

Lineamiento Pedagógico y Curricular

para la Educación
Inicial en el Distrito



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Samuel Moreno Rojas

Alcalde Mayor de Bogotá

SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL

Cr 7 No. 32 -16

Teléfono 3279797

www.integracionsocial.gov.co

Mercedes del Carmen Ríos

Secretaria

Olga Lucía Velásquez

Subsecretaria

Juan Fernando Rueda

Director Poblacional

Constanza Liliana Alarcón

Subdirectora para la Infancia

Gloria Carrasco

Coordinadora Primera Infancia

Graciela Fandiño

Universidad Pedagógica Nacional

Asesora Pedagógica Subdirección para la Infancia

Equipo de Lineamientos Técnicos del Área Pedagógica

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL

Avenida el Dorado No. 66 - 63.

Teléfono 3241000

www.sedbogota.edu.co

Carlos José Herrera

Secretario

Jaime Augusto Naranjo

Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Martha Lucía Vega

Subsecretaria de Acceso y Permanencia

Jorge Alberto Torres

Subsecretario de Integración Interinstitucional

William René Sánchez

Director de Educación Preescolar y Básica

María Elvira Carvajal

Dirección de Educación Preescolar y Básica

Luz Claudia Gómez

Dirección de Educación Preescolar y Básica

ELABORACIÓN DEL DOCUMENTO

Graciela Fandiño UPN- SDIS

Gloria Carrasco SDIS

María Elvira Carvajal SED

Luz Claudia Gómez SED

Santiago Barbosa SDIS

Carmen Elena Betancourt SDIS

Mercedes Contreras SDIS

Diana Cubides SDIS

José Mauricio Echeverri SDIS

José Ignacio Galeano SDIS

Claudia Gálviz SDIS

Luz Kathy González SDIS

Mónica Adelaida Lovera SDIS

Luz Dary Rueda SDIS

Liliana Martín SDIS

María del Pilar Méndez SDIS

María Consuelo Mora SDIS

Emily Johana Quevedo SDIS

Alcira Serrano SDIS

Doris Andrea Suárez SDIS

Nancy Valderrama SDIS

CONSULTORAS SDIS

Consuelo Martín

Yolanda Reyes

AGRADECIMIENTOS POR LECTURA Y COMENTARIOS

Constanza Liliana Alarcón SDIS

Clemencia Ángel SDIS

Liubka Milena Buitrago SDIS

Carolina Pedroza SDIS

Ricardo Sandoval SDIS

Janeth Rinta SED

CORRECCIÓN DE ESTILO

Jorge Camacho

DISEÑO E ILUSTRACIÓN

Procesos Digitales Ltda.

Calle 92 No. 15 - 62 Local 102

Tels.: 757 0015 - 694 8779

IMPRESO EN BOGOTÁ POR LA

Imprenta Nacional de Colombia

AGRADECIMIENTOS POR SUS APORTES EN JORNADAS DE SOCIALIZACIÓN

NOMBRE	INSTITUCIÓN	GRUPO	
Ruth Domínguez	JARDINCO		
Martha Lucía Valencia	ANDEP		
Víctor Vergara			
Ligia Victoria Nieto	Independiente		
Sonia Álvarez	Colegio El Salitre de Suba	MAESTRAS COLEGIOS SED Y JARDINES PRIVADOS	
Nubia Gineth Herrera	Equipo Calidad SED		
Solanyi Junco	Colegio Juan del Corral		
Ana Beatriz Villalobos	Gimnasio Psicopedagógico Siglo XXI		
María del Pilar Calderón	Jardín Infantil figuras		
Claudia Helena Parra			
Luz Elena Villamizar	CEA Mafalda		
José Rafael Quilaguy	Colegio Los Alpes		
Danny Paola Villamil	Colegio Ofelia Uribe de Acosta		
Ruth Albarracín	Colegio Agustín Fernández		
Ana Betalia Pachón	Jardín Infantil Contador de Estrellas		
Ana Milena Ayala	Jardín Infantil Pompín y Tartarín		
Marisol Barrera	Jardín Infantil Ciudad de Bogotá		MAESTRAS JARDINES INFANTILES SDIS
Olga Patricia García	Jardín Infantil Santander		
Mayra Alejandra Barreto	Jardín Infantil Rosario		
Jackeline Casallas	Jardín Infantil Los Cerezos		
María Consuelo Amaya	Pontificia Universidad Javeriana	UNIVERSIDADES	
Esperanza Bonilla	Universidad Pedagógica Nacional		
Zaida Castro			
Sandra Patricia Varela	Universidad de la Sabana		
Inés Ecima			
Mireya Guevara	Universidad de San Buenaventura		
Gladys Mocada	Fundación Universitaria Monserrate		
Betty Sandoval	Universidad Distrital		

Los personajes ilustrados fueron creados dentro de la **Política por La Calidad de Vida de Niños, Niñas y Adolescentes de Bogotá 2004-2008**, ratificada para el período 2008 – 2011 a través del Acuerdo 308 de 2008, por el cual se adoptó el Plan de Desarrollo Bogotá Positiva: “Para Vivir Mejor”, con el fin de enriquecer nuevas propuestas gráficas alusivas a dicha política. El uso de los mismos se realizó de acuerdo con el manual de uso publicado por la Secretaría Distrital de Integración Social y la Alcaldía Mayor de Bogotá.

ISBN: 978-958-8469-35-5

2010



Presentación

Bogotá, Ciudad de Derechos, viene orientando sus esfuerzos en el mejoramiento de la calidad de vida de sus niños, niñas y adolescentes en coherencia con la prioridad que le otorgó el Plan de Desarrollo a esta población, y por la importancia que tienen para el presente y la sostenibilidad del Distrito Capital como respuesta al compromiso que la ciudad asumió con la infancia. En el marco del esfuerzo mencionado, la primera infancia ha ocupado un lugar especial en la gestión del gobierno distrital, pues Bogotá reconoce que buena parte de los desarrollos alcanzados durante este ciclo vital son determinantes para el proyecto de vida de los ciudadanos y por lo tanto para el desarrollo y prosperidad de la ciudad. En este sentido y con el fin de garantizar el derecho a la educación de calidad para la primera infancia, la administración distrital, a través de la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación del Distrito, lideró el proceso de construcción del “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito”.

La reflexión sobre las particularidades de los niños y niñas en primera infancia, sus intereses, sus gustos, las relaciones consigo mismo y con los demás, sus formas de ser y estar en el mundo, de construirse y de construir, sirvieron de guía para interrogar el sentido de la educación inicial, las prácticas pedagógicas y aquello que se les debe ofrecer en los jardines infantiles y colegios. Estas y otras preguntas fueron abordadas desde la experiencia institucional acumulada, el co-

nocimiento y las apuestas conceptuales propuestas históricamente en el distrito y desde los aportes teóricos, políticos y normativos del orden nacional e internacional. Producto de este conocimiento y con la retroalimentación de maestras y maestros de colegios y jardines infantiles, de representantes de universidades con programas de educación infantil, así como de expertos en infancia, después de dos años de permanente trabajo se presenta este lineamiento como la apuesta que Bogotá hace por una educación inicial comprometida con el fortalecimiento del desarrollo y con la garantía de derechos de los niños y niñas en primera infancia.

El “Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito” propone al juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como pilares de la educación para la primera infancia, al reconocer en estos elementos las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, promoviendo a su vez su desarrollo integral. El lineamiento se constituye, en esta medida, en una herramienta que brinda orientaciones a los jardines infantiles y colegios que atienden niños y niñas en primera infancia para reflexionar y estructurar su práctica pedagógica.

Invitamos a los maestros, maestras, padres, madres y a todos los adultos participantes en la atención integral a los niños y niñas en primera infancia, así como a las instituciones

formadoras de maestros, a hacer suyo este lineamiento, enriqueciéndolo con sus propios saberes y experiencias, de manera que entre todos y todas logremos que los jardines infantiles y colegios sean escenarios garantes de derechos, en los que los niños y niñas crezcan y se desarrollan de manera feliz y protegida.

Samuel Moreno Rojas

Alcalde Mayor de Bogotá

Carlos José Herrera

Secretario de Educación del Distrito

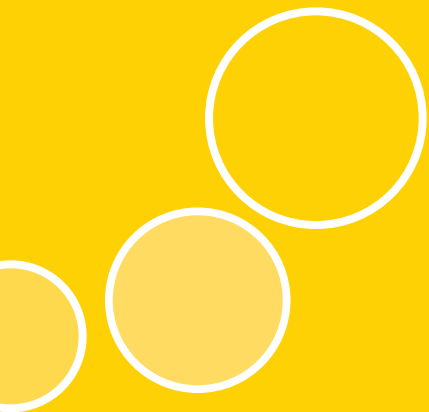
Mercedes del Carmen Ríos

Secretaria Distrital de Integración Social

Lineamiento

Pedagógico y Curricular para
la Educación Inicial en el Distrito







Introducción

El Distrito Capital presenta este documento de lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial producto de la construcción conjunta entre la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación del Distrito, partiendo de la concepción de la Educación Inicial como un proceso de desarrollo histórico y como una construcción colectiva, basada en la reflexión y sistematización de experiencias y con el aporte de los conocimientos que proporcionan la investigación, la teoría y la práctica.

Se asume la Educación Inicial como aquella que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia, acorde con los requerimientos y demandas del desarrollo del niño/niña, por lo cual es válida en sí misma y no sólo como preparación para la educación formal. Se entiende, entonces, que la Educación Inicial obedece a un enfoque que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de niños y niñas. Esta perspectiva persigue objetivos fundamentales como:

1. Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas.
2. Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas.
3. Atender integralmente y brindar una educación de calidad a los niños y las niñas.
4. Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto.
5. Reconocer la importante labor y la enorme responsabilidad de los maestros y maestras en este nivel.
6. Orientar y asesorar a los padres y madres de familia en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas.
7. Difundir entre la ciudadanía, el carácter vinculante del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006.

Asumiendo, entonces, que la Educación Inicial es un derecho impostergable de la primera infancia y teniendo en cuenta que, acorde con nuestra normatividad, esta educación se puede brindar desde la modalidad de atención integral a la primera infancia (ofrecida por la SDIS y los jardines privados a niños y niñas que se encuentran entre los tres meses y los cinco años de edad) o desde la modalidad de educación formal (ofrecida por la SED y los colegios privados a niños y niñas de tres a seis años de edad), la Administración Distrital asume el compromiso de construir conjuntamente un lineamiento pedagógico en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. Es esta la oportunidad de revisar las experiencias de las dos entidades a la luz de propuestas teóricas, experiencias, políticas y normas nacionales e internacionales, de reconocer los avances e identificar las tensiones y dificultades, para que como apuesta de ciudad se repiense el sentido de la Educación Inicial, se reconozca lo que desde los jardines infantiles y colegios se debe ofrecer a niños y niñas en primera infancia y las prácticas pedagógicas pertinentes, teniendo en cuenta la importancia de este ciclo vital, sus características de desarrollo, sus gustos,



sus formas de ser y estar en el mundo, de construirse y de construir.

Esta reflexión se articula con la propuesta de la SED de pensar una organización escolar por ciclos, que supere la fragmentación que traen los niveles y grados y permita pensar dicha organización a partir del reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos con intereses, gustos, formas de relacionarse, de aproximarse a los conocimientos y la cultura, vinculados a unas características de desarrollo. En ese orden de ideas, la SDIS y la SED proponen asumir la Educación Inicial como una etapa con sentido en sí misma, la cual se divide en dos ciclos: uno de cero a tres años y otro de tres a cinco años, que tendrá su continuidad en el Primer Ciclo propuesto por la SED (de cinco a ocho años). Es para la etapa de Educación Inicial que se construye el lineamiento pedagógico y curricular, con el fin de brindar elementos que contribuyan a garantizar el derecho a una Educación Inicial de calidad para los niños y niñas de la ciudad.

Este documento contempla en su primer capítulo los antecedentes e historia de la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años, destacando que la Educación Inicial es un concepto desarrollado en la última década. En el segundo capítulo se presentan los conceptos de infancia, desarrollo humano y desarrollo infantil, teniendo en cuenta que este lineamiento asume la Educación Inicial desde una perspectiva de derechos que tiene como fundamento la atención integral y el fortalecimiento del desarrollo del niño y la niña. El tercer capítulo responde a la pregunta de por qué un lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial y presenta las funciones, los principios, los objetivos generales y los componentes estructurantes del lineamiento: pilares de la Educación Inicial, dimensiones del desarrollo, ejes de trabajo pedagógico y desarrollos por fortalecer. El cuarto capítulo desarrolla los pilares de la Educación Inicial: juego, literatura, arte y exploración del medio. El quinto capí-

tulo lo constituyen las cinco dimensiones del desarrollo infantil: dimensión personal-social, dimensión corporal, dimensión comunicativa, dimensión artística y dimensión cognitiva; en cada dimensión se presentan los ejes de trabajo pedagógico y sus respectivos desarrollos por fortalecer. El sexto capítulo brinda orientaciones pedagógicas para la sala materna, teniendo en cuenta que la etapa de 0 a 1 año tiene unas características particulares. El séptimo capítulo expone algunas reflexiones en torno a la observación y valoración del desarrollo de los niños y niñas. El octavo capítulo ofrece algunas consideraciones sobre el papel de la maestra y el maestro en Educación Inicial y finalmente el capítulo noveno presenta algunas reflexiones sobre la relación entre familias y jardín infantil o colegio.

Se espera que este lineamiento pedagógico y curricular, que responde a una responsabilidad asumida por la administración distrital con los niños y niñas de la ciudad, se constituya en un aporte para la reflexión en torno a las prácticas pedagógicas de los jardines infantiles y colegios que atienden niños y niñas en la primera infancia y que aporte a la garantía del derecho a una Educación Inicial comprometida con la Atención Integral, en la que el cuidado calificado y el fortalecimiento del desarrollo son sus dos grandes y complementarios propósitos.

Por último, es de señalar que el lineamiento pedagógico no es un documento prescriptivo, pero sí es un documento provocador... Invita y llama a los jardines infantiles a mirarse a la luz de los avances teóricos y prácticos, y se constituye en un referente fundamental para repensar y reorganizar su práctica pedagógica acorde con las características y particularidades de las instituciones, los niños y niñas, y sus familias.

1. Antecedentes

e Historia de la Educación Inicial





Educación Inicial y políticas internacionales

El concepto de Educación Inicial es de construcción reciente. Al irnos a los documentos internacionales encontramos que algunos lo ubican en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien en 1990, posteriormente se reafirma en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, en el 2000, al cual se llevaron varios documentos preparatorios. Entre los que directamente tuvieron que ver con el tema de Educación Inicial encontramos “La declaración del simposio mundial de educación parvularia o inicial: Una Educación Inicial para el siglo XXI”, en ella se recogen las ideas fuerza que van a ser las que orienten las políticas educativas de la década para este nivel. Las principales ideas las podríamos resumir en:

- Todos los niños y niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades.
- Los primeros años de vida, incluyendo el periodo prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona.
- La Educación Inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación.
- La educación, así como el cuidado de la salud y nutrición, tiene un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje.

Oficialmente en Colombia, será la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, donde se hable explícitamente de Educación Inicial:

“Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las

niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la Educación Inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.”

En general, hoy en día se acepta que la Educación Inicial se refiere a la educación que reciben los niños y niñas de 0 a 5 ó 6 años, dependiendo de las legislaciones de los diferentes países.

Historia sobre la educación de niños y niñas de 0 a 6 años

Es un error afirmar que antes del concepto de Educación Inicial, no se impartía educación a los niños de 0 a 6 años de edad. Un breve recorrido de la historia de la educación infantil en nuestro país ayudará a entender la evolución de ésta.

La bibliografía sobre atención a la infancia menor de 5 años existente en Colombia, caracteriza dicha atención en los inicios del siglo XX como un modelo *asistencial*, pues lo primero que se encuentra es la creación de los hospicios y salas de asilo de tradición europea, dirigidos por comunidades religiosas, en las que se atienden niñas y niños huérfanos y abandonados (CERDA, 1996).

También existieron instituciones en las que se proporcionaba alimentación y cuidado a los más pobres. Aunque ya desde 1914 se crea “La





casa de los niños” del Gimnasio Moderno, que atiende a niños y niñas de sectores altos con una clara orientación en la pedagogía montesoriiana.



A partir de 1930 es posible identificar un mayor énfasis pedagógico, al ampliarse la educación preescolar en el sector privado que atendía a niños y niñas de 5 años. En 1933 se crea el Kindergarten anexo al Instituto Pedagógico Nacional, dirigido por la Dra. Franzisca Radke, quien hacía parte de la primera Misión Pedagógica Alemana que estuvo en Colombia hasta 1936. Los principios pedagógicos manejados tanto para la formación de docentes como para la atención de la infancia, estaban basados en los postulados de la Escuela Activa.

En 1939, a través del Decreto 2101, por primera vez se define la educación infantil, aunque aquí sólo se contemplan los niños y niñas de más de 5 años: “Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es

crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” (CERDA, 1996, p.12).

Pero será en la década de los 60 del siglo XX cuando se inicie una formalización de esta educación infantil por parte del Estado. Es en 1962 cuando se reglamenta la creación y funcionamiento de seis (6) Instituciones Nacionales Populares en las principales ciudades del país, adscritas al Ministerio de Educación Nacional (MEN). Dichos jardines tenían dos grados de preescolar con 25 niños y niñas cada uno, en edades de 4 a 6 años. Paralelamente, en la educación privada la educación infantil siguió desarrollándose; de hecho, las maestras del Instituto Pedagógico Nacional fueron en sus inicios formadas para la creación de instituciones que atendieran los niños y niñas de los sectores altos de la población.

