitat tratando de confortarnos en él y de construir un relato de nuestro pasado en ese contexto físico: “nos reconfortamos reviviendo recuerdos de protección”,⁸ refiriéndose al lugar que alberga un determinado episodio de nuestra memoria.

Es una tremenda responsabilidad el administrar la visualidad de niñas y niños y hacernos cargo que aquello está estrechamente ligado a todo un acervo de recuerdos que atesorarán para el resto de su vida. Mientras escribo esto recuerdo un rincón donde jugábamos con mi hermana y mis dos hermanos: el rincón aquel, ese pequeño patio enmarca la imagen de la actividad. No recuerdo los juegos como en una nube, sino insertos en un determinado lugar.

Los límites de los espacios

Los límites en general se entienden como los parámetros o muros que conforman los espacios que lo separan del exterior o de otros recintos. Sin embargo, para los párvulos adquiere especial dimensión el cielo, habitualmente conocido como techo, ya que niñas y niños muchas veces juegan o se quedan dormidos mirando aquello. Este no es un llamado a ornamentarlo; hay que mantener la neutralidad que en general poseen.

⁸ Gaston Bachelard, *La poética del espacio*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1975.

En el jardín infantil los niños y niñas hacen del piso un sexto plano muy relevante y se ocupa de otra manera; es cancha de ganeo o es el soporte de los juegos. Con o sin colchonetas, el piso, tiene un protagonismo especial y se conocen iniciativas en que en sala cuna se ha cambiado el pavimento a piso flotante para que los niños puedan andar a sus anchas con botines textiles. O bien convierten todo el piso cerámico en un gran block de dibujo para que los niños y niñas se explayen con libertad.

Es correcto plantear en espacios grandes elementos separadores para acercar los límites a los niños y niñas más pequeños y producir la intimidad que determinado estado anímico exige. Idealmente se pueden incorporar elementos livianos o que tengan una segunda función como librero, por ejemplo. Para los más pequeños del nivel sala cuna se pueden plantear estos elementos divisorios que sean interactivos, a objeto de que sean traspasados con facilidad, si por ejemplo el niño desea refugiarse en un lugar tranquilo a uno donde comparte con sus pares.

El orden produce pertinencia

Más allá de la funcionalidad el orden en el sentido de colocar los objetos en su lugar y que ciertas actividades se realicen en determinado entorno físico, apoya el sentido de que “este territorio yo lo conozco” y me da toda la inspiración para poder diseñar mi propio movimiento y mi propio que hacer; soy el protagonista. Todos sabemos que guardar siempre las cucharas en el mismo lugar nos orienta, pero para una niña o un niño explorador aquello se vuelve doblemente importante.

En la medida que los niños vayan creciendo y puedan ir co-dise-

ñando la distribución de los componentes de la sala, irán ejerciendo su derecho a planear su entorno. En muchos sentidos la iniciativa “Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje” es un aporte, pero es muy interesante y transformador permitirles a los niños diseñar su sala, entregándoles un mobiliario a escala pequeña con el cual pueden proponer una determinada manera o disposición de los objetos que componen el ambiente educativo.

Las texturas y los aromas

Un factor importante en el apego son las texturas, que pueden ser tan subjetivas como los olores. Las texturas rugosas en las paredes, además de ser poco saludables, son una limitante para que los niños vayan saboreando el placer de recorrer un muro con la mano hasta el infinito: es interesante que los niños y las niñas pueden experimentar texturas diferentes y que las alfombras y los paneles divisorios puedan ser verdaderos laboratorios de texturas. ¡A explorar, se ha dicho!

Es común escuchar que alguien diga evocar la casa de su abuela por el olor a canela que siente en el aire, por ejemplo, pero es menos común recordar un lugar por ciertas texturas, siendo que ellas pueden ser especialmente importantes, ya que funcionan con el tacto a flor de piel.

La luz y su magia

Más allá de que nos sirve para ver y distinguir los objetos, la luz nos permite orientarnos en el desarrollo del día y visualizar los objetos de manera diferente. Las sombras que con ella se pueden produ-

cir, son un elemento enriquecedor y mágico a incorporar en el juego.

La luz, matizada, puede dibujar un verdadero paisaje en la sala. Entremezclando transparencia, semi-opacidades y áreas plenamente opacas se pueden lograr diseños sobresalientes. Usar un elemento traslucido de color, una mica o un espejo, mallas, cartones agujereados o persianas simuladas que pueden contribuir a diagramar un particular cosmos dentro de la sala.

No hay que pensar que niñas y niños necesitan que todo sean intervenciones permanentes; con haces de luz se puede alcanzar maravillas cambiantes a lo que niños de hoy están acostumbrados.

La sombra

La sombra posee, según Loris Malaguzzi,⁹ una inmensa carga poética; es de aquellos recuerdos que nos acompañan siempre. No hay niña o niño que no haya jugado con su propia sombra, constatando la magia que su dinamismo produce. Es una característica única la de reproducir de distorsionada y cambiante manera, una forma adosada a la figura original. Es imposible alcanzar la sombra, porque va moviéndose junto con uno.

Los juegos de sombras chinas, que es la sombra de un otro, le otorgan un valor agregado a los espacios y los hacen propios, de modo dinámico, según sea la hora del día. Existen una serie de elementos que se pueden fácilmente fabricar y que producen sombras y le otorgarán dinamismo al aula.

⁹ Malaguzzi es reconocido por su trabajo profesional en favor de los derechos de los niños, lo que incluso lo llevó a obtener en 1992 el Premio Lego, que reconoció su labor de investigación de las condiciones de vida de la infancia para mejorar su desarrollo.

El color

Siempre recorro al blanco a sabiendas que me van a decir que es sucio a lo cual respondo que la suciedad hay que combatirla de raíz ya que siempre aflora. Me gusta el blanco ya que su neutralidad contrasta con el exceso de plástico que hay en la sala. Me dirán que los colores pastel también son neutros y es cosa de ver que no lo son al ponerlo al lado de un camión rojo, amarillo y azul.

Es cosa de tomar una foto y ver la cantidad de objetos coloridos que hay en el aula; algunos, como las colchonetas forradas en plástico tipo tevinil, acaparan una dosis importante de la visualidad de niñas y niños. Es importante que los niños desde pequeños tengan noción de estética y la estética se vive.

Dinamismo

No se está hablando de estilos o de supuestas ambientaciones más acogedoras que otras. Se habla sobre cómo se dan las relaciones y vínculos de niñas y niños, tanto con sus pares como con los agentes educativos. “No hay estilos; un espacio relacional es un tejido ambiental repleto de información. Sin reglas formales: no es la representación de una escuela, sino un conjunto de muchas identidades diferentes con un sabor global reconocible, en sintonía con un proyecto de valores, de referencias que guíe cada elección y búsqueda. En este espacio la calidad estética depende, también, de la calidad de las conexiones”.¹⁰

¹⁰ G. Ceppi, M. Zini, A. Branzi, C. Rinaldi, V. Vecchi, A. Petrillo, J. Bruner, P. Icaro, A. Sarti y A. Veca, *Niños, espacios y relaciones: Metaproyecto de ambientes para la infancia*, Reggio Children Domus Academy Research Center, Milán, 2009.

Es tiempo de pensar, más allá de las comodidades del aula, en un “espacio transformable, dúctil, capaz de permitir diferentes maneras de habitarlo y usarlo en el transcurso de la jornada o con el paso del tiempo. Pero también es un espacio que permite ser personalizado, dulce, disponible para recibir una huella: proyectar una escuela es comparable a escribir un argumento para una película, mientras que el guión lo escribe quien vive la escuela y construye diariamente su identidad. Entonces el espacio, como un organismo, debe ser capaz de cambiar, evolucionar según el proyecto cultural de quien lo vive”.¹¹

El desafío será “preparar la cancha” para que los párvulos puedan caminar y jugar. Un aula atiborrada de muebles no necesariamente es un buen lugar para desarrollar que un niño o niña gatee o camine explorando el mundo.

La segunda piel

La segunda piel, como la denominan los pensadores Reggianos, está compuesta por un conjunto de objetos, en general bidimensionales, colgados en los muros y que exigen mirarlos con detención en el área que tupen y cómo componen entre sí las iconografías que ofrecen a los niños.

“Menos es más” podría ser la premisa para crear esa segunda piel. Sin embargo, al contrario muchas veces vemos ambientes muy saturados. Es bueno ir cambiando los tapices de esta segunda piel e introducir el concepto de verdaderas exposiciones itinerantes, que se cambian y renuevan constantemente para privilegiar la creación propia, la presencia del Arte y la fotografía.

¹¹ Ibid.

La creación propia

Otro factor que produce apego es el haber creado algo uno mismo. Acompañarse por sus propias obras, como parte del paisaje diario de los párvulos, pareciera aconsejable, si es que se piensa que hasta un chaleco tejido por uno mismo cobra un mayor valor que otro comprado en una tienda. Una obra hecha en el jardín como parte del diseño de una actividad será fundamental, así como las iniciativas de creación que surjan en los niños producto de su imaginación: fabricar un túnel como hábitat a partir de una caja de cartón.

Más allá de los efectos emocionales o educativos que esto conlleva para significar la segunda piel, se sugiere incluir permanentemente obras propias de niñas y niños, ya que en general son un aporte estético muy por encima de ciertas plantillas ubicadas habitualmente en los muros de los jardines infantiles. Además de reforzar a los párvulos, esto resulta muy importante para afianzar el apego con el aula y la familiaridad con el entorno. Es “espejarse” en el aula, es sembrar identidad, es que el niño o la niña reconozcan y digan “ésta es mi sala y ésta es mi obra”.

La importancia de la creatividad está en que es un diseño que se practica en la primera infancia; se imagina, se esboza una idea y se hace. Es siempre algo singular y nuevo que desarrolla la inventiva. Y al ver esa realización, los párvulos hacen crecer su autoestima y el apego con su jardín infantil.

La presencia del arte

La presencia del arte en el jardín infantil se va a posicionar sólidamente como un hito en el imaginario de niñas y niños. Es una

carta segura en materia de construcción de memoria y, a la vez, es fundamental que esté presente en esta etapa de la niñez en la que se están construyendo cimientos a través de lo que se va inculcando.

La Neuroestética se ha dedicado a investigar cómo el cerebro humano construye la belleza y, en este sentido, la doctora Celia Andreu-Sánchez, de la Universidad Autónoma de Barcelona, señala que la construcción y percepción de la belleza debe tener muy en cuenta todos estos descubrimientos de la fisiología del ser humano. Conocemos cada vez más el comportamiento del cerebro en procesos de recepción y creación artística, por ello, es imprescindible empezar a dirigir el estudio de nuestra mirada creadora hacia las conexiones cerebrales del individuo.

Considerando este predicamento, hace alrededor de cinco años, en la JUNJI se desarrolló un programa innovador llamado ParArte, el cual convocó una serie de destacados artistas chilenos para que realizaran distintas obras según su especialidad, para luego ubicarlas en los establecimientos educacionales de la institución. Actualmente, dichos jardines infantiles, distribuidos a lo largo y ancho del país, cuentan con obras de Bororo, Federica Matta, Samy Benmayor, Matías Pinto D’Aguiar, entre otros, las cuales están plenamente vigentes y con seguridad jamás pasarán de moda, como sí lo harán algunas otras imágenes basadas en los estereotipos.

Esta decisión de la JUNJI de incluir en los jardines infantiles obras de arte no sólo denota una acción pionera y con un gran trasfondo de contenido de parte de la institución y de la administración que tuvo en ese momento, sino que también habla de la trascendencia que se le da a lo que se ha llamado segunda piel, en la que se grabarán imágenes que llenarán de significado a los niños y alimentarán una memoria espesa.

Nunca habrá que temer que los párvulos estén rodeados de arte, pues por mucho que no lo entiendan, gozarán de célebres composiciones y sugerentes temáticas. Aunque todos los estímulos visuales entran por la misma vía, ya en el cerebro toman caminos distintos según se experimenten como bellos o feos. Zeki piensa que en alguna parte del cerebro podría existir una especie de filtro, algún mecanismo que decide hacia dónde enviar las señales. Una posible pista: en sus experimentos, lo que más le ha llamado la atención a Zeki es que parece existir un vínculo entre percibir la belleza artística y percibir situaciones u objetos, pues el cerebro reacciona exactamente de la misma forma.¹² “En la experiencia del arte tiene lugar un peculiar intercambio; yo le presto mis emociones y asociaciones al espacio y el espacio me presta su aura, que atrae y emancipa mis percepciones e ideas. Una obra de arquitectura no se experimenta como una serie de imágenes retinianas aisladas, sino en su esencia material, corpórea y espiritual plenamente integrada. Ofrece formas y superficies placenteras moldeadas por el tacto del ojo y de otros sentidos, pero también incorpora e integra estructuras físicas y mentales otorgando a nuestra experiencia existencial una coherencia y una trascendencia reforzadas”.¹³

La fotografía: registros versus estereotipos

El registro fotográfico, al igual como otras tradiciones, es algo que a niñas y niños les puede acompañar en su desarrollo. ¿Qué más satisfactorio que reconocerse con la o el compañero cuando estaban cosechando lechugas? O bien sacar fotos de colecciones que ellos

¹² V. Guerrero Mothelet, “La belleza está en tu cerebro”, *Revista ¿Cómo ves?*, UNAM, octubre de 2014.

¹³ J. Pallasmaa, *Los ojos de la piel: La arquitectura de los sentidos*, Universidad de Sevilla, 2011.

atesoren. Se podrá, entonces, pensar la segunda piel como un soporte de exposiciones que van rotando y reemplazar los estereotipos por fotografías.

Los estereotipos son imágenes en general sintéticas y con pocos detalles que se construyen para simplificar la representación de objetos o personas. Esas imágenes se van transmitiendo de generación en generación y, a su vez, son reemplazadas por otras que traen determinadas modas. No es raro ver en un jardín infantil un ratón, que de ratón no tiene mucho y que más bien se trata de una síntesis, incluso a veces algo distorsionada, del ratón Mickey.

Si se quiere mostrar perros, habrá que seleccionar entonces bien y no escoger animales de ojos inmensos que a ratos parecen conejos. Por el contrario, habrá que compartir imágenes de distintas razas y que se ajusten a lo que se quiere mostrar.

A raíz de lo expuesto, es importante eliminar los estereotipos del imaginario de niñas y niños, por el peligro de que queden anclados para siempre en su memoria. Es aconsejable utilizar fotografías, las mismas que incluso sean tomadas por educadoras y párvulos. Los niños de hoy saben que los adultos toman bastantes fotos y al igual que con la relación con naturaleza, al ejercer la fotografía serán parte de un proceso en que asistirán desde el registro hasta la instalación de las imágenes en el aula, para así ir consolidando un verdadero álbum que se posesionará en su memoria. También se podrán reemplazar los estereotipos por obras de arte.

La naturaleza y la magia de las ciencias

Los procesos asociados a la naturaleza son fuente especial de apego ya que sitúan a los párvulos como protagonistas de una histo-

ría evolutiva. Así, por ejemplo, en el crecimiento de una planta, los niños se hacen parte del proceso, lo siguen y hasta le toman cariño, porque ven cómo desde la semilla que han plantado germina un tallo al que luego le salen hojas y quizá hasta una flor. Cada hojita les va dando un sentido de pertenencia y les provoca una satisfacción especial, si es que incluso han estado presentes desde que diseñaron el compostaje junto a su educadora.

Una niña o niño que planta una lechuga en el huerto, ve mucho más que una verdura plantada en el suelo. Para él o ella se trata de un verdadero descubrimiento que va haciendo desde que la siembra, la riega y la acompaña en su proceso de crecimiento. Con esta actividad el niño no sólo ha enterrado una semilla en el suelo, ha establecido un lazo con su jardín y con su territorio.

La potencia del aprendizaje por descubrimiento radica en el contacto directo que niños y niñas tienen con el entorno. A través de la experiencia de sus sentidos vitales se favorecen las redes internas que beneficiarán la maduración biológica, despertando las ganas de aprender y de explorar, facilitando el desarrollo motriz y activando su imaginación a través del juego. Relacionarse con la naturaleza, el árbol, el río, los animales, son aspectos connaturales al ser humano y en la medida que se faciliten y amplíen estos vínculos al medio en el cual crecemos, más posibilidades existen que sus beneficios se extiendan a los años que siguen.¹⁴

La cercanía con la naturaleza es algo que acompaña a las personas por siempre y las colma de emociones en un mundo cada vez más complejo y cibernético. Los procesos como el sembrar o ver

¹⁴ M. Cifuentes, S. Toro, M. Iglesias, de Fundación Caserta. Dicha fundación promueve el desarrollo integral de niños, jóvenes y de las comunidades escolares a las que pertenecen, a través del juego cooperativo, el deporte y las actividades en contacto con la naturaleza para fomentar el bienestar y la felicidad, www.caserta.cl.

florecer una planta gratifican y reconfortan y, en cierto modo, hacen florecer también.

¿Por qué es importante el apego espacial?

Niñas y niños tienen dos nidos; uno la casa y el otro su jardín infantil y es muy importante que nos sintamos apegados y le demos identidad a nuestros espacios. En este caso ellas y ellos llegan a lugares que son estructuralmente de un modo y hay que buscar maneras para que puedan ir familiarizándose con ellos. Los párvulos no tienen injerencia en la puesta en escena, pero habrá que tratar de dilucidar qué hacer para que sientan el necesario apego.

Si el apego espacial no fuese relevante, Harlow no hubiese usado el cambio de “nido” como vía para estresar a las crías monos y registrar su comportamiento bajo esa presión. Por transitividad, entonces, podemos convenir que el desapego espacial produce ansiedad e inquietud.

No hay un jardín infantil igual al otro, incluso hayan sido proyectados éstos por una o un mismo arquitecto. Sería bueno indagar en qué hacemos de particular y qué sello, traducido en lo físico, tiene nuestro jardín. El sello o impronta que se le dé debe tener un correlato en el espacio físico.

Las proporciones del espacio, los límites y el orden en el aula contribuyen al sentido de pertenencia. La textura, la luz, las sombras y el color también inciden en el apego o apropiación del espacio, así como la cantidad de tiempo de permanencia en el jardín infantil y cuánto les permitimos interactuar a los niños en la arquitectura y la naturaleza: mientras ellos más interactúen con el espacio, más lo harán propio.

La presencia de la naturaleza y la cercanía del Arte en el jardín infantil se van a posicionar sólidamente como un hito en el imaginario de niñas y niños y otro tanto ocurrirá con las creaciones propias de los párvulos. Es una carta segura, en materia de construcción de memoria.

Todas y todos requerimos establecer *lugaridad* y en este caso, lo importante será mirar con detención el espacio que están habitando niñas y niños en sus jardines infantiles y de qué modo podemos intervenir su lugar para que se acerque lo más posible a un espacio contenedor de felicidad y que permita la realización de las actividades que se requieren.

No se trata de crear espacios adecuados a la altura de niñas y niños en que los adultos vivamos agachados como habitando una casa de muñecas o el desván al que aludía Bachelard; se trata de la adaptabilidad que potencialmente tienen los espacios y nuestra capacidad de generar un hábitat dentro de un hábitat mayor.

Bibliografía

- G. Bachelard, *La poética del espacio*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1975.
- G. Ceppi, M. Zini, A. Branzi, C. Rinaldi, V. Vecchi, A. Petrillo, J. Bruner, P. Icaro, A. Sarti y A. Veca, *Niños, espacios y relaciones: Metaproyecto de ambientes para la infancia*, Reggio Children Domus Academy Research Center, Milán, 2009.
- J. Pallasmaa, *Los ojos de la piel: La arquitectura de los sentidos*, Universidad de Sevilla, 2011.
- V. Guerrero Mothelet, “La belleza está en tu cerebro”, *Revista ¿Cómo ves?*, UNAM, octubre de 2014.

REDISEÑAR LA DISTRIBUCIÓN DEL PODER EN AULAS PÚBLICAS

Cynthia Adlerstein

Estado del arte

El modelamiento pedagógico de los ambientes físicos de aprendizaje resulta una variable crítica para explicar la calidad de la educación parvularia. Si bien la investigación se ha centrado en la enseñanza básica y media, en desmedro del nivel parvulario, el estado del arte muestra suficiente evidencia empírica para establecer que estos impactan en los logros de aprendizaje de los párvulos y en la profundidad que estos alcanzan. La investigación reciente del campo también ha centrado su producción en la correlación con el desempeño docente. En este sentido, las conclusiones muestran un efecto en la eficacia y eficiencia de las prácticas pedagógicas de los educadores y en las habilidades para formar relaciones socio profesionales fortalecedoras del quehacer educativo.¹⁵ Sin embargo, la evidencia de los países desarrollados también ha constatado que el modelamiento pedagógico del ambiente físico resulta crítico para el mejoramiento, sólo en tanto existe una política articuladora de artefactos, interfaces y discursos para su implementación, acompañamiento y evaluación multivocal e interdisciplinaria.

En Chile el ambiente físico de aprendizaje constituye aún un factor escasamente explorado y tecnológicamente desatendido. Si bien

¹⁵ OECD, *International pilot study on the evaluation on the quality in educational spaces (EQES)*, User manual, France, 2009.

la política pública y la investigación científica han puesto de manifiesto la importancia de las prácticas pedagógicas y de los mobiliarios e infraestructuras en la configuración de la calidad educativa, lo han hecho de manera fragmentada y mono disciplinar. Por un lado, las Bases Curriculares¹⁶ abordan algunos criterios para influir en el modelamiento pedagógico del espacio físico. Por otro lado, de manera desalineada, anacrónica e incompleta, la normativa vigente de planta física (Decreto 548), la de mobiliario y equipamiento (Resolución Exenta 015/694) y la de autorización y reconocimiento de establecimientos de educación parvularia (Ley 20.832), regulan las exigencias mínimas para el funcionamiento de la labor educativa de jardines infantiles. Es decir, los mecanismos de regulación vigente están dispersos en diversos órganos del Estado, han sido creados de manera monodisciplinar, son desiguales para los distintos proveedores del servicio educativo y responden a requerimientos ergonómicos y productivos de hace más de tres décadas.¹⁷

Esta desarticulación cristaliza en prácticas pedagógicas que no modelan interacciones para el aprendizaje ni potencian relaciones pedagógicas empoderadoras de sus habitantes (educadora, técnicos, párvulos y familias). En efecto, el diseño de este mobiliario normativo sitúa a los niños como cuerpos dóciles a controlar e invita a una estructura de comunicación de clase unidireccional y sobre escolarizante, que se aleja de los objetivos de la educación parvularia en Chile. Existe amplio consenso sobre lo contraproducente que resultan estos espacios educativos públicos para sus usuarios y la forma en que condicionan prácticas pedagógicas disfuncionales y/o inefi-

¹⁶ Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia Chilena*, Santiago de Chile, 2001.