Así mismo, en esta década se crean el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con la finalidad de procurar la protección del menor y la estabilidad y bienestar de la familia. Desde sus inicios, estas instituciones atienden niños y niñas menores de 6 años, en muchos casos desde los primeros meses. Incluso ambas instituciones fueron desarrollando diferentes modalidades de atención.

Pero será en 1984, a través del Decreto 1002, que se crea un Plan de Estudios para todos los niveles, áreas y modalidades del sistema educativo. Dicho decreto propuso que en la educación preescolar no se determinaran ni grados ni áreas y dio lineamientos para la realización de actividades integradas en términos de:

“... aprovechar y convertir en ambiente educativo la realidad social en que vive el niño; utilizar los recursos y materiales propios de la comunidad; adecuar el contenido y duración de las actividades a los intereses de los niños de acuerdo con las características del desarrollo; utilizar el juego como actividad básica; propiciar el trabajo en grupo, el espíritu cooperativo y la amistad y

el desarrollo de la autonomía del niño y además servir como aprestamiento para la educación básica primaria” (MEN, 1984).

En este mismo año, después de varios ajustes, se publica el Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años), el cual se reeditará posteriormente, en el año de 1986. En él se proponían cuatro estrategias básicas de trabajo: El Juego Libre, la Unidad Didáctica, el Trabajo en Grupo y la Participación de la Familia.

No se puede dejar de registrar la creación en el Ministerio de Educación Nacional, en 1988, del grupo de Educación Inicial (apareciendo así este término), que tenía como propósito desarrollar y promover a nivel nacional estrategias y programas que permitieran:

“...ofrecer al niño y a la niña desde su concepción hasta los 7 años, condiciones favorables para su socialización y desarrollo integral, mediante acciones que involucren a la familia, al grupo social, a la escuela y al Estado, con el propósito de valorar y desarrollar todas sus potencialidades” (MEN, 1996).

Dentro de las estrategias y programas propuestos estuvieron, por un lado, los programas no convencionales orientados a mejorar las condiciones de vida de los niños y niñas en su familia y en su comunidad, tales como PEFADI, SUPERVIVIR y Apoyo al componente pedagógico de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar, y por otro, los programas referidos específicamente a los niños de 4 a 7 años como la cualificación del preescolar y la articulación entre éste y el Primer Grado de Básica Primaria.

Así mismo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar formula el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario –PPEC– en el que los Hogares Comunitarios y los Hogares Infantiles basan su trabajo con los niños y niñas de 2 a 6 años. En el Proyecto, la atención integral al preescolar se concibe como:

“...una estrategia de humanización de la vida, donde sea posible el desarrollo de todas las potencialidades que tenemos como seres humanos: el amor, la comprensión, la solidaridad, el respeto mutuo, la libertad y la autonomía” (ICBF, 1999).

En este Proyecto se estructuran las etapas del desarrollo así: Primera Edad (1er año de vida), Infancia Temprana (2do al 3er año), Edad Preescolar (3er al 5to. año), Transición (5 a 6 años). Los principios pedagógicos son la vida familiar, el juego de roles y la vida en grupo. La organización del tiempo y espacio escolar se hace a través de *momentos pedagógicos* que serán los que ayuden al manejo del antes, el ahora y el después. Encontramos en este proyecto una definición de los 3 a 5 años como edad preescolar y de los 5 a 6 años como transición a la escuela primaria.

Este último planteamiento del proyecto del ICBF va a ser coherente con lo que pasará a partir de la Constitución del 91 y a lo largo de la década de los 90, cuando la educación de los niños menores de 6 años se reglamenta con mayores precisiones. Vale la pena resaltar cómo este Proyecto contemplaba la necesidad de desarrollo de todas las potencialidades del ser humano, con lo que se pretendería superar la visión asistencialista con la que fueron creadas las primeras instituciones de bienestar.

En cuanto a las principales reglamentaciones que se dieron en la década de los 90, podemos mencionar la creación del Grado Cero (0), en el marco de la política del Plan de Apertura Educativa del MEN de 1992, como único grado obligatorio de la educación preescolar para los niños de 5 años. Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta para el grado 0 estaba basada en los planteamientos de la pedagogía activa y los enfoques constructivistas para la lengua escrita y el conocimiento matemático; se sugieren como estrategias para el trabajo pedagógico, el juego, el trabajo por proyectos pedagógicos y la participación de la comunidad. Posteriormente la Ley General de Educa-



ción, Ley 115 de 1994, se refiere a la educación preescolar como la que se imparte entre las edades de 3 a 5 años, siendo obligatoria la que se imparte a los 5 años de edad. Posteriormente la Resolución 2343 de junio 5 de 1996, en la cual se establecen los indicadores de logro curriculares, formula estos logros para el conjunto de grados del nivel preescolar en 5 dimensiones: Dimensión corporal, Dimensión comunicativa, Dimensión cognitiva, Dimensión ética, actitudes y valores y Dimensión estética.



Luego, el decreto 2247 de 1997 reglamenta dicho nivel educativo y plantea que los principios de la educación preescolar son: integralidad, participación y lúdica. Así mismo, los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan la integración de las dimensiones del desarrollo humano corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa. En este decreto se cambia el nombre de Grado 0, único grado obligatorio de la educación preescolar, por el de grado de Transición.

Por último, en Julio de 1998, en la serie Lineamientos Curriculares (serie en la que se publican los lineamientos curriculares para todas las disciplinas de la Educación formal), se

presentan los lineamientos pedagógicos del preescolar, en donde se retoman los planteamientos de Delors, hechos en la Conferencia Mundial de Educación para Todos realizada en Tailandia (1990), que habla de los cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. Igualmente se reorganizan las dimensiones del desarrollo y se mencionan las dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

Con lo anterior se muestra cómo la década de los 90 fue profusa en reglamentaciones ministeriales sobre la Educación Preescolar dirigida a los niños y niñas de 3 a 5 años, pero será en la primera década del 2000 cuando encontremos los desarrollos del concepto de Educación Inicial, entendida como la que se imparte desde los 0 hasta los 6 años de edad.

Antes de pasar a la década del 2000 hablaremos de dos grandes tensiones que se visibilizan hasta este momento: la primera es la ya clásica entre asistencialismo y educación; la segunda, la existente entre preparar para la educación formal o potenciar el desarrollo.

La tensión entre asistencialismo y educación

Desde los inicios de la Educación Inicial se observan dos tendencias, una llamada comúnmente *asistencialista* y otra con una *orientación más pedagógica*. Estas dos tendencias serán comunes a la gran mayoría de países de América Latina, incluso se registra en algunos países europeos. La primera considera que los aspectos de alimentación, cuidado e higiene serán lo más importante en la atención de niños y niñas; la segunda incorpora la idea de que los niños y niñas de estas edades requieren empezar sus procesos educativos o formativos en las instituciones escolares. Esta diferencia estará desafortunadamente marcada por la clase social de los niños y niñas, es decir, los modelos asistenciales serán más propios de las institu-

ciones que atienden niños y niñas de las clases bajas o sectores pobres de la población, o sea las instituciones oficiales. Esta tendencia está acompañada con la idea de que la atención a las necesidades básicas y la formación de hábitos es lo prioritario para estos sectores. Lo anterior está ligado a la idea de pobreza como un problema individual y no como un problema de la misma estructura de la sociedad.

Los modelos pedagógicos, por el contrario, serán más propios para la atención de las clases medias y altas de la población y allí se considera que los aspectos de atención y cuidado los satisface la familia y la institución educativa tendría que concentrarse en aspectos de índole pedagógico. Estas ideas sostienen la fuerte diferenciación y discriminación social entre sectores que nuestra sociedad incluso hoy en día mantiene.

Ahora bien, esta diferenciación entre asistencialismo y trabajo pedagógico es uno de los problemas más sentidos en la educación de los primeros años, aunque no se puede desconocer, como se ha mencionado con anterioridad, que para las instituciones públicas de bienestar ha existido una intencionalidad e incluso orientaciones precisas para que el aspecto pedagógico se complemente con los aspectos de cuidado. En este sentido, se comparte la idea de Malajovich (2000) cuando plantea que la diferencia está más en la intencionalidad de las actividades que en las actividades mismas, elemento fundamental a tener en cuenta en la formación de los maestros y maestras.

La tensión entre preparar para la educación formal o potenciar el desarrollo.

La Educación Inicial de los niños de 0 a 5 años también ha oscilado entre otras dos líneas o tendencias. Una tendencia hacía lo que podríamos llamar el potenciamiento del desarrollo, minoritaria pero fuerte, y una tendencia

de preparación para la primaria, que es mayoritaria.

La tendencia de potenciamiento del desarrollo surge desde los años 70 y se ha venido trabajando sobre todo con las artes, la literatura y el juego, pero quedó relegada a unas pocas instituciones que atendían a niños de sectores medios y altos, cuyos padres compartían la idea de que la finalidad de las instituciones era posibilitarles espacios y experiencias que potenciaran su desarrollo y dejaban la preparación para la educación formal a los colegios en el grado de transición.

Ahora bien, dentro de la tendencia de preparación para la primaria, podemos decir que incluso hoy en día se encuentran a su vez dos orientaciones que se imbrican pero que vale la pena diferenciar. Una de ellas, como ya decíamos, más dedicada a la preparación de los niños para la escuela primaria y otra en la cual el fomento de la precocidad y la estimulación temprana son los objetivos.

La relacionada con la preparación para la escuela primaria, la vemos en el afán de muchos jardines porque los niños y niñas se preparen rápido para la educación formal, ya que no se puede perder el tiempo. Aquí encontramos el llenado de guías desde los 2 años y a veces desde más temprano; se trata de repetir los números, de escribirlos, de aprender a manejar el lápiz desde muy temprana edad, de aprender las vocales y las letras. El desarrollo de la motricidad fina parece ser uno de los principales objetivos. Las tareas para la casa aparecen muy pronto.

La segunda, relacionada con la precocidad y la estimulación, plantea que a los niños y niñas hay que desarrollarlos tempranamente, pensando como en el caso anterior que esto les mejorará su trabajo en la escuela. Se trata de aprender a leer y escribir lo más rápido posible, ojalá que ingresen al grado de transición (5 años) con ese aprendizaje. Lo mismo en las demás áreas; por ejemplo, en matemáticas ya no



sólo se espera el conocimiento de los números sino el dominio de las operaciones.

Este énfasis en la preparación para la primaria, si bien aparece en los documentos oficiales, no es el único ni el que más fuerza tiene, pues se puede observar que aspectos como la lúdica, la participación y la integralidad son los principios que se plantean para esta etapa educativa.

La Educación Inicial un concepto de la década del 2000

Como ya se ha planteado, será a partir de la década del 2000 cuando se empiece a hablar de Educación Inicial propiamente dicha y es el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), hoy Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), la institución que por sus circunstancias políticas y misionales ha desarrollado más ampliamente este concepto. Tres documentos publicados por este organismo son las referencias obligadas al desarrollo del concepto, sin desconocer que paralelamente en las universidades, a finales de la década del 90, se inicia este debate que se verá reflejado en las reestructuraciones de los programas de formación de maestros y maestras realizadas para adecuar-se al decreto 272 de 1998 del MEN.

En el año 2000 el DABS publica el “Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales”. Este documento recoge las políticas internacionales y se ubica en una perspectiva de derechos, convirtiéndose en el primer documento publicado de lineamiento que habla explícitamente de orientaciones para la educación de niños y niñas de 0 a 5 años, pues el que podríamos citar como documento precedente, el Proyecto Pedagógico Comunitario del Instituto de Bienestar Familiar, se dirige a niños entre 2 y 6 años.

Posteriormente, en el año 2003, se publica el documento “Desarrollo Infantil y Educación Inicial”, en el que se utiliza explícitamente el término de Educación Inicial. Incluso se pue-

de afirmar que ésta se desarrolla como un concepto que recoge de manera más clara y abierta lo planteado en las políticas internacionales mencionadas en la primera parte de este documento. El texto se presenta dentro del “Proyecto Mundos para la niñez de 0 a 5 años: Educación Inicial”.

Como propuesta pedagógica de la SDIS se encuentra el “Cubo pedagógico”¹ en el que se definen los principios básicos orientadores del proceso pedagógico de los jardines de la Secretaría. El cubo tiene tres vectores: *el qué*, las dimensiones del desarrollo; *el cómo*, las estrategias de aprendizaje; y *el con quiénes*, los niños y niñas según sus edades.

Posteriormente está el documento “La Calidad en la Educación Inicial: un compromiso de ciudad”, de 2008. En éste se amplían algunos referentes de la Educación Inicial y se enfatiza en una perspectiva de atención integral como garantía al ejercicio complementario de los derechos. Aquí se realizan varios movimientos: del enfoque asistencialista al enfoque de garantía integral de derechos; del Estado que remedia al Estado que garantiza, promueve y previene; por último, de una responsabilidad del Estado a una corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad.

La perspectiva integral del tratamiento a la niñez compromete la preservación y garantía de sus derechos, buscando cambios más estructurales en las condiciones materiales, culturales y sociales en que se desarrollan los niños y niñas, atendiendo a su desarrollo armó-

1 “El cubo es una figura geométrica tridimensional que permite hacer visible una concepción de la realidad a la que se adscribe el Proyecto, en el sentido de la dinamicidad e interactividad. El cubo no evoca una representación plana de la realidad. Las tres dimensiones o vectores que lo componen – qué, cómo y con quiénes – se mueven, se conjugan para dar diferentes resultados, según uno se coloque o escoja una u otra de sus partes componentes o pequeños cubos”. Tomado de *Desarrollo infantil y Educación Inicial: Avances del proyecto pedagógico del DABS, 2003*, pp. 145.

nico e integral según el ciclo de vida por el que atraviesan, con acciones integrales que convocan a todos los actores de la sociedad.

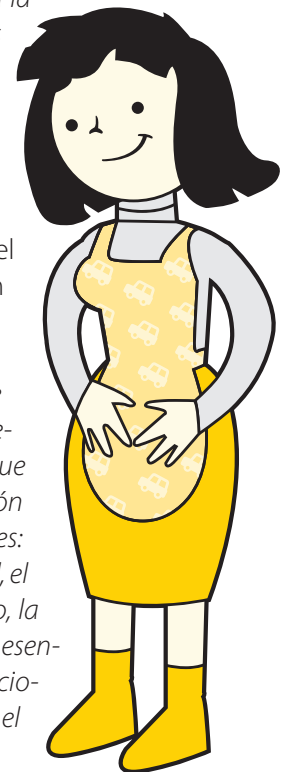
Por último, en el 2009, la Secretaría Distrital de Integración Social elabora los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial, como una apuesta y compromiso por cualificar las instituciones educativas y las prácticas pedagógicas y de cuidado que se dan en ellas. A partir de un proceso de consulta y construcción colectiva se definen cinco estándares, que desde la perspectiva de derechos buscan garantizar una atención integral de calidad a la primera infancia en todas las instituciones de Educación Inicial del Distrito, estos son: Nutrición y Salubridad, Ambientes Adecuados y Seguros, Proceso Pedagógico, Talento Humano y Proceso Administrativo.

Así mismo, durante la década del 2000 la Secretaría de Educación del Distrito publica algunos documentos que orientan la Educación Inicial específicamente en el grado de transición. El primero de ellos es "Orientaciones para promover el desarrollo de Competencias Básicas en la Educación Inicial" (2001). En él se asume la idea de reconocer la Educación Inicial como una etapa decisiva para lograr el desarrollo integral de los niños y las niñas, así como para compensar las carencias económicas, sociales y culturales que complejizan la experiencia escolar de muchos niños y niñas y que les ubican en situación de desventaja respecto a quienes han tenido acercamientos a las formas de aprender propias de la institución escolar.

En este sentido, el documento se presenta como una herramienta con aportes conceptuales, metodológicos y didácticos orientados al desarrollo de competencias básicas de lectura, escritura, matemáticas, ciencias naturales, formación en valores y desarrollo moral en los niños y las niñas que se encuentran matriculados en el grado de Transición en los centros educativos, o que asisten a instituciones de cuidado, protección y bienestar. El texto,

aunque trabaja fundamentalmente las cuatro competencias señaladas, se podría decir que intenta trabajar un marco cercano a los planteamientos de la década anterior producidos por el MEN. En cuanto a las formas de trabajo menciona el juego y el trabajo por proyectos, por preguntas o por centros de interés.

El segundo, "Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos Primer Ciclo de Educación Formal en Bogotá, de Preescolar a 2° grado" (SED, 2006), reconoce que existe una *"desarticulación entre el preescolar y la primaria: en preescolar importa el niño o la niña como tal. El sujeto, su situación, su bienestar, su desarrollo. Muchos actores en la primaria todavía asumen que lo importante es el aprendizaje y los resultados académicos. Reconocen más al alumno o alumna que al niño o niña que hay en ellos"*; esto se ve reflejado en aspectos como altas tasa de repitencia en el 1° grado de Básica Primaria, falta de motivación y abandono temprano de la escuela. Es por ello que la SED propone *"generar un modelo pedagógico y organizativo para el colegio, que tenga en cuenta la singularidad infantil, la vigencia de los derechos de la infancia y garantice las condiciones, ambientes y relaciones propicias para su desarrollo integral, su bienestar y su felicidad"*, para lo cual se plantea la organización escolar por Ciclos, siendo el Primer Ciclo Educativo el que articula el grado de Transición con los grados de 1° y 2° de básica primaria. Para ello el lineamiento propone para el trabajo pedagógico que *"el equipo de maestras y maestros del Primer ciclo diseñará estrategias, proyectos y acciones que logren superar la inconveniente división instrumental entre Áreas y Dimensiones: en consecuencia, el desarrollo intelectual, el juego, la emocionalidad, el pensamiento, la expresión artística y la motricidad serán esenciales en los planes de trabajo y las relaciones con todos los niños y niñas de todo el primer ciclo, sin exclusiones o divisiones arbitrarias"*.





Posteriormente, en el 2008, la SED publica la serie de documentos “Colegios públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones Curriculares por Campos de Conocimiento”, en los cuales se presentan orientaciones curriculares para los Campos de Pensamiento Matemático, Histórico, Comunicación, Arte y Expresión y Ciencia y Tecnología para los distintos ciclos, siendo uno de ellos el Primer Ciclo. Para este Ciclo la idea de la organización curricular por Campos permite superar la fragmentación por áreas y asignaturas y aproximarse a una propuesta que reconoce las dimensiones del desarrollo de los niños y niñas.

Por último, al finalizar la década del 2000, se vuelve a encontrar la preocupación del MEN por la primera infancia. Incluso, a partir del 2005, el Ministerio empieza a hablar también de Educación Inicial y durante estos años ha venido trabajando en la Política Educativa en forma conjunta con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. En Enero de 2009 se publica la “Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia”. En abril de 2009 se lanza la Política Pública de Primera Infancia en la que se presentan los acuerdos fundamentales entre la sociedad civil y el Estado acerca de los principios, objetivos, metas y estrategias para la educación y protección integral de los niños y niñas. Y en noviembre de 2009 el MEN publica el documento “Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia”, el cual se presenta como una oportunidad que “... permita a los agentes educativos asumir prácticas educativas pertinentes que faciliten el desarrollo de competencias en los niños y las niñas colombianas...”. Si bien compartimos con este documento la perspectiva de desarrollo infantil, entendido como un proceso no lineal, en el que el niño no necesariamente pasa de manera secuencial por etapas fijas, sino que hay múltiples caminos y “se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos” (pág. 18), tomamos distancia de su postura frente a que la Educación Inicial centre su trabajo en el desarrollo de competencias,

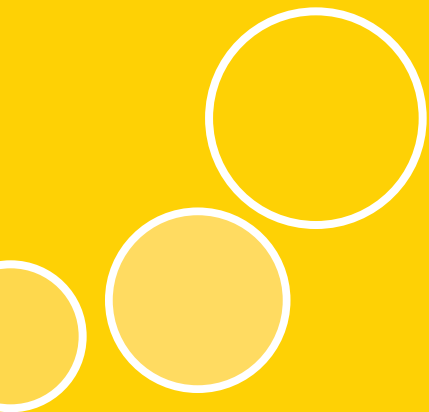
entendidas como el *hacer, saber hacer y poder hacer*. Consideramos que el proceso de construcción de sentidos del mundo es un proceso complejo, que abarca múltiples aspectos físicos, sociales y culturales, tanto internos como externos, que no se traduce exclusivamente en “haceres”, sino que encierra comprensiones, saberes, sensaciones, sentimientos, capacidades, habilidades, y que por lo tanto dicho proceso puede ser más reconocible cuando planteamos el concepto de potenciamiento del desarrollo ligado a las diferentes dimensiones del ser humano.

Tras este recorrido se puede concluir que el presente documento se inscribe en una concepción de Educación Inicial desde una perspectiva de derechos que tiene como fundamento la atención integral, que implica el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo del niño y la niña. El capítulo siguiente presenta la concepción de desarrollo en la que se soporta esta propuesta de Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito.

ii. Desarrollo

Infantil y Educación Inicial





La promoción del desarrollo infantil desde la Educación Inicial remite a la necesidad de comprender los sentidos, imaginarios y prácticas sociales asociadas a los conceptos de infancia, desarrollo infantil y desarrollo humano, y a cómo se transforman éstos al introducir las perspectivas de derechos, diversidad e inclusión.

En este capítulo se dará cuenta de estos conceptos y se desarrollarán algunos de los aspectos más importantes para la comprensión del niño y de la niña desde sus procesos de desarrollo, sobre los cuales se construye la apuesta pedagógica de Educación Inicial del Distrito Capital.



Concepto de Infancia: Develando su Existencia

El concepto que una sociedad tenga de lo que son y representan un niño y una niña, incide en su existencia, actuación y participación en el mundo, en el tratamiento, los cuidados y la relación que las personas adultas establezcan con él y ella y en la apertura o no de espacios físicos y sociales para su bienestar y desarrollo.

Muchos autores se han interesado en la evolución del concepto de infancia a través de los siglos, permitiendo tener una visión de cómo los niños y niñas eran tratados antiguamente y cómo esto ha ido modificándose con el paso de los años. Así como la historia de la infancia ha ido cambiando, los conceptos que han existido respecto a los niños y a las niñas también se han ido transformando. El cómo se concibe al niño y la niña tiene relación con la opinión que en dicho momento haya tenido la sociedad en cada lugar, tiempo o circunstancia histórica, originando diferentes tendencias (De Mause, 1982).

En ese sentido, al revisar las concepciones de niño y niña a lo largo de la historia, se puede ver cómo en la antigüedad eran vistos con indiferencia y tratados como una posesión de los padres o adultos. Durante el Siglo XVIII, según Ariès (1987), se les consideraba como seres a los cuales había que reformar; en ésta época el interés de los padres estaba basado en la educación religiosa y, respondiendo a la condición pecaminosa con la que supuestamente nacían porque traían el “pecado original”, consideraban su deber crearles conciencia de tal hecho (Pollock, 1990). Son estas las razones por las cuales el castigo corporal estaba generalizado en tiempos del Renacimiento y los pedagogos lo justificaban como forma de corregir.

Con la industrialización, a finales del siglo XVIII e inicios del Siglo XIX, al niño se le vio como un “adulto pequeño”, que tenía que cumplir con papeles de producción como cualquier otro miembro de su comunidad. Desde esta concepción, el juego y la fantasía eran vistos como actividades improductivas y carentes de sentido que debían ser eliminadas por medio de castigos y disciplina, con el fin de aprender a ser responsables y sobrevivir en el medio. Solo hasta finales del siglo XIX se comienzan a generalizar movimientos a favor de la regulación del trabajo infantil y muchos años después, de su erradicación.



“Entre el Siglo XVII y XIX, movimientos religiosos y culturales como el protestantismo y la Ilustración, dieron lugar al descubrimiento de la infancia, al considerarla como una etapa distinta... y a sugerir un tratamiento educativo diferenciado” (Palacios, 1999). Esto, unido al pensamiento de filósofos como Locke, Rousseau y posteriormente Kant, cuyas construcciones teóricas sobre la naturaleza humana y su desarrollo se convierten en el punto de partida de las teorías del desarrollo desde esa época hasta la actualidad, permea la concepción de infancia y de educación infantil.

A finales del siglo XIX se comienza a hablar de “menor”, resaltando al niño como un sujeto con menos capacidades que el adulto. Así, los niños y las niñas fueron vistos como quienes no tenían desarrollada ni la inteligencia ni la voluntad para manejarse solos, destacando su carácter incompleto, heterónomo e imperfecto; razón por la cual necesitaban depender de las personas adultas para moldearlos y conducirlos. Otra de las implicaciones de esta concepción de “menor”, fue verles como quienes no tenían aún las habilidades suficientes para sobrevivir en el medio, por su indefensión, su carácter ingenuo y por su falta de capacidad para defenderse, razón por la cual necesitaban de los mayores o del Estado para asumir el papel de protección frente a los peligros sociales y los atropellos del mundo adulto. Estas concepciones derivaron en otra de carácter proteccionista, al considerar al niño y a la niña como seres completamente buenos, a los cuales se debía proteger de todo lo que atentara contra su bondad natural, concepción que algunos autores llamaron el “niño de porcelana”.



El Niño y la Niña como Sujetos de Derechos

En el siglo XX las anteriores concepciones se fueron transformando a partir del surgimiento de la protección a los niños y niñas como problema de interés público. Esto se da con mayor fuerza y claridad a mediados de siglo, en 1959, cuando la ONU plantea el “Decálogo de los derechos del niño”, ya no como un esfuerzo aislado sino como un propósito de todas las naciones. A partir de esta formulación, cambia la concepción que se tenía de niño como “menor”, para asumirlo como “sujeto de derechos”, por lo cual su rol como ciudadano pasa de “beneficiario” a “sujeto social” con posibilidad de participar e incidir sobre su presente y futuro. Esta concepción se ve reflejada en la Convención Internacional de los Derechos del Niño celebrada en 1989 y es incorporada a las leyes colombianas. De la misma forma, se separa el derecho de la infancia del de la familia

para establecer un nuevo sistema conceptual que recoge los principios redactados en dicha Convención, en donde la infancia tiene tratamiento de preferencia, pero no ya con un enfoque paternalista y de beneficencia, sino como sujeto de derecho y parte de la democracia.

La Convención de los Derechos de los Niños introduce el concepto de Protección Integral, que implica que la familia, la sociedad y el Estado asuman la responsabilidad de la protección de los niños, las niñas y los adolescentes, reconociendo sus derechos y regulando su protección a través de políticas públicas para garantizar su ejercicio o para restituirlos. De esta manera le otorga el carácter de imperativo normativo, entendiéndolo como que los Estados deben asegurar a todo niño o niña (persona menor de 18 años) el ejercicio y garantía de sus derechos (los reconocidos a todas las personas), la seguridad de su protección especial en casos de vulneración (negación del ejercicio del derecho), el restablecimiento en casos de violación (afectación del derecho) y la provisión de políticas sociales básicas (políticas públicas) para mejorar las condiciones de vida de la niñez y la adolescencia mediante el aseguramiento del ejercicio de sus derechos.

Esta nueva concepción surge de la intervención de varias disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía, que le imprimieron un sello más social y humano, compartiendo con el derecho la posibilidad de legislar sobre realidades interdisciplinarias.

Colombia cuenta con importantes normas y leyes a favor de los derechos de la infancia, entre las cuales encontramos la Constitución Política de 1991; la Ley 12 de 1991, que ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, y la Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, en donde se establece el derecho al desarrollo integral en la primera infancia.

En este orden de ideas, en el contexto colombiano el marco legal de protección y cuidado del niño logra un importante desarrollo en

la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual en sus artículos 44 y 49 eleva a principio constitucional los compromisos adquiridos al suscribir la Convención de los Derechos del Niño, consagrando sus derechos fundamentales. Esta norma superior establece que los derechos de los niños y niñas priman sobre los derechos de los demás, buscando garantizar a los niños y niñas sin discriminación alguna todas las condiciones para un desarrollo armónico integral. De la misma forma, obliga a la familia, la sociedad y el Estado, a asistir y proteger a niños y niñas contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos; y a garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

Así mismo, la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños aprobada por el Congreso de la República de Colombia, mediante la Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales y cognitivos, aparece así como un derecho universal, asequible a todos independientemente de la condición personal o familiar.

Con la expedición del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006, Colombia armonizó su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño, identificando y promoviendo 44 derechos y libertades de niñas, niños y adolescentes y especificando las responsabilidades de la familia, la sociedad y el Estado, frente a ellos, así como las medidas para preservar y restituir sus derechos en el caso que sean vulnerados. Así mismo, en el artículo 29 del Código, se establece *que "... desde la primera infancia los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos imposterga-*



bles de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la Educación Inicial..."

En forma específica, la Política de Primera Infancia reconoce al niño y a la niña, desde la gestación hasta los 6 años, como sujeto pleno de derechos, sin importar los distinguos de edad, género, raza, condición biológica, etnia o estrato social; y como ser único, con una especificidad. De la misma forma, recoge la concepción que se ha construido en la actualidad, alrededor de lo que son y representan niñas y niños como seres sociales activos en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, con una identidad específica personal, biológica, psíquica, social y cultural en expansión, que debe ser valorada y respetada. Dentro de esta concepción amplia de niño y niña, la primera infancia es considerada en la política como la etapa del ciclo vital crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos y decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social.

Infancia desde la Perspectiva de Derechos en el Distrito Capital

En este marco legal, el Distrito Capital, promueve desde su política de infancia y adolescencia, la garantía y ejercicio integral de derechos de las niñas y de los niños, entendiendo éste como *"un proceso que se inicia con el reconocimiento de los derechos, continúa con la generación permanente de condiciones para asegurar su ejercicio pleno y culmina con las medidas que deben tomar las autoridades, los miembros de la familia y la sociedad, para restablecerlos cuando se vulneran, para sancionar a quienes los violan y para reparar a las víctimas de las violaciones"* (SDIS, 2007, p. 19).

La integralidad y complementariedad de los derechos en las Políticas del Distrito, se fundamenta en la garantía de los derechos de supervivencia unidos a los que privilegian la

promoción y el fortalecimiento del desarrollo infantil, la protección y el cuidado de la infancia y la participación efectiva del niño y niña en su entorno.

De la misma forma, en la Política del Distrito se introduce la perspectiva poblacional como una forma de comprender las características, especificidades, vulneraciones, contextos culturales y étnicos, sin olvidar sus particularidades; con el fin de constituirse en ordenador de las acciones del Estado para crear condiciones equitativas que contengan la garantía y restablecimiento de los derechos de los niños y niñas que habitan en un territorio.

Desde este marco, la Política Pública de Infancia y Adolescencia del Distrito pasa de ser remedial de problemas puntuales a convertirse en un instrumento de desarrollo humano que contribuye a la creación de condiciones y prácticas sociales y culturales no discriminatorias, que promueven el desarrollo armónico e integral del niño y de la niña, para preservar y garantizar el ejercicio pleno de sus derechos, con la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad.

La concepción de niño y de niña desde la perspectiva de derechos garantiza el derecho a la Educación Inicial y pone en marcha un escenario de promoción del desarrollo infantil con las garantías necesarias para que sea adecuado y oportuno para el ciclo más importante de la vida del ser humano. Así, al ser considerado el potenciamiento del desarrollo infantil como un derecho universal, deja de ser un asunto privado, para convertirse en una responsabilidad colectiva sobre la cual se puede actuar, premisa que sienta las bases para el diseño de políticas públicas en este campo. Pero esto solo es posible agenciando un profundo cambio cultural que afecte las concepciones que se tienen de la infancia en los diferentes contextos que conforman el país, puesto que de ellas se desprenden las prácticas de socialización (Pineda y Colbs, 2009).

Para hacer posible este gran reto, es necesario que las instituciones y las personas que tienen a cargo el cuidado y la Educación Inicial, conozcan a los niños y a las niñas desde sus procesos de desarrollo, desde su propia mirada, desde sus intereses, anhelos, sentimientos y construcciones sobre el mundo y sobre sí mismos, y desde su propio lenguaje, con el fin de posibilitar y potenciar su desarrollo.

Desarrollo Infantil

Reconociendo el potenciamiento del desarrollo infantil como objetivo fundamental de la Educación Inicial, se hace necesario precisar el sentido y significación que se le atribuye dentro de la presente propuesta a este concepto. Desde una perspectiva de ciclo vital, en la que se asume que el desarrollo es un proceso que comienza con la vida y con ella termina, el desarrollo infantil es multidimensional y multidireccional y está determinado por factores biológicos, psicológicos, sociales, culturales e históricos. A través del desarrollo, niños y niñas construyen formas de comprender e interactuar con el mundo progresivamente más complejas y elaboradas, en virtud de la permanente interacción con las múltiples influencias de su contexto; estas formas de comprensión e interacción, presentes en cada momento de la vida, constituyen en sí mismas plataformas para la continuidad del desarrollo humano.

Aunque existen planteamientos generales y estructurantes acerca de la concepción de desarrollo infantil, estos han sido elaborados a partir de los aportes de distintas propuestas teóricas, cada una de las cuales cuenta con valor en sí misma y plantea una mirada particular. Dichas propuestas teóricas sobre el desarrollo infantil giran alrededor de tres tensiones básicas: entre lo heredado y lo aprendido, el papel activo o pasivo de los niños y niñas en su propio desarrollo y la continuidad del proceso de desarrollo o la presencia de etapas.

Por ejemplo: la perspectiva etológica, considera que el ser humano trae inscritas al nacer una serie de conductas concretas y de tendencias de conducta que se activarán y concretarán en contacto con estímulos del medio, particularmente sociales. Igualmente, considera que las previsiones de la filogénesis tienen fecha de activación y de caducidad, lo que pone de relieve la pertinencia de la intervención para la promoción del desarrollo.

Por su parte, la psicología cognitiva concibe a los sujetos como procesadores activos de los estímulos, lo que a su vez determina nuestro comportamiento. Dentro de esta perspectiva se encuentran teóricos como Jean Piaget, quien plantea que los niños construyen activamente su mundo en la interacción con él. Desde allí, el papel de las acciones de niños y niñas en el proceso de aprendizaje es fundamental. Piaget plantea que el desarrollo cognitivo se da en etapas en las cuales los niños y niñas avanzan a partir de procesos de asimilación y acomodación.





Dentro de la psicología cognitiva, encontramos igualmente la perspectiva sociogenética e históricocultural cuyo representante más reconocido es Vygotsky, quien plantea que los procesos de desarrollo tienen una génesis socio-cultural y que el desarrollo y el aprendizaje se influyen mutuamente a partir de un proceso que ocurre en el paso de la zona de desarrollo actual –aquello que una persona es capaz de hacer por sí misma– a la zona de desarrollo próximo –aquello que no puede hacer sola, pero que puede hacer o aprender a hacer si alguien le guía y le presta ayuda.