¹⁷ J. Rojas y J. Ilardi, *Estudio ergonómico para determinar las dimensiones del mobiliario*, JUNJI, Santiago de Chile, 2009.

cientos, limitando severamente las oportunidades de aprendizaje de los niños y el mejoramiento de la calidad de la educación parvularia.

En un contexto político de Reforma Curricular y de implementación de una nueva Subsecretaría e Intendencia de Educación Parvularia, parece inmejorable la oportunidad de avanzar hacia una política integral e interdisciplinaria, de espacios educativos y ambientes físicos de aprendizaje para la primera infancia. Esto supone un esfuerzo de diálogo político público basado en evidencia. Pues más allá de mejorar la escasa, dispersa y sectorizada reglamentación de espacios educativos que hoy tiene el nivel, urge progresar con criterios estratégicos y comunes para redistribuir oportunidades de aprendizaje en los ambientes físicos de cada jardín infantil reconocido o autorizado por el Ministerio de Educación, independiente de la dependencia, proyecto educativo, modalidad pedagógica o quintil de la población con la que se trabaje.

De acuerdo con estándares internacionales de calidad de espacios educativos, avanzar en este sentido supone generar una política que transite del foco en el mobiliario (y sus características materiales y ergonómicas del diseño y arquitectura) a la habitabilidad educativa de los ambientes. Es decir, se requiere definir criterios interdisciplinarios (pedagogía-diseño) que provean condiciones y oportunidades para habitar los espacios educativos con un acceso equitativo, significativo y responsable al aprendizaje.¹⁸ Pensar una política desde y para la habitabilidad educativa, en conjunto con sus agentes educativos y como respaldo de programas de aprendizaje y pedagogías flexibles es el verdadero desafío y no contar con sofisticados materiales industrializados de altos costos, como suele confundirse.

¹⁸ OECD, op. cit.

Objetivos y metodología

Como hemos explicado, resulta imprescindible comprobar empíricamente que es posible la producción de una herramienta de modelamiento del ambiente físico de aprendizaje centrada en la habitabilidad educativa de quienes aprenden, se desarrollan y viven en los jardines infantiles. La demanda por mejoramiento de la calidad educativa y justicia social que se le hace a la educación parvularia, requiere la construcción de tecnologías para el modelamiento de ambientes físicos que superen la regulación normativa y avancen hacia sistemas administrativamente eficientes, pedagógicamente eficaces, técnicamente factibles y viables económica y políticamente.

Así, nuestro propósito ha sido doble. Por un lado, indagar y testear una nueva tecnología para el modelamiento de ambientes físicos de aprendizaje que integre artefactos materiales para la habitabilidad educativa y un relato pedagógico compartido y consciente del espacio. Por otro lado, conocer los efectos que tiene este modelamiento interdisciplinario y multivocal de los ambientes físicos de aprendizaje, en la calidad global de la educación parvularia.

Utilizamos un enfoque mixto de predominancia cuantitativa que combinó métodos de recolección y análisis cuantitativos y cualitativos, posteriormente integrados mediante una triangulación multi-modal. Ello nos ha permitido explorar los efectos que tiene el Sistema de Modelamiento del Ambiente Físico de Aprendizaje (MAFA) en la calidad global de los ambientes de aprendizaje y en la conformación de comunidades pedagógicas conscientes del lugar. La investigación es de nivel descriptivo-correlacional, teniendo en consideración que el estado del arte en la materia no

cuenta con suficientes antecedentes en nuestro país. Además, la evidencia disponible se centra en evaluaciones arquitectónicas de satisfacción pos ocupación en desmedro de la vinculación con el aprendizaje infantil y la conformación de comunidades pedagógicas conscientes del lugar.

El desarrollo del proyecto se basó en la metodología de Human Centered Design que implicó un proceso recursivo de tres etapas clave –Hear, Crear, Deliver– para vertebrar la producción, aplicación e interpretación del conocimiento científico-tecnológico. Evaluamos el impacto de SPS MAFA sobre la calidad de la educación parvularia mediante un quasi-experimento de pre y post prueba a 12 jardines infantiles JUNJI con intervención de MAFA (grupo experimental) y a 12 jardines infantiles JUNJI en los cuales no se aplicó MAFA (grupo control). Para cuantificar el impacto sobre la calidad de los ambientes de la educación parvularia, en ambos grupos se aplicaron los instrumentos ECERS-R y ME.MAFA.

La primera fase de escucha –Hear– permitió construir un modelo conceptual y evaluativo para configurar un relato pedagógico consciente y compartido acerca del espacio en los jardines infantiles. Como punto de partida de esta etapa, se realizó una revisión sistemática cualitativa de la bibliografía nacional e internacional. Con ello se establecieron las diferentes dimensiones y variables que conformaron el modelo teórico inicial para comprender del modelamiento del ambiente físico de aprendizaje.

A través de seis grupos de discusión con educadores, entrevistas grupales con 200 niños, 13 entrevistas en profundidad con expertos de diversas disciplinas y gestores de la política, se validaron y operacionalizaron las dimensiones y variables del modelamiento del ambiente físico del aprendizaje. Los sujetos seleccionados para

esta fase del proceso fueron escogidos por muestreo intencionado, considerando criterios de accesibilidad y por representar sujetos típicos de la educación parvularia, involucrados en el modelamiento de sus ambientes físicos.

La segunda fase de crear –Create– consistió en desarrollar, con base interdisciplinaria y multivocal, el prototipo de un artefacto material (Sistema MAFA) para modelar ambientes físicos de aprendizaje en jardines infantiles públicos de la educación parvularia. Buscamos a través de un ciclo recursivo con los sujetos habitantes del jardín infantil, el desarrollo de un sistema de modelamiento de los ambientes físicos de aprendizaje (Sistema MAFA). Consistentemente con la etapa anterior, las dimensiones y variables levantadas para comprender la calidad del ambiente físico, sirvieron como referente para el diseño colaborativo de este artefacto tecnológico.

Las técnicas para consultar y testear con los sujetos participantes –directoras de los jardines infantiles, educadoras, técnicos, niños y sostenedores– los componentes del sistema, fueron el grupo de discusión y la entrevista semiestructurada; ambas en base a la observación y valoración de propuestas de prototipos. Las opiniones de los participantes fueron registradas por medios audiovisuales y posteriormente analizadas e interpretadas mediante el análisis cualitativo con el software Atlas Ti. Las categorías levantadas en este proceso de comparación constante fueron reportadas en un Informe del Proceso Proyectual, para el rediseño y ajuste de los prototipos originales.

La tercera fase de transferencia –Deliver– consistió en aplicar el Sistema MAFA desarrollado y evaluar sus efectos en la calidad global de la educación parvularia. Para estudiar los efectos de

nuestro Sistema MAFA en la calidad global de la educación parvularia, configuramos un cuasi experimento de pre y post prueba con la muestra de ocho salas ya descrita. Así, tanto antes de intervenir como posteriormente a los siete meses de tratamiento ininterrumpido con el prototipo, aplicamos ECERS-R para identificar el cambio en la calidad global del ambiente de aprendizaje.

Durante los siete meses de intervención con el Sistema MAFA en las salas experimentales, desarrollamos un trabajo de campo cualitativo, con base en observaciones semi participantes de aula, entrevistas en profundidad de encuentro reiterado y documentación pedagógica virtual en Mafapp (basada en Dahlberg, Moss, y Pence, 2005). El análisis cualitativo de los datos visuales, permitieron levantar las categorías que mejor explican la experiencia de apropiación del sistema en la comunidad de prácticas que ha sido intervenida con MAFA.

Resultados

Los resultados del Sistema MAFA, después de siete meses de intervención en aulas de Nivel Medio (2 a 4 años de edad), evidencian una mejora sustantiva de la calidad de los ambientes de aprendizaje. Mientras las salas control mejoran en 0,3 puntos (en la escala ECERS-R de 1 a 7), es decir permanecen estables, las salas experimentales aumentan en 1,5 puntos alcanzando un puntaje final promedio de 4,4 puntos; resultado equivalente a los promedios buenos de países desarrollados como Estados Unidos, Irlanda, Austria y Alemania (4,5 en una escala de 1 a 7). Cabe destacar que las subescalas que más mejoran con el Sistema MAFA son las de Espacio y Muebles, Interacciones y Estructura del Programa; todas ellas referidas a las condiciones para el aprendizaje gene-

radas a partir de las relaciones entre habitantes de la sala. Los aspectos que el Sistema MAFA logra mejorar son precisamente aquellos que los estudios nacionales reportan como más deficientes y resistentes al cambio.

Resulta interesante precisar que la literatura internacional destaca estos aspectos mejorados por el Sistema MAFA como los de mayor correlación con el involucramiento parental, con el pensamiento compartido sostenido que es base de las comunidades de aprendizaje o profesionales y con los logros de aprendizaje en lenguaje oral y escrito. En este sentido, lo que se evidencia al triangular datos cuantitativos y cualitativos, es que el modelamiento de los ambientes físicos con el Sistema MAFA logra regenerar la calidad de la educación parvularia tanto en términos objetivados por ECERS-R como desde la subjetivación de los participantes y habitantes de los jardines experimentales.

Desde estos resultados, la vigencia científico tecnológica del proyecto es clara: el Sistema MAFA logra intervenir en las interacciones socioeducativas del aula, instalando una nueva interfaz que expande el repertorio metodológico para hablar, pensar y actuar sobre el ambiente físico y desarrollar prácticas pedagógicas redistributivas de las oportunidades de aprendizaje. Mientras en Chile las aulas de la educación parvularia siguen siendo pensadas con mobiliario normativo, adultocéntrico y de madera nativa, la nueva tecnología MAFA logra redireccionar el modelamiento de los ambientes físicos en el sentido de los países desarrollados: a) desde la infraestructura y la evaluación post ocupación de los espacios físicos, a la habitabilidad educativa y el diseño colaborativo de los ambientes físicos de aprendizaje y b) desde el disciplinamiento de cuerpos dóciles (en sentido foucaultiano) a interacciones basadas

en la autorregulación, el empoderamiento y la ocupación social del espacio.

Hemos validado empírica y conceptualmente el concepto de modelamiento del ambiente físico de aprendizaje, a través del prototipo físico Sistema MAFA. Es viable la mejora de la calidad de la educación parvularia, a través de un modelamiento interdisciplinario y multivocal del ambiente físico de aprendizaje. La transferencia inicial de este concepto a la red de jardines públicos de JUNJI está provocando una resignificación de los espacios físicos a nivel institucional. El enfoque decisional sobre estos se torna desde la regulación a través de normas de mobiliario para la enseñanza, a la valoración pedagógica de los ambientes sobre una base colaborativa y consciente de las interacciones de sus habitantes (usuarios) para la enseñanza y el aprendizaje.

Desde este nuevo dispositivo tecnológico MAFA, los ambientes físicos de aprendizaje ya no se entienden como la disposición normativa funcional del mobiliario y equipamiento, sino como un territorio para la infancia y la enseñanza-aprendizaje que en tanto se habita. Los resultados de esta investigación, aunque incipientes y exploratorios para el contexto chileno, permiten avanzar en la implementación de pedagogías centradas en la habitabilidad educativa, reconstruir prácticas pedagógicas flexibles y pertinentes a la diversidad existente.

Bibliografía

- A. Bondioli y G. Nigito, *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil*, Graó, Barcelona, 2012.
- A. Clarke, *Émigré culture and the origins of social design*, en *Design for the good society*, Bloomsbury, London, 2015.
- A. Taylor, *Linking architecture and education: Sustainable design for learning environments*, University of Mexico Press, Albuquerque, 2009.
- B. Cleveland y K. Fisher, *The evaluation of physical learning environments: A critical review of th literature*, Learning Environment Research, New York, 2014.
- B. Comber, *Literacy, place and pedagogies of possibility*, Routledge Taylor and Francis Group, New York and London, 2015.
- C. Adlerstein, P. Manns y A. González, *Modelo evaluativo para el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje en la educación parvularia*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014.
- C. Adlerstein, P. Manns y A. González, *Pedagogías para habitar el jardín infantil. Construcciones desde el modelamiento del ambiente físico de aprendizaje (MAFA)*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 2016.
- C. Comber y D. Wall, *The classroom environment: A framework for learning*, en Paechter y Twinong, *Learning, space and identity*, Paul Chapman Publishing, London, 2001.
- Centro de Políticas Públicas UC, *Habitabilidad de niños y niñas. Estudio espacio de uso cotidiano de niños y niñas*, Ministerio de Planificación, Santiago de Chile, 2006.
- D. Gruenewald, *Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education*, American Educational Research Journal, New York, 2003.
- D. Gruenewald y G. Smith, *Place based education in the global age*, Lawrence Erlbaum, New York, 2008.
- D. Gruenewald, *The best of both worlds: A critical pedagogy of place*, American Educational Research Journal, New York, 2003.
- G. Dahlberg, P. Moss y A. Pence, *Más allá de la calidad en educación infantil*, Graó, Barcelona, 2005.
- G. Salazar y J. Pinto, *Historia contemporánea de Chile*, Volumen N°5 sobre Niñez y Juventud, LOM Ediciones, Santiago, 2002.
- H. Clarke, *Building education: The role of the physical environment in enhancing teaching and learning*, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, London, 2001.
- J. Brunner y G. Elacqua, *Informe capital humano en Chile*, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, 2003.
- J. Heckman, *El poder de los primeros años: Políticas para fomentar el desarrollo humano*, ponencia presentada en el lanzamiento del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia “De cero a siempre”, Alta Consejería para Programas Especiales de la Presidencia de la República de Colombia, Bogotá 2011.
- J. Heckman, *The case for investing in disadvantaged young children*, Ifo Intitute for Economic Research at the University of Munich, 2000.

- J. Rojas y J. Ilardi, *Estudio ergonómico para determinar las dimensiones del mobiliario*, JUNJI, Santiago de Chile, 2009.
- J. Siegel, *Architecture*, California Editorial, Forum, California, 1999.
- K. Stevenson, *Educational trends shaping school planning and design*, National Clearing House for Educational Facilities, Washington DC, 2007.
- K. Wall, J. Dockrell y N. Peacey, *Primary schools: The built environment*, University of Cambridge Faculty of Education, Cambridge, 2008.
- Mineduc, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia Chilena*, Santiago de Chile, 2001.
- M. Sheehy, *What does human geography have to do with classrooms*, en K. Hall, T. Cremin, B. Comber, y L. Moll, *International Handbook of Research on Children’s Literacy, Learning, and Culture*, John Wiley & Sons, New York, 2013.
- OECD, *International pilot study on the evaluation on the quality in educational spaces (EQES)*, France, 2009.
- P. Marope y Y. Kaga, *Investing against evidence. The global state of early childhood care and education*, Unesco, France, 2015.
- P. Woolner, *The design of learning spaces*, Continuum International Publishing Group, London, 2010.
- R. Myers, *Notas sobre la calidad de la atención a la infancia*, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, 2003.
- R. Upitis, *Raising a school: Foundations for school architecture*, Wintergreen Studios Press, Canada, 2010.
- S. Berlinski y N. Schady, *The early years child well-being and the role of public policy. Inter-american development bank*, Banco Interamericano de Desarrollo, 2015.
- S. Hunley y M. Schaller, *Assessing learning spaces*, en Oblinger Learning Spaces, Educause, Washington DC, 2006.
- S. Viernickel y W. Tietze, *Desarrollo de la calidad educativa en centros preescolares*, LOM Ediciones, Santiago de Chile, 2010.



MESA 3 TERRITORIO Y CULTURA



EDUCACIÓN PÁRVULARIA EN CONTEXTOS DE INTERCULTURALIDAD

María Victoria Peralta

Uno de los temas de mayor estudio dentro de los análisis de la Educación Parvularia actual, es el de la calidad. Debido a los mayores avances en la cobertura de atención, los esfuerzos están orientándose cada vez más en revisar qué comprende este conjunto de cualidades que deben tener las propuestas educativas en los diversos ciclos del nivel.

Al revisarse los criterios de calidad que se plantean a nivel oficial en la gran mayoría de los países, se observa que se ha asumido en forma implícita una visión más bien universalista, de tipo instrumental. Ello a nivel del ciclo desde el nacimiento a los 3 años se manifiesta en la homogeneización de ciertos indicadores de desarrollo tradicionales, que guardan poca relación con las concepciones actuales referidos a los bebés que les posibilitan un rol más potente y proactivo, en contextos familiares y socio-culturales que tienen sus especificaciones y diversidades.

En este contexto un tanto confuso y contradictorio sobre la calidad educacional, todos los países plantean de una u otra forma la interculturalidad como una de sus orientaciones principales, en especial en los niveles de educación inicial y primaria, evidenciándose al revisarlos, enfoques y alcances diferentes, ya que el concepto ha ido evolucionando. En efecto, cabe reconocer en América Latina su

inicial incorporación en el ámbito de la educación escolar realizada por los pueblos originarios con un sentido legítimo y reivindicativo de su lengua y cultura desde hace décadas; en la actualidad este concepto se ha ampliado a un enfoque esencialmente inclusivo abierto a todas las culturas de pertenencia de los niños, niñas, sus familias y comunidades.

Siendo la interculturalidad un tema de alta complejidad por lo que implica –una postura valórica que conlleva una adecuada selección cultural de los contenidos curriculares que se desarrollan, lo cual no es excluyente de dominancias, exclusiones, prejuicios y etnocentrismos negativos– se acentúa a nivel de educación inicial. En efecto, dada la etapa tan sensible en la que se encuentran los niños pequeños, su inadecuada aplicación o su ausencia en las propuestas educativas, desaprovecha los aportes que una formación intercultural puede aportarles tanto en función a sus culturas de pertenencia, como a las oportunidades que les ofrece el amplio mundo social y cultural actual.

Ello se verifica cuando se observa en muchas salas de actividades el desarrollo de currículos que evidencian muy poca relación con los contextos culturales de los cuales se supone que son partícipes los niños y las niñas, y lo que es peor aún la incorporación “inocente” de muchos elementos aculturadores externos en las prácticas diarias.

A la par, también hay experiencias –pocas aún– que sitúan los currículos en los tiempos y espacios en los cuales los niños, niñas y sus familias son parte, fortaleciendo sus culturas de pertenencia y, a la vez, mediando para un adecuado encuentro y comprensión con la rica diversidad cultural que se reconoce como valor en el mundo actual posmoderno. Así se favorece su identidad y ciudadanía tanto local como planetaria, con contenidos que tienen sentido para su

etapa de vida, intereses personales y para las demandas y oportunidades que ofrecen las sociedades en esta época.

El presente ensayo pretende favorecer una construcción de currículos que promuevan una mejor interculturalidad desde el nacimiento, aportando algunas bases teóricas necesarias para una adecuada comprensión del tema, junto con algunos criterios metodológicos para su implementación, en el entendido de que toda comunidad educativa debe hacer su propio proyecto pedagógico que es lo que le permitirá responder mejor a sus características, necesidades y expectativas.

Algunas de las bases teóricas a considerar

Las bases teóricas a revisar dicen relación con dos grandes temáticas: los aportes de la posmodernidad a la construcción de propuestas curriculares contextualizadas con un enfoque potente de los niños y niñas como sujetos de sus aprendizajes y los avances en materia de interculturalidad, en la línea de una educación inclusiva.

a) La lenta transición de los bebés desde objetos de estimulación a sujetos-personas

La revisión de muchos programas de atención a niños y niñas desde el nacimiento hasta los 3 primeros años, refleja un enfoque de fines de la modernidad clásica, donde el conocimiento de ellos se ha hecho fragmentadamente desde diferentes disciplinas con muy poco diálogo entre ellas, sobre este “objeto” de estudio. Con estudios “objetivos” se ha desprendido una concepción universal del desarrollo de los bebés, muy lineal, donde se evidencia su dependencia, falta de iniciativa, por lo que deben ser “estimulados” para que realicen acciones que se les determinan.

Sin embargo, este enfoque tan pasivo de los bebés, está cada día siendo más refutado por los enfoques posmodernos de construcción del conocimiento. Según Alonso y Maqueira, numerosos estudios realizados en las últimas décadas, han puesto en evidencia que desde los primeros días de vida, los niños no se limitan a recibir en forma pasiva las atenciones materiales y afectivas que les proveen sus padres u otras personas encargadas de su cuidado. Muy por el contrario, se muestran como seres activos, que a través de sus acciones consiguen provocar la intervención de las personas que los rodean, responder a sus invitaciones, contactarse con el entorno material, etc.¹

A lo dicho, se agrega el reconocimiento a la construcción de las comunidades de sus propias concepciones de bebés, las que no sólo pueden presentar visiones diferentes según los contextos, culturas o las disciplinas donde se construyan y sus respectivos enfoques, sino que además cabe considerar que están en permanente reelaboración y transformación. Estas concepciones de las diversas culturas de pertenencia de los niños son fundamentales en la construcción e implementación curricular actual.

b) De la pertinencia cultural a la educación intercultural

Desde la década de los 90, en América Latina se empezó a aplicar el criterio de pertinencia cultural en educación inicial. Esta búsqueda de pertinencia cultural para la construcción curricular, asumiendo la globalización como un fenómeno existente, surge por tanto como un proceso particularmente complejo, que a pesar de las muchas elaboraciones existentes a nivel regional, nacional y local, ha sido poco problematizado curricularmente como lo evidencia la

¹ C. Alonso y S. Maqueira, *Pensar los bebés en 0 a 5: la educación de los primeros años*, Novedades Educativas, N° 40, Buenos Aires, 2001.

escasa bibliografía existente en este tema en general, y menos aún, en la Educación Parvularia. Se trata, en definitiva, de abrirles a los niños todos los horizontes culturales que este mundo actual ofrece, partiendo siempre de la cultura de pertenencia primaria y de sus sentidos e intereses.