Como último ejemplo, el psicoanálisis plantea el desarrollo de la vida psíquica del individuo, motivada por dinámicas y deseos inconscientes. El psicoanálisis propone una serie de fases a través de las cuales se verifica el desarrollo del sujeto, en las cuales se privilegian objetos libidinales (por ejemplo la boca en el caso de la etapa oral, que comprende hasta los 18 meses) y en las que se presentan conflictos psíquicos, que el sujeto resuelve o no, pues en ocasiones se puede dar un estancamiento en la fase (fijación) o el retorno a una fase precedente (regresión). Desde allí se propone un concepto dinámico sobre lo psíquico.

Finalmente, es importante enfatizar, tal y como se verá en este documento en el apartado relacionado con cada una de las dimensiones del desarrollo, que estas han sido abordadas desde distintas perspectivas teóricas, en la medida que ellas han centrado sus aportes más en el estudio de unas dimensiones que de otras. También es importante precisar que pese a las diferentes perspectivas teóricas que han estudiado el desarrollo infantil desde sus diferentes dimensiones, ellas están interrelacionadas y dependen unas de otras (su separación se hace por efectos metodológicos y didácticos); que si bien se pueden observar algunas tendencias en el desarrollo de niños y niñas, se observan diferencias individuales (no hay patrones fijos y únicos) y es altamente influenciado por la sociedad y la cultura. Igualmente niños y niñas tienen

un papel activo en su propio desarrollo y no hay una linealidad en el mismo: se observan fluctuaciones, avances y retrocesos.

Desarrollo Humano

Existe una relación complementaria entre los conceptos de Desarrollo Infantil y Desarrollo Humano. De una parte, fortalecer la promoción del desarrollo infantil en la primera infancia garantiza el desarrollo humano de un país, contribuyendo al bienestar de los sujetos y de la sociedad en su conjunto, por los efectos que éste tiene a corto, mediano y largo plazo. Pero también, y en forma simultánea, la inversión que un país destine para garantizar las condiciones adecuadas para la promoción del desarrollo infantil integral y armónico en la primera infancia, se hace sustentable por el ahorro de costos posteriores en salud, educación y protección.

Para lograr una comprensión de esta doble relación es necesario explicitar qué se entiende por desarrollo humano. El Desarrollo Humano es entendido desde una diversidad de modelos de desarrollo personal y social para los pueblos. Estos modelos fueron considerados desde su inicio en el siglo XVII en Europa, como alternativas de mejoramiento de las condiciones de vida de una sociedad, que servían como base para la formulación de políticas para los diferentes países (Levine y White, 1986).

Así, los primeros modelos de Desarrollo Humano Global desde los cuales se formularon las políticas nacionales y mundiales, fueron contruidos desde una concepción económica del desarrollo, lo que trajo como consecuencia que la concepción de ser humano se perdiera, subsumiéndose al concepto de sociedad. Pero la concepción de sociedad para dichos modelos tenía como fin específico cumplir con los logros propuestos a nivel económico. A este respecto, vale la pena señalar que, en la actualidad, estos modelos aunque hayan sido formulados en los años 50, siguen liderando la formulación de muchas políticas globales.

Como reacción a esta posición, los economistas neoclásicos introducen en 1976 la variable de Capital Humano a los modelos de Desarrollo Humano. Esta vinculación significó develar al ser humano inmerso en la sociedad, pero con el objetivo de fortalecer su capacidad productiva, razón por la cual se mejoraron las inversiones dedicadas a la cobertura de las necesidades básicas. Sin embargo, la introducción del concepto de Capital Humano no fue suficiente para darle existencia al sujeto. Solo cuando se introduce el concepto de Cultura al modelo de Desarrollo Humano, se comienza a hablar en forma directa de sujeto, ya no tan solo para hacer posible el desarrollo propuesto, sino como el beneficiario, actor y creador del mismo.

La introducción del concepto Cultura, se constituye entonces en un hito fundamental en la resignificación del concepto de Desarrollo Humano, desde el cual se proponen modelos que propenden por un desarrollo que fomenta la construcción de un sujeto activo y participante del mismo, y en relación con los otros que comparten su situación, contexto, pensamiento y acción, dando una existencia real tanto al sujeto como a la sociedad. Como ejemplos de los modelos que comparten esta concepción, encontramos el de Desarrollo del Potencial Humano, y el de Desarrollo a Escala Humana, generados en contextos diferentes, el primero en Europa, y el segundo en Latinoamérica.

Aunque estos dos modelos comparten una visión de sujeto y de sociedad activa y participante, cada uno ofrece diferentes alternativas y comprensiones sobre el Desarrollo Humano. Así, el Desarrollo del Potencial Humano propone la ampliación de las oportunidades vitales, derivada del aumento de la capacidad de elección del sujeto entre las opciones que le ofrece su cultura, y el establecimiento de lazos sociales de apoyo, como un medio de reducir las privaciones materiales y de proporcionar una educación necesaria para vivir una vida



significativa como persona (Levine y White, 1986). Por su

parte, el Desarrollo a Escala Humana propone la adecuada satisfacción de las Necesidades Humanas Fundamentales; la generación de niveles crecientes de auto dependencia; y la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado.

Estos dos últimos enfoques de desarrollo humano, se han venido consolidando desde los años 80 a partir de los aportes de autores como Ralf Darendorf, Manfred Max-Neef y Amartya Sen, con el fin de no reducir el Desarrollo Humano al crecimiento económico e incrementar las potencialidades y capacidades de las personas, articulando las dimensiones económicas del desarrollo con sus dimensiones personales y sociales.²

Como se puede constatar a través de este breve recorrido por los enfoques de los modelos de Desarrollo Humano, cada uno de los

2 CINDE. 2008, Revisión Teórica sobre el Desarrollo Infantil que sustenta los elementos clave y el enfoque de una Escala de Desarrollo para Primera Infancia en Bogotá. Informe Final.



modelos asume en forma implícita o explícita, una concepción de ser humano y de sociedad, desde la cual se formulan las políticas de mejoramiento de las condiciones de vida y de educación para una población específica.

De esta forma, el modelo de desarrollo que se asume para las políticas y la apuesta educativa para la primera infancia, se deriva de la concepción de infancia que tiene el Distrito Capital, y de las derivaciones que esta concepción tiene en cuanto al cuidado, atención, Educación Inicial y relaciones que una sociedad establece con sus niños y niñas, que ya ha sido abordada en la sección anterior. Desde esta concepción, asumir al niño y a la niña como seres sociales en permanente evolución, activos en su proceso de desarrollo, que poseen una identidad específica que debe ser valorada y respetada, y como sujetos plenos de derechos, sin distinciones de edad, género, raza, etnia o estrato social, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos.

A lo largo de las últimas décadas se ha puesto es escena la discusión sobre la importancia de la atención a la primera infancia por considerar que su desarrollo es vital para su bienestar, el de las familias y la sociedad en general. Este reconocimiento del importante papel del desarrollo infantil temprano en el desarrollo humano de un país, ha sido resaltado por numerosos estudios, investigaciones y evaluaciones nacionales e internacionales de diferentes disciplinas sociales, jurídicas, económicas y políticas, que sustentan la urgencia y el reto de invertir en programas de atención y Educación Inicial para lograr el mejor desarrollo de la primera infancia y que revelan tanto los beneficios de invertir en la infancia, como los cambios en los contextos gracias a la promoción del desarrollo infantil en los diferentes países (González y Kattha, 2006).

De esta forma, el Distrito opta por un Desarrollo Humano mediado por la perspectiva de derechos, desde el que se propende por la

garantía del ejercicio pleno de los derechos de los niños y de las niñas, abriendo nuevas oportunidades de vida y creando las condiciones para lograr su desarrollo integral y armónico, con el fin de construir conjuntamente una vida significativa como persona, potenciar las capacidades para el ejercicio de la libertad para elegir y participar activamente en la sociedad, vinculándose a su cultura y a redes sociales que sirvan de soporte, apoyo y reconocimiento de los logros en las metas que se ha trazado en su proyecto de vida.



Concepción de Desarrollo Evolutivo

En el ser humano, desde su concepción hasta su muerte, acontecen una serie de cambios cuantitativos y cualitativos a lo largo del tiempo, a nivel físico, biológico y psicológico a los que se les ha denominado "Desarrollo evolutivo". Sin embargo, como los cambios que suceden en un sujeto pueden ser infinitos, es necesario explicitar a qué tipo de procesos de cambio o transformación nos estamos refiriendo cuando hablamos de desarrollo evolutivo y cuáles son sus características para diferenciarlos de otros que no lo son (Palacios, 1999).

- *Los cambios evolutivos tienen un carácter normativo o universal, o un carácter cuasi normativo.*

Los estudios del desarrollo han identificado como su primera característica el carácter nor-

mativo o cuasi normativo de los procesos de cambio, que permiten identificar cuáles de los cambios o transiciones evolutivas son esenciales para el desarrollo de un sujeto en un determinado periodo de evolución.

El carácter normativo o universal significa que los procesos de cambio de los que se ocupa el desarrollo evolutivo son aplicables a todos los seres humanos o a grandes grupos que pertenecen a una cultura determinada en un momento histórico dado (Ibíd.). Esto significa que estos cambios acontecen en todo ser humano y son esperados por la cultura a la que pertenece el sujeto en un momento específico de la vida. Como ejemplo de ellos se encuentran el caminar, hablar y comunicarse a una cierta edad, entre otros muchos que trataremos de explicitar más adelante.

Sin embargo, cabe anotar que lo normativo se refiere al proceso de cambio en el desarrollo y a las transiciones evolutivas como tales, más que a los contenidos concretos o las formas como se asumen los cambios en una cultura determinada. Un ejemplo: es normativo que todos los seres humanos necesitan ser cuidados por alguien en la primera infancia, sin embargo la forma como se da este cuidado no es normativa y depende entre otras condiciones de las relaciones que se establezcan y de la cultura a la cual se pertenece.

Por otro lado, también existen cambios de carácter cuasi normativo, que se refieren a aquellas transiciones o cambios evolutivos que pueden ser presentados por cada sujeto de diversas maneras, o en caso dado puede no presentarse el comportamiento derivado del cambio sin que esto altere su desarrollo. Esto significa que, aunque exista la capacidad o potencialidad para realizar una acción determinada, el sujeto puede presentar o no este comportamiento. Un ejemplo de este carácter cuasi normativo lo podemos observar con la capacidad que el bebé tiene para el gateo. No necesariamente todo niño pre-

senta este comportamiento en su proceso de desarrollo, y aunque su presentación conlleva beneficios importantes para el bebé, como el afianzamiento de su lateralidad y de su percepción de la profundidad, si un niño o niña no gatea esto no trae consecuencias graves sobre su desarrollo.

- *Los procesos de cambio están referidos a conductas humanas tanto externas y visibles, como a internas y no directamente perceptibles.*

El objeto de estudio del desarrollo evolutivo son los cambios y transformaciones que se dan a lo largo del tiempo en la conducta humana, pero debemos tener en cuenta que la conducta humana es resultado de muchos procesos de cambio en diferentes dimensiones o áreas: física, psicomotriz, afectiva, cognitiva, social, moral, estética y de lenguaje, por mencionar solo algunas.

Para observar, acompañar y propiciar la evolución de los procesos de cambio de las diferentes dimensiones del desarrollo de un sujeto, debemos tener en cuenta que algunas de estas pueden percibirse a simple vista, como el desarrollo corporal, social o del lenguaje; y otras requieren de instrumentos o métodos para ser observadas, porque no son tan directamente perceptibles a la vista, como el desarrollo del pensamiento, el desarrollo moral o el desarrollo del afecto o de la personalidad.

- *Relación de los cambios con la edad del sujeto.*

Los cambios o transiciones de los que se ocupa el desarrollo evolutivo tienen relación directa con la edad, pero cuando se habla de edad, no se refiere a una edad concreta o precisa, sino a un periodo de tiempo en la vida del sujeto, en el cual acontece el cambio. Estos periodos de acontecimiento de los cambios son en los que habitualmente se ha dividido el desarrollo.

Así, desde las diferentes teorías del desarrollo se han determinado una serie de periodos



en los que habitualmente se divide el desarrollo evolutivo, que responden a las características de los cambios que suceden en el sujeto a lo largo de su vida. De esta forma encontramos cambios significativos y diferentes en la etapa prenatal (9 meses de gestación), en los primeros años (0 a 2 años), en los años previos a la escolaridad (3 a 6 años), en los años de la escuela primaria (7 a 12 años), en la adolescencia (13 a 18), en la juventud (18 a 25 años), en la adultez (25 a 65 o 70 años) y la vejez (65 o 70 años en adelante). Si bien existen cambios físicos, biológicos y psicológicos que se identifican en edades más concretas, estos rangos amplios de edad permiten tener en cuenta las variaciones interindividuales y culturales que se presentan en cuanto a las adquisiciones y cambios.

De acuerdo con esto, debemos tener en cuenta que la ocurrencia de cambios, transiciones y adquisiciones que se dan a lo largo de la vida, son cuantitativa y cualitativamente mayores en cuanto ocurran más cercanos al momento del nacimiento. Esto responde a que en la mayoría de estos primeros cambios interviene la maduración, que sigue una secuencia tanto más fija como predecible y rápida cuanto más cercana se encuentre del principio de la trayectoria vital del sujeto.

Es así como, en el periodo de la primera infancia, es cuando más cambios acontecen y son más importantes para la vida de un sujeto. Como ejemplo de esto encontramos que cuando el sujeto nace, el cerebro, el sistema nervioso y los músculos tienen aún un estado evolutivo de desarrollo muy incipiente, y en la medida que se van dando los procesos madurativos por la estimulación adecuada del ambiente, se producen en esta primera etapa de la vida un número significativo de cambios cualitativos y cuantitativos que van a determinar su actual y posterior desarrollo. Por esto a nivel global existe un acuerdo acerca de la importancia de promover el desarrollo en la primera infancia y el acuerdo de todas las naciones de invertir para que esto sea posible.

Para la atención y el acompañamiento del desarrollo en la primera infancia, a nivel internacional, nacional y distrital, se retoma la perspectiva del Ciclo Vital, que consiste en el estudio de los cambios que acontecen en el desarrollo de un sujeto a lo largo de toda la vida, bajo el presupuesto que el desarrollo es un proceso plástico, multidimensional y multidireccional, que incluye avances y retrocesos y que está determinado por factores históricos. Con el término estudio, esta perspectiva propone tres objetivos: *describir* (constatar los cambios que se manifiestan en la conducta), *explicar* (cómo surgen a partir de la interacción de múltiples variables que en mayor o menor grado se relacionan con los cambios constatados) e *intervenir* (optimizando) dichos cambios (Serra, Pérez y Viquer, 1998).

Desde la perspectiva del Ciclo Vital, la primera infancia abarca el periodo que va desde la concepción hasta los seis años, periodo en el cual acontecen una serie de cambios que se pueden agrupar en ciertos bloques de edad. Para este lineamiento pedagógico y curricular los niños y niñas han sido agrupados en tres



etapas del desarrollo evolutivo, a saber: primer año de vida (0 a 1 año), del primer al tercer año (1 a 3 años) y de los tres a los cinco años (3 a 5 años). Es de anotar que la etapa de la gestación no es contemplada en el lineamiento pues la propuesta va dirigida a los jardines infantiles y colegios a los que asisten los niños y niñas a partir de los 3 meses de edad; tampoco se contemplan los niños y niñas entre los 5 y los 6 años, pues ellos y ellas asisten al grado de Transición, único grado considerado como obligatorio en el sistema educativo para este ciclo vital en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994.

El Desarrollo Evolutivo como el Resultado de Múltiples Influencias

La existencia de cambios de carácter normativo de tipo universal en el desarrollo del sujeto, que explicamos en el aparte anterior, no impide que se presenten importantes diferencias de un sujeto a otro, y de un grupo de personas pertenecientes a una cultura con otro.

Gracias a la ocurrencia de múltiples influencias que el sujeto recibe de sus características individuales y de su entorno social, físico y cultural, que actúan en forma simultánea sobre su desarrollo evolutivo, se van a constituir sus características diferenciales (Palacios, 1999). A continuación describiremos cada una de ellas.

- **Características de la especie:** Todos los seres humanos nacemos con genoma humano que contiene un plan biológico madurativo con un carácter normativo de tipo universal, que hace referencia a los rasgos propios de la especie humana, desde la concepción hasta la muerte. El genoma humano no solo garantiza los rasgos externos de un individuo perteneciente a la especie, sino que, de acuerdo con Etología, no es posible entender el desarrollo del niño sin hacer referencia a la historia de la especie y a los sistemas de conducta pre-programados que actúan no solamente como garan-

tes de la supervivencia, sino que indican la dirección y los límites del aprendizaje (López, 1998).