Si bien es cierto que el criterio de pertinencia cultural es desafiante, el de interculturalidad es de mayor complejidad aún. Ello porque además de las interacciones que implica entre culturas, ha ido ampliándose en la medida en que ha ido evolucionando el concepto de cultura en el cual se basa a partir de los contextos actuales socio-culturales propios de la posmodernidad o de la modernidad “líquida” como la denomina Zygmunt Bauman. Este filósofo expresa: “Vivimos en un entorno multicultural, lo que significa estar expuesto a un conjunto desordenado de dispersiones, de estímulos y entusiasmos descoordinados y muy a menudo contradictorios incluso incompatibles que compiten por ser elegidos por la fuerza de su atractivo no por su influencia o peso”.²

Volviendo al concepto de interculturalidad, hay un cierto consenso expresado por diferentes autores como J. M. Quintana (1992), L. Buendía (1996), J. A. Jordan (1996), I. Del Arco (1998), que implica en síntesis de Verónica Hidalgo, “una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración (tanto intrínseca como extrínseca) de cada una de las culturas en un marco de igualdad”.³

De esta manera, al analizarse este concepto que tiene una acep-

² Citado en Cuerpo “Artes y Letras” de *El Mercurio*, Santiago de Chile, 27 de septiembre 2015, pág E-6.

³ V. Hidalgo, *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término*, visto en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>.

tación en general en la actualidad, se desprenden las otras complejidades del tema: la relación respetuosa y horizontal entre las diversas culturas que cohabitan en un mismo espacio, como son el barrio y el jardín infantil, las que a su vez son variadas en la actualidad y un poco difusas, en algunos casos, en cuanto a sus características.

A lo expresado, la ampliación del concepto de cultura, le agrega nuevas dimensiones a su aplicación educativa, ya que ha ido a la vez evolucionando y complejizándose cada vez más, en la medida que diversas comunidades culturales han ido conformándose y demandando sus derechos, entre ellos, los educativos. En efecto si se consideran las definiciones iniciales de cultura aplicadas más a grupos étnicos localizados espacialmente que compartían una historia y sistema cultural relativamente compacto, hoy se evidencia cómo otras comunidades con otras características reclaman sus derechos de reconocimiento como tales y la posibilidad de generar un sistema educativo que favorezca su patrimonio, continuidad y desarrollo.

Bibliografía

- C. Alonso y S. Maqueira, *Pensar los bebés en 0 a 5: la educación de los primeros años*, Novedades Educativas, N° 40, Buenos Aires, 2001.
- V. Peralta y M. Basaure, *Nacidos para ser y aprender*, Editorial Infante Juvenil, Buenos Aires, 2005.
- V. Peralta, *Innovaciones curriculares en educación infantil: Avanzando a la posmodernidad*, Editorial Trillas, México, 2008.
- V. Hidalgo, *Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término*, visto en: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>.

FAMILIA Y TERRITORIO EN EDUCACIÓN PARVULARIA

Ana María Siverio

La familia y el territorio en la educación a la primera infancia

La concepción teórica que sustenta la atención educativa a la primera infancia en Cuba, se basa en las posiciones teóricas que reconocen el papel fundamental de las condiciones de vida y educación en el desarrollo de la personalidad de la niña y el niño, en especial, durante esa etapa. Es decir, del desarrollo armónico e integral de un ser humano, dependerá, en gran medida, de cómo fue educado en su infancia temprana, ya sea en el entorno familiar o en una institución.

Considerar a la familia como primera escuela, es reconocer la importancia de su influencia en la educación infantil, pues, desde muy temprano, interviene en el desarrollo afectivo, social, físico e intelectual de su descendencia.

En Cuba, desde 1959, ha sido prioridad la atención a niñas y niños en el tramo de edades que comprende desde el nacimiento y hasta los 6 años (primera infancia), a fin de garantizar su supervivencia, protección, desarrollo y educación, así como la preparación de la familia para su participación más activa en la consecución de estos propósitos.

En relación con la política educacional, ésta se concreta en la promoción, proyección y fortalecimiento de los círculos infantiles, para

hijas e hijos de madres trabajadoras, en las edades de 1 a 6 años, y también, en las aulas de preescolar de las escuelas primarias, para la infancia de 5 a 6 años, que constituye la modalidad institucional.

Igualmente, el Programa Educa a tu Hijo constituye la modalidad no institucional dirigida a la preparación de las familias y a las de otras personas del territorio, para la educación de sus niñas y niños que no asisten a instituciones infantiles, desde antes del nacimiento y hasta su ingreso a la escuela primaria, al cumplir 6 años.

El proceso de implementación del Programa Educa a tu Hijo, además de modificar el paradigma de la institución y el docente como única vía de educación para estas edades, confirmó en primer lugar, las posibilidades de lograr, con la calidad requerida, en las condiciones del hogar y del territorio cercano, el desarrollo integral de las niñas y los niños cubanos desde las más tempranas edades, como manifestación de equidad y de respeto a un derecho fundamental de los seres humanos.

La calidad de la educación en la primera infancia ha dejado de ser entonces, sólo un problema pedagógico para constituirse en un problema económico y político, ya que los logros alcanzados en estas edades, sin duda contribuyen a la preparación para un feliz aprendizaje escolar y, en correspondencia, a la disminución sustancial de la repitencia y la deserción escolar, fenómenos que repercuten negativamente en la inversión económica educacional, así como en el desarrollo personal de las niñas, los niños y en la vida familiar.

En esta ponencia, se presentan, primeramente, las características de la concepción e implementación del Programa Educa a tu Hijo y, a continuación, algunos resultados obtenidos en los monitoreos aplicados, haciendo énfasis en los referentes a la participación de la familia y de otros agentes educativos del territorio.

Concepción de la implementación del Programa Social de Atención Educativa Educa a tu Hijo

Es una mañana soleada, de fresca brisa, cuando comienzan a llegar al Parque Trillo, ubicado en el Consejo Popular Cayo Hueso, del Municipio Centro Habana, familias con sus niños y niñas de las primeras edades. Como si fuera habitual el encuentro, como si todos se conocieran, las personas mayores se saludan y los pequeños, rápidamente, se apartan y comienzan a jugar con sus amiguitos.

Se trata de 10 familias de la comunidad (7 madres, 2 abuelas y 1 padre) con sus niños y niñas en las edades de 2 a 3 años (7 niñas y 5 niños), que dos veces por semana, se reúnen en el parque, bajo un frondoso árbol, a recibir orientaciones del Programa Educa a tu Hijo, por parte de una agradable y preparada jovera⁴, acerca de qué actividades realizar y cómo hacerlas, para estimular en el hogar el desarrollo integral de sus pequeños y pequeñas.

Juanita, como la llaman todos cariñosamente, invita a los niños a que sigan jugando, cuidados por una abuelita⁵, mientras ella comparte con las familias sus experiencias al realizar las tareas que se les había orientado la semana anterior y los resultados que habían obtenido. Culmina este momento con el análisis de las nuevas actividades que desarrollarán a continuación, sus propósitos, las formas en que deben ser presentadas a sus niños, así como los procedimientos que utilizarán, para que les sean atractivas y las disfruten como juegos.

Las familias, con el apoyo de Juanita, convierten el parque, en su imaginación y en la de sus niñas y niños, en un gran bosque y los invitan a escuchar el sonido del agua del río al correr; el del viento; el ruido de las piedras cuando caen; a buscar y colocar juntas las flores, las hojas, los troncos, las piedras (que han sido previamente preparadas y ubicadas en determinados lugares); decir las que son iguales o parecidas y agruparlas por su color, por sus formas, por su tamaño; les proponen desplazarse como los diferentes animales que allí viven y les muestran cómo hacerlo; cómo caminar entre obstáculos, correr y saltar en dos pies para atravesar un pequeño río, lanzar piedrecitas (pelotas) a éste y, de esta manera, estimular el desarrollo de su estado emocional, de su percepción, de sus movimientos, de la comunicación y del lenguaje, así como también que mantengan buenas relaciones con sus amiguitos y con ellos compartan los aros, las pelotas, los lápices de colores.

⁴ Ejecutora voluntaria del Programa “Educa a tu Hijo” de la Federación de Mujeres Cubanas, organización femenina que orienta sistemáticamente a las familias para realizar las acciones educativas en el hogar.

⁵ Una persona voluntaria de la comunidad, a la que por su edad y por peinar canas, llaman “abuelita”.

Cuando terminan, comentan todo lo ocurrido, lo que hicieron y disfrutaron sus niños y ellas mismas; si comprendieron las orientaciones de las actividades y juegos que deben continuar en el hogar, qué consideran que les quedó bien, en cuáles tuvieron dificultad, con qué materiales cuentan y cuáles tendrían que buscar o hacer para lograr que sus niñas y niños se interesen y realicen lo que se les propone. Fue también en este momento, en el que Juanita aprovechó para recordar y destacar los derechos que tiene la infancia a que cuide su salud, su alimentación, a ser educados, a disfrutar y tener una identidad, un nombre, a que los protejan contra todo tipo de peligro y maltrato y sobre todo, a recibir mucho amor.

Al finalizar, Juanita también analizó con las familias las formas de valorar lo que sus niños aprendieron, lo que aún están en proceso de dominar y lo que aún no logran, guiándose por los indicadores del desarrollo que aparecen en los folletos del proyecto Educa a tu Hijo y les refuerza la idea de que todo los juegos, las actividades que hagan en su hogar, las conversaciones que promuevan y sostengan en su núcleo familiar, en su comunidad, propiciará su desarrollo, el que avancen; que todo momento, pueda ser y de hecho lo es... un momento educativo. Se despide y les recuerda que los espera la semana próxima, pero que antes, los visitará en sus casas.

A partir del ejemplo de una sesión de actividades con las familias y sus niñas y niños en el Programa Educa a tu Hijo, en un barrio de municipio Centro Habana, se ha querido mostrar cómo transcurre en Cuba la atención a la primera infancia, la que ha sido durante más de 50 años voluntad política del Estado Cubano, legislada en la Constitución y refrendada por el Código de la Familia y de la Juventud, entre otros documentos jurídicos.

Es el Ministerio de Educación⁶ el encargado de concretar esa voluntad, la que parte de reconocer la gran significación que tiene el desarrollo que se logra en los primeros 6 años de vida en la posterior formación del ser humano y el papel decisivo que tiene la educación en su consecución.

⁶ El Ministerio de Educación como organismo de la administración central del Estado, cumple el encargo social de educar, con carácter gratuito, equitativo, científico y laico a las nuevas generaciones de cubanos y, como parte de ellas, a las que conforman el período que se denomina primera infancia, que abarca desde el nacimiento hasta los 6 años.

El máximo desarrollo integral posible en cada niño y niña es, por tanto, el fin planteado para la faja etaria de 0 a 6 años y, para ello, se cuenta con un Subsistema de Educación Inicial y Preescolar que constituye el primer eslabón del Sistema Nacional de Educación.

La atención a este período del desarrollo humano se implementa, como ya fue expresado, mediante dos modalidades: institucional y no institucional, las que se fundamentan en las mismas concepciones, enfoques y principios y responden a los mismos objetivos, aunque con formas organizativas diferentes. Ello permite, hasta el momento actual, brindar educación al 99.5% de la población infantil cubana de estas edades. De esta manera y por ambas modalidades, se garantiza el cumplimiento de los derechos fundamentales del ser humano y de los acuerdos asumidos por el Estado en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia.

Los antecedentes de este programa lo constituyen los positivos resultados de una investigación realizada durante más de 10 años, que brindó los fundamentos teóricos y metodológicos y, como parte de éstos, los elementos básicos que lo conforman como modelo educativo, así como los procesos de su implementación en la práctica social.

Este modelo comenzó a aplicarse en el país en el año 1992 y, en menos de dos años, se generalizó de forma masiva, fundamentalmente a solicitud y demanda de la familia cubana.

Los pilares que sustentan el Programa Educa a tu Hijo son, la familia, la comunidad y el enfoque intersectorial, los cuales conforman los sustentos teóricos y metodológicos esenciales del modelo educativo no institucional que concreta en la práctica este Programa Social de Atención Educativa, en los primeros 6 años de vida. Dichos elementos, independientemente de sus particularidades específicas, de sus características y aportes independientes, en el caso

de este modelo y en correspondencia con sus fines, propósitos y formas de implementación, interactúan de una manera singular, estableciendo relaciones de interdependencia que los hace constituir una unidad, de modo que cuando uno de ellos deja de considerarse o no se toma en consideración suficientemente, la implementación del modelo no alcanza los niveles de calidad necesarios.

Considerar a la familia como uno de los elementos básicos de un modelo educativo, es asumir su carácter protagónico como principal portador de la cultura para cada uno de sus miembros, especialmente para cada niña y niño, desde antes de su nacimiento; por tanto, es reconocer por todos y, especialmente, por la propia familia, que a partir de sus propios saberes, experiencias, patrones de crianza y mediante un proceso de capacitación, estará en mejores condiciones de comprender, de manera científica, cómo tiene lugar el desarrollo infantil y el papel de la educación en él; cómo relacionarse, cómo comunicarse con sus pequeñas y pequeños; cómo realizar diversas acciones educativas para que sean verdaderamente desarrolladoras. Además, tomar conciencia de que ella –la familia– sí puede hacerlo, hacerlo bien, y tener la voluntad de lograrlo sistemáticamente en la vida cotidiana, principalmente mediante el juego, el afecto y la comunicación.

No es difícil comprender entonces que se valore el territorio o comunidad, como otro de los elementos del modelo, ya que las familias, aún aquellas que viven aisladas o distantes, siempre las une un espacio, un entorno geográfico; pueden tener características físicas y demográficas específicas, pero en muchos de sus aspectos ser comunes; pueden poseer una historia o una cultura común o pueden tener también condiciones económicas y sociales similares. Además, en el contexto territorial, comunitario, viven o laboran personas que,

con diferentes potencialidades y disposición, pueden y de hecho, se convierten en agentes o actores educativos.

El enfoque intersectorial, aunque no necesariamente pueda considerarse por algunos, consustancial a un programa de tipo educativo, el sólo hecho de plantearse como fin, el bienestar y el desarrollo integral de la primera infancia y que su consecución tenga lugar, principalmente, en las condiciones de la vida familiar y en el entorno territorial, hace de este enfoque una necesidad; se hace tangible, en la medida en que los representantes de organismos (salud, educación, cultura, deporte, justicia, protección u otros), de organizaciones, instituciones y asociaciones, cuyos propósitos o fines propios, tienen que ver con la primera infancia, con sus familias o con ambos, aceptan y asumen la responsabilidad de participar en el programa, no sólo como vía para aportar al fin común, sino también para fortalecer el logro de sus objetivos particulares.

El carácter intersectorial del programa también se revela en la necesidad de que el aporte que identifica a los diferentes sectores y disciplinas debe constituir un contenido esencial del programa educativo que se aplica, para cumplir los parámetros de integralidad que en el desarrollo humano debe alcanzarse, expresados en el fin que tiene establecido. Igualmente, se pone de manifiesto en la imprescindible coordinación que entre los organismos, organizaciones e instituciones debe lograrse, para la proyección de estrategias conjuntas que propicien la implementación de una verdadera atención integral a la infancia, desde antes del nacimiento y en las primeras edades.⁷

⁷ Se elaboró a solicitud de UNESCO/OREAL, por un grupo de investigadores del CELEP, una monografía en la cual, bajo el título de “Estudio nacional sobre coordinación de programas y políticas para la primera infancia” se revela cómo en la República de Cuba se realiza esta coordinación, publicado en el año 2004.

La estrategia de implementación del modelo cubano Educa a tu Hijo, tiene lugar mediante las siguientes acciones y procesos:

- Creación de un Grupo Coordinador
- Diseño de un Plan de Acción que incluye diferentes procesos, su aplicación y la valoración sistemática de su efectividad. Ellos son:
 - sensibilización
 - capacitación
 - organización de las diferentes modalidades de atención
 - divulgación
 - reconocimiento social
 - seguimiento y evaluación

El Grupo Coordinador, en los diferentes niveles estructurales, se conforma con representantes de diferentes organismos, tales como Salud, Cultura, Deporte, Justicia, Medios de difusión (Radio y Televisión), así como organizaciones y asociaciones sociales como la Federación de Mujeres Cubanas, la Central de Trabajadores de Cuba y sus respectivos sindicatos, los Comités de Defensa de la Revolución, la Asociación de Agricultores Pequeños, la Asociación de Pedagogos, entre otros, los que, atendiendo a sus características como programa social, eminentemente educativo, lo coordina el sector de la Educación.

Este grupo, como primera tarea, concibe y diseña un Plan de Acción, en el que queda plasmada la coordinación intersectorial necesaria para crear las condiciones que garanticen el éxito inicial de la aplicación del programa y de su continuidad.

Ello requiere, que de forma inicial y de manera permanente, tengan que realizarse procesos de sensibilización a toda la población, especialmente a la que está involucrada de manera directa, como es

el caso de la familia y de otros miembros de la comunidad que pueden acompañar su puesta en práctica; incluye también, la aplicación inicial de una caracterización a la familia y a los diversos agentes comunitarios decididos a participar, así como el diagnóstico del desarrollo a toda la población infantil censada y confirmada.

La capacitación sistemática y diferenciada es otro proceso indispensable que acompaña todo el tiempo la implementación del programa en un territorio, desde antes de su comienzo; supone la preparación inicial y permanente tanto de los Grupos Coordinadores, como del otro personal involucrado, especialmente, de las ejecutoras, que son las que directamente orientan a las familias, los contenidos y procedimientos para realizar las acciones educativas con sus niñas y niños en el hogar, así como las formas de valorar los logros que con ellas van alcanzando; y de las promotoras, que son las responsables de preparar a las ejecutoras para el desempeño de las funciones mencionadas.

La organización de las modalidades de atención a las familias y a sus niñas y niños, es el proceso que se realiza una vez que se conoce la población infantil existente, sus edades, su lugar de residencia, los espacios en que tendrán lugar las actividades de orientación del programa, entre otros aspectos. Estas modalidades adoptan características diferentes, en correspondencia con la diversidad de contextos en los que se aplica, por lo cual su organización tiene un carácter eminentemente flexible. En general, se instrumentan tres modalidades, a las cuales se incorporan las gestantes, así como los diferentes miembros de las familias, además de las mamás y los papás, con sus niños y niñas.

Las modalidades de atención son: atención a las gestantes, atención individual y la atención grupal.

La atención a las gestantes, se realiza una vez por mes, ya sea

de forma individual o colectiva y en ella desempeñan un papel fundamental el médico y la enfermera de la familia, además de otro personal voluntario preparado de la comunidad. En estas sesiones, se abordan temas que preparan a las futuras mamás, a los papás y a toda la familia, para el logro de un buen proceso de gestación, para el momento del parto, las posiciones que deben adoptar, la forma de respirar, el estado de ánimo que deben mostrar; en ellas, también se orienta el Programa Educa a tu Hijo para la realización de acciones de estimulación en el útero materno y desde el mismo momento del nacimiento, a fin de lograr en sus bebés, un desarrollo lo más integral posible.

Por la modalidad de atención individual se atienden, fundamentalmente, las familias con sus niños y niñas desde que nacen hasta que cumplen un año; se concibió así, teniendo en cuenta las particularidades de estas edades, que las hacen más frágiles, más vulnerables a los factores de riesgo y ambientales.

En el hogar o en los consultorios, esta atención es brindada por médicos, enfermeras, técnicas de motricidad, brigadistas sanitarias y otro personal voluntario,⁸ los que cumpliendo su función de ejecutores, se reúnen con las familias y sus niños y niñas, una vez por semana, para orientarlas sobre las acciones estimuladoras del desarrollo integral, las que continuarán aplicando y recreando, en las condiciones del hogar.

En estas ocasiones el personal observa si las familias han comprendido cómo tienen que promover un ambiente educativo, en todos los momentos en que se relacionen con sus niñas y niños; si se encuentran en condiciones de realizar diferentes actividades, si tra-

⁸ Personal voluntario procedente de la Federación de Mujeres Cubanas, que preparado previamente, trabajan junto al personal de Salud en diversas tareas, fundamentalmente, de prevención.

tan de convertirlas en juegos, para que sus pequeños se sientan motivados, contentos, a gusto, cuando sus familiares se las proponen. Se aprovechan también estos espacios para valorar junto con la familia los logros del desarrollo que sus hijos e hijas van alcanzando.

Para las edades de 1 a 2 años y de 2 a 5 años,⁹ se adopta la variante de atención grupal, en la que una o dos veces por semana, durante 1 hora y 30 minutos, aproximadamente, se reúnen la ejecutora con un grupo de familias, sus niños y niñas, incluidos los que presentan necesidades educativas especiales¹⁰, con el objetivo de orientar y realizar diferentes actividades estimuladoras del desarrollo y promover que las familias, al participar directamente en su ejecución, se preparen para continuarlas y recrearlas en el hogar. Esta variante también se utiliza para los niños de 5 a 6 años que por vivir en zonas de montaña o de difícil acceso, no pueden asistir a un aula del grado preescolar.

Si bien son importantes los procesos de sensibilización, capacitación y organización de las modalidades de atención en un territorio, éstos no bastan para movilizar esfuerzos ni recursos; resulta necesario que sean acompañados por un proceso sólido y permanente de divulgación, que propicie una actitud primero de expectativa en la población, en general y especialmente, en las familias que, poco a poco, motive su participación, su compromiso para continuar realizando y acompañando su aplicación en los hogares, en los terri-

⁹ En el período etario de 1 a 2 años, atendiendo a sus particularidades y también, a su vulnerabilidad, el grupo lo conforman entre 5 y 10 niños y niñas con sus familias; los grupos de 2 a 3 y de 3 a 4 años, se conforman hasta con 15 niños y sus familias y, para las edades de 4 a 5 años, los grupos lo conforman entre 15 a 20 niños y sus familias.

¹⁰ Las familias de los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales y que se atienden por el Programa Educa a tu Hijo, aproximadamente 11 mil, reciben además orientaciones especializadas que les brindan profesionales de los Centros de Diagnóstico y Orientación (CDO) existentes en cada uno de los municipios del país.

torios. Por ello, la divulgación, ha de ajustarse a la cultura de la población, para cumplir su función; ser sencilla y atrayente, recurrir a los recursos de que se dispone, desde pregones o citatorios, hasta carteles, prensa, mensajes radiales, televisivos, entre otros.

El reconocimiento y la estimulación a los participantes en el programa, es otro proceso que está presente en todas las etapas de la implementación. Resulta imprescindible destacar, en el contexto comunitario, las disímiles labores que se realizan, como dar a conocer las personas que divulgan el programa y que convencen a otros acerca de su importancia; las que ayudan a la búsqueda de espacios para su aplicación; las que se disponen o se ofrecen para desempeñarse como promotoras y/o ejecutoras, y muy especialmente, con énfasis, a las propias familias, las que además de realizar sistemáticamente las actividades estimuladoras de desarrollo con sus hijas hijos, sobrinos o nietos, en sus hogares y que asisten regularmente a las sesiones de orientación, se disponen, una vez preparadas, a desempeñarse como ejecutoras o como promotoras. Reconocer oportuna y sinceramente el esfuerzo de todas estas personas, las incentiva, las estimula y convence, a continuar en esta hermosa y necesaria labor.

Los procesos de seguimiento, monitoreo y evaluación son vitales, porque permiten valorar la calidad de las acciones que la aplicación del programa supone, así como de otras que puedan surgir a fin de fortalecer su implementación. La efectividad de un programa de atención educativa por vía no institucional, con base en la familia y la comunidad, como es el caso del Educa a tu Hijo, se garantiza en la medida en que se logren conocer los resultados que se alcanzan con su aplicación y si éstos se corresponden o no con los fines y propósitos previstos.

La estrategia general de las acciones de seguimiento y evaluación

abarca todos sus elementos esenciales: a los niños y niñas, desde su nacimiento y hasta los 6 años, para la comprobación del logro de su desarrollo integral, que es el fin más importante que se persigue; a las familias, que reciben los beneficios del programa en términos, fundamentalmente, de su preparación y constancia; a los agentes clave de las comunidades, por el nivel de participación y de apoyo que brindan; a los diferentes recursos humanos que capacitan a aquellos que realizan la labor de orientación y preparación a las familias (promotores) y a los que la ejecutan directamente (ejecutores); a los representantes de los diferentes organismos e instituciones, por sus aportes específicos y por sus niveles de coordinación en la proyección, ejecución y valoración de las acciones previstas (grupos coordinadores en los diferentes niveles en que se desempeñan).

Efectividad del programa *Educa a tu Hijo* en la práctica social cubana

Los resultados del Programa Educa a tu Hijo han sido comprobados por diferentes vías, entre las que se destacan los cuatro monitoreos realizados cada cinco años aproximadamente (1994¹¹, 1999, 2006, 2014), en los que ha sido valorado el desarrollo integral de las niñas y niños; la preparación alcanzada por las familias y por otros actores del territorio, así como el estado del desempeño de los representantes de los Grupos Coordinadores y de los promotores y ejecutores.

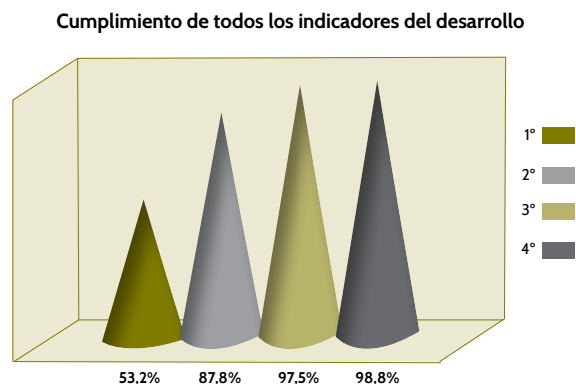
En esta ponencia se hará énfasis en los resultados obtenidos en la familia y en el territorio, durante los años de aplicación del Programa Educa a tu Hijo en la práctica social. Sin embargo, es imprescin-

¹¹ En este monitoreo, por el breve tiempo transcurrido a partir de la generalización del Educa a tu Hijo en el país, sólo fueron valorados el desarrollo de los niños y las niñas, la preparación alcanzada por las familias y las opiniones de distintos miembros de la comunidad.

dible destacar, de forma general, por su importancia, los resultados obtenidos en el propio desarrollo alcanzado por los infantes, desde los primeros momentos de su aplicación y hasta el cuarto monitoreo.

La valoración de los datos alcanzados por las niñas y niños demostró que si bien en el primer monitoreo (realizado a los dos años de iniciada la generalización del programa en el país), sólo el 53.2% de la muestra, cumplió de manera satisfactoria los indicadores del desarrollo, tal y como era de suponer, en el segundo monitoreo, ya esta cifra se elevó a un 87.8%; en el tercero, alcanzó resultados muy favorables: 97.5% y, en el cuarto monitoreo, se pueden categorizar de excelentes, ya que se elevaron al 98.8%. Ello permite concluir, que casi la totalidad de la muestra de educandos cumplió todos los indicadores del desarrollo.¹² El resto de la población infantil evaluada, aunque no los alcanza todos, logra al menos, más del 50%.

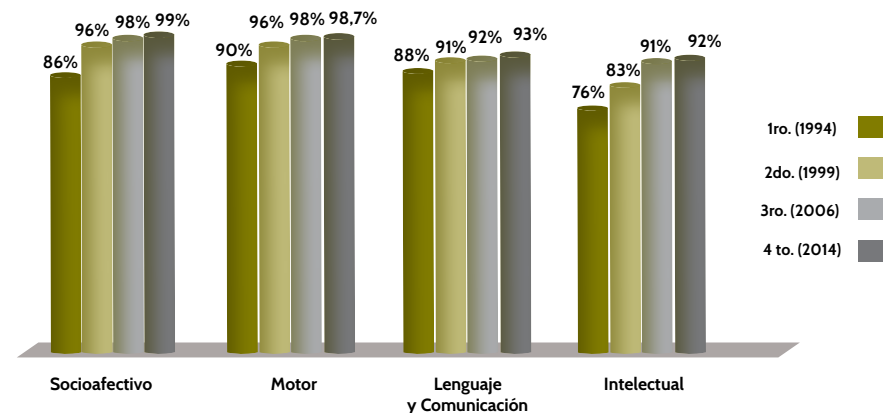
A continuación, se grafica el resultado en ascenso de los valores alcanzados en los cuatro monitoreos efectuados.



¹² Los indicadores utilizados en los dos primeros monitoreos procedieron, en su generalidad, del resultado de las investigaciones realizadas en los años 70, 80 y 90, así como de la experiencia profesional de médicos, psicólogos y pedagogos. Sin embargo, los aplicados en los dos últimos monitoreos, casi en su totalidad proceden de los resultados obtenidos en la investigación “La caracterización del desarrollo de la niña y el niño cubano”, proyectada y conducida por especialistas del CELEP y por colaboradores de otros organismos e instituciones.

El análisis de lo logrado en cada una de las esferas del desarrollo, en los cuatro monitoreos, muestra también resultados satisfactorios: en la socio-afectiva (86%, 96%, 98% y 99%); en la motriz (90%, 96%, 95% y 98%) y en la de comunicación y lenguaje (86%, 90%, 92% y 93%), siempre con una tendencia ascendente. En la esfera intelectual, aunque los indicadores mostraron niveles aceptables y también en ascenso, fueron los más bajos: 76%, 83%, 91% y 92%, respectivamente. Ello, pudiera explicarse, en alguna medida, porque los procedimientos para la estimulación de esta esfera, resultan más complejos, no sólo para las familias, sino también para los propios agentes educativos que las orientan. La gráfica que se presenta a continuación, lo muestra.

Cumplimiento de todos los indicadores por esferas del desarrollo



Familia

Tal y como fue expresado, los monitoreos proporcionan la obtención de criterios esenciales también acerca de la familia, en su papel protagónico, así como del territorio, en la implementación del Pro-

grama Educa a tu Hijo, los cuales serán analizados a partir de algunos de los procesos fundamentales que favorecen su cumplimiento: sensibilización, preparación y participación.

La evolución de cada uno de estos procesos que, al mismo tiempo, funcionan como dimensiones, será reflejada en el análisis de su comportamiento en los tres monitoreos.

Con respecto a la sensibilización, en el primer monitoreo, se evidenció que ya en una parte de la familia de la muestra, se manifestaba una disposición positiva hacia el programa, reflejada en la asistencia a las actividades donde recibían las orientaciones para su continuidad en el hogar.

Se apreció en esta etapa, que si bien un 65% de asistencia parece revelar un nivel de aceptación y una cierta sensibilización, sin embargo, su presencia en estas actividades era más en carácter de observador que de participante activo; perfectamente comprensible, si se tiene en cuenta que las familias se encontraban en una fase inicial de asimilación de su papel como promotoras del desarrollo de su descendencia y, como tal, iban asumiendo paulatinamente la necesidad de su participación activa en las actividades conjuntas y de su preparación sistemática como vía esencial para apropiarse del contenido y de los procedimientos de su realización y poder así, darle una adecuada continuidad en el hogar durante la semana.

El segundo y tercer monitoreos revelaron ya un avance en lo que a la sensibilización se refiere. La asistencia a las actividades se eleva y se aprecia una participación activa durante las actividades conjuntas; estos aspectos se ratificaron en el cuarto monitoreo. La sistematicidad de la asistencia es índice de la comprensión inicial de que las actividades a las que asisten, se realizan para mostrarles qué y cómo hacer para estimular el desarrollo de sus hijas e hijos.

Evidencia de la sensibilización de las familias son también sus valoraciones, en las que expresan su reconocimiento acerca del programa: “le enseña a educar a sus hijas y a sus hijos”, “las hace buscar tiempo para jugar con ellos”, “las motiva a leerles cuentos, a asistir a actividades recreativas, culturales...”

Con respecto a la preparación de la familia, ésta transita por diferentes momentos en los monitoreos y va, desde la comprensión de la importancia de incluirse activamente en acciones para lograr el desarrollo de sus hijas e hijos, hasta revelar cambios en sus propios patrones de crianza que son reconocidos por ellas como producto de la preparación adquirida.

Esta preparación lograda por la familia, puede considerarse una consolidación de formas de atención consciente a la satisfacción de las necesidades tanto de carácter básico (sueño, alimentación, aseo) como afectivas, recreativas, espirituales, tales como brindar afecto a sus hijas e hijos, tratarlos con cariño, escucharlos cuando les hablan, jugar con ellas y ellos, leerles y narrarles cuentos, promover que se relacionen y jueguen con otras y otros coetáneos.

Con respecto a la participación de la familia en el programa, su análisis durante los monitoreos se refirió tanto a los miembros que asistían asiduamente a las actividades y apoyaban de manera sistemática la realización de acciones estimuladoras del desarrollo en el hogar, como a los momentos por los que transcurre, en la mayoría de las familias, su involucramiento en las actividades conjuntas y el compromiso que se aprecia en ellas de asistir y realizar en los hogares, lo que les es orientado.

La asistencia de la familia a las actividades conjuntas no se realizaba de forma sistemática, lo cual también implicaba que no tuvieran continuidad en el hogar, las acciones que en ellas se orientaban.

A partir del segundo monitoreo, con respecto a la participación, esta se apreció mucho más acorde con la calidad de la preparación recibida y con las relaciones de confianza establecidas por las ejecutoras y por las otras familias participantes.

Se apreció, desde este momento, el incremento de la responsabilidad de los distintos miembros de las familias, mediante la ejecución de acciones educativas en el hogar, aunque la figura materna continuó siendo la que predomina.

El carácter de la participación de las madres en las actividades conjuntas, que inicialmente era pasivo, se tornó más dinámico y ya en el último monitoreo se apreció una mayor cooperación con el ejecutor durante los diferentes momentos de la actividad conjunta.

Territorio

Con respecto al impacto del programa en el territorio, los resultados del primer monitoreo, denotaron un nivel inicial de sensibilización en los muestreados, aunque su participación en las diferentes actividades, consistía solamente, en divulgar los lugares donde se realizarían las actividades.

A partir del segundo monitoreo, se puso de manifiesto que la mayoría de los habitantes de los territorios conocían el programa y una buena parte de la población reportó su participación en él de diferentes maneras, tales como:

- Cooperando en su divulgación, sus propósitos y en la organización de actividades deportivas y culturales para la población que en él participa.
- Visitando a las familias para promover y mantener su asistencia sistemática a las actividades conjuntas.

- Participando en la realización del censo de población infantil al iniciar el programa.
- Confeccionando juguetes y materiales didácticos.
- Aportando materiales reciclables para su utilización como recursos didácticos en las actividades conjuntas.
- Cooperando en la limpieza de los parques o de los distintos espacios en los que se reúnen las familias, sus niños y niñas y las ejecutoras para realizar las actividades conjuntas.
- Estimulando y reconociendo a las promotoras, ejecutoras, familias y a otro personal que participa.

En el contexto de los monitoreos, se tuvo en cuenta explorar en los diferentes territorios la participación de las personas que allí representan a los diferentes sectores de la sociedad (salud, cultura, deportes) y se apreció como, paulatinamente, sí hay una adecuada estimulación y orientación por parte de los encargados de conducir el programa, los mencionados agentes que concretizan la intersectorialidad, (interdisciplinariedad e interinstitucionalidad) van actuando de forma más cohesionada, apoyando los diferentes procesos que se detallaron con anterioridad, para su implementación, convirtiéndose así en verdaderos promotores del mejor desarrollo integral posible de las niñas y niños atendidos.

De esta manera, se puede concluir que las categorías familia y territorio adquieren una significación especial en su relación con la primera infancia, por la función educativa y formativa que pueden desempeñar y, especialmente, por su estrecho vínculo con el alcance de los niveles de desarrollo integral que en estas edades tiene lugar.

Bibliografía

- A. Siverio, *Programa Social de Atención Educativa para niños de 0 a 6 años que no asisten a instituciones infantiles*, Informe de Resultado Científico al Ministerio de Ciencias, Tecnología y Medio Ambiente, La Habana, 1993.
- Bases sólidas, Atención y educación de la primera infancia*, UNESCO, Francia, 2007.
- B. Beltrán, *Modelo de capacitación diferenciada para agentes educativos. Informe de investigación*, CELEP, 2008.
- Cátedra Vigotsky, *La función educativa, cultural y desarrolladora, labor central de la familia*, Facultad de Psicología, La Habana, 2014.
- Coordinación intersectorial en la educación temprana: Políticas y programas. Una síntesis de experiencias en América Latina*, UNESCO, Santiago de Chile, 2004.
- Educa a tu Hijo*, Monografía UNICEF-CELEP, Gesta, La Habana, 2003.
- Educa a tu Hijo*, Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño y la niña, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Tercera edición, 2014.
- F. Rivera, *El modelo no institucional cubano Educa a tu Hijo: 18 años después*, Editorial Asociación Española de Colaboración Internacional, Madrid, 2010.
- G. Arias Beatón, *Familia: primera y permanente educadora*, Congreso Pedagogía, La Habana, 2009.
- J. López H., *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*, Gesta, La Habana, 2005.
- J. Martí, *Ideario pedagógico*, Editorial Pueblo Educación, La Habana, 1990.
- La contextualización del modelo de atención educativa no institucional cubano Educa a tu Hijo en países latinoamericanos*, Informe de Consultoría y su publicación digitalizada, UNICEF, Panamá, 2010.
- L. Ríos, *Fundamentos de la educación preescolar cubana. Compendio de Lecturas de Postgrado*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2012.
- L. Vigotsky, *Historia del desarrollo de las funciones síquicas superiores*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 1997.
- V. Peralta, *Avances y desafíos de la educación inicial en la perspectiva del siglo XXI*, JUNJI, Santiago de Chile, 1998.

INTERSECTORIALIDAD EN EDUCACIÓN PARVULARIA DE 0 A 3 AÑOS

Vital Didonet

Políticas públicas para la primera infancia y Educación Parvularia

El tema que nos ocupa en este momento –la intersectorialidad– podría parecer que traspasa el objeto de este congreso, el campo circunscrito de la educación infantil o parvularia. Al extender su mirada hacia el conjunto de las políticas sociales dirigidas a los niños y niñas desde la concepción hasta los 6 años de edad ¿no se estaría echando la educación en un crisol de concepciones formuladas en los diferentes campos de atención a los niños y niñas y abdicando la especificidad de la educación? Cabe una segunda pregunta: ¿en qué espacio se encuentran los dos temas, políticas públicas para la primera infancia y Educación Parvularia?

Los derechos del niño y el enfoque intersectorial son, en mi percepción, conectores entre ellos. En este texto vamos a tejer algunas consideraciones sobre la intersectorialidad en las políticas públicas y sus reflejos sobre la educación en la primera infancia. De pronto se percibe que la intersectorialidad enriquece la Educación Parvularia al explicitar sus relaciones con los otros derechos del niño y ampliar la visión del campo en que dicha educación cumple su rol.

La educación infantil concibe al niño y niña como persona, ser

integral. Y la persona existe en un contexto y se constituye en la relación. No existe por sí misma ni se completa en sí misma. La persona es un ser para. No está en el vacío, en una soledad absoluta, en un no-espacio, no-tiempo, no-relación, no-sociedad. El yo personal existe ubicado y dependiente de su entorno social, cultural, geográfico, económico, de valores, realizaciones, voluntades, aspiraciones. La educación siempre será de una persona integrada en su contexto existencial, del cual recibe y al cual ofrece vida y significado. Consecuentemente, un niño no se educa al exterior de su contexto, fuera de sus conexiones. El enfoque intersectorial trae para el centro de la educación esos elementos constitutivos de la persona, de su crecimiento y desarrollo.

Otro enlace: los derechos del niño. Las políticas públicas para la primera infancia y la Educación Parvularia son algunos de ellos, responden a derechos. Considerando que son características de los derechos el ser indivisibles, interdependientes e interrelacionados, por tanto complementarios, vemos que no hay cómo separar Educación Parvularia del conjunto de las políticas públicas para la primera infancia. Ella debe estar de mano con la salud, la alimentación y nutrición, la cultura, la convivencia familiar y comunitaria, el esparcimiento y el juego, la protección contra toda forma de violencia, exploración, omisión, el ambiente saludable y sustentable, la participación ciudadana, etc.

Por eso, si hablamos de políticas para la primera infancia estamos, por inclusión, hablando de educación infantil, y cuándo buscamos la intersectorialidad entre las políticas convocamos también a la educación infantil. La auténtica educación del niño y la niña los considera en su globalidad, como seres sociales, interconectados con sus compañeros, su familia, comunidad y el mundo.

La visión holística del niño y la niña y la percepción de la infancia como etapa de la existencia humana empujan para espacios más amplios las fronteras estrechas que, a lo largo del tiempo, se fueron dibujando para la educación. La presión que el sistema educativo –¿o, antes, la sociedad?– hace para que la educación, como líquido en un embudo, se reduzca a la enseñanza, a lo intelectual, a lo cognitivo, a la memoria de informaciones que se piden en un examen, está logrando éxito en lo que se refiere a programa escolar, pero colecciona fracasos en lo que se refiere a la ciudadanía, cooperación y solidaridad, interacción y convivencia, artes, creatividad, curiosidad investigativa.

Además, si el enfoque intersectorial es una estrategia de logro de buenos resultados para el conjunto de las políticas para la primera infancia, lo es también para la educación infantil.

En síntesis, el vincularse a las otras políticas y conformar con ellas la visión holística de la atención integral, posibilita a la Educación Parvularia abarcar todos los aspectos de la personalidad del niño para promover su desarrollo armónico (físico, social, afectivo, cognitivo, artístico, lingüístico).

Lo bueno y lo malo de especialización y la sectorialización

La necesidad de profundizar el conocimiento llevó la ciencia clásica del siglo XX a dividir, separar en partes, dedicarse a sectores de un todo. La investigación en las distintas ciencias, mirando aspectos particulares de la vida y desarrollo infantil, fue generando especialidades. En Psicología surgió la Psicología Infantil; en la Medicina, la Pediatría; en la Sociología, la Sociología de la Infancia; en la Educación, la Pedagogía de la Infancia; en la Antropología, la Antropo-

logía del Niño; etcétera. El camino no paró ahí. Siguió estrechando los márgenes, reduciendo el alcance del foco. Una especialidad se desmembró en varias, por ejemplo: en el ramo de la Medicina para niños está la Neonatología, la Neuropediatría, la Siquiatría Infantil, la Gastropediatría, la Cirugía Pediátrica, la Neumología Pediátrica, la Nefrología Pediátrica, la Infectología Pediátrica, la Reumatología Pediátrica.

Los servicios públicos también siguieron la lógica de la especialización, creando divisiones o sectores. En Brasil, para referir un caso, en los años 30 del siglo pasado, la salud y educación estaban bajo un único organismo, el Ministerio de Educación y Salud Pública. Veintitrés años después, hubo la separación. Salud se quedó sola y Educación se desplegó en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Veintidós años más, y la Cultura adquiere estatus de ministerio independiente. Otros veinte años, y el Deporte logra ser ministerio. Periódicamente surge la proposición de separar la educación superior de la básica, en dos ministerios. Así, se avanzó construyendo una forma de administración pública por sectores y subsectores.

La diversidad y complejidad de los servicios parece recomendar la especialización y gestión por partes. El deseo de conocer fue empujando las ciencias a profundizar la investigación, progresivamente más puntual y específica, para llegar al fondo del objeto de estudio. No siendo posible hacerlo para el todo, se lo dejó de lado, concentrándose en una fracción, cada vez más reducida. Es admirable cómo la investigación logra aportar a micro-puntos de un micro-trozo de un micro-objeto de estudio. Y explicar origen y causa de un micro-fenómeno que nos preocupa.

Paralelamente, en la gestión de servicios públicos la búsqueda de eficiencia aconsejó la separación en sectores. El dicho romano,

aprendido de los griegos para la política y la guerra –Divide et impera– parece ser también la estrategia de las ciencias, de la administración pública y de las políticas sociales. Se dividió para entender, para controlar, para dominar.

Pero, ¡ahí surge un problema!, la especialización. Sea en las ciencias, sea en la gestión pública, se avanzó verticalmente en dirección a la profundidad, pero se dejó de dialogar horizontalmente. Por fuerza de mirar jerárquicamente en la vertical, se olvidó de quienes, a su lado, también hacían la misma marcha hacia la especialización. Y perdieron la visión los unos de los otros y la visión del todo, de sus interconexiones e interdependencias.

Según Edgar Morin, ese proceso presenta dos dimensiones, una positiva y otra negativa: el desarrollo disciplinar de las ciencias no sólo aporta las ventajas de la división del trabajo (es decir, la contribución de las partes especializadas a la coherencia de un todo organizador), sino también los inconvenientes de la superespecialización: compartimentación y fragmentación del saber.¹³ Morin dice que las varias disciplinas que manejan los conceptos de hombre, de individuo, de sociedad los trituran o laceran, sin que se puedan ser reconstituidos por las tentativas interdisciplinares.