- **Características de la cultura:** Cada cultura incluye unas construcciones, unas expectativas, que van a influir en los sujetos que pertenecen a ella. Esto incluye una forma de socialización específica y unos conceptos de bienestar, educación y actividades que deben desarrollar sus miembros de acuerdo con su edad (Levine y White, 1986). La influencia de la cultura tiene un carácter normativo al interior de ella, pero no al exterior; es así como cada cultura establece los cuidados, las relaciones y las actividades que considera prioritarias para su bienestar, estimulando de esta forma aspectos del desarrollo específicos que responden a este cometido. Como ejemplos de esto podemos encontrar que en una cultura puede ser normativo la escolarización, pero esto no tiene porque serlo para otra. Otro ejemplo es la aparición de la coordinación viso-motora y la motricidad fina a temprana edad en niñas de algunos de nuestros pueblos indígenas, por el significado prioritario que le otorga la cultura a la actividad del tejido. Sin embargo, debemos tener en cuenta que existen cambios normativos de tipo universal, que se escapan a la influencia de la cultura, porque se relacionan de manera directa con la maduración, como por ejemplo la aparición de la marcha independiente del bebé, que aparece como poco determinada por las prácticas culturales. Pero entre más nos alejemos de los primeros meses de vida del sujeto, la maduración se limita a abrir posibilidades que el entorno se encarga de aprovechar en mayor o menor medida, determinado esto por las prácticas sociales y culturales del contexto al que pertenezca el sujeto.
- **Características del momento histórico:** Aunque el sujeto pertenezca a una misma cultura, ésta va teniendo transformaciones de una generación a otra, en normas, estilos de vida, concepciones de lo que son



sus miembros, determinaciones de lo que deben hacer de acuerdo con la edad, entre otras. Como ejemplo de esto podemos encontrar que la educación obligatoria ha existido por muchas décadas en nuestra cultura, pero que las relaciones establecidas entre el maestro y el alumno, la duración, las metodologías y los contenidos, son diferentes de acuerdo con las determinaciones del momento histórico. El momento histórico dentro de una cultura también va a determinar el modo de relación y las actividades que desempeña cada sujeto de acuerdo con su edad. En este sentido, uno de los principales determinantes de las características derivadas del momento histórico es la concepción de niño y de niña que existe en un determinado momento, puesto que ésta va a establecer la existencia, forma de cuidado, de educación, de espacios físicos y sociales y de relaciones establecidas con ellos y ellas, como ya se ha señalado.

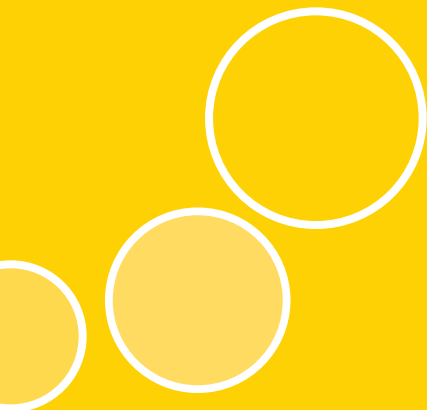
- **Características del grupo social:** Entre más compleja sea la cultura, más grupos con diferentes características van a existir a su interior y van a ser más acentuadas sus diferencias. Aunque exista en una cultura el ideal de la universalización de acceso a los derechos básicos, los diferentes grupos tienen más o menos oportunidades de educación, ingresos, acceso a la recreación y a la cultura. Una de las diferencias más acentuadas se refleja por ejemplo en el desarrollo del lenguaje: el entorno familiar y el acceso o no a variedad de bienes de la cultura influyen en el vocabulario, la complejidad sintáctica y la riqueza semántica que tienen los hijos.
- **Rasgos y características individuales:** Por más que todo ser humano comparta unos rasgos comunes de la especie, no existen dos personas que sean exactamente iguales. La personalidad de un sujeto va a determinar que no haya dos sujetos iguales, como resultado de una serie de factores que podemos agrupar en dos tipos de agentes. Por un lado están los agentes de tipo cons-

titucional, que se refieren a la carga genética del sujeto, que es totalmente diferente a la de otro, y a la existencia de características innatas de la personalidad que no dependen directamente del aprendizaje ni de lo genético, pero que emergen en el sujeto desde su nacimiento. Por otro lado se encuentran los agentes ambientales y sociales, relacionados con el aprendizaje y la identificación con las primeras figuras significativas del niño, que van a imprimir en el sujeto características diferenciales en su forma de ser y de relacionarse con el mundo. Se nace siendo diferente y a esto se suma que cada sujeto vive experiencias distintas y que una misma experiencia no es vivida de igual forma por dos sujetos. Así la sumatoria de todos estos factores va ejerciendo un impacto diferencial sobre el desarrollo de cada sujeto (Brainsky, 1984).

iii. ¿Por qué

un Lineamiento Pedagógico y Curricular
para la Educación Inicial?





iii. ¿Por qué

un Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial?

Hablar de lineamiento pedagógico y curricular en Educación Inicial genera ciertas inquietudes entre algunas personas que trabajan en el ámbito de la educación de los niños y niñas menores de 5 años. Muchas de ellas tienen que ver con el hecho de que se asocia la palabra currículo con la de institución educativa de carácter formal y en este sentido se piensa que si se habla de currículo para los jardines infantiles se está buscando la formalización de estas instituciones y ello conduciría a “escolarizar” a los niños y niñas de esta franja de edad.

Se hace necesario, entonces, aclarar algunas de estas ideas. ¿Al hablar de Jardines Infantiles se está hablando de instituciones educativas? Es necesario decir que sí, que las instituciones que atienden los niños y niñas entre 0 a 5 años son “escuelas”; o sea, las primeras instituciones públicas a las que asisten con regularidad los niños y niñas fuera del medio familiar. Sin embargo, esto no quiere decir que los jardines infantiles tengan un carácter formal en el sentido clásico del término; es decir, que los niños y niñas vayan a ellos a aprender unos contenidos delimitados que tendrán luego que demostrar a través de evaluaciones que los han adquirido para poder continuar con otros aprendizajes y pasar a un grado posterior.

Desde luego que no es así en la Educación Inicial, pues el niño o niña en la etapa de 0 a 5 años está en pleno desarrollo y éste no se da, como ya se ha dicho, de manera lineal, ni por estadios específicos. Esto no quiere decir que no vayan a desarrollar al máximo sus potencialidades, que no vayan a aprender, a ponerse en contacto con las producciones y herramientas de la cultura tanto local como universal. Como se ha venido diciendo, la Educación Inicial es la que se imparte en el primer ciclo vital de los niños y las niñas y busca ante todo su atención integral; la literatura especializada concuerda en que éste es ante todo un proceso educativo donde los elementos de cuidado y los de promoción del desarrollo están imbricados y se

hace incluso muy difícil separarlos si lo que se busca es el desarrollo pleno del niño y la niña.

En segundo lugar, y en esta misma línea, hablar de currículo no implica –y esa es tal vez la principal apuesta– centrar el trabajo del jardín infantil o el colegio en estos primeros años en prepararlos para la escolarización posterior, aspecto que desafortunadamente es el que con mayor énfasis se presenta en la educación que en la actualidad se imparte en este rango de edad. Lo anterior no quiere decir que no existan unos aspectos específicos para ser trabajados con los niños y niñas durante la etapa de Educación Inicial; por el contrario, estos aspectos existen y por ello es que se habla de currículo, entendiendo éste como *la especificación de los por qué y para qué van los niños y niñas a los jardines infantiles y colegios, así como los qué y los cómo de lo que se hace en ellos.*

Se comparten las ideas de muchos educadores infantiles (Zabalza, Frabboni,) sobre la importancia de formular currículos para la educación de los niños y niñas de 0 a 5 años, como proyectos educativos sociales y culturales que orienten lo que se quiere de la infancia temprana para buscar una sociedad más justa y mejor. Por ello este lineamiento pedagógico y curricular se constituye en una herramienta a ser recontextualizada en cada jardín o colegio y por los equipos de maestros y maestras, de acuerdo con su proyecto pedagógico, con sus saberes y con las características y particularidades de los niños y las niñas.

Al profundizar en la pregunta del por qué y para qué van los niños y las niñas a los jardines infantiles y colegios, como se veía en el primer capítulo, se ve que la respuesta ha ido cambiando desde el siglo pasado. Si bien ya a principios del siglo XX empezamos a ver jardines infantiles, éstos recibían especialmente a los niños y niñas a partir de los 6 años y fue en el transcurrir del siglo que fueron ingresando desde edades más tempranas, hasta encontrar hoy en día que asisten desde los primeros



meses de vida, independientemente del sector social. Esto tiene que ver fundamentalmente con dos consideraciones.

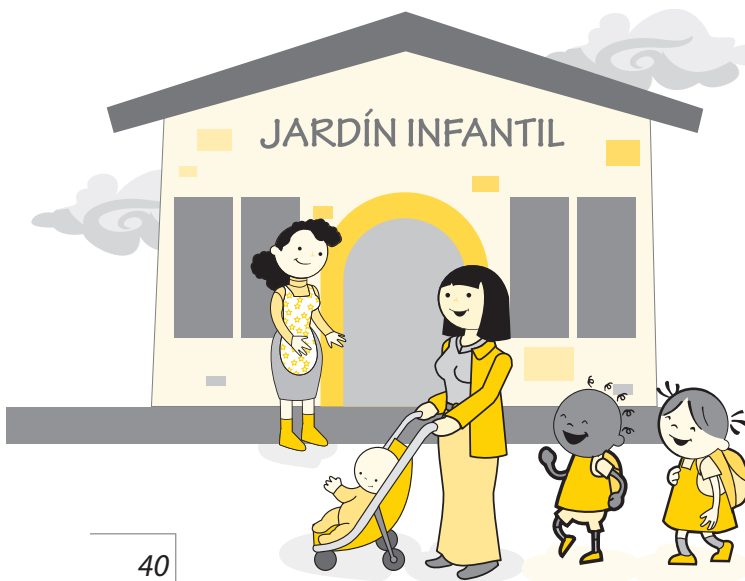
Una primera consideración tiene que ver con los cambios sociales y familiares que en el último siglo se han venido dando en la sociedad y en la familia, como el ingreso de la mujer al mercado laboral, la reducción de los miembros del grupo familiar, las condiciones físicas de las viviendas, entre otros, que conducen a que los jardines infantiles y colegios contribuyan a la garantía del derecho de los niños y las niñas a la educación y al derecho de los padres y especialmente de las madres al trabajo fuera del hogar.

Una segunda consideración, muy en boga en la actualidad, tiene que ver con que las investigaciones en las últimas décadas han mostrado que los 5 primeros años son trascendentales en el desarrollo de los niños y niñas, es decir, que los desarrollos que tengan en esos años van a fundamentar sus posteriores procesos, siendo las oportunidades que les ofrece el medio físico y social las que van a posibilitar dicho desarrollo. En ese sentido, el Jardín Infantil o el colegio es un espacio al que asisten los niños y las niñas para enriquecer sus experiencias, ampliar sus interacciones con pares y adultos, favorecer las relaciones entre los niños y niñas, fortalecer los procesos de socialización y potenciar su desarrollo, independientemente,

te, incluso, de que sus padres y madres estén vinculados laboralmente fuera del hogar.

Frente a la pregunta en torno a lo que se le ofrece a los niños y niñas en los jardines infantiles y colegios, es importante retomar y analizar con mayor profundidad la definición de Educación Inicial que se encuentra en el Decreto 057 de 2009, donde se plantea que *“es un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado”*³.

En la definición es necesario hacer énfasis en los dos primeros elementos: allí se plantea que los niños y niñas en la Educación Inicial fundamentalmente van a recibir un cuidado calificado y a que se potencie al máximo su desarrollo. Estos dos elementos deben verse de forma relacionada y complementaria, el cuidado y el potenciamiento del desarrollo armónico e integral son las dos caras de la misma moneda. Los niños y niñas son sujetos de derechos pero requieren que estos sean tutelados por la sociedad y más concretamente por las personas adultas que les tienen a su cargo; la satisfacción de las condiciones básicas de afecto, alimentación, higiene, exploración, pertenencia, conocimiento y creatividad, entre otras, son parte fundamental del trabajo con la primera infancia y son los elementos que



3 Bogotá. (Abril 2009) Alcaldía Mayor de Bogotá: Decreto 057.

constituyen el concepto de atención integral a la primera infancia en el que se fundamenta la Educación Inicial.

Los momentos del cuidado calificado como la alimentación, las prácticas de aseo, la generación de condiciones para el sueño, llevan implícitas acciones formativas, en tanto se convierten en espacios de intercambio y comunicación que transforman el cuidado en una experiencia pedagógica potenciadora del desarrollo. Así, hablar sobre los ingredientes de la comida, la forma de prepararla, los utensilios, es llenar de significado cognitivo y afectivo estos momentos.

Potenciar el desarrollo es así mismo educar desde los dos sentidos que tiene la educación en la sociedad; por un lado la adquisición de las pautas sociales que vinculan y adaptan al niño y niña con el medio social y la cultura de la cual hacen parte, y por otro, la posibilidad que tiene la educación de propiciar cambios sociales y culturales, desde el desarrollo individual y colectivo de los sujetos, que lleven a lograr cada vez una mejor sociedad.

Cuando se afirma que el objetivo fundamental es potenciar el desarrollo se hace referencia, entonces, a acompañar y favorecer las actividades propias de la primera infancia. Al respecto, la política pública de primera infancia⁴ habla del juego, el arte, la literatura, a lo que se le agregaría la exploración del medio, como las formas primordiales a través de las cuales el niño y la niña se relacionan entre ellos, con las personas adultas y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura.

Potenciar es, también, diseñar y proveer ambientes enriquecidos que inviten a los niños y niñas a actuar, pensar, construir y comunicarse. En tal sentido, el Jardín Infantil es un espacio para vivir, a la vez que para jugar, compartir, aprender, soñar; allí los niños y las niñas permanecen largos periodos de tiempo, por ello es importante contar con materiales, juguetes, mobiliario, elementos en general apropiados para su edad y sus intereses, que permitan combinar la acogida, el afecto, la comodidad, la belleza, con la seguridad que se requiere para propiciar espacios agradables y motivantes tanto para los niños y las niñas como para los demás miembros de la comunidad educativa.

Así mismo, potenciar y enriquecer es planear actividades y experiencias que lleven a los niños y niñas a explorar el medio, a continuar su curiosidad, a organizarla y ampliarla e igualmente a expresarla a través de los diferentes lenguajes propios de su edad, esos lenguajes a los que el pedagogo Malaguzzi denominó los “100 lenguajes”, para referirse a las potencialidades de los niños y las niñas.

Para lograr esto se requieren maestras y maestros formados y abiertos a continuar su formación, que puedan acompañar, proveer, diseñar y planear un trabajo intencionado con los niños y las niñas. Este proceso implica comprender que existe un sujeto que construye su mundo activamente, con la mediación e interacción de un otro que le “lega el alfabeto cultural”, que le da significados culturales a los objetos, le muestra sus usos y le enseña las herramientas de la cultura. Este proceso se produce a través de unas formas de trabajo pedagógico específicas para este nivel educativo, que si bien es necesario enriquecer y reconstruir continuamente, tienen una historia de la cual es necesario alimentarse; se trata de estrategias pedagógicas como los rincones, los proyectos, la investigación del medio, los talleres, las asambleas, por poner algunos ejemplos.

4 Colombia. Documento CONPES Social, Política Pública Nacional de Primera Infancia, Bogotá, 2007.



Entendido así el potenciamiento del desarrollo, es lo que permite afirmar que la Educación Inicial, desde sus características e intencionalidades, prepara a los niños y las niñas en su presente y desde los requerimientos de su ciclo vital, para abordar posteriormente la educación obligatoria.

Educación Inicial y Políticas Públicas de Infancia

Las anteriores consideraciones sobre la Educación Inicial se enmarcan en las Políticas Públicas de Infancia tanto a nivel Nacional y Distrital, en las cuales se parte de la concepción del niño y la niña como sujetos de derechos y se enfatiza en el derecho impostergable a una educación con perspectiva de género y de inclusión social, que forma a los sujetos en y para la participación como ciudadanos que aportan a la transformación y construcción de la sociedad.

En este sentido es indispensable comprender que *“reconocer a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos implica partir de su condición de actores transformadores de su propia realidad. Tanto en el plano individual como colectivo, es necesario crear espacios, facilitar condiciones y construir mecanismos que permitan el pleno ejercicio de la autonomía, el reconocimiento de sus propios derechos, la exigencia de su cumplimiento y el rechazo de su vulneración.”*⁵, ello es posible no solo desde la creación de planes, acciones, programas y servicios, sino también desde la formación que se promueva en la Educación Inicial desde perspectivas como la participación, género e inclusión social.

La **participación**, entonces, es asumida desde una perspectiva política y cultural que reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos, no solo del derecho a la *“...protec-*

*ción y la atención de sus necesidades por parte de la sociedad, sino que cuentan también con derechos civiles y políticos, que restituyen para ellos y ellas libertades básicas específicas que promueven su calidad de vida en la niñez. Con esto se da un mayor reconocimiento al niño y la niña como ciudadano y como sujeto, lo que de alguna manera se traduce en la posibilidad de una mayor participación social de la infancia”*⁶.

Es por ello importante precisar que en esta propuesta la participación infantil debe ser asumida desde lo que son y caracteriza a los niños y niñas en primera infancia, por ello además de crear acciones y posibilidades para que sean escuchados, es indispensable crear mecanismos, planes, estrategias, acciones que permitan recibir su participación desde los códigos orales, corporales, gestuales, visibles no solo en el intercambio lingüístico con ellos y ellas, sino a través de su vivencia en el juego y el arte, entre otros.

En lo que se refiere a la **inclusión social**, es importante resaltar que *“en el proceso de construcción de política social en Bogotá, el concepto de inclusión ha estado ligado de manera indisoluble a los conceptos de equidad y de justicia social. Se concibe, pues, la inclusión como la capacidad del Estado y de la Sociedad para generar las condiciones materiales que permitan a los ciudadanos y ciudadanas ser parte de una colectividad y de una organización social que garantiza sus derechos de forma integral. Al mismo tiempo, la inclusión se propone como el ejercicio de una ciudadanía activa en donde los sujetos establecen vínculos vitales consigo mismos y con los demás seres humanos, con el propósito de participar en el desarrollo social, mediante el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia”*⁷.