No hay diálogo y si lo hay es muy superficial y pasajero entre los campos de ciencia, como tampoco entre los campos de políticas públicas, a pesar de abordar el mismo objeto, el mismo sujeto de atención. Cuando se pierde la percepción de las conexiones de un ser se pierde su alma, lo que le da sentido. Los admirables y profundos conocimientos que las ciencias produjeron, capaces de resolver dudas y problemas más complejos, son incapaces de mostrar el con-

¹³ E. Morin, *Ciencia con conciencia*, Anthropos, Editorial del Hombre, México, 1982.

texto, las interconexiones e interdependencias y la globalidad de las cosas, de los fenómenos, de la persona.

La imagen de nuestro planeta vista desde el espacio por el cosmonauta ruso Iuri Gagarin era hermosa. “La Tierra es azul. Ella es maravillosa. Ella es increíble” dijo él. Pero hoy ella se parece al parabrisas de un coche que se rompió en mil pedazos. Estamos fragmentados. Las facturas se ensanchan, los trozos casi no se tocan. Las acciones humanas y las personas mismas padecen la enfermedad de la soledad, del aislamiento en la multitud. El individualismo, el egoísmo y la búsqueda de autosatisfacción se mezclan con la intolerancia al otro, al diferente. En un tiempo de ser-con, de trabajar en equipos, de participar, de promover los avances científicos y tecnológicos agregando especialidades de múltiples campos de investigación y práctica profesional, las relaciones humanas están deterioradas, la violencia se disemina en los distintos campos, doméstico, político, trabajo, religión, en la calle, en las redes sociales.

Si la fragmentación del conocimiento y de la acción humana es perniciosa para la naturaleza, lo es también en las políticas públicas para los niños y niñas.

En su libro *¿Hacia el abismo?: globalización en el siglo XXI*, Edgar Morin alerta que si no se cambia la dirección, si no se vuelve a la interdependencia e interconexión de todo lo existente, se seguirá la marcha hacia al caos, a la destrucción, al abismo. Hay solución, según él. Y está justamente en la visión holística de la realidad, en la reconstrucción de la unidad. Yo creo que se trata de reconstruir la unidad interna en la persona y la unidad de la persona con el otro y de la sociedad con la Tierra en toda su complejidad.

El enfoque holístico de la realidad se presenta, hoy, como el más eficaz y, por ende, necesario, para salvar la Tierra, la vida y los hu-

manos. Porque todo está íntimamente relacionado, todo es interdependiente, cada ser: así como los distintos componentes del planeta –físicos, químicos y biológicos– están relacionados entre sí, también las especies vivas conforman una red que nunca terminamos de reconocer y comprender.¹⁴

La intersectorialidad en las políticas para la primera infancia

La intersectorialidad propone una manera distinta de abordar la atención al niño: a) parte de la visión holística de la persona y sujeto, en vez de objeto de varias áreas o sectores de intervención; b) valoriza el conocimiento de cada ciencia y la especialización profesional y c) los articula en un proyecto global, en un plan integrado de atención.

El punto de partida más seguro para lograr éxito en esa iniciativa es la decisión política. El gestor público debe querer. Acorde a su determinación, los directivos y técnicos de todos los sectores que tienen funciones directas o indirectas de atención a algún derecho del niño, se reúnen con el propósito de construir un plan global. Hay que construir, primero, la concepción de niño y niña, de infancia y su diversidad en el territorio en que se aplicará el plan, de su vínculo con la familia y el entorno social y ambiental, de lo que se desea lograr y qué estrategias se utilizarán para lograr los objetivos globales del plan. Es evidente que los aportes sectoriales son fundamentales, pero el plan no será una agregación de partes, la reunión de planes o programas sectoriales, pues si así fuera, sería más parecido con un Frankenstein que con un plan integrado para atención integral.

¹⁴ Papa Francisco, *Carta Encíclica Laudato Si', sobre el cuidado de la casa común*, Documentos Pontificios, Vaticano, mayo 2015.

Al confluir los objetivos y planes de cada sector o derecho del niño, casi seguramente todos serán imbuidos de la concepción antes formulada y ésta será como su alma. Los directivos y técnicos percibirán qué cambios y ajustes de sus respectivos planes o programas no serán pérdidas o renunciadas, sino logros en eficiencia y eficacia, esto es, en calidad.

Una técnica que puede contribuir para establecer un punto de partida común entre los técnicos de los distintos sectores y organizaciones que se reúnen para trabajar con visión intersectorial es preguntar ¿qué es para ti un niño?, ¿cuál es la primera palabra que se te ocurre al pensar en un bebé o en un niño? Y dedicar un tiempo para aproximar las concepciones, percepciones y descripciones. El ejercicio puede revelar cuánto nuestras concepciones están próximas o distantes, cuánto nuestras experiencias personales, de vida y trabajo, confluyen o se dispersan. Una pregunta siguiente podría ser ¿cuál de esos conceptos y experiencias podría ser el enlace capaz de unir o articular todas nuestras concepciones? En seguida, ¿cuál sería un motivo movilizador de todos nuestros sectores y organizaciones? Y, finalmente, ¿qué diseño tendría un proyecto común, multisectorial en que todos trabajemos articuladamente?

Problemas y dificultades existen para trabajar articulados: la tradición de cada sector cuidar de sus objetivos como únicos; la resistencia psicológica de escuchar los otros e interesarse por sus problemas y logros; la prohibición legal de un sector a aplicar recursos en otro o en acciones comunes en donde no es fácil separar claramente lo que pertenece a cada sector; la burocracia en la administración pública; el celo, orgullo o el deseo de cada quién decir que la política, el proyecto, el programa es suyo; el miedo de perder la identidad y la especificidad de su política, de su programa, etc.

La experiencia de construir una política pública de atención integral mediante la articulación intersectorial demuestra que: a) se puede vencer la dificultad de diálogo entre colegas de sectores distintos si hay una decisión política superior y si los directivos y técnicos hayan llegado a una comprensión de lo necesario, posible y bueno que es estar juntos y trabajar juntos; b) las personas involucradas en una acción intersectorial bien conducida, con espíritu democrático sienten satisfacción en participar de una construcción colectiva que logra un alto nivel de calidad teórica, política y técnica.

Bibliografía

- E. Morin, *Ciencia con conciencia*, Anthopos, Editorial del Hombre, México, 1982.
 E. Morin, *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*, Paidós Ibérica, Madrid, 2010.
 Papa Francisco, *Carta Encíclica Laudato Si', sobre el cuidado de la casa común*, Documentos Pontificios, Vaticano, mayo 2015.

CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO DESDE EL TERRITORIO

Pedro Andrade

El presente artículo describe el modo en que se realizó la optimización del espacio educativo de los jardines infantiles estatales que se construyen en Chile a partir del año 2014. Las mejoras logradas son de tipo conceptual, metodológico y arquitectónico. Estos avances se elaboraron a partir de un enfoque sistémico diseñado específicamente para la implementación de la política pública de aumento de cobertura.¹⁵ Este enfoque, denominado Hábitat Educativo Inicial, identifica, estructura y relaciona los componentes de la política de aumento de cobertura, permitiendo una comprensión integral del proceso y facilitando la posibilidad de coherencia entre sus partes, objetivos, estrategias y acciones.

El Hábitat Educativo Inicial representa una estructura relacional que abarca todas las variables de la política de aumento de cobertura, entre éstas se identifican la dimensión política, económica, territorial, urbana-rural, físico-espacial, socio-educativa y biosicosocial. Las primeras cinco dimensiones se encuentran en toda política de infraestructura física, las dos últimas, propias del ámbito educativo inicial, son los componentes que, en interacción con la dimensión físico-espacial, conforman el ambiente educativo inicial.

¹⁵ La política de aumento de cobertura consiste en la construcción de nuevos edificios de educación inicial con un alto estándar de calidad arquitectónica y distribuidos territorialmente en función de la detección de brechas de atención.

En relación al incremento de la calidad del espacio educativo¹⁶ para los nuevos jardines infantiles, éste se funda en la interacción de la dimensión territorial y las variables del ambiente educativo inicial,¹⁷ lo anterior, dado que a partir del componente territorial se revelaron los problemas, el diagnóstico y las propuestas educativas que fundamentan las innovaciones de los nuevos ambientes educativos. Los elementos de análisis mencionados han sido sintetizados en soluciones plasmadas en el programa arquitectónico¹⁸ de los nuevos proyectos. La dimensión territorial, en este caso, está representada por las educadoras de párvulos de JUNJI, que a través de sus opiniones, permitieron construir conocimiento sobre las necesidades del ambiente educativo inicial.

Habiendo enunciado los principales temas a tratar en el presente artículo, a continuación se detalla la estructura que se seguirá para exponer el modo en que se consolidaron las mejoras a los espacios educativos iniciales a partir de la expresión territorial. En primer lugar, se expone el contexto y las problemáticas a partir de las que se origina el enfoque sistémico de política pública de aumento de cobertura. En segundo lugar, se detalla el enfoque de hábitat educativo inicial, profundizando la relación entre la dimensión territorial y las variables del ambiente educativo inicial. Por último, se describen los conceptos y metodología que guiaron el diseño del programa archi-

¹⁶ Espacio educativo inicial se entiende como la suma de elementos físicos, espaciales, materiales, ambientales y estéticos de la arquitectura de jardines infantiles.

¹⁷ Para la JUNJI el ambiente educativo hace referencia a los espacios físicos, el equipamiento, la organización de los materiales, los objetos seleccionados para la acción pedagógica, en un marco de interacciones positivas en que niños y niñas conviven, experimentan valores, resuelven conflictos, respetan normas y hay cabida para la diversidad.

¹⁸ El programa arquitectónico define las áreas operativas de local escolar (áreas administrativa, de servicios y pedagógica), los recintos que contempla cada área del edificio (aulas, patios, oficinas, cocinas, servicios higiénicos, bodegas, etc.), las superficies de cada recinto (metros cuadrados), costos generales y superficie predial referencial.

tectónico para los nuevos jardines infantiles estatales, y de aquí su incremento en la calidad e impacto en el ambiente educativo inicial.

Política pública de aumento de cobertura en JUNJI

A modo de síntesis, se puede definir la política de aumento de cobertura¹⁹ en educación inicial, como las acciones que realiza el estado para que niños y niñas acceden al derecho a educación y cuidado con el fin de potenciar su desarrollo físico, cognitivo, social y emocional. Lo anterior equivale, desde una perspectiva de integralidad, a la construcción de nuevos establecimientos de educación inicial diseñados especialmente para este fin. De esta política pública se espera una profunda transformación social basada en los principios de equidad, calidad, integración, inclusión, democracia y bienestar social, plasmados en la reforma educacional chilena en curso.

Las orientaciones ético-políticas que guían las acciones del estado en materia educativa y específicamente las de aumento de cobertura en educación inicial, juegan un papel central en los alcances y la profundidad del efecto que estas tendrán en la sociedad, la cultura y en la consolidación de nuevas generaciones. Para el caso chileno, esencialmente se pueden distinguir dos corrientes ideológicas que han dirigido los objetivos, estrategias y acciones de la JUNJI durante sus procesos de aumento de cobertura. En primer lugar se observa una orientación higiénico-asistencialista que se despliega entre los años 1973 a 1989, y en sentido contrario, el enfoque de derechos iniciado en el año 1990 y que se mantiene hasta el día de hoy.

La orientación higiénico-asistencialista se centra en aspectos nu-

¹⁹ Referida exclusivamente al caso chileno, a pesar de que algunos elementos sean comunes con la experiencia y realidad de otros contextos nacionales.

tricionales y de salud-enfermedad, definiéndose desde esta postura, la atención integral del párvulo como la entrega de alimentación adecuada, educación correspondiente a su edad y atención médica-dental. Para lograr la atención integral se “requiere en líneas generales, desarrollar funciones de tipo sicopedagógico, profiláctico, terapéutico y asistencial”.²⁰ Durante el periodo higiénico-asistencialista las metas de la institución estuvieron más ligadas a los factores recién expuestos que a objetivos de desarrollo humano integral. Este enfoque se caracteriza por no dar prioridad a la construcción de nuevos edificios de educación inicial.

En el otro extremo, temporal y ético-político, el enfoque de derechos considera que “la titularidad de derechos instituye la ciudadanía social de los niños y que este cambio de estatus de los niños es la piedra angular de una gran transformación cultural que empieza a movilizar a la familia, a las instituciones y sociedad en general, poniendo en tensión la visión tradicional tutelar e instalando una visión emancipadora en torno a la infancia”.²¹ Esta posición se basa en las obligaciones establecidas en la convención de derechos del niño, ratificada por Chile en 1990.

Un aspecto relevante asociado al enfoque de derechos, es el énfasis que se comenzó a dar al aumento de cobertura en educación inicial a partir del año 1990, mismo año en que Chile retorna a la democracia luego de la dictadura militar iniciada el año 1973. En la historia de la JUNJI las alternativas para aumentar cobertura han sido la implementación de doble jornada,²² desarrollo de mo-

²⁰ Memoria Anual Junta Nacional de Jardines Infantiles, 1982.

²¹ Memoria Anual Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2010.

²² La doble jornada consiste en la utilización del mismo espacio para atender durante la mañana y la tarde a distintos grupos de párvulos, duplicando de esta manera la cobertura o matrícula de una sala de actividades y del jardín infantil.

dalidades alternativas²³ y la construcción de nuevos jardines infantiles.²⁴ Esta última estrategia encuentra su máxima expresión entre los años 2006-2010 y 2014-2018. Ambos periodos presidenciales de Michelle Bachelet Jeria.

Hábitat educativo inicial

Como se ha dicho, el objetivo que cumple el enfoque de Hábitat Educativo Inicial es identificar y relacionar las dimensiones que componen la política de aumento de cobertura, desarrollando una perspectiva comprensiva que facilite la integración de actores y disciplinas en la producción del ambiente educativo inicial. Esta aproximación conceptual y metodológica permite la posibilidad de optimización desde un plano transdisciplinar para abordar tanto la revisión de la política pública de aumento de cobertura como la interrelación de las dimensiones físico-espacial, socio-educativa y biosicosocial.

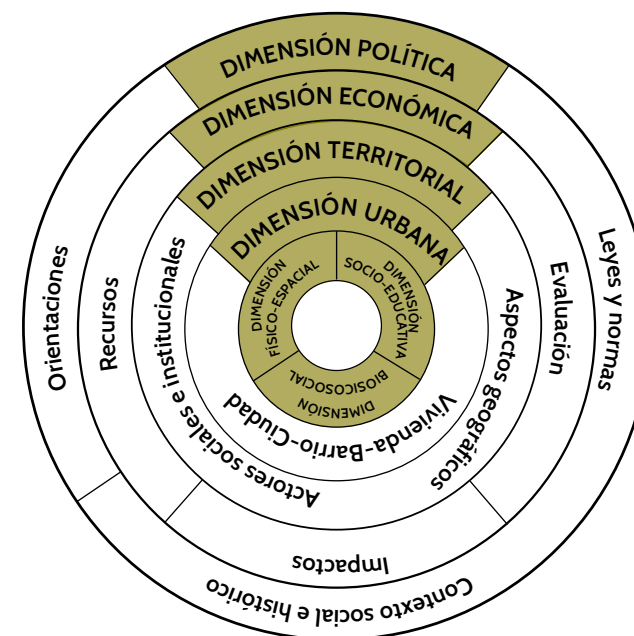
A partir de lo anterior, es posible definir el Hábitat Educativo Inicial como un enfoque sistémico que intenta la adecuación del espacio educativo a las dinámicas socio-educativas y las necesidades biosicosociales de niños y niñas que acceden a la educación inicial. Que la relación entre espacio, pedagogía y potencialidad de desarrollo sea positiva o negativa, dependerá del enfoque político-económico con que se determinen los lineamientos para abordar la

²³ Las modalidades alternativas corresponden a la atención de niños y niñas a través de programas educativos que se imparten en espacios comunitarios. Las dinámicas pedagógicas que allí se imparten son supervisadas por al menos un técnico en párvulo.

²⁴ El jardín infantil tradicional JUNJI, conocido como Clásico o Programa 01, corresponde a un edificio construido o habilitado especialmente para el fin educativo. La infraestructura es financiada directamente por JUNJI, al igual que los gastos de operación y remuneraciones del personal JUNJI que se desempeña en el local.

calidad del ambiente educativo, la relación de éste con su entorno y la coordinación entre los actores que intervienen en la conformación de este espacio de desarrollo humano.

A continuación se presenta el modelo que expone las dimensiones y componentes del Hábitat Educativo Inicial.²⁵



Desde esta perspectiva, para que una política de aumento de cobertura pueda considerarse sistémica debe contar en cada una de sus dimensiones con la participación activa de actores relevantes e instituciones comprometidas con el objetivo común. En el caso chileno, la ampliación de cobertura 2014-2018 se funda en el programa de gobierno de la presidenta Michelle Bachelet donde se propone

²⁵ Dimensiones y componentes del Hábitat Educativo Inicial. Fuente: Pedro Andrade Harrison, *Optimización del Programa Arquitectónico de la JUNJI para el Aumento de Cobertura 2014-2018. Una Propuesta desde el Enfoque de Hábitat Educativo Inicial*. AFE para optar al grado de magister en hábitat residencial. Universidad de Chile, 2015.

una reforma estructural a la educación, y como parte de ésta, una reforma a la Educación Parvularia, donde se inscribe el aumento de cobertura, el énfasis en calidad y la equidad territorial que dan integralidad a esta política.

En cuanto a la definición de calidad del espacio educativo inicial, desarrollada para cumplir con los objetivos programáticos de la reforma en educación inicial, se plantea que “corresponde a un alto grado de adaptación de la arquitectura a las necesidades biosociales de sus usuarios y a las dinámicas pedagógicas que se despliegan en el ambiente educativo. Aportando sistemáticamente al desarrollo del máximo potencial físico, cognitivo, social, cultural y emocional de niños y niñas”.²⁶ Con esta declaración como punto de partida, se busca la coherencia entre espacio, pedagogía y desarrollo, donde el concepto de adaptación es el eje que guía constantemente la búsqueda de respuestas arquitectónicas a las dinámicas socio-educativas.

Construcción del espacio educativo desde el territorio

El instrumento que define parte importante de la calidad estructural²⁷ del espacio educativo es el programa arquitectónico de los edificios educativos. En la JUNJI, este instrumento se demostró difícil de modificar desde la década del 70 hasta el año 2013, momento en que se aumenta considerablemente la superficie disponible por párvulo y se incorporan nuevos recintos pedagógicos y de apoyo.

²⁶ Emma Maldonado y Pedro Andrade, *A escala del niño y la niña*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2014.

²⁷ Se adopta la definición de calidad estructural provista por la OCDE en el documento *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, donde se identifican indicadores estructurales de calidad tales como superficie disponible por párvulo, cantidad de educadoras por párvulo, tamaño de los grupos de párvulos en sala, nivel de capacitación del personal educativo, entre otros. La calidad estructural estaría definida por estándares mínimos que aseguren el bienestar de niños y niñas y el personal.

Estas acciones se fundamentaron, principalmente, en el estudio sobre usos y condiciones del espacio educativo inicial, realizado a través de la participación de 74 educadoras de párvulos de la JUNJI a nivel nacional.

En resumen, el diagnóstico obtenido indicó que los mayores problemas que enfrentaban los jardines infantiles al momento de la realización del estudio, eran, por una parte, la sobrecarga de usos en la sala de actividad de niveles medios y sala cuna. Lo anterior dado que en el aula se realizaban las diversas actividades pedagógicas, de actividad física, creación de hábitos, socialización, descanso e ingesta de alimentos, no contando con una variedad de espacios educativos de apoyo ni alternativos. Por otra parte, se constataba un problema de disponibilidad de espacio para realizar las actividades socio-educativas debido a la alta densidad de párvulos en relación a la superficie disponible en las aulas, producto que las salas de actividad consideraban el estándar de superficie por párvulo nacional y el tamaño de los grupos de párvulos.

A través del trabajo integrado entre educación y arquitectura se consiguió actualizar el conocimiento del espacio educativo inicial y proponer las mejoras que se exponen a continuación.

Aumento de la superficie disponible en las aulas: para las salas de actividad de los grupos de 0 a 2 años se pasó de 2,5 m²/párvulo a 3,1 m²/párvulo y en el caso del grupo de 2 a 4 años se pasó de 1,1 m²/párvulo a 2,3 m²/párvulo. Estos incrementos buscan evitar situaciones tales como la necesidad de adecuar constantemente el espacio educativo entre actividades y subsanar las restricciones espaciales para el trabajo individual, grupal y colectivo. El cambio más significativo se dio en las salas de párvulos entre 2 y 4 años, debido al mayor grado de autonomía y requerimientos de espacio

físico en sus actividades y la cantidad de niños y niñas en sala, en este caso 28.

Inclusión de nuevos recintos en el programa arquitectónico: confirmada la necesidad de contar con una mayor variedad de espacios para la realización de actividades en los jardines infantiles, se incluyeron recintos multiuso que pudieran absorber las demandas de actividades alternativas y dar la posibilidad de realización de actividades individuales, grupales y colectivas en espacios diferentes a la sala de actividad. En síntesis, con el nuevo sistema de recintos pedagógicos existe la opción de realizar múltiples actividades simultáneamente y con distintos tamaños de grupo. Lo que antes se realizaba mayormente en la sala de actividad. Los nuevos recintos del programa arquitectónico son:

- Sala de expansión para nivel de 0 a 2 años y de 2 a 4 años: recinto pedagógico multiuso que se encuentra conectado espacialmente a la sala de actividad o aula y permite actividades tales como el descanso, la ingesta de alimentos, realización de talleres, actividad sicomotriz, etc.
- Sala multiuso párvulos: recinto programado para la ingesta de alimentos colectiva, sala de presentaciones audiovisuales, actividades con la comunidad, talleres y actividades extra programáticas.
- Invernadero y huerto: se incluyen en las áreas exteriores del jardín infantil, dependiendo de las zonas climáticas como espacios educativos destinados al aprendizaje medioambiental a través del trabajo con la tierra, el conocimiento de las especies locales y la experiencia de los ciclos naturales.

Todas estas mejoras basadas en la expresión territorial y la síntesis arquitectónica, significan potenciar el desarrollo de las comunidades educativas que comienzan a gestarse a partir de la reforma a

la Educación Parvularia. Dotan de integralidad y calidad a los nuevos espacios educativos; sientan un estándar sobre el cual analizar nuevas posibilidades de optimización y permiten una nueva visión sobre los objetivos de la política de aumento de cobertura.

Los acontecimientos educativos que ocurren en el jardín infantil comienzan antes de que los nuevos edificios sean inaugurados, y las educadoras y los párvulos se encuentren por primera vez en sus aulas. Es posible afirmar que el proceso arquitectónico, cuando surge de la relación transdisciplinaria entre pedagogía y arquitectura, constituye un acto educativo en sí.

Bibliografía

- P. Andrade, *Optimización del Programa Arquitectónico de la JUNJI para el Aumento de Cobertura 2014-2018. Una Propuesta desde el Enfoque de Hábitat Educativo Inicial*, Investigación aplicada para optar al grado de magíster en hábitat residencial, Universidad de Chile, Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Santiago, 2015.
- M. Bachelet, *Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2014-2018*, octubre de 2013.
- Memoria Institucional 1973-1982, JUNJI, Santiago, 1982.
- Referente Curricular, Departamento Técnico, JUNJI, Santiago, 2010.
- Memoria Institucional 2006-2010, JUNJI, Santiago, 2010.
- E. Maldonado y P. Andrade, *A escala del niño y la niña*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2014.
- OECD (2012), *Strating Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris, France, recuperado en noviembre de 2013 en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.

EXPERIENCIA INTERNACIONAL EXITOSA: PROGRAMA “DE 0 A SIEMPRE”, DE COLOMBIA

Paola Londoño

El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) es la entidad colombiana que acompaña el desarrollo infantil de niñas y niños, creado mediante la Ley N° 75 de 1968, cuya misión es la de trabajar por el pleno desarrollo de la primera infancia y el bienestar de las familias colombianas.

El ICBF tiene por objeto fortalecer la familia y proteger al menor de edad y la función de formular, ejecutar, evaluar los programas y dictar las normas necesarias para el logro de los fines señalados en el artículo anterior. Asimismo, promover la atención integral del menor de 7 años, lo que incluye cuidados y adecuada educación.

De acuerdo con el decreto N° 987 del 14 de mayo de 2012, por el cual se modifica la estructura del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar “Cecilia de la Fuente de Lleras” y se determinan las funciones de sus dependencias, la Dirección de Primera Infancia, en el artículo N° 28, numeral 4 establece: “Definir las acciones para la implementación y desarrollo de la política y la atención integral a mujeres gestantes, madres lactantes y niños de primera infancia”. En este sentido el artículo N° 29, determina que la Subdirección de Gestión Técnica para la Atención de la Primera Infancia cuenta como parte de sus funciones con “adelantar las acciones operativas que permitan conocer y mantener actualizada la información de la

situación de la primera infancia en el país, los avances en el desarrollo de la política pública, la atención integral y el cumplimiento de los derechos de la primera infancia”.

Conscientes de que perder oportunidades es un problema para el desarrollo humano de Colombia, el ICBF tiene como una de las estrategias la atención integral a la primera infancia, para brindar oportunidades y fortalecer los factores de riqueza social presentes en la gestación y primeros años de vida de niños y niñas, que constituyen los elementos clave para sentar las bases de la inclusión social y de la autorrealización de niños y niñas.

En la etapa de la primera infancia, que va desde la gestación hasta los 6 años de edad, se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano.

Los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo cerebral, siendo determinantes de éste el estado de salud, la nutrición, el afecto, la situación socioeconómica de los hogares, las condiciones del contexto comunitario y la calidad de los ambientes y las relaciones en las que los niños y niñas participan.

La atención integral a la primera infancia se convierte así en una herramienta poderosa para romper círculos de pobreza y generar el acceso a oportunidades de educación inicial, salud, nutrición, recreación y ejercicio de la ciudadanía para los habitantes del territorio colombiano desde su más temprana edad. Esto genera oportunidad en las respuestas estatales respecto a la garantía de los derechos de los niños y niñas en este momento de sus vidas.

En este sentido, el ICBF enfoca la atención integral:

- Desde la neurociencia, como lo afirma el médico canadiense Fresar Mustard, reconocido por sus investigaciones en desarrollo infantil temprano.

- Desde la gestación a los 6 años de edad, ocurre la mayor plasticidad cerebral.
- Los ambientes enriquecidos, los aprendizajes significativos, los cuidados de salud, nutrición y afecto, serían los responsables de actividades neuronales que generan desarrollo biosicosocial.
- Los programas de calidad para el desarrollo del niño en edad temprana, que se inician en el periodo uterino e incorporan a los padres y mejoran los resultados del desarrollo infantil.
- Desde lo socio-educativo, como lo afirman Young y Fujimoto: “los niños que participan en los programas de desarrollo infantil temprano muestran menor grado de repetición y de abandono de la escuela, se desempeñan mejor en la escuela, y tienen alta probabilidad de progresar hacia niveles más avanzados de la educación”.

Niñas y niños atendidos integralmente en la primera infancia, tienen mayores probabilidades de ingresar a la edad adecuada en el sistema educativo, especialmente en zonas rurales en donde tienden a ingresar tarde.

- Hay que ponderar que el desarrollo infantil determina el desarrollo cerebral y las consecuencias futuras para las sociedades.
- La inversión en los primeros años de vida, previene la delincuencia, esto se debe a que la atención adecuada tempranamente estrecha el vínculo afectivo con la familia, especialmente con la madre y esta interacción desarrolla las destrezas sociales.
- La inteligencia y las destrezas sociales de una persona se definen en los primeros años de vida las cuales son fundamentales para el éxito.
- Desde lo económico, como lo afirma el profesor James Heck-

man, Premio de la Universidad de Chicago y Nobel de Economía año 2000, quien sostiene que:

- Aquellos que buscan reducir los déficits y fortalecer la economía deben realizar inversiones importantes en la educación y atención durante la primera infancia, pues el desarrollo durante la primera infancia influye directamente en la economía, la salud y las consecuencias sociales para los individuos y la sociedad. Los entornos tempranos adversos generan déficit en las habilidades y capacidades que reducen la productividad e incrementan los costos sociales, lo que se suma a los déficit financieros que enfrentan los ciudadanos.
- Las brechas sociales de la pobreza se abren a muy temprana edad, de los 3 a los 5 años, manifiestas en la exclusión y la marginalidad en los ámbitos de la salud y la educación, por lo que la familia es un factor importante para superar estas brechas.
- Muchos problemas sociales encuentran su raíz en sus primeros años de vida. La adversidad cambia la forma como se expresa el ADN, la pobreza en la primera infancia influye en la construcción de la sociedad, por tanto la política social debe estar dirigida a programas de primera infancia que involucren el trabajo con la familia.
- Cuando se atiende adecuadamente la salud, nutrición y alimentación en la primera infancia incluida la gestación, se reducen las brechas en la salud en la vida adulta y se reducen los presupuestos estatales para la remediación.

Reconociendo estos beneficios y los argumentos científicos, éticos y económicos que lo soportan, el Estado colombiano, en alianza con entidades privadas, ha venido avanzando por varios años en el desarrollo de programas, proyectos y servicios orientados a la atención de estos niños y niñas, en especial para aquellos que se encuentran en condición de pobreza y vulnerabilidad.

Las familias, las niñas y los niños desde la gestación reciben atención para garantizar la educación inicial, cuidado y nutrición, así como adelantar las gestiones para lograr que los niños y niñas accedan a todas las otras atenciones establecidas en la Ruta Integral de

Atenciones, procurando así el desarrollo integral de éstos. La operación de los servicios se implementa en el marco de los estándares de calidad que buscan nivelar los criterios para todos los servicios públicos y privados del país y así garantizar que todos los niños y niñas accedan con oportunidad y pertinencia a servicios de calidad, sin importar sus condiciones particulares y las condiciones de ingreso de sus familias y comunidades.

Por ello el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar centra sus objetivos en el desarrollo de las niñas y los niños, en la medida en que:

- Garantiza la oferta de servicios con calidad para la garantía de la atención integral a la primera infancia.
- Forma y acompaña a familias y cuidadores con niños y niñas en la primera infancia.
- Construye, adecua y mejora los ambientes que promueve en desarrollo infantil.
- Define orientaciones para la protección integral y garantía de derechos de las niñas y los niños en primera infancia con responsabilidad de la sociedad, el estado y la familia.
- Lidera la articulación funcional de los actores responsables de la gestión de la política de primera infancia a nivel nacional y territorial: SNBF-SPBF.

Para lograr que toda la comunidad incluso en los lugares más apartados reciba educación inicial, el ICBF acompaña a niñas, niños y familias mediante modalidades que llegan a todo el territorio:

Modalidad institucional

- Centros de desarrollo infantil
- Hogares infantiles
- Lactantes y preescolares

- Jardines sociales
- Hogares múltiples
- Hogares empresariales
- Niños menores de 3 años en centros de reclusión de mujeres

Modalidad comunitaria

- HCB Familiares Integrales
- HCB Familiares Tradicionales
- HCB Agrupados

Modalidad familiar

- Desarrollo Infantil en Medio Familiar (integral)
- Hogares Comunitarios FAMI (no integral)

Promoviendo en los encuentros y en la atención integral

- Cuidado y crianza
- Salud, alimentación y nutrición
- Recreación
- Educación inicial
- Identidad y acceso a la cultura

Uno de los principales enfoques del ICBF es la consolidación, articulación e intercambio de experiencia ejemplares que permitan fortalecer y consolidar los programas para brindar una atención de mejor calidad. Por esta razón, la participación en escenarios de primera infancia como el VII Congreso Latinoamericano JUNJI-OMEP *Nuevos ambientes de aprendizaje en la Educación Parvularia de 0 a 3 años*, son de vital importancia en cuanto permite la transferencia de experiencias para enriquecer las acciones que promueven el desarrollo infantil pertinente para los niños y niñas de Latinoamérica, desde el reconocimiento de las estrategias y acciones que cada país estructura y el enfoque desde la realidad social de los territorios.

Para potenciar los ambientes de aprendizaje en la Educación Parvularia de 0 a 3 años, como parte de la atención integral el ICBF cuenta con la llamada Fiesta de la Lectura, una estrategia pedagógica transversal implementada desde el año 2007, la cual se define como una serie de acciones estructuradas en el marco de la atención integral, para favorecer el desarrollo de los lenguajes y de las posibilidades expresivas, comunicativas y creativas de niñas, niños y sus familias desde la primera infancia. Busca enriquecer y cualificar las prácticas pedagógicas en las diferentes modalidades de atención del ICBF con la cualificación, acompañamiento y seguimiento al talento humano; la conformación de Bibliotecas Infantiles y Salas de Lectura; la gestión y divulgación del conocimiento; y el apoyo al fortalecimiento pedagógico y de gestión.

Fiesta de la Lectura se encuentra inscrita en el Banco de Éxitos del Premio Nacional de Alta Gerencia del Departamento Administrativo de la Gestión Pública, como una experiencia exitosa del ICBF. Forma parte de la política pública para la atención integral a la primera Infancia, *Estrategia De 0 a Siempre*, en alianza con el Ministerio de Cultura para ampliar la cobertura de dotación a las unidades de servicio y familias con los libros del Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento y con socios estratégicos de reconocida idoneidad en el país en producción de contenidos, publicaciones, investigaciones e implementación de procesos de formación para la promoción de lectura desde la primera infancia.

- Potencia los ambientes de aprendizaje de 0 a 3 años en cuanto logra dotar de libros y conformar Bibliotecas Infantiles en las unidades de servicio del ICBF.
- Cualifica a los agentes educativos mediante el Diplomado Fiesta

de la Lectura – Leer es mi Cuento: promoción de lectura y desarrollo de lenguajes y expresiones artísticas en primera infancia.

- Acompaña y realiza seguimiento a familias y agentes educativos involucrados en ella.

Esta estrategia ha diversificado el desarrollo, concretando una serie de productos y publicaciones mediante procesos de investigación, enfocados a fortalecer la calidad de la educación inicial y la atención a la primera infancia en las unidades de servicio. Ha profundizado en aspectos como el juego y los juguetes en la primera infancia, el trabajo con familias, la recuperación de la tradición oral con nanas, relatos indígenas y paisajes sonoros para la preservación de lenguas en riesgo de extinción, contribuyendo a la preservación del patrimonio cultural inmaterial del país. Estos desarrollos se visibilizan en La Red Virtual de Conocimiento Entretejidos, <http://entretejidos.icbf.gov.co/>.

Para Fiesta de la Lectura la comunicación verbal, la literatura, la música, el juego, el arte y la exploración del entorno, como actividades rectoras de la infancia, deben impregnar todos los espacios en donde los niños permanecen.

En este marco, potenciar el desarrollo del lenguaje resulta una pieza clave de la educación inicial y la atención integral a la primera infancia y un factor importante en el tema de inclusión, que implica por un lado considerar por igual las capacidades expresivas de todos los niños, sus intereses y necesidades, sus ritmos de aprendizaje, la diversidad de rutas con las que construyen conocimiento y significados. Por otro, delinear un horizonte comunicativo amplio y diverso para que ellos puedan comprender qué sentido tiene y cómo ser parte de la sociedad. Esta mirada propone la creación de alternativas de

comunicación con conversaciones, lecturas y escrituras en las que los niños y niñas con diferentes capacidades se sientan interlocutores activos e incluidos, experimenten avances y los reconozcan, incluso desde la gestación.

Publicaciones “Fiesta de la Lectura”

“Fiesta de la Lectura” a la fecha cuenta con publicaciones en diferentes formatos como son:

- Cartilla *Lecturas y lenguajes expresivos en el desarrollo infantil temprano*, 2011.
- *La Fiesta de la Lectura*, libro que recoge testimonios y crónicas que revelan su impacto en las comunidades. Con esta publicación el ICBF rinde homenaje a los cooperantes y a los miles de niñas, niños, padres de familia y agentes educativos participantes activos de la estrategia, 2010.
- *DVD Fiesta de la Lectura, para fortalecer la comunicación y la creatividad de niños y niñas*, 2011. El propósito de este DVD es servir de apoyo a los agentes educativos mostrándoles de manera práctica cómo incluir la lectura y los lenguajes creativos en su labor cotidiana de atención a los niños y niñas. Se trata de una inspiración para que los agentes educativos diseñen sus propios talleres, de acuerdo con las características de los niños de sus comunidades, su condición, su diversidad cultural e intereses y los diferentes libros con los que cuentan. Las talleristas son expertas en los diversos temas que tratan y tienen una larga experiencia en acercar los niños a los libros, la lectura, la música, el arte con alegría y amplio conocimiento de las capacidades y necesidades de niñas y niños.
- Libro *Sistematización de experiencias, Convocatoria Fiesta de la Lectura*

ra: Estímulo al Fomento de la Lectura en Primera Infancia.

- *PutunkaaSerruma: duérmete, pajarito blanco*, libro de relatos de cinco etnias indígenas colombianas para la primera infancia, edición bilingüe, 2010.
- Libro *Tiki, tiki, tai. Arrullos, secretos y relatos de los Rrom Colombianos*, 2012.
- Libro *Una morena en la ronda. Arrullos, juegos y relatos de las comunidades afrocolombianas*, 2012.
- *Sopa de soles. Arrullos, cantos y juegos de las comunidades afro, indígenas y Rrom de Colombia*, libro de literatura para primera infancia editado en sistema braille en Colombia, 2012.
- Libro *Patas de armadillo, dientes de ratón. Canciones, juegos y relatos de los campesinos colombianos*, 2013.
- Libro *¡Tortuguita, vení baila!, antología musical de tradición oral colombiana para la primera infancia*, 2013.
- *¡No me comas!*, libro táctil para niños con discapacidad visual o visión reducida, 2013.
- *Los arrullos de Jáamo... y otros relatos para nuestros niños y niñas*, libro que ofrece arrullos, canciones y relatos para los niños de primera infancia de cinco pueblos indígenas colombianos: nasa, inga, sikuani, cãacwa y toloro, 2014.
- *De agua, viento y verdor. Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas: Audioteca en lenguas de 9 grupos indígenas en riesgo de extinción: Kamëntša, Korebaju, EmberaChamí, Sáliba, Kokama, Yagua, Awá, EtteEnnaka y Wiwa*, 2015.
- *¿Qué cuentas?*, libro multisensorial que presenta múltiples posibilidades de historias, las cuales sólo son posibles con las palabras e imaginación de los niños y niñas, al construir en interacción directa con el libro. Esta publicación incluye una aplicación in-

teractiva para agentes educativos con niños y niñas de primera infancia con diversas discapacidades.

- *Libros digitales (E-books)* para tabletas Android y Apple.
- *Comercial de televisión*, 2013.
- Microprogramas que invitan, desde la experiencia misma de los agentes educativos, a la reflexión para cualificar, resignificar y fortalecer las prácticas del quehacer pedagógico de madres comunitarias, maestras, agentes educativos y culturales en primera infancia, 2013. Estas 6 experiencias son:
 1. *Mi bello mundo literario (San Pelayo, Córdoba)*
 2. *Hablar, leer y hacer (Fonseca, La Guajira)*
 3. *Creciendo entre cuentos, rondas y canciones (Cúcuta, Norte de Santander)*
 4. *Siempre te querré, pequeñín (Cartagena, Bolívar)*
 5. *La aventura de mi vida, transformando el mundo (Choachí, Cundinamarca)*
 6. *Entre cuento y cuento, un paraíso encuentro (Cali, Valle del Cauca)*

Asimismo, en el marco del fortalecimiento de la calidad de la educación inicial, desde Fiesta de la Lectura se han realizado los siguientes estudios:

- *Lenguajes y ambientes de lectura en la primera infancia*. Investigación en mobiliario y ambientes propicios para la lectura en primera infancia. Diseño y elaboración de material de juego y expresión artística/étnica, 2014.
- *El país de los muñecos de trapo en Valle, Cauca, Nariño y Putumayo*, 2014.
- *Equipaje de viaje, primera infancia*. Módulo interactivo de autoformación sobre los lenguajes en la Infancia, 2014.
- *Para comer... cinco sentidos y el corazón*. Kit de cocina sobre relatos de familia y tradición culinaria y gastronómica, 2014.

- *Cucunubá*. Investigación de juegos, juguetes y lenguajes de expresión artística en las comunidades. Muisca de Facatativá, vereda La Chueca, del departamento de Cundinamarca; Inga en Mocoa, Puerto Limón y Yunguillo del departamento del Putumayo, Wayuu en Uribia del departamento de La Guajira, Zenú en San Andrés de Sotavento en el departamento de Córdoba; afro del municipio de Puerto Tejada en el departamento del Cauca, y raizal en la Isla de San Andrés. Este proceso se materializó en la producción de un cofre o maleta de juguetes que rescata la tradición oral y la sabiduría ancestral de las comunidades en mención, el cual se remitió a las respectivas regionales ICBF con el fin de que se adelanten acciones pedagógicas y de asistencia técnica en el marco del enfoque diferencial étnico. El Cucunubá incluye además una aplicación web interactiva.

Indicadores de resultados

- A largo plazo, ahorros en programas de asistencia social, educación remedial, deserción y repitencia escolar²⁸ (retorno social de la inversión).
- Incremento en el número promedio de libros por niño en las unidades de servicio.
- Transformación de prácticas pedagógicas en agentes educativos.
- Acompañamiento a familias y cuidadores de niños y niñas en primera infancia para la promoción de la educación emocional, los vínculos afectivos y de la lectura y los lenguajes de expresión artística en la primera infancia.

²⁸ Ministerio de Cultura, *Leer es mi cuento. Libros para la primera infancia, retorno de una inversión en el país*, Fundalectura, Bogotá, 2015.

- Familias y comunidades marginales a los centros poblados y urbanos con acceso a libros y bienes de la cultura.
- Capacidad instalada para la promoción de la lectura en primera infancia.

Proyecciones

- Diplomar a 6.560 nuevos agentes educativos y ambientar 40 salas de lectura en 2016.
- Implementar al 100% la cualificación de agentes educativos y la dotación de unidades de servicio.
- Avanzar en investigaciones y publicaciones.
- Avanzar en el desarrollo de iniciativas con enfoque diferencial para la construcción de paz y la reconciliación.

Evidencias de logros

- Investigación de procesos y resultados de la estrategia Fiesta de la Lectura. Econometría–SEI, Bogotá DC, 2013.
- Publicaciones con enfoque diferencial étnico y de discapacidad en diferentes formatos.
- Reimpresión de publicaciones por parte de entidades públicas y privadas, locales y nacionales.
- Conformación de 124 salas de lectura para la familia (Plan Nacional de Desarrollo).
- Experiencias exitosas en todo el territorio nacional.

Recursos

Fases	Niños Beneficiados	Agentes educativos formados	Unidades de servicios	Inversión ICBF
8	1.581.622	29.127	78.554	\$ 56.208.959.667

Conclusiones

Fiesta de la Lectura ha logrado posicionarse en Colombia como el más importante programa de promoción de lectura en las últimas dos décadas y el que mayor cobertura ha alcanzado en menos de cinco años. Su modelo de trabajo es digno de replicar y se constituye en un referente valioso para otros programas educativos masivos que quieren construir, democráticamente, un sentido de inclusión social, cultural y educativa alrededor de los libros y la lectura.

La dotación de libros, las bibliotecas infantiles y la lectura desde la gestación deriva en importantes efectos sociales, tanto desde el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas del talento humano, como desde la transformación de prácticas cotidianas en la vida de las niñas, los niños y sus familias.

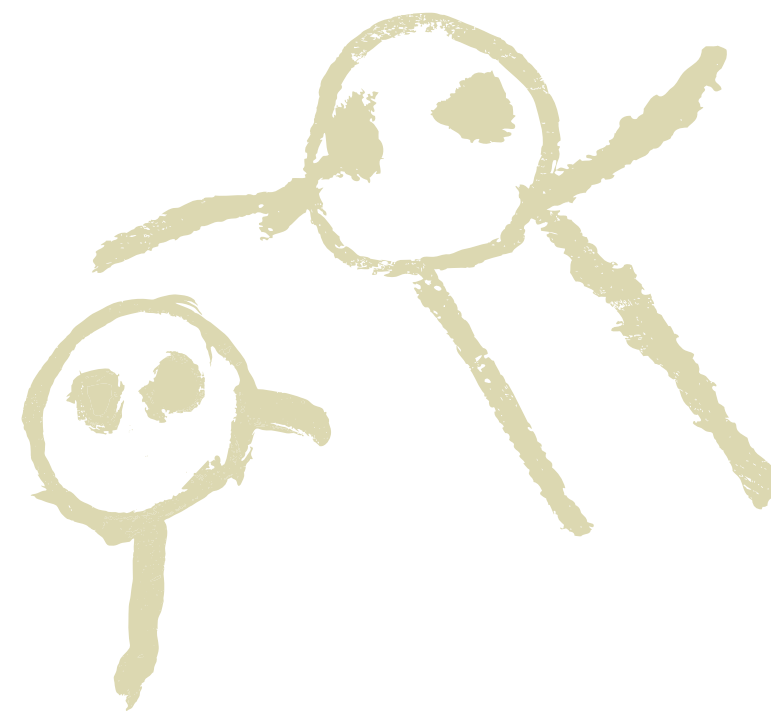
Bibliografía

Ministerio de Cultura, *Leer es mi cuento. Libros para la primera infancia, retorno de una inversión en el país*, Fundalectura, Bogotá, 2015.