5 Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004) *Política por la Calidad de Niños, Niñas y Adolescentes. 2004 – 2008. Quiéreme bien, Quiéreme hoy. Porque la niñez se vive solo una vez.* (Política que fue ratificada por la administración actual). Bogotá.

6 Convenio SDIS, ICBF, UNICEF, CINDE, Save the Children. *La Participación Infantil en el Desarrollo de Niños y Niñas.* Bogotá 2009.

7 Alcaldía Mayor de Bogotá. (2003) Consejo Distrital de Política Social. *Lineamientos Generales de Política Social para Bogotá 2004 – 2014. Una aproximación desde los derechos de la niñez, la juventud, las mujeres, las personas mayores y la familia.* Bogotá.

iii. ¿Por qué

un Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial?

Por lo tanto la Educación Inicial debe constituirse en un escenario en donde sea posible incorporar la atención diferencial desde una perspectiva de inclusión, avanzando en el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de géneros, culturas, condiciones étnico-raciales, condiciones de discapacidad, situaciones socioeconómicas vulnerables o de desplazamiento, para alcanzar la igualdad de oportunidades. Esto requiere, entonces, pensar en la Educación Inicial como uno de los escenarios en donde se consolidan e incorporan acciones afirmativas que permitan proteger, garantizar y promover con equidad los derechos de los niños y niñas según su particularidad.

En relación con la perspectiva de **género**, es necesario continuar aunando esfuerzos para que desde la primera infancia, niñas y niños se desarrollen a partir de sus individualidades sin que esto esté mediado por los preconceptos, imaginarios y construcciones culturales de lo que se entiende por ser mujer u hombre o sobre lo que cada quien tiene que hacer según su sexo. Desde la Educación Inicial es necesario propiciar el reconocimiento de las capacidades individuales de niños y niñas independientemente de su pertenencia a uno u otro sexo.

Es preciso que en la Educación Inicial se implementen prácticas pe-

dagógicas para avanzar hacia la eliminación de aquellos contenidos que a través de las interacciones cotidianas, los usos del lenguaje, los textos y las ilustraciones, reproducen y perpetúan en el tiempo las expresiones de discriminación en razón del género, lo que permitiría dar inicio a un proceso de transformación de los tratamientos desiguales e inequitativos que experimentan las niñas durante esta etapa de la vida.

Principios de la Educación Inicial

Entendiendo la Educación Inicial como se ha venido planteando, es importante reiterar en los principios que orientan esta etapa educativa, construidos por el DABS, hoy Secretaría Distrital de Integración Social, en el documento "Proyecto pedagógico Red de jardines sociales" (2000).

- **Del reconocimiento de la individualidad y la diversidad de los niños y las niñas.** Cada niño y niña es un ser único e irreplicable, por lo tanto los y las maestras reconocen esa individualidad mediante un trabajo educativo que fomenta y respeta la diversidad infantil.
- **Del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos activos-as.** Esto implica reconocerles como interlocutores válidos y propiciar su participación y vinculación como actores que construyen y propician dinámicas para su formación y desarrollo.
- **Del reconocimiento de los intereses de los niños y las niñas.** En la educación infantil existen dos polos, uno lo conforman las capacidades naturales e intereses de niños y niñas, y el otro lo que maestras y maestros quieren enseñar; es entonces esencial que las actividades propuestas por las maestras compaginen, profundicen y amplíen los intereses y capacidades de los niños y niñas.





- **De la reflexión y de la búsqueda de sentido de la experiencia.**

La actividad por sí sola no constituye experiencia; la experiencia como ensayo o experimento supone reflexión y expectativa frente a las consecuencias que fluyen de ella. Cuando la acción produce cambios que son pensados y aprovechados para el crecimiento, entonces la vivencia se llena de sentido, se vuelve significativa. Esto implica que el sentido de la acción pedagógica está en la posibilidad de que los niños y las niñas tengan verdaderas experiencias y se abandonen las acciones mecánicas.

- **De la construcción de ambientes pedagógicos favorables para el desarrollo de niños y niñas.**

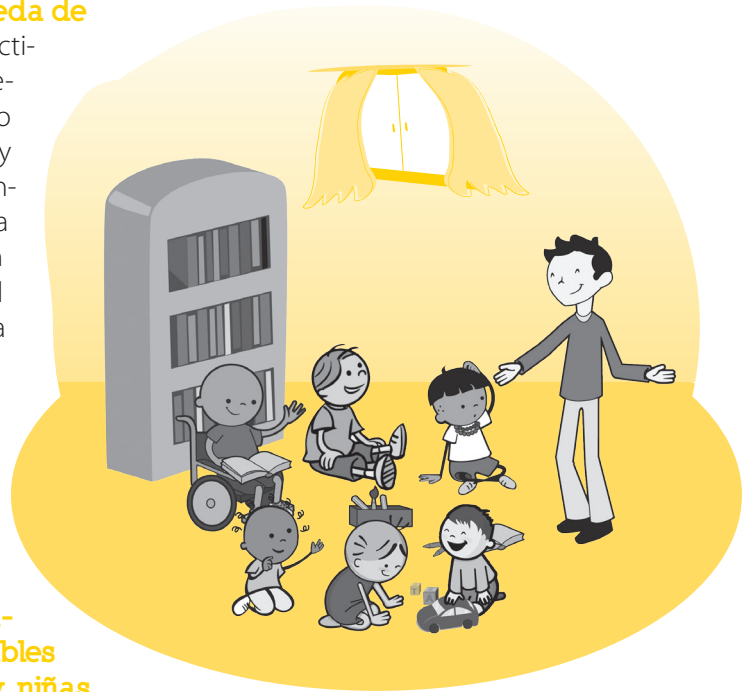
El ambiente pedagógico refiere tanto a los espacios y su organización, como a las relaciones que se dan en ellos. La acción pedagógica no es el fruto de la improvisación, pero tampoco de la programación rígida e inflexible, sino de la preparación y anticipación de contextos y de relaciones que faciliten la comprensión y el crecimiento compartido.

- **Del buen trato.**

Desde este principio se hace referencia a la relación educativa, en la que todas las personas guían y orientan sus acciones y relaciones basadas en el respeto a la dignidad e igualdad humanas y en la promoción de relaciones fundadas en el afecto.

- **De la investigación e indagación.**

Para maestras y maestros significa tener una actitud permanente de cuestionamiento, problematización, reflexión, estudio y replanteamiento del hacer cotidiano. Con respecto a los niños y niñas, implica promover la acción y la reflexión a partir de las preguntas, intereses, descubrimientos y vivencias, así como de sus ideas, emociones y situaciones particulares.



- **Del reconocimiento de la incertidumbre en el trabajo pedagógico.**

Se trata de reconocer y aceptar la incertidumbre y el azar en el quehacer pedagógico. Esa incertidumbre es ausencia de certeza y, lejos de ser una amenaza, nos acerca al campo de la creatividad, de la posibilidad de inventar y convertir los hechos casuales en acontecimientos o experiencias significativas, productoras de aprendizaje, conocimiento y crecimiento. Implica reconocer que todo en la vida está en relación y, por ello, son innumerables los caminos y las conexiones posibles con la experiencia y el asombro que antecede al descubrimiento.

- **De la coparticipación con la familia.**

La Educación Inicial logra su objetivo a partir del trabajo conjunto entre la institución educativa y la familia, entendiendo que la familia es el escenario fundamental para el desarrollo infantil y por ende debe estar vinculada y participar de manera activa en todos los procesos que realice el jardín infantil.

Funciones de la Educación Inicial

Estas funciones y principios fueron expuestos en documentos anteriores trabajados por el DABS, hoy Secretaría de Integración Social, donde igualmente se formulan los objetivos de la Educación Inicial.

Las funciones se proponen desde un punto de vista que reconoce las diferencias individuales de los niños y niñas, dadas sus características y procesos endógenos y los que resultan de su desarrollo temprano en relación con el medio y los otros. Toman distancia del carácter homogenizante que caracteriza la educación tradicional.

- La Educación Inicial no implica escolarización. Reconoce la necesidad de una pedagogía para fundamentar la acción educativa, pero no considera apropiado transferir la pedagogía escolar a la educación infantil. Propone una pedagogía centrada en el niño y la niña y, al mismo tiempo, constructora de conocimiento, identidad, cultura e inclusión.
- La Educación Inicial tampoco es instrumental. Se considera con sentido en sí misma, valiosa para contribuir a potenciar el desarrollo del niño y la niña y este desarrollo tiene sentido como propósito en sí mismo y desde allí sirve para las adquisiciones posteriores.
- La Educación Inicial es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia. Se propone una pedagogía basada en fortalezas y potencialidades del niño y la niña y no en sus carencias o déficit.
- La Educación Inicial es especialmente importante en el caso de niñas y niños que proceden de familias en condiciones de pobreza, porque de esta manera pueden hallar mejores oportunidades que contribuyan a potenciar su desarrollo.

Finalmente, la Educación Inicial se concibe dentro de un proceso de desarrollo histórico

que la caracteriza hoy como una construcción colectiva, basada en la reflexión y sistematización de las experiencias, y con el aporte de los conocimientos que proporcionan la investigación y la teoría.

Ahora bien, estas funciones y principios se plasman a través de unos objetivos generales que le dan un horizonte de sentido al trabajo pedagógico en la Educación Inicial.

Objetivos de la Educación Inicial

La Educación Inicial tiene como finalidad potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, en consecuencia se plantean los siguientes objetivos:

- Ofrecer y promover las mismas oportunidades de desarrollo armónico e integral a todos los niños y niñas, contribuyendo a compensar las desigualdades de origen familiar, social, cultural o económico.
- Atender integralmente a niños y niñas, articulando acciones relacionadas con el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo.
- Favorecer el desarrollo de la identidad de niñas y niños, mediante un trato digno que reconozca la diversidad y respete sus diferencias de género, biológicas, sociales, económicas, culturales y lingüísticas.
- Acercar a niños y niñas a los legados culturales particulares y universales, promoviendo actitudes de interés y participación frente a éstos.
- Establecer condiciones y propuestas pedagógicas desde un enfoque de atención diferencial, que garantice a niños y niñas pertenecientes a diferentes grupos sociales (indígenas, afrodescendientes, raízales, rom, víctimas del conflicto armado, en condición de discapacidad, entre otros) su inclusión educativa y social, así como el ejercicio pleno de sus derechos.



- Garantizar la presencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como condición indispensable para el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas.
- Propiciar experiencias pedagógicas que promuevan en los niños y niñas, desde su gestación hasta los cinco años, el desarrollo armónico e integral en cada una de sus dimensiones: personal-social, corporal, artística, comunicativa y cognitiva, en función de sus intereses y el fortalecimiento de sus potencialidades, en el marco de la garantía de sus derechos.
- Promover actitudes de cuidado y de preservación del ambiente a partir de las acciones cotidianas que se realizan en el jardín infantil o en el colegio.
- Propiciar permanentemente espacios de participación en los que niños y niñas tomen decisiones, expresen de manera libre y espontánea sus sentires, pensamientos y emociones, propendiendo por actos de iniciativa, autonomía y regulación emocional, dirigidos a su formación personal, democrática y ciudadana.
- Apoyar a las familias e integrantes de la comunidad en la orientación y el favorecimiento del desarrollo armónico e integral de los niños y niñas de 0 hasta los 6 años.
- Promover las prácticas de lactancia materna y la alimentación saludable, de manera que contribuya al desarrollo de los niños y las niñas, favoreciendo el vínculo afectivo y la calidad de vida de ellos, ellas y sus familias.
- Garantizar el respeto de los derechos de todos los niños y las niñas establecidos en la Declaración de los Derechos del Niño, la Ley de Infancia y Adolescencia y otras leyes nacionales o distritales.
- Establecer estrategias para articular el proceso de tránsito entre la Educación Inicial y la educación básica.

La fundamentación anterior hace evidente la necesidad e importancia de proponer a las maestras y maestros del Distrito un lineamien-

to pedagógico curricular que recoja, organice y enriquezca las experiencias pedagógicas en los jardines infantiles y colegios, con el fin de que entre todos y todas se ofrezcan escenarios cálidos, seguros, incluyentes y potenciadores del desarrollo.

Componentes Estructurantes del Lineamiento Pedagógico y Curricular

Este lineamiento se formula a partir de unos componentes estructurantes que organizan la propuesta; éstos son: los Pilares de la Educación Inicial, las Dimensiones del Desarrollo, los Ejes del Trabajo Pedagógico y los Desarrollos por Fortalecer.

Pilares de la Educación Inicial

Cuando se afirma que el objetivo fundamental de la Educación Inicial es potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, se hace referencia a promover, acompañar, favorecer y fortalecer las actividades propias de la primera infancia. Por ello se retoman los elementos fundamentales propuestos en la Política Pública de Primera Infancia –el juego, el arte y la literatura–, a los que se suma la exploración del medio, para proponerlos como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido, y a su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse con ellos y ellas, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura.

Se posicionan así el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares de la Educación Inicial que vertebran el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que las diferentes dimensiones pueden ser potenciadas y desarrolladas acorde con la naturaleza de la actividad infantil. Al ubicar estos pilares en el plano pedagógico, es decir, en las formas en

que ellos se incorporan en las instituciones de Educación Inicial, se pone en evidencia su relación con estrategias pedagógicas que se llenan de sentido gracias a ellos, potenciando el desarrollo de las dimensiones. Por ejemplo, la estrategia de talleres puede llenarse de sentido con el arte como pilar; a través de los talleres, niños y niñas viven y desarrollan su creatividad, su expresión plástica (dimensión artística), a la vez que se potencian las otras dimensiones: se reconocen, definen lo que quieren expresar, expresan su identidad, la comparten y la enriquecen, exploran diferentes posibilidades con su cuerpo (dimensiones personal-social y corporal), pero a la vez están comunicando, pensando, enfrentándose a retos (dimensiones comunicativa y cognitiva). Lo mismo sucede con otras estrategias como los rincones, en los que el espacio y los elementos están dispuestos para el juego; los proyectos de aula como escenarios para la pregunta, la búsqueda y la exploración del medio; la hora del cuento, como ese momento en el que la literatura tiene un lugar especial en el jardín infantil o en el colegio. Si bien los pilares llenan de sentido a estas estrategias pedagógicas, no quiere decir que son exclusivos de una u otra estrategia (por ejemplo, en los proyectos de aula también están presentes el juego, la literatura y el arte).

Dimensiones del Desarrollo

Plantear un lineamiento pedagógico para la Educación Inicial conlleva a pensar en una concepción de desarrollo humano, desde la cual se reconoce que cada uno de los factores que integran e inciden en la construcción del sujeto son relevantes; en ese sentido, para el caso particular de este ciclo educativo, como ya se ha señalado, se concibe el desarrollo como un entramado biológico, psicológico, social, cultural e histórico, que fortalece y trabaja las comprensiones, saberes, sentimientos, capacidades y habilidades, básicas para la vida del ser humano, la construcción de sí mismo y del mundo exterior.

De esta manera, el desarrollo infantil es un proceso integral, en el que convergen diversos aspectos que permiten configurar al niño y la niña; por ello las situaciones y acciones que se realizan con los niños y las niñas inciden en su desarrollo de manera integral. Sin embargo, cuando se pretende construir un lineamiento pedagógico es necesario adoptar una manera determinada que organice la propuesta, sin pretender segmentar al sujeto, sino reconociendo la diversidad de elementos esenciales al desarrollo e intentando recogerlos en aspectos como las dimensiones. Amar y Abello (2004) plantean las dimensiones del ser humano no como compartimentos separados, sino como parte de un todo, coexistiendo en cada una de ellas una serie de componentes. Esto posibilita una manera de ver cada dimensión desde el reconocimiento de sus especificidades e iniciar la reflexión sobre los puntos de encuentro, puesto que sólo desde la particularidad de cada una de éstas, es posible entender la integralidad del ser humano. Para este caso, se proponen cinco dimensiones del desarrollo infantil: **Personal-Social, Corporal, Comunicativa, Artística y Cognitiva**. Es pertinente aclarar, en primer lugar, que las dimensiones son el marco general para entender el proceso de desarrollo infantil, mas





no se plantean como áreas del conocimiento a atender desde el punto de vista educativo, ni se confunden con ellas. En segundo lugar, las dimensiones no se desarrollan automática ni homogéneamente, lo que conduce a valorar la importancia de la intervención a través de la educación con el fin de fortalecer las adquisiciones infantiles, promoverlas a niveles superiores y sentar las bases de un desarrollo equilibrado e integral del niño y la niña (SDIS, 2003).

Ejes de Trabajo Pedagógico

Para propender por el fortalecimiento del desarrollo infantil, metodológicamente se hace necesario identificar algunos de los componentes de las dimensiones sobre los cuales se puede organizar el trabajo pedagógico, a los cuales denominaremos los **ejes de trabajo pedagógico**. Son ellos los que permiten determinar el sentido de la acción pedagógica para favorecer el desarrollo de las dimensiones en el escenario educativo. Los ejes no se conciben como aspectos cerrados, lineales o secuenciales, sino que son referentes para la organización del trabajo pedagógico con los niños y las niñas en los cuales ellos y ellas son reconocidos como sujetos activos, propositivos, únicos, pensantes y sensibles.

Por lo tanto, es necesario resaltar que los ejes dan respuesta a la pregunta sobre qué aspectos se deben trabajar en la cotidianidad del jardín infantil para propender por el desarrollo integral de niños y niñas. Es así como los ejes proponen campos de trabajo que potencian el desarrollo de cada dimensión, para lo cual los maestros y maestras diseñan experiencias que, aunque en la mayoría de las ocasiones tendrán un énfasis sobre la particularidad de una dimensión, no implican exclusivamente el fortalecimiento de ella sino que posibilitan que se fortalezcan otras dimensiones y otros ejes, logrando su integración desde la práctica pedagógica.