Informe final de la evaluación de procesos y resultados de Fiesta de la Lectura contratada por el ICBF en 2013 con la UT Econometría – SEI. ICBF, 2013.



MESA 4 DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS



ENFOQUES Y SENTIDOS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA DE JUNJI

Antonia Cepeda

Ser una institución educativa necesariamente nos hace reflexionar en la sociedad que queremos para el mañana, en la sociedad que queremos construir y, por lo tanto, en qué niños y niñas queremos formar.¹

En el marco de la Reforma de la Educación Parvularia es necesario realizar una pausa para analizar, reflexionar y consensuar los cambios y mejoras que debemos impulsar para enriquecer y actualizar las prácticas pedagógicas del nivel en orden a ofrecer mejores oportunidades educativas para los niños y niñas que se benefician de las políticas públicas referentes a educación parvularia.

Es de alta relevancia que en este evento converjan distintas disciplinas que, desde sus especificidades, contribuyan a pensar y reflexionar la educación de los niños y niñas en la etapa inicial de la vida, recuperando la experiencia nacional e internacional para avanzar en el proceso de reforma. Si bien los profesionales de la educación parvularia son los llamados a definir, conducir e implementar las políticas del nivel y llevar a cabo los procesos educativos de los párvulos, se requiere hacer confluir la diversidad de aportes de otras disciplinas para abordar la educación de forma holística e integrada. Mirar la educación multifactorialmente.

¹ Catalina Ruiz, “Chile y Francia: La imagen de niño y la imagen de alumno”, en: *Del buen salvaje al ciudadano*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.

Estamos en un proceso de reforma educacional que nos llama a resignificar este nivel educativo a partir de los avances de la teoría, de las corrientes pedagógicas que tanto nacional como internacionalmente han contribuido a la educación de los niños y niñas en sus primeros años de vida y del conocimiento acumulado de las instituciones que tienen trayectoria y especialización en educación parvularia en nuestro país.

Algo de historia...

Luego de la aprobación de la Ley 17.301 que dio origen a la Junta Nacional de Jardines Infantiles, el golpe de Estado de 1973 mermó la consolidación de un proyecto histórico que dio origen a la educación parvularia pública. La institución fue intervenida, se despidió a funcionarios, se controló la relación de los jardines infantiles con las familias de niños y niñas y las organizaciones comunitarias, se desdibujó la propuesta educacional en acciones con un fuerte énfasis asistencial.

Con el retorno a la democracia, se dio inicio a un importante proceso de mejora en la calidad de la educación parvularia, en el cual fue una prioridad profesionalizar y nutrir técnicamente el nivel. La JUNJI estaba frente a una propuesta educativa débil, con escasa sistematización, orientaciones y herramientas curriculares, con un proyecto educativo institucional que no había logrado profundizar en sus dimensiones pedagógicas y de trabajo con las familias y las comunidades. Es así, como a partir de los '90 se inicia un proceso de robustecimiento institucional, se elabora material curricular, se implementan acciones de capacitación de los funcionarios, se abren nuevas modalidades de atención para ofrecer acceso y educación

de calidad a niños y niñas de distintos contextos, con pertinencia cultural y territorial. Se dota de material didáctico a las aulas y se promueven instancias de reflexión de la práctica pedagógica en las comunidades educativas. En este proceso de mejora, la elaboración de las Bases Curriculares en el año 2001 marca un hito en el desarrollo curricular del nivel, recogiendo los principios fundantes de la educación parvularia, la comprensión del niño y la niña como sujetos de derecho y con un rol protagónico en la construcción de sus propios aprendizajes. Una propuesta robusta que contribuyó a dar identidad al nivel, logrando la articulación de sus actores en torno a un marco de sentidos compartidos respecto de la educación parvularia.

Sin embargo, y como consecuencia de la presencia de un sistema que creció y se desarrolló, resultó atractivo para que desde un enfoque predominantemente “tecnológico” –que tuvo un despliegue significativo en la década de los '90 en el sistema escolar– se iniciara una suerte de saturación del nivel con instrumentos, formatos, evaluaciones, indicadores y programas asociados a la cultura y al paradigma escolar. Lo instrumental, la lógica de los resultados, impactó el nivel en desmedro de su focalización en los niños, niñas y procesos pedagógicos del aula.

El gran desafío que se plantea la JUNJI en el actual proceso de reforma consiste en profundizar, consolidar y recrear la propuesta institucional que se ha ido construyendo a lo largo de los años, dando coherencia y resignificando sus políticas, procesos e instrumentos, en vistas a ofrecer oportunidades educativas de calidad, pertinentes y actualizadas a una propuesta de país con mayor equidad, menor segregación y con oportunidades para todos y todas. Al mismo tiempo, desarrollar procesos educativos conducentes a formar

personas reflexivas, inclusivas, que sepan vivir en comunidad, con alta autoestima, seguras y confiadas de sus capacidades, creativas, que actúan con sentido ético, capaces de enfrentar la incertidumbre y adaptarse a la velocidad de los cambios.

Fundamentos esenciales

A continuación señalo los fundamentos centrales de la propuesta educativa de la JUNJI, la mayoría presentes en el Referente Curricular Institucional elaborado en 2010.

La educación parvularia es un nivel que tiene sentido en sí mismo, una identidad propia que la distingue de los otros niveles, por lo que las oportunidades educativas que se ofrezcan a los niños y niñas deben ajustarse a los procesos de desarrollo y aprendizaje del período.

Los niños y niñas son sujetos integrales, por lo que los procesos educativos que se desarrollan en los jardines infantiles y programas educativos, deben potenciar las distintas dimensiones de su persona, otorgando igual importancia a los aspectos cognitivos, socioemocionales, valóricos y a la dimensión físico-corpórea de los párvulos.

Los niños y niñas son esencialmente lúdicos; el juego y el aprendizaje son dos dimensiones interrelacionadas que deben estar presentes al momento de planificar, implementar y evaluar los procesos de aprendizaje.

Las familias tienen derecho a que sus hijos e hijas accedan a una educación de calidad, a participar en los procesos de aprendizaje y a ser reconocidos por las comunidades educativas como sus principales educadores.

Las comunidades educativas, son garantes del derecho a la edu-

cación de los niños y niñas, los profesionales y otros agentes educativos cumplen un importante rol social como implementadores de las políticas públicas resguardando los derechos ciudadanos de los párvulos y sus familias.

El territorio, el lugar en que viven los niños y niñas y sus familias es fuente de cultura, identidad y pertenencia, factores que deben ser considerados en los proyectos educativos de los jardines infantiles y programas educativos.

Resignificación de los contextos de aprendizaje

Para desarrollar prácticas pedagógicas que enriquezcan y actualicen las oportunidades educativas de los párvulos, es necesario resignificar los contextos de aprendizaje que intervienen y afectan el proceso educativo, consolidándolos, profundizando en ellos y reorientándolos en función de los sentidos y énfasis curriculares. Los elementos que a continuación se analizan representan algunas vías que iluminan el desafío de fortalecer la calidad de las prácticas educativas para el nivel.

De una planificación lineal y segmentada a la anticipación de ambientes de aprendizaje y prácticas pedagógicas basadas en la integralidad de los procesos educativos.

Es pertinente resituar la planificación educativa, relevando y dando centralidad al proceso reflexivo de los equipos de aula que a partir del conocimiento profundo de los niños y de antecedentes evaluativos documentados, intercambian puntos de vista y toman decisiones respecto a cuáles serán las oportunidades educativas que

se ofrecerán a los párvulos. Se busca resignificar el proceso de planificación contrarrestando la predominancia de un criterio “técnico” que otorgó tal relevancia a “la perfección del instrumento”, que confundió el proceso de anticipación con el acto de registrar. La manera exacta de enunciar el aprendizaje esperado, los distintos elementos que debía contener la planificación, la descripción de la actividad a desarrollar, su inicio, su desarrollo y cierre, las preguntas que habría que hacer a los niños, la anticipación de probables acciones del grupo, indicadores asociados al aprendizaje esperado, entre otros, transformaron el proceso de planificación en un fin en sí mismo. Este tipo de planificación tuvo tanto alcance que otorgó identidad profesional; saber planificar hacía la diferencia -por ejemplo- entre técnicas y profesionales, permeó los procesos de supervisión y control, determinó valoraciones y juicios respecto del cumplimiento profesional de las educadoras. La visión técnica centrada en el control y la evidencia para dar cuenta a terceros, desvirtuó un proceso clave, de impacto directo en las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, el concepto de una planificación lineal con una relación unívoca entre un aprendizaje esperado y una experiencia educativa ha mecanizado y rutinizado el quehacer pedagógico, ha instalado la falsa creencia que los niños y niñas sólo aprenden aquello que se encuentra en la planificación.

La planificación educativa debe resituarse, ser entendida como un proceso de reflexión basado en la comprensión de la naturaleza del párvulo en esta etapa de la vida, la forma cómo aprehenden el mundo que los rodea, cómo se aproximan y procesan la realidad que los circunda. Niños y niñas que actúan, aprenden y se relacionan desde la integralidad de su persona, desde su corporeidad y movimientos, sus emociones y cognición. Aprenden de la experien-

cia, de lo cotidiano, de la interacción con los otros, de aquello que les provoca o asombra y les invita a explorar, conocer, solucionar, desplegando múltiples habilidades.

En este marco, apostamos por planificar ambientes de aprendizaje que contemplen experiencias, recursos pedagógicos, materiales, lugares y variados escenarios en que los párvulos tengan oportunidades de alcanzar los aprendizajes definidos en el curriculum. El desafío es construir ambientes para aprender, bien diseñados, intencionados educativamente, que desencadenen acciones y experiencias que permitan que los párvulos construyan variados aprendizajes; ambientes en los que niños y niñas ocupen un rol protagónico en el proceso educativo, teniendo en consideración la diversidad de necesidades, intereses y desafíos individuales, las particularidades de los proyectos de los jardines infantiles y programas educativos, las metodologías utilizadas y los factores socioculturales asociados.

En el contexto de esta diversidad es posible planificar ambientes educativos basados en la libre exploración por parte de los párvulos, que den lugar a múltiples aprendizajes que son observados y documentados por el equipo de aula. También, planificaciones que combinen -en forma simultánea- la libre exploración del niño con experiencias focalizadas en torno a objetivos predefinidos o distintos talleres, sectores o áreas que anticipan variados aprendizajes. Lo central es asegurar diversidad de oportunidades, bajo la comprensión de que los párvulos pueden desarrollar al mismo tiempo variados aprendizajes. Tener una mirada de integralidad tanto de los procesos educativos como de los niños y niñas.

Cuando se planifica considerando un solo objetivo y la misma experiencia educativa diseñada para el total del grupo, no hay otra manera de desarrollar la acción pedagógica sino que con un alto

protagonismo del adulto. En esta situación, es menester de la educadora “motivar” y conducir a un grupo de niños con intereses y características diversas, por una ruta de aprendizaje única y lineal, ejercer un fuerte control que le permita orientar el proceso hacia el objetivo propuesto, sin distraerse en los múltiples intereses, motivaciones o en los otros aprendizajes que están teniendo los niños, distintos a los que ella se planteó inicialmente para dar cumplimiento a lo planificado. En consecuencia, su figuración en el proceso de aprendizaje es determinante: ella invita, explica, motiva, controla, entusiasma. La falsa creencia de que el niño aprende sólo en torno al objetivo que la educadora propuso en la planificación explica que, al observar algunas aulas, hay un desencuentro entre lo planificado y el interés, estado de ánimo, motivación y formas de aprender de niños y niñas. Se observa a educadoras o técnicas que buscan afanosamente –y sin resultado– que niños de uno, dos y tres años, las “escuchen”, “atiendan” y se “motiven”.

Cuando se planifican ambientes educativos que brinden variadas oportunidades de aprendizaje, entonces, el lugar de los actores necesariamente cambia; los párvulos ocupan un rol protagónico en las situaciones de aprendizaje y las educadoras deben diversificar y especializar su rol. Se ven desafiadas a profundizar en dimensiones centrales del quehacer educativo: hacer lectura de contextos, indagar en las interacciones, comprender y hacer seguimiento a procesos individuales y colectivos de los párvulos, descubrir distintas formas de aprender de los niños y niñas, conocer sus intereses y sus nuevos desafíos de aprendizaje. Pasar de protagonista a una profesional que acompaña, media, desafía la solución de problemas, empatiza, da confianza, responde, pregunta, sigue la ruta exploratoria del niño, documenta en distintos formatos los procesos y aprendizajes.

Del espacio físico a la lugaridad, a los ambientes de aprendizaje habitados por los niños y niñas.

En el espacio educativo del aula, queda de manifiesto en forma concreta y simbólica cuál es la pedagogía que se implementa. El tipo de elementos y su disposición, los desplazamientos de niños y niñas, el flujo y tonalidad afectiva de las interacciones, el lugar en que se sitúan los niños y los adultos, su organización y estructura, dan cuenta de la comprensión que tiene el equipo de aula respecto del cómo se aprende en esta etapa de la vida, del concepto de niño y niña y del rol del adulto en el proceso educativo.

Aún es posible encontrar aulas en que sillas y mesas copan el espacio, se encuentran organizadas y dispuestas para que los párvulos lleguen a sentarse. Paredes, puertas y ventanas están cubiertas con decoraciones, imágenes y letreros, de los techos cuelgan móviles y otros elementos que saturan el ambiente. En un proceso de reforma que busca actualizar y transformar las prácticas pedagógicas en función de los cambios experimentados por la sociedad, hay que repensar los espacios, los ambientes de aprendizaje, contrarrestando la sobreexposición de niños y niñas a ambientes contaminados visual y auditivamente, al estrés que circula en el entorno y sus consecuencias en la convivencia social, a los efectos de la publicidad y la propaganda en el interés por el consumo, entre otros que afectan a la niñez. Resignificar los ambientes educativos como lugares para convivir con el otro, plácidos, que favorezcan la vida interior de los niños y niñas donde se construyan relaciones humanizantes basadas en el respeto y reconocimiento del otro. Que los niños y niñas se apropien de él, lo habiten ejerciendo un ejercicio temprano de ciudadanía, desarrollen relaciones de apego con el lugar en que juegan,

aprenden y se refugian. Hacer del aula un lugar para aprender de lo simple, de lo pertinente, de lo real y cotidiano.

De los momentos de la rutina a la organización de una continuidad natural y fluida durante la permanencia de los niños y niñas en los jardines infantiles y programas educativos.

La organización del tiempo de permanencia de los niños y niñas en las unidades educativas es de alta relevancia, en tanto les permite familiarizarse con una cotidianidad que les da estabilidad, seguridad y confianza, evita que experimenten sobresaltos e incertidumbre porque pueden anticipar aquello que sucederá. Junto con ello, es importante considerar que el tiempo fluya sin presiones, acorde a la necesidad de dinamismo y pausa que requieren los niños y niñas, a sus posibilidades de focalizarse y perseverar en experiencias de acuerdo a sus características, privilegiando su bienestar, la variedad y riqueza de oportunidades de aprendizaje.

Las prácticas organizadas en torno a rutinas diarias, segmentadas en función de horarios que establecen con precisión y exactitud la hora de inicio y término de cada momento, que definen una a una las acciones que se desarrollarán durante el día o que categorizan los momentos del día en variables o permanentes, en libres o dirigidos, planificados o no planificados, no favorecen la flexibilidad y fluidez de los procesos educativos, la manera de estar de los párvulos y los adultos, la naturalidad que deben tener los procesos educativos en esta etapa de la vida.

De la evaluación de los aprendizajes a la evaluación para el aprendizaje de niños y niñas.

La JUNJI se encuentra fortaleciendo los procesos evaluativos orientados a generar información cualitativa respecto a la trayectoria que siguen los niños y niñas en su proceso de aprendizaje, generar información que visibilice al niño o niña que aprende, sus procesos, logros y desafíos, para fortalecer al educador en su rol formador y retroalimentar los ambientes de aprendizaje que se propician. Se apunta a una evaluación auténtica, situada, en el contexto de la cotidianidad de las experiencias que ocurren en el centro educativo. Privilegia y promueve la generación de evidencias en distintos formatos: registros, fotografías, grabaciones de narraciones, los propios productos generados por los niños y niñas en el proceso de aprendizaje. Valora información cualitativa, sistematizada e integrada, que dé cuenta del niño y niña en tanto persona, respetado y reconocido en su individualidad y en su potencial de aprendizaje en el marco de una educación inclusiva. La evaluación se nutre de las evidencias del equipo pedagógico, del conocimiento que los padres tienen respecto a los avances y desafíos de sus hijos en la vida cotidiana y del propio niño que manifiesta de distintas maneras sus logros, potencialidades y desafíos.

Desde esta mirada se busca transitar de una evaluación orientada a jerarquizar, chequear y comparar logros individuales y colectivos mediante el uso de instrumentos dirigidos a establecer niveles de logro o listas de cotejo que chequean la presencia o ausencia de conductas hacia aquellos instrumentos y estrategias que reportan información y conocimientos para el aprendizaje de los párvulos.

Finalmente, destacar que todo aquello que ocurre en el proceso

de aprendizaje de los niños y niñas en la cotidianidad del trabajo pedagógico sólo es sostenible y mejorable si los profesionales y distintos agentes educativos desarrollan comunidades de aprendizaje en las que se comparta, analice y reflexione críticamente su práctica. Los equipos educativos deben responder a los desafíos que ofrece una realidad compleja y dinámica, lo que exige una lectura permanente de los contextos y su relación con el quehacer pedagógico, hacerse preguntas, buscar nuevas formas de hacer y solucionar, aprender y reaprender con otros.

Bibliografía

- Del buen salvaje al ciudadano*, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2015.
- JUNJI, *¿Evaluación del aprendizaje o para el aprendizaje?*, Serie de Hojas para el jardín, N°3, Departamento Técnico Pedagógico, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2016.
- JUNJI, *Propuesta pedagógica para el primer ciclo de educación parvularia*, Departamento Técnico Pedagógico, Ediciones de la JUNJI, Santiago, 2017.
- JUNJI, *Orientaciones complementarias a los lineamientos técnicos 2015-2018*, Departamento Técnico Pedagógico, Santiago, 2016.
- MINEDUC, Unidad de Curriculum y Evaluación, *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, Santiago, 2001.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN LATINOAMÉRICA

Camilla Croso /Mercedes Mayol Lassalle

Políticas de protección de derechos dirigidas a la primera infancia

A partir de la aprobación en el marco de la Naciones Unidas de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989, casi todos los países del mundo, incluyendo la Argentina, la ratificaron e iniciaron procesos de incorporación de sus principios en las legislaciones y políticas públicas, con el fin de asegurar los derechos plasmados en ese protocolo y en otros tratados vinculantes de derechos humanos.

Para que la protección integral de la infancia sea posible, debe traducirse en formulaciones de políticas integrales y universales. Por la importancia central que tiene lograr una legislación coherente que habilite la realización de los derechos, en América Latina se vienen desarrollando esfuerzos por adecuarla cumpliendo, como estados parte, con la obligación de avanzar, lo más rápidamente posible, hacia la efectividad de los derechos, sin discriminaciones.

Las políticas sociales dirigidas a la primera infancia vienen desarrollando una variedad de modalidades y formatos por lo que se pueden identificar grandes líneas instrumentales y programáticas.

Sin duda, estas estrategias van demostrando ser efectivas y han ampliado los derechos de los niños, intentando superar las políti-

cas históricamente implementadas que venían mostrándose débiles en proponer un verdadero enfoque integral de los derechos. Todavía persisten resabios de los procesos de fragmentación, superposición y parcialización de enfoques, sectores, políticas, instituciones y prácticas dentro de la atención y educación de los más pequeños. También se reconocen distintos actores, lógicas y modalidades.

Esta diversidad de las ofertas institucionales y programáticas no siempre está garantizando justicia, igualdad de derechos, oportunidades educativas, acceso y equidad para la primera infancia. Si bien se han realizado avances, todavía existe una gran deuda y el enorme desafío por asumir en la construcción de políticas públicas que protejan integralmente los derechos de los niños pequeños desde el nacimiento.

En la Observación General N° 5, Artículo 28, de las Medidas Generales de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño, el Comité Internacional sobre los Derechos del Niño indica la administración pública, en su conjunto y en todos sus niveles, si se quiere que promueva y respete los derechos del niño, debe trabajar sobre la base de una estrategia unificadora, amplia, fundada en los derechos y basada en la convención.

Asimismo, se debe tener en cuenta que la interdependencia de derechos también plantea que nunca existe un solo derecho vulnerado y que tampoco un derecho puede ser priorizado sobre otro, por lo que las políticas deben tener siempre en vista tanto la condición de *integralidad* como la de *interdependencia de los derechos*.

A partir de finales de los ochenta del siglo XX, un número cada vez mayor de países ha concedido al sector educativo la principal responsabilidad de la atención y educación de los niños pequeños. Ello apoyado en la convicción de que, tal como plantea la UNESCO,

“la educación es un derecho humano fundamental, la base para la garantía de la realización de otros derechos, y es esencial para la prosperidad y un crecimiento pacífico, inclusivo, equitativo y sostenible en la región”.

La educación inicial en la región

En América Latina contamos con una variedad de leyes educativas, que reconocen el Nivel Inicial como el primer estamento del Sistema Educativo dirigido a los niños desde los 45 días hasta los 5 años cumplidos. Ya desde los años 90 del siglo XX, muchas leyes disponen la obligatoriedad de la sala de 5 años, que en muchos países ha sido ampliada a la sala de 3 y 4 años o por lo menos plantean la universalización progresiva para los otros grupos etarios.¹

En los últimos años, ha habido un importante incremento en la cobertura del ciclo que abarca a los niños de 4 y 5 años, cuyo acceso se hallaba muy signada por las desigualdades sociales. La educación infantil dirigida esta etapa se desarrolló con la concurrencia de los sectores público y privado y en general se lo considera como el primer escalón del sistema educativo.

La educación para niños de 0 a 3 años sigue experimentando una suerte desigual. Su incremento ya no estuvo prioritariamente conducido por la gestión de los Estados, sino fundamentalmente por el sector privado y el tercer sector. Actualmente, en muchos de nuestros países resulta evidente la escasez de establecimientos educativos dirigidos a niños menores de 3 años, también todavía es insuficiente la acción de los Estados, en la generación de programas

¹ Para ampliar, consultar Itzcovich, 2013.

diversificados ajustados a las necesidades, circunstancias y contextos (no sólo urbanos, sino rurales y semi-rurales) en los que viven los niños pequeños. Tampoco se han formulado suficientes reglamentaciones integrales para la regulación y control de los servicios y programas que tienen a su cargo el cuidado y educación de niños menores de 3 años en manos de actores privados u organizaciones del tercer sector.

Ahora bien, si analizamos las políticas de la atención y educación de la infancia en los primeros tres años de vida, observamos que están altamente fragmentadas no sólo debido a la multiplicidad de actores que ofrecen instituciones y programas, las dependencias del Estado, privadas o del tercer sector que las operan; o la calidad, formación y cantidad de los cuidadores y educadores que se encargan de los niños, sino también la fragmentación está presente en las concepciones que subyacen a su organización y sus propuestas.

Podemos observar que, a pesar de que las políticas y los discursos hablan de integralidad e interdependencia de derechos, generalmente soslayan esas condiciones fundamentales. Esta contradicción con la CDN y las leyes de Protección de Derechos de la Infancia, se observa claramente en el debate “cuidar” versus “educar” que por momentos parecía estar superado, pero que se viene reavivando en muchas de las políticas y documentos en América Latina y en el mundo, y muy especialmente para los niños menores de 3 años.

Siguiendo los planteos de UNESCO, afirmamos que la educación es derecho y herramienta para la concreción de los demás derechos; y que pensar en una política que atienda sin educar, es inaceptable. La experiencia latinoamericana nos muestra que las políticas centradas sólo en el cuidado refuerzan la desigualdad, dado que terminan ofreciendo atención empobrecida y de baja calidad a los

niños de los sectores en situación de pobreza. Así, seguiremos embarcados en la construcción de una sociedad injusta y sin un futuro pleno para todos.

Políticas para primera infancia desde la perspectiva de derechos

Tal como plantea la CDN, los Estados tienen la obligación de:

- respetar, o sea no obstaculizar o impedir el goce del derecho.
- proteger, no permitir que otros los impidan u obstaculicen.
- garantizar, asegurar que se acceda al derecho cuando el titular no puede hacerlo por sí.
- promover, desarrollar condiciones de acceso.

Respecto de la atención y educación de la primera infancia dos son los principales desafíos:

- A. La ampliación de derechos a los sectores excluidos.
- B. El aseguramiento de la calidad en la atención y educación.

Respecto de la ampliación de derechos corresponde decir que cuestiona la lógica y resignifica a las políticas de focalización. Durante las etapas hegemónicamente neoliberales, la perspectiva de limitar la inversión social, propiciaron e impulsaron la implementación de políticas focalizadas de bienestar social para “atacar” la pobreza, en desmedro de las políticas universales que tienden a garantizar los derechos para el conjunto de la población. Ello es diferente a asumir que se deben formular y ampliar al máximo posible políticas sociales en beneficio de los sectores sociales históricamente más castigados, que aseguren equidad y que tiendan a la justicia social, fortaleciendo la integración de todos los ciudadanos y de su ciudadanía, protegiendo o restituyendo sus derechos.

Respecto del aseguramiento de la calidad en la atención y educación, es necesario aclarar que, como plantea Gentili, “la calidad es un atributo del derecho a la educación”. En este sentido, resultan evidentes las desigualdades que exhiben las distintas modalidades de atención y educación para la primera infancia. En los contextos de pobreza, resulta decisivo ofrecer una educación de calidad, sin embargo, según Torres, “la mala educación afecta tanto al sistema público como al privado, pero en ambos la educación más pobre les toca a los pobres: pobre en infraestructura, en equipamiento, en contenidos, en pedagogía, en expectativas, en condiciones para enseñar y para aprender, en recursos de todo tipo”.

Condiciones de toda política dirigida a la primera infancia

La construcción de políticas públicas desde una *perspectiva de derechos* plantea nuevas estrategias y diseños que incluyan y respeten estos principios fundamentales, por lo que deben cumplirse ciertas condiciones para garantizar la protección integral de derechos de la primera infancia. Ellas serán:

1. Perspectiva de derechos, reconocimiento de la ciudadanía de la infancia y reconocimiento de sus derechos como universales, indivisibles e interdependientes.
2. Integralidad, lo que implica varias dimensiones a tener en cuenta:
 - la construcción de una perspectiva compartida respecto de la infancia como sujeto de derecho.
 - el reconocimiento de que la infancia no es propiedad de un solo sector, lo que requiere de un abordaje complementario y multidisciplinario coordinado que abarque una multiplicidad de temas y problemas.

- la afirmación del carácter multidimensional del desarrollo infantil dado que abarca su dimensión física, mental, espiritual, moral, psicológica y social.
 - la exigencia de concretar acciones convergentes que protejan los derechos de la infancia.
3. Universalidad, políticas de protección integral que gradualmente alcancen todos los derechos de todos los niños, empezando por los sectores más vulnerados.
 4. Corresponsabilidad con el Estado como promotor, garante y regulador de las políticas públicas para la concreción de los derechos de la infancia se deben articular ámbitos inter-áreas y multi-actorales con distintas instancias de gobierno, familias, comunidades, organizaciones de la sociedad civil y el sector privado que se vayan constituyendo en sujetos capaces de enriquecer e incidir directamente en su elaboración y/o implementación y en la vigilancia y cumplimiento efectivo de los derechos de los niños.
 5. Interdependencia de los derechos, las políticas orientadas a la primera infancia deben abarcar por igual a los derechos humanos: civiles, económicos, políticos, culturales y sociales que se enuncian.
 6. Asimismo, agregamos como una condición central, la construcción de sustentabilidad política y financiera, lo que implica por un lado, una coordinación democrática, fuerte, reafirmada en los sistemas republicanos para que deje de ser una política de gobierno y devenga en Política de Estado, construyendo autoridad política y técnico-científica; y, por otro, como señala OMEP, asegurar un presupuesto propio y diferenciado, con el fin de hacer eficiente la inversión pública, garantizar la distribución equitativa de recursos y transparentar la información presupuestaria.

Bibliografía

- A. Rozengardt, *Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social*, Tesis de Maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales, FLACSO, 2014.
- Comité de Derechos del Niño, Observación General N° 7 *Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, Ginebra, septiembre de 2005, disponible en http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f7%2fRev.1&Lang=en.
- C. Roger, El enfoque de protección integral de los derechos de la primera infancia en América Latina, SIPI, Cuaderno N°3, 2013, en http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_integralidad_20132708.pdf.
- Documento conceptual. Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: Construir la riqueza de las naciones*. División de Educación Básica, UNESCO, 2010.
- Educación para Todos en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015*. Declaración de Lima, UNESCO, 2014.
- G. Frigerio y G. Diker, *Educación: posiciones acerca de lo común*, Editorial Fundación La Hendija, Paraná, 2012.
- K. Tomasevski, *Indicadores del derecho a la educación*, Revista IIDH 40. Edición especial sobre derechos económicos, sociales y culturales, julio a diciembre 2004.
- M. Mayol, *Legislación del cuidado y la educación temprana: una deuda con la primera infancia*, en Colección de 0 a 5: La educación en los primeros años, N° 47, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2002.
- M. Mayol, *Educación desde la cuna: aportes para la nueva Ley de Educación*, Estudios Sobre el Nivel Inicial, Año 2, N° 5, 2006, en http://ieseclestone.buenosaires.edu.ar/RevistaN%BA5_Mayol_Lasalle.pdf.
- M. Mayol, *Grandes temas para los más pequeños*, Puerto Creativo, Buenos Aires, 2009, en http://omep.org.ar/media/uploads/publicaciones/grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf.
- M. Mayol, *La educación de la primera infancia: Fundamentos y desafíos*, Memorias del 3° Encuentro Internacional de Educación Infantil "La educación integral de la Primera Infancia, un desafío pendiente para la sustentabilidad", OMEP, Ecuador, 2015.
- V. Batiuk, M. Contreras y M. Mayol Lassalle, *Estudio: Las Oportunidades Educativas en la Primera Infancia. Conceptos, normativas y reflexiones*, Oficina Regional de la OEI en Buenos Aires, 2011.

TENSIONES DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES EN EL PROCESO DE GLOBALIZACIÓN

Selma Simonstein

Reordenamiento del poder mundial

Cualquier análisis referente a las tendencias actuales en educación nos obliga a contextualizarlo en el trascendental proceso de globalización. Las tendencias educativas se dan dentro de esta compleja globalización de la economía que, no obstante su carácter universal, tiene consecuencias diversas en las realidades de cada región y las de cada nación, provocando tensiones mayores o menores. El poder de las empresas transnacionales ha disminuido considerablemente el poder que detentaban los estados que, por su naturaleza, disponen las políticas educacionales. Los cambios profundos que se han producido en el reordenamiento del poder político y económico mundial, han provocado variaciones en el desarrollo de las naciones, en las relaciones internacionales y en la vida cotidiana de las personas. Las naciones desarrolladas han terminado controlando las tecnologías de producción más avanzadas: la informática, la biotecnología, la tecnología espacial, las nuevas energías y materiales. Este control les da una preponderancia importante sobre aquellas naciones que sólo han podido acceder a la producción de mercancías tales como maquinarias, manufacturas, acero, y más aún sobre

las del llamado tercer mundo, proveedoras de materias primas o que tienen una economía rudimentaria de subsistencia.

Por otra parte, durante las últimas décadas se ha favorecido la realización de tratados entre naciones con el objeto de complementar realidades económicas sustancialmente desiguales. Aquellas naciones de economías débiles no siempre han sido favorecidas o sólo han logrado ventajas sectoriales con estos tratados. Los países reacios a estas alianzas terminan en un aislamiento peligroso para su desarrollo y su estabilidad política.

El grado de profundización de la globalización de la economía ha redundado en un debilitamiento del poder de la sociedad civil al interior de las naciones, puesto que se ha vulnerado tanto su capacidad de decidir políticas internas como aquellas que rigen las relaciones entre las naciones. Los organismos internacionales que las agrupan reciben una influencia decisiva de poderes fácticos surgidos del poderío económico y financiero de las empresas transnacionales.

Riqueza y desigualdad

Este proceso ha acrecentado considerablemente la creación de riqueza. La ingente acumulación de capital de las principales empresas del mundo se ha producido mediante la optimización de los recursos humanos y el empleo de una tecnología de punta de renovación rápida y permanente.

Las naciones desde donde estas empresas han invertido en recursos para la investigación y el incremento de la tecnología, se han enriquecido a niveles muy superiores a las naciones fabricantes de mercancías o proveedoras de materias primas. Esto ha tenido consecuencias en la estructura del empleo, ya que las características que

este adquiere, está en directa relación con el carácter del desarrollo productivo. Los países desarrollados deben contar con cada vez más especialistas de nivel alto, correspondiente a los mejores sueldos. Por el contrario, los países menos desarrollados poseen una estructura del empleo en que predomina una menor calificación. Sin embargo, las características que ha ido adquiriendo la globalización en lo concerniente a la necesidad de abaratar los costos para mejorar la competitividad, ha hecho que las empresas con filiales en diferentes regiones hayan ido asimilando los sueldos a los niveles de los países con mano de obra más barata. Es así como la desigualdad social no se está produciendo sólo entre los trabajadores de las naciones ricas y las naciones pobres, sino que dentro de las mismas naciones, de cualquier especie que sean.

Globalización y recursos para la educación

El proceso de globalización ha producido consecuencias determinantes en la educación. La toma de conciencia de que las naciones, para su crecimiento y desarrollo, deben optimizar sus sistemas educativos en cobertura y calidad, ha obligado a plantear políticas acordes con esta realidad. Esto ha provocado una tensión mayor por la contradicción existente entre los recursos disponibles de las naciones y la necesidad de desarrollo en educación. Las naciones pobres se encuentran abocadas a conseguir mayor cobertura de sus sistemas educativos con esforzados y no siempre exitosos intentos por mejorar simultáneamente la calidad. Este proceso ha resultado tan lento que los ha alejado inexorablemente de las naciones ricas que han avanzado con rapidez por haber sido capaces de destinar ingentes recursos en investigación y calidad educativa. Podemos de-

cir entonces que dentro del proceso de globalización se ha acelerado el crecimiento de los sistemas educativos, pero a un ritmo diferente que ha creado una distancia cada vez mayor entre naciones en distinto desarrollo. La inversión en educación no produce beneficios inmediatos. Son precisamente las naciones más débiles y vulnerables las que tienen más problemas con la realización de inversiones en educación, pues los gobiernos se encuentran acosados por las variadas necesidades urgentes.

La moderna tecnología de la informática que se ha constituido como uno de los factores más importantes del desarrollo, ha provocado otra de las tensiones. La invasión informática de un valor considerable por la difusión masiva y veloz del conocimiento, ha creado una tensión creciente en lo que tiene que ver con los elementos peculiares y diferenciadores de las culturas del planeta. La identidad cultural de muchos pueblos se ha visto afectada gravemente por la utilización de un medio que, en gran proporción, se guía por intereses comerciales y también por una predominancia de valores ajenos a sus tradiciones y su espiritualidad. Todo este complejo proceso redundante en respuestas conductuales de individuos y de grupos que aceptan, pero también resisten los cambios, lo cual se manifiesta en tensiones y conflictos producto de este proceso adaptativo. El problema del consumo de droga y problemas de salud mental son cada vez de mayor significación y de carácter mundial.

Cobertura y calidad de la educación: dimensiones de su desarrollo

Es en el proceso de la globalización que la educación en general ha sido considerada relevantemente como una viga maestra del desarrollo de las naciones. Todas ellas han tenido el desafío de la

cobertura de la educación y el mejoramiento de su calidad. En los países desarrollados la cobertura ha llegado a ser total, en cambio para el tercer mundo aún es tarea pendiente. Según el balance del decenio pasado hecho por Kofi Annan, más de 120 millones de niños en edad escolar no asisten a la escuela y varios millones más no reciben una educación de calidad. Los niños y niñas del grupo etario menor han sido históricamente los últimos en ser considerados en los sistemas educativos. Sólo a mediados del siglo pasado se inició un proceso creciente de creación de políticas hacia la infancia que consideran este periodo de vida como fundamental para el desarrollo humano y su inclusión en los sistemas educativos, un factor sustancial en el desarrollo.

Educación de 0 a 3 años: incorporación tardía

La educación de los niños y niñas de 0 a 3 años ha sido la última en ser incluida en los sistemas educacionales de las naciones. Para ser realistas, sólo podemos decir que esta inclusión se lleva a cabo de manera creciente, pero aún falta por conseguir que en vastas zonas del planeta la educación para niños y niñas en sus primeros tres años de vida sea implementada. Durante décadas, y a lo largo de toda trayectoria, desde su fundación, la OMEP ha estado propiciando la idea de la educación de 0 a 8 años, lo que implica la atención educativa en la etapa de 0 a 3. Sólo en Jomtien, en el año 1991, se explicitó en un documento con reconocimiento mundial que la educación comienza con el nacimiento.

Los argumentos que se esgrimieron durante muchos años, provenientes de diferentes contextos culturales, eran tales como “la atención del niño en la primera infancia es instintiva y no puede

enseñarse”. Otros decían que responder a las necesidades básicas de alimento, albergue, amor y seguridad son tareas de las familias y no de los gobiernos”. Esta última postura fue defendida de manera apasionada, entendiendo que con ello se estaba amparando un derecho de la familia. Existió, durante mucho tiempo, el temor de que la educación entregada por un estado laico interceptara la educación religiosa dada en el ámbito familiar.

El problema de los costos ha sido otro de los argumentos más socorridos. La prioridad fue puesta en la enseñanza primaria de la escuela clásica. Se consideraba que la inversión en los niños de 0 a 3 distraería recursos que deberían de reservarse para los tramos más fundamentales de la formación. Toda esta trama argumentativa se fue derrumbando en las últimas décadas. En este cambio de percepción han jugado un importante papel los aportes de las investigaciones científicas, las nuevas concepciones sobre los derechos del niño como parte de los derechos humanos y los aportes provenientes de investigaciones en el área de la economía, con el cálculo de los beneficios que se obtienen con una inversión en la primera infancia.

Bibliografía

- E. Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bases sólidas: atención y educación de la primera infancia*, Informe de seguimiento de la EPT en el mundo, Ediciones UNESCO, Francia, 2007.
- R. Blanco, *Tendencias internacionales en la educación y cuidado de la primera infancia*, conferencia realizada durante el Seminario Internacional de OMEP, La Habana, Cuba, 2005.
- www.unicef.org/spanish/specialsession.
- www.unicef.org/specialsession/press.

LOS AUTORES

Desirée López de Maturana Luna

Doctora en Mediación Pedagógica. Vicepresidenta Ejecutiva de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) Chile.

María Estela Ortiz

Educadora de párvulos, profesora básica y experta en políticas públicas de protección social, especialmente en infancia y educación. Actualmente es la secretaria ejecutiva del Consejo Nacional de la Infancia en Chile.

María Elizabeth Ivaldi

Presidenta de OMEP Uruguay. Consejera del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Maestra de Educación Primaria especializada en Educación Inicial, Educación Artística, Gestión y Supervisión Educativa.

Carlos Calvo Muñoz

Doctor en Antropología Educacional. Profesor titular del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena.

Javier Abad

Artista visual. Doctor en Bellas Artes. Profesor titular de Educación Artística en la Facultad de Educación del Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle de la Universidad Autónoma de Madrid, España.

Juan Mila

Director de Primera Infancia del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay. Director de Licenciatura de Sicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Universidad de la República de Uruguay.

José Martínez

Secretario Técnico de Economía Popular y Solidaridad del Ministerio Coordinador Social de Desarrollo de Ecuador.

Fernando Salinas

Doctor en Psicología. Magíster en Sico terapia Sicoanalítica de Niños y Adolescentes y Diplomado Internacional de la Parentalidad (Centro de Estudio de Posgrados de la Asociación Sicoanalítica Mexicana). Profesor titular e investigador de la Universidad Pedagógica de México.

Mónica Manhey

Doctora en Educación. Magíster en Educación con mención en Educación Parvularia. Jefa de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y académica de la Universidad de Chile.

Elisa Araya

Doctora en Ciencias de la Educación. Docente del Departamento de Educación Física de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Myriam Pilowsky

Arquitecta. Profesional a cargo de Capacitación y Cultura del Departamento Técnico Pedagógico de la Junta Nacional de Jardines Infantiles.

Cynthia Adlerstein

Doctora en Ciencias Sociales. Magíster en Gestión Educacional. Académica del Departamento de Teoría y Política Educativa en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

María Victoria Peralta

Doctora en Educación. Magíster en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Sociales. Directora del Instituto Internacional de Educación y del Magíster en Educación Infantil de la Universidad Central de Chile.

Ana María Siverio

Doctora en Ciencias Sicológicas (Instituto de Investigaciones Científicas para la Educación Preescolar, Academia de Ciencias Pedagógicas de la ex Unión Soviética). Investigadora titular del Ministerio de Educación de Cuba y académica titular de la Academia de Ciencias de Cuba. Presidenta de OMEP Cuba.

Vital Didonet

Licenciado en Filosofía y en Pedagogía. Magíster en Educación de la Universidad de Brasilia, con estudios especializados en Planeamiento Educacional y Educación Infantil. Miembro fundador y asesor de la Red Nacional de Primera Infancia en Brasil.

Pedro Andrade

Arquitecto. Magíster en Hábitat Residencial. Coordinador nacional de Infraestructura del Programa de Aumento de Cobertura en Educación Inicial de la JUNJI.

Paola Londoño

Sicóloga. Magíster en Desarrollo Educativo Social. Profesional del equipo coordinador de la Comisión Intersectorial de Atención Integral para la Primera Infancia, Consejería Presidencial para la Primera Infancia en Colombia.

Antonia Cepeda

Educadora de párvulos, con experticia en materias curriculares. Autora de diversos textos de educación inicial. Directora del Departamento Técnico Pedagógico de la JUNJI.

Camilla Croso

Magíster en Política y Planificación Social en Países en Desarrollo. Presidenta de la Campaña Mundial por la Educación (CME) y coordinadora de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), Brasil.

Mercedes Mayol Lassalle

Maestra Normal Nacional. Licenciada en Ciencias de la Educación. Vicepresidenta Regional para América Latina de OMEP.

Selma Simonstein

Educadora de Párvulos. Magíster en Educación. Presidenta del Comité Nacional Chileno de OMEP.

Este libro se terminó de imprimir
en julio de 2017
en los talleres de Maval.

Se utilizó la tipografía Cabin para títulos y
subtítulos y la tipografía Calisto para textos.
El interior se imprimió en papel bond
ahuesado de 80 grs., con 2 tintas,
y para las tapas papel couché de 350 grs.
impreso a 4 tintas.



Dirección editorial Marcelo Mendoza
Edición Rosario Ferrer
Diseño Fernando Hermosilla
Producción Pilar Araya

Ediciones de la Junji es fruto del compromiso de la Junta Nacional de Jardines Infantiles por generar conocimiento, creatividad e innovación en educación e infancia, y promover así nuevos medios para el aprendizaje y debate constructivo.

La preocupación por los ambientes de aprendizaje en los niños y niñas más pequeños (de 0 a 3 años) es algo fundamental, pero todavía poco abordada en la educación inicial.

Este libro reúne las ponencias del *VII Congreso Latinoamericano JUNJI-OMEP: Nuevos ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia (de 0 a 3 años)*, que se realizó en Santiago en junio de 2016.

Constituye un aporte, desde enfoques diversos y experiencias y países distintos, para profundizar en aspectos clave en la infancia: el juego, el territorio y la habitabilidad.



colección
de ideas