Un ejemplo que podría ilustrar la relación entre pilares, dimensiones del desarrollo y ejes de trabajo pedagógico es la realización de una experiencia de dramatización de un cuento (Fábula de la Ratoncita Presumida) que ha sido leído con niños y niñas del grupo de tres años de edad. Si bien la maestra podría proponerse la Comunicación Oral como Eje de trabajo pedagógico, para potenciar la Dimensión Comunicativa (la comunicación oral se hace presente en la planeación de la dramatización, en la preparación y en la dramatización misma), a través de esta experiencia se hace presente también la Dimensión Corporal (el movimiento, la expresión y la creatividad del cuerpo), la Dimensión Artística (a través de la experiencia plástica y dramática), la Dimensión Personal-social, (a través de los consensos para la dramatización) y la Dimensión Cognitiva (a través del reconocimiento de los personajes, sus roles y relaciones).

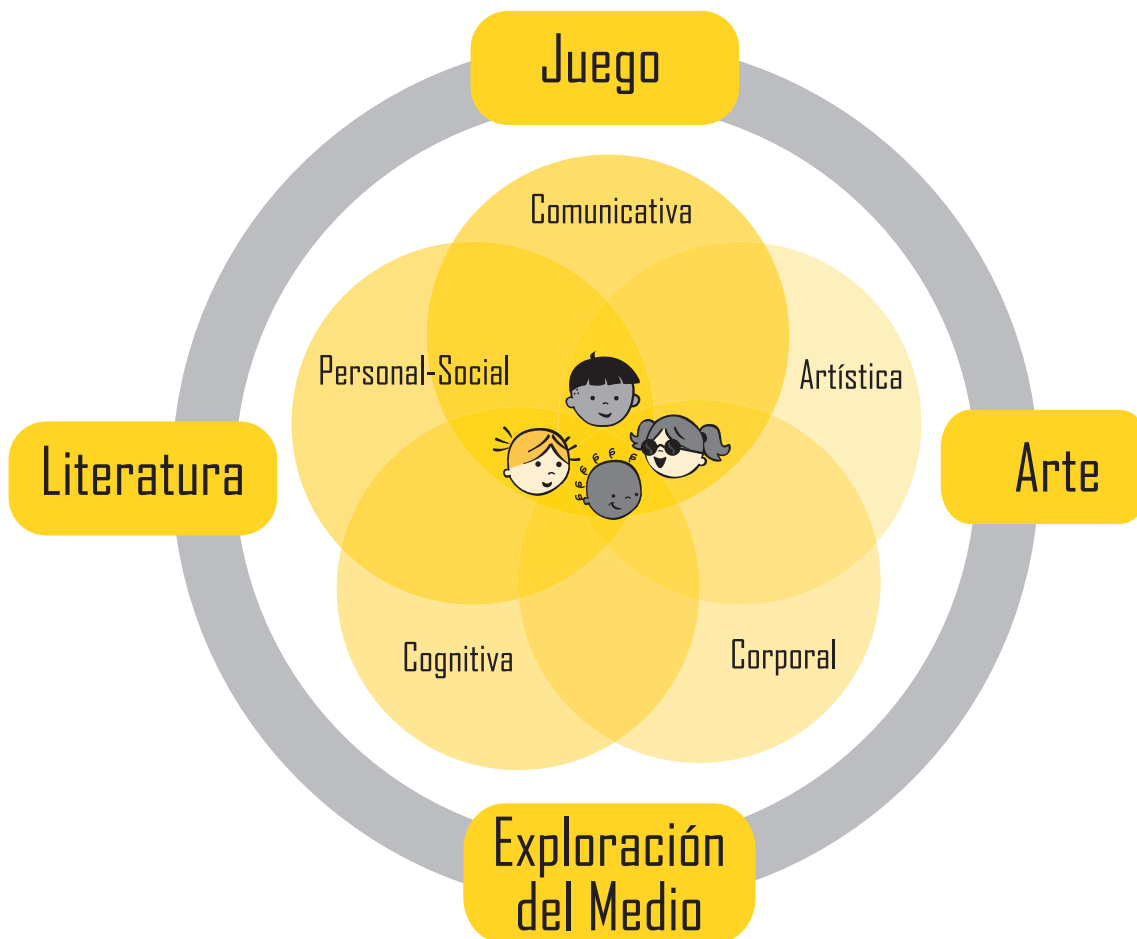
Desarrollos por Fortalecer

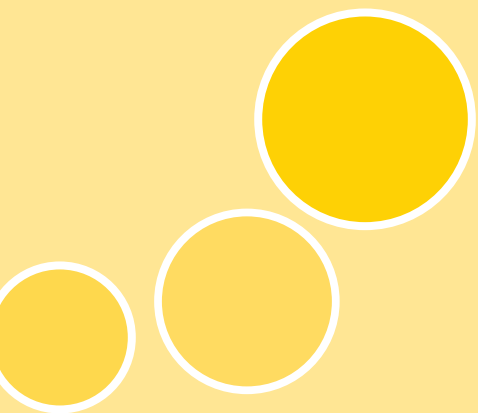
Así, los ejes de trabajo pedagógico derivan en **desarrollos por fortalecer** entendidos como formulaciones específicas que aportan a maestras y maestros un referente hacia donde conducir su trabajo pedagógico, teniendo claro que el desarrollo de los niños y las niñas es un proceso progresivo, no lineal, que presenta irregularidades, por lo cual no es una sucesión de etapas, sino que obedece a unas rutas que van y vienen a lo largo del ciclo vital. Los desarrollos por fortalecer son apuestas concretas y particulares que posibilitan la planeación de acciones en la cotidianidad del jardín infantil y el colegio, y pueden ser asumidos como referentes para el trabajo pedagógico, la observación y seguimiento al desarrollo de los niños y niñas en la Educación Inicial.

En este lineamiento esto se concreta en apartados diferenciados en los que se exponen algunos desarrollos por fortalecer organizados por ciclos de edad, 1 a 3 años y 3 a 5 años.

iii. ¿Por qué un Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial?

Gráfico 1. Relación entre Pilares, Dimensiones y Ejes de Trabajo Pedagógico

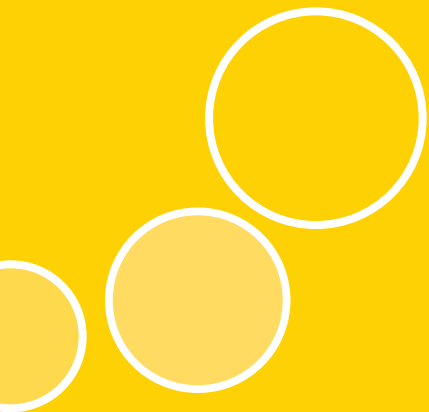




IV. Pilares

de la Educación Inicial





El Juego en la Educación Inicial

El juego ha sido un tema recurrente en la Educación de la Infancia. Al analizar los diferentes documentos expuestos en la primera parte, la mayoría muestra el juego como actividad rectora en la infancia; así mismo, en las diferentes instituciones que atienden niños y niñas de 0 a 6 años, se encuentra siempre presente en las programaciones y planeaciones, ya sea como principio pedagógico, como estrategia o como condición de desarrollo. Este interés parece responder a una formación docente basada en las teorías psicológicas y pedagógicas que le han otorgado al juego un valor formativo.

De esta manera, es posible constatar que el juego tiene un lugar en la Educación Inicial, pero ¿cómo hace presencia el juego? Al adentrarnos en las prácticas institucionales, se observa que el juego puede manifestarse de diferentes maneras. En ocasiones, se deja exclusivamente para el momento del descanso o se plantean situaciones en las que el juego se reduce a voltear sobre el piso la canasta de los juguetes para que los niños y niñas hagan lo que quieran. El juego también sirve como recompensa, por haber terminado los deberes, como actividad intermedia entre lo serio o como entretenimiento: mientras la docente cumple alguna tarea, niñas y niños juegan solos. Así, el juego se utiliza como pasatiempo.

No obstante, hay otra manera de considerarlo en las prácticas pedagógicas de los jardines y colegios y es su uso como herramienta de aprendizaje. En esta preocupación por el aprendizaje, la misma pedagogía ha terminado ligando el juego al aprendizaje de ciertos contenidos escolares y entonces hablamos de que los niños “aprenden jugando”, cuando la preocupación es que la enseñanza de los diferentes contenidos se haga de una manera lúdica, quedando así el juego convertido en una

estrategia de aprendizaje. El juego debe tener un objetivo, un fin didáctico, de manera que los niños aprendan divirtiéndose y motivados. En este sentido el juego sirve a la escolarización de la Educación Inicial. Es así que la idea de juego que prevalece es la de un juego como medio para... ya sea para entretener o para aprender.



Pero... ¿Qué pasa con el juego como actividad fundamental del ser humano? ¿Dónde queda el valor del juego por el juego mismo? Parece haber un temor por parte de las instituciones, docentes y aún padres de familia por permitir espacios de juego auténtico, por dejar jugar libremente a los niños y las niñas. Siempre hay que tener una intencionalidad. Se presenta entonces, el dilema entre brindar las condiciones para el juego por el juego mismo versus el uso del juego con una intención externa.

Desde una perspectiva sociológica y antropológica (Huizinga 1987, Callois 1986, Duvignaud 1997), el juego tiene características que lo hacen fundamental para la construcción del ser humano como sujeto social y cultural, entre ellas la libertad y la gratuidad. El juego es una actividad que tiene valor en sí misma, improductiva; situada fuera de la vida corriente, que se da bajo unos límites de espacio y tiempo; se practica por diversión y se vive en un estado de ánimo marcado por el abandono y el éxtasis, la alegría y el placer. También comporta tensión, incertidumbre, riesgo, competencia y azar. Este



carácter de actividad especial hace que absorba por completo al jugador, como lo relata Duvignaud (1997): *“Tiempo, he pasado mucho mirando las nubes y las combinaciones que sugieren: tendido sobre una playa o sobre el techo de una casa, por un momento parece que el paso del tiempo se interrumpe. [...] de niño se me arrancaba de esas divagaciones. Me irritaban los regresos a la vida acostumbrada que se me imponían, estaba en camino de un descubrimiento y se me distraía”* (p.9).

Desde esta misma mirada, Winnicot (1982), expone que para *“entender la idea del juego resulta útil pensar, en la preocupación que caracteriza el jugar de un niño pequeño. El contenido no importa. Lo que interesa es el estado de casi alejamiento, afín a la concentración de los niños mayores y de los adultos. El niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad, y en la que no se admiten intrusiones”* (p.76). En el juego el niño está en un lugar diferente que le permite crear, imaginar, soñar.

Por otra parte, Maturana y Verden Zoller (1993), proponen también la idea del juego por el juego, resaltando como, cuando se juega, *“se atiende a lo que se hace en el momento en que se hace. Jugar es atender el presente. Un niño que juega está involucrado en lo que hace mientras lo hace, un niño que juega a cabalgar un caballo con palo; cabalga un caballo”* (p.144). Para los autores, el juego es una actividad humana vivida en el aquí y en el ahora, disfrutada en el momento de su realización, sin ningún propósito exterior a ella.

Y ¿qué se hace en las instituciones? Se instrumentaliza, se le da un fin externo, se desnaturaliza.

Así que es fundamental reivindicar la presencia del juego en las instituciones como espacio-tiempo para el placer y el ser; más aún dada nuestra realidad social, la situación de violencia generalizada y las características de nuestra ciudad, donde niñas y niños no pueden jugar, pues las calles no son lugares apropiados

y las viviendas tampoco. Entonces, si no les damos la opción de jugar en la institución, en dónde van a jugar el juego real, el auténtico, el de la aventura... el que potencia su desarrollo.

Al insistir en la importancia del juego en los niños y las niñas, es necesario hacer claridades sobre el papel que éste tiene en la estructuración del sujeto. El juego es tal vez su actividad más característica y en el rango de 0 a 5 lo es mucho más. El juego para ellas y ellos es como la conversación en las personas adultas. Cuando conversamos, lo hacemos sobre nuestras cosas y en este sentido las vamos elaborando y comprendiendo; lo que hacen los niños y las niñas para elaborar y comprender el mundo y lo que les pasa es jugar. El juego es una manera de nombrar algo que era innombrable, es hacerlo consciente. En el juego se va construyendo el mundo y el lenguaje. El juego se aviva con la fantasía. Cuando un niño juega, por ejemplo, al papá y a la mamá, crea una ficción que le permite entender o hacer una primera elaboración de lo que pasa entre el papá y la mamá que lo excluye a él. Entender que el papá y la mamá tienen una relación conyugal independiente de la relación que tienen con él, que ellos hablan de sus cosas, de los trabajos, de sus amistades, de sus problemas e incluso que se desean y él no hace parte de esa relación, es un proceso que lleva tiempo. Para entender eso, juegan muchas veces al papá y a la mamá, juegan con diferentes niños y niñas, juegan de manera distinta.

En este proceso de entender el sentido del juego en la infancia, Brunner (1995) nos aporta su visión desde las funciones que cumple la actividad lúdica como medio para explorar sin temor a equivocarse, pues la flexibilidad que se vive en el juego le permite a niñas y niños cambiar el transcurso de una acción e inventar nuevos modos de proceder. En relación con el aprendizaje del lenguaje, también nos propone que *“el niño no solo está aprendiendo el lenguaje si no que está aprendiendo a utilizarlo como un instrumento del pensamiento y de*

la acción de un modo combinatorio. Para ser capaz de hablar sobre el mundo de esta forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar, con el mundo y con las palabras, de un modo flexible, exactamente del modo que la lúdica permite" (p.216).

Teniendo en cuenta estas posibilidades que permite el juego en la infancia, Brunner (1995), siguiendo con nuestro planteamiento anterior, considera que "cualquier cosa o actividad que tenga una estructura, o que inhiba la espontaneidad, no sería realmente juego. Es más, el verdadero juego necesitaría que no existiera limitación alguna por parte de los adultos, ser autónomo de su influencia" (p.216).

Defendemos el derecho a jugar, teniendo presente que en el juego se aprende, pero no es para aprender, en el sentido de darle un fin por parte de los y las maestras.

Ante esta perspectiva, ¿cómo propiciar el juego auténtico en los jardines Infantiles y colegios?



Habría que pensar en unas condiciones necesarias para que el juego se desarrolle. Malajovich (2000) propone tres básicas: satisfacción de necesidades vitales, seguridad afectiva y libertad para atreverse. De manera que la propuesta consiste en crear unos dispositivos temporales ambientales en los que los niños y las niñas puedan sentirse seguros y contenidos para aventurar por el mundo libremente.

La institución tendría que diseñar espacios y tiempos especiales para otorgarle un terreno al juego, dónde pueda

crecer y evolucionar. Pero no son sólo los espacios y tiempos concretos, son las actitudes, los cuidados, las rutinas, los acercamientos, que deben estar impregnados del espíritu festivo que otorga el juego.

Se propone crear situaciones de carácter no estructurado, en las que niños y niñas encuentren los apoyos materiales y humanos para desenvolverse a sus anchas. La organización de ambientes de carácter abierto, sugerentes, provocadores, que puedan transformar, dónde puedan vivir "como si...", la incertidumbre, el placer, el riesgo; ambientes como la montaña de cojines, la esquina del escondite, el centro de belleza, la tienda. Se pueden aprovechar todos los lugares del jardín para posibilitar un juego: debajo de la escalera, el pasillo, la rampa de la entrada. Esta oferta tiene un orden y una estética que responde a los diferentes tipos de juego que se ha observado les gusta vivir a los niños y las niñas, como:

- Juegos de contacto corporal-turbulentos: arrastres, rodamientos, caídas, persecuciones.
- Juegos de regazo-musicales: movimientos al ritmo de la canción, aserrín- aserrán.
- Juegos de palabras: inventar palabras, inventar idiomas, adivinanzas.
- Juegos de vértigo: balancearse, suspenderse, trepar, caer.
- Juegos de contraste: aparecer-desaparecer, llenar-vaciar, subir-bajar.
- Juegos espaciales: laberintos, recorridos, atravesar, entrar, salir, transformar.
- Juegos sensoriales: tocar, oler, oír, ver, saborear múltiples y variados objetos.
- Juegos de exploración: ensayo y error, ¿qué pasa sí...?
- Juegos con materiales básicos: arena, tierra, pasto, agua.
- Juegos tranquilos: relax, descanso, refugio, lectura, anidarse
- Juegos simbólicos: como si... la casa, el hospital, la oficina, la cocina.



- Juegos de construcción: construir, destruir, juntar, separar.
- Juegos de competencia: normas y reglas, precisión, puntería.
- Juegos de azar: dados, cartas.

Así mismo, aunque parezca ir en contravía de lo planteado anteriormente, y teniendo en cuenta la realidad de las instituciones de Educación Inicial en cuanto a espacios, número de niños y disponibilidad de materiales, se plantea como posibilidad para el desarrollo del juego el establecimiento de zonas específicas, tanto al interior del aula como fuera de ella; rincones en los que niñas y niños encuentren una oferta de materiales oportunamente seleccionados y organizados, donde puedan acudir de manera libre y que inviten a jugar de manera espontánea. Estos rincones, a los que van en pequeños grupos, permiten una interacción más personal, la posibilidad de elegir los compañeros y compañeras de juego, el establecimiento de alianzas y acuerdos, y el respeto por ritmos propios. Los rincones pueden tener una estructura semicerrada, que crea un límite con los demás espacios, pero al mismo tiempo permite la visibilidad y el intercambio.

Las posibles zonas de juego que se pueden implementar podrían ser:

- Rincón de Disfraces, para jugar a ser otro u otra.
- Rincón de la Construcción, con material diverso.
- Rincón de la Casita, acciones de la cotidianidad.
- Rincón de la Tienda, intercambio de roles.
- Rincón del Hospital, juego de roles, sanar, ser sanado.
- Rincón de juegos en reposo, juegos de mesa.

Estos espacios deben ser objeto de seguimiento, de manera que se transformen y enriquezcan según los usos y opiniones de niñas y niños.

Y ¿qué hace el docente mientras los niños juegan?

Siguiendo a Ramos (2003) “...en ningún momento de la rutina de la escuela infantil el educador ha de estar tan en cuerpo y alma ni ser tan riguroso –en el sentido de estar atento a los pequeños y a sus propios conocimientos y sentimientos– como en esta hora” (p.9). Fundamentalmente está presente, acompaña, presta los apoyos materiales, ambientales y afectivos para enriquecer este juego, reconoce, escucha y documenta.

Estos serían los lineamientos que nos permitirían defender el derecho de niñas y niños a jugar auténticamente, sin otorgarle siempre al juego una intención externa de aprendizaje de contenidos específicos. Como reza el título de un libro para maestras: “Juguemos, pero no se meta con mi Motricidad Fina”.

La Literatura en la Educación Inicial

¿Qué entendemos por literatura?

Los avances de la neuropsicología, la pedagogía, los estudios culturales y la lingüística, entre otras disciplinas, han cambiado nuestras ideas sobre los bebés, los niños y las niñas; lo mismo ha ocurrido con el papel de la literatura en la primera infancia. Al demostrar que somos sujetos de lenguaje, en tanto que nuestra historia está entrecruzada de símbolos, y al comprobar la compleja actividad psíquica que despliegan los bebés desde la gestación y durante los primeros años, hoy sabemos mucho más sobre la importancia del lenguaje en la génesis del ser humano.

En este contexto, aquella definición del diccionario que algunos recordamos de nuestros tiempos escolares –“Literatura: una de las bellas artes que emplea como instrumento la

palabra”—, puede quedarse corta para abarcar el profundo significado que ésta tiene en el desarrollo emocional, cognitivo, cultural y lingüístico de los más pequeños y para dar cuenta de su poder para acompañar el desciframiento simbólico que se da desde el nacimiento o, incluso, desde antes.

Cabría hablar, entonces, de la literatura como el arte de jugar con el lenguaje —no sólo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes— para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas. Esa voluntad estética que nos impulsa a crear, recrear y expresar nuestras emociones, nuestros sueños y nuestras preguntas, para contarnos “noticias secretas del fondo de nosotros mismos” en un lenguaje simbólico, es fundamental en el desarrollo infantil y los bebés son particularmente sensibles al juego de sonoridades, ritmos, imágenes y símbolos que trasciende el uso utilitario de la comunicación y que es la esencia del lenguaje literario.



De lo anterior se desprende que hablar de literatura en la primera infancia implica abrir las posibilidades a todas las construcciones de lenguaje —oral, escrito y no verbal— que envuelven amorosamente a los recién llegados para darles la bienvenida al mundo, que son parte de su historia familiar y cultural y que se transmiten de generación en generación, unas veces en la materialidad de un libro y muchas otras veces a través de “libros sin páginas”, es decir, de creaciones provenientes de la tradición oral que circulan en la memoria de los pueblos. Las experiencias literarias para la infancia abarcan diversos géneros: la poesía, la narrativa, los primeros libros de imágenes, los libros-álbum y los libros informativos, pero más allá de géneros y textos, aluden a la piel, al tacto y al contacto, a la musicalidad de las voces adultas y al ritmo de sus cuerpos que cantan, encantan, cuentan y acarician. Así mismo, comprende la diversidad de tradiciones y de juegos de palabras de todas las regiones colombianas que confluyen en una ciudad como Bogotá.

Cuando arrullamos, cuando contamos sencillas historias en los dedos de la mano, cuando jugamos a la Rueda-rueda o al Corazón de la piña, cuando cantamos nuestras coplas o recordamos una adivinanza, cuando ofrecemos libros de cartón o de papel para tocar, probar y hasta morder, o cuando contamos historias —las de los libros y las nuestras—, ofrecemos un legado literario para explorar “mundos otros” que sólo existen en el lenguaje. Esa importancia de la experiencia literaria en la psiquis humana también ha replanteado la idea tradicional de la “lectura”, en tanto que antes y mucho más allá de lo alfabético, los niños y las niñas “leen” de múltiples maneras, es decir, descifran e interpretan diversos textos. Si está demostrado que las carencias lingüísticas y comunicativas durante los primeros años afectan la calidad del aprendizaje y si partimos de la base de que la capacidad lingüística incide en el desarrollo del pensamiento, la literatura se constituye en un pilar de la Educación Inicial: en un impera-



tivo político que favorece la equidad desde el comienzo de la vida, al ofrecer a todos los niños y las niñas la oportunidad para descifrarse, expresarse, acceder a la cultura y aprender en igualdad de condiciones.

El lugar de la literatura: un recorrido desde el nacimiento.

La voz y la madre poesía.

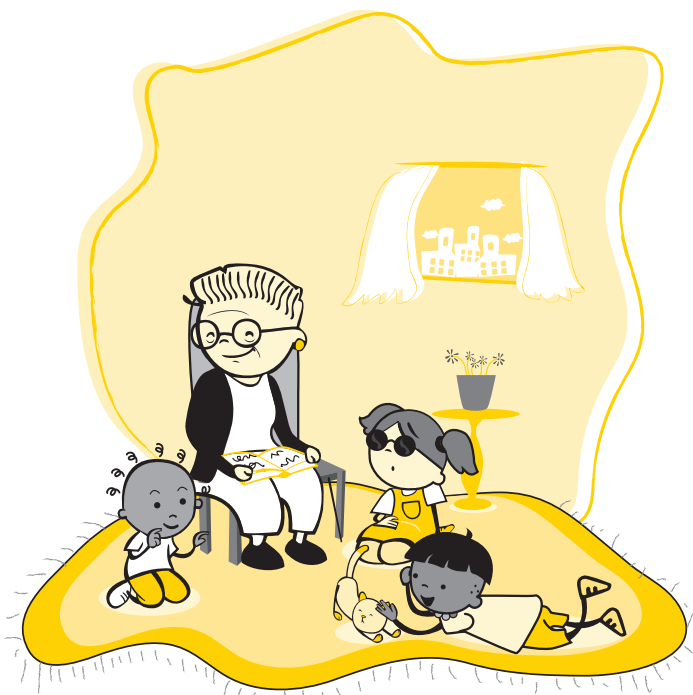
La literatura y, más exactamente, la poesía, nace en las primeras “conversaciones” con múltiples lenguajes que enlazan a la madre y al padre con el recién nacido. Los bebés “leen” con la piel y las orejas (Reyes, 2007) y su atención se centra más en la musicalidad de las palabras que en su sentido literal, como lo hacen los poetas. Así, mientras incorporan las voces de sus seres queridos, se entrenan como “oidores poéticos” y ese entrenamiento es crucial, tanto para la adquisición del lenguaje verbal, como para la consolidación de sus vínculos afectivos. Los arrullos, juegos, rimas y cuentos corporales, (Arrurrú mi niño, Este compró un huevito,

Sana que sana o Aserrín, aserrán, entre muchos otros), transmiten al bebé una experiencia poética que se imprime en su memoria y lo ayuda a “pensar” en el lenguaje, es decir a explorar sonidos similares y diferentes, acentos, intenciones y matices de su lengua materna. Pero, además de brindarle conocimiento y familiaridad con la lengua que conquista, la experiencia de ser arrullado y descifrado demuestra a los bebés cómo la literatura interpreta las emociones. La letra y las coreografías de las canciones de cuna tradicionales y de los primeros juegos como el Aserrín aserrán nos revelan su profundo valor simbólico: el drama de la madre que aparece y desaparece, (duérmete mi niño, que tengo que hacer) y las sombras que se pueden conjurar mediante ritmos y palabras. De ahí que, además de leche y de caricias, los bebés necesiten del lenguaje literario para nutrir su psiquis y su sed de sentido y compañía.

Primeras aventuras por el mundo de los libros

Las posibilidades de sentarse, gatear, dar sus primeros pasos y decir sus primeras palabras, ofrecen al bebé nuevas perspectivas del mundo y, a medida que éste se ensancha, accede también a esos “mundos otros” de los libros de imágenes que hojea junto a los adultos, en la pequeña biblioteca del jardín o del hogar.

El hecho de descubrir que las ilustraciones, esas figuras bidimensionales, “representan” la realidad, es el germen de operaciones simbólicas complejas que le permiten “jugar a hacer de cuenta”. Así como cuando juega a la casita y dice “digábamos que aquí era la sala”, cuando alguien le lee un libro, también le invita a hacer la misma operación y a descubrir que, en esa convención cultural llamada libro, se “hace de cuenta” que esas imágenes de bebés o de perros, “representan” perros o bebés reales. Pero, además, las imágenes que se encadenan le permiten descubrir otra operación crucial de la lectura: la organización del tiempo en el



espacio gráfico del libro y el orden espacial – de izquierda a derecha, con el que se lee en la cultura occidental–. Así, hojeando libros junto a las personas adultas, descubre no sólo la “direccionalidad” de la lectura sino también que, en ese conjunto de líneas y de páginas la humanidad “guarda” sus historias y que allí podemos encontrar algo nuestro: que esos personajes y esas historias nos representan.

Explorar los mundos de la ficción y los de la realidad

A medida que el lenguaje verbal se va sofisticando y otorga poderes de abstracción y de imaginación, los niños y las niñas descubren la complejidad de un mundo paralelo e invisible, no exento de sombras y de monstruos. Además del poder emocional que posee la ficción para nombrar los dramas infantiles y darles una resolución simbólica, descubren que existe un lenguaje distinto al cotidiano: un Reino-otro del “había una vez” en el que los sucesos tienen una ilación más organizada y evidente. En esos “reinos-otros” pueden identificar que se alude a un tiempo otro, dicho en un lenguaje otro, para nombrar mundos otros, distintos al mundo real. Todo ese acopio de historias estructura y nutre el pensamiento, y la prueba de ello es la cantidad y la calidad de los recursos narrativos, sintácticos y semánticos que poseen niñas y niños que han tenido contacto permanente con los cuentos y con las historias que les narran los adultos y que incorporan, casi sin darse cuenta, las estructuras temporales y las operaciones de planeación propias de la lengua del relato, lo cual se traduce también en la forma como pueden contar historias sobre sí mismos. Adicionalmente, las historias contadas o leídas permiten explorar las convenciones del lenguaje escrito: las pausas, las inflexiones y los tonos interrogativos o exclamativos que se usan “para escribir la oralidad”, les sirven como un archivo que será indispensable para su posterior acercamiento a la lectura alfabética.

Al lado de estos relatos, surgen también los incesantes “porqués”; y por ello, los libros informativos, que permiten explorar hipótesis y preguntas sobre el mundo, tienden los primeros puentes hacia la lectura como fuente de conocimiento e investigación.

En este breve recorrido por la evolución del lector vemos que aproximadamente hacia el tercer año de vida, quienes han tenido contacto con diversos géneros literarios aprenden a distinguir las formas que toman los textos, ya sea que quieran cantar, contar, expresar o informar y ya intuyen que a veces hablan de la fantasía y otras veces nombran la realidad. Mediante ese diálogo permanente con la literatura oral y escrita, llevan “inscritas” muchas modalidades de lenguaje y han puesto en marcha complejas operaciones comunicativas e interpretativas. Esta experiencia como lectores, en tanto constructores de sentido, resultará crucial para su desarrollo emocional y cognitivo y les ofrecerá bases para acercarse paulatinamente a las operaciones propias de la lengua escrita. Sin embargo, esto no significa que deba enseñárseles a decodificar prematuramente, sino que la experiencia literaria y la familiaridad con la lengua oral facilita su acercamiento a la lengua escrita y brinda la motivación esencial para buscar en la literatura una forma de “leer-se” y de explorar sentidos.

A las puertas del lenguaje escrito

Aunque insistimos en que no se trata de adelantar la enseñanza formal de la lecto-escritura, resulta importante precisar que, entre los tres y los cinco años, la experiencia literaria ofrece oportunidades para continuar propiciando un acercamiento paulatino y placentero al lenguaje escrito. Aprender a leer y escribir, en el sentido alfabético, es un complejo rito de tránsito, pues el lenguaje escrito no es la mera transposición del lenguaje oral y requiere de complejos procesos de análisis y síntesis, no sólo para entender “el truco de la lectura alfabética”, es decir, la relación entre grafemas



y fonemas, sino para acceder a otra forma de comunicarse.

Descomponer las oraciones y las palabras en pequeñas piezas y volverlas a unir para construir el sentido, son tareas que deberán afrontarse en los primeros años de educación formal, pero el contacto con la literatura proporciona herramientas metalingüísticas imprescindibles para familiarizarse con el lenguaje escrito. Por citar algunos ejemplos: la conciencia fonológica desarrollada mediante la exposición al juego con la música y la poesía permite saber que las palabras pueden descomponerse y brinda claves sonoras para la decodificación; las estructuras narrativas de los cuentos facilitan el acceso al “mundo-otro” de los símbolos escritos; la experiencia espacial de hojear libros de imágenes ofrece nociones de lateralidad, definitivas para el manejo del espacio gráfico; la riqueza de vocabulario facilita las nuevas operaciones de construcción de sentido y, todo ello, adicionalmente fomenta el deseo de leer.

La propuesta, por lo tanto, es seguir leyendo, de viva voz, todos los géneros y garantizar el acceso de los niños y las niñas, no sólo a los libros, sino a la riqueza de la tradición oral que circula en la memoria cultural. En otras palabras, tener claro que se aprende a leer –interpretar, construir sentido, pensar en el lenguaje escrito y disfrutarlo– a través de la experiencia literaria, mucho antes de aprender a leer y escribir en sentido alfabético. De ahí la importancia de poner el acento en el aspecto cultural que entraña la lectura: fomentar la capacidad de los niños para contar sus historias, para seguir explorando diversos géneros e intenciones en los textos, para insertarse en su cultura y para disfrutar el lenguaje. En síntesis, fomentar, más allá de una técnica de alfabetización, la posibilidad de



explorar y construir la propia historia mediante el diálogo con los textos orales y escritos.

Cómo incorporar la literatura en la Educación Inicial

A continuación ofrecemos herramientas para acompañar el desarrollo lingüístico, emocional y cognitivo a través de la literatura y suscitar la creatividad, a partir del criterio y del conocimiento de las necesidades específicas de los niños y las niñas reales que los docentes conocen mejor que nadie:

La pareja lectora y el papel de los adultos

Según vimos, la experiencia literaria se vive y se disfruta a través de la mediación adulta y por ello no se puede hablar de un lector “autodidacta” en la infancia, sino de una pareja lectora (niño-adulto) o más bien, de un triángulo amoroso (libro- mediador-niño). Las voces adultas, sus “cuerpos que cantan”, sus rostros y sus historias, tomadas de los libros y de la vida, son los textos por excelencia de los más pequeños y sus modelos lectores. Más allá de buscar “expertos en literatura”, cada docente puede proponer encuentros afectivos alrededor del lenguaje en diversas situaciones de la vida cotidiana desde edades muy tempranas: antes de la siesta, en el recreo, a la hora de la merienda (“piña para la niña, fresa para Teresa...”), en la hora del cuento y en todas las horas tristes y felices. (El nacimiento de un hermanito, las pesadillas, los sueños, la pérdida de una mascota, el proyecto de aula, la receta de cocina, las leyendas, las retahílas y la tradición oral de las diversas regiones que confluyen en nuestra ciudad).

Sin embargo, cantar, jugar y contar significa también “contar con ellos”, es decir, escucharlos, estimular su deseo de contar sus experiencias e historias, acompañarlos con palabras afectuosas, rítmicas o divertidas, dejarlos tocar, probar, hojear y comentar sus libros; conversar espon-

táneamente sobre lo leído y contarles y leerles mucho, pero sobre todo “leer-los”, lo cual implica conocer y escudriñar, más allá de las páginas, quiénes son, qué historias prefieren y cómo éstas se relacionan con sus experiencias. Para mantener esas conversaciones cifradas sobre la vida que circulan bajo los libros, es imprescindible crear un clima propicio en el aula y fuera de ella; por eso sugerimos involucrar también a los abuelos y a los padres, haciendo que los libros vayan al hogar, que las historias del hogar y de la comunidad lleguen al aula y que las voces familiares tengan un espacio en el jardín, para que niños y niñas descubran la riqueza literaria y musical que aún palpita en nuestra cultura y que vale la pena albergar en la escuela, como un aprendizaje de la diversidad y de los múltiples usos del lenguaje.

Dejar leer: bibliotecas al alcance de pequeñas manos



Una de las actividades más placenteras y más enriquecedoras durante la infancia es la lectura espontánea. Por eso es importante que haya bibliotecas al alcance de los bebés y los pequeños, en las que puedan deambular por las estanterías para elegir libremente, hojear los

libros favoritos, ya sea solos o en compañía de amigos o de adultos y, de ser posible, llevarlos prestados a la casa. De esta forma y, por supuesto con orientación adulta, niñas y niños aprenden a cuidar sus libros y a elegir los que necesitan y prefieren en cada momento, lo cual ayuda mucho a conocerlos.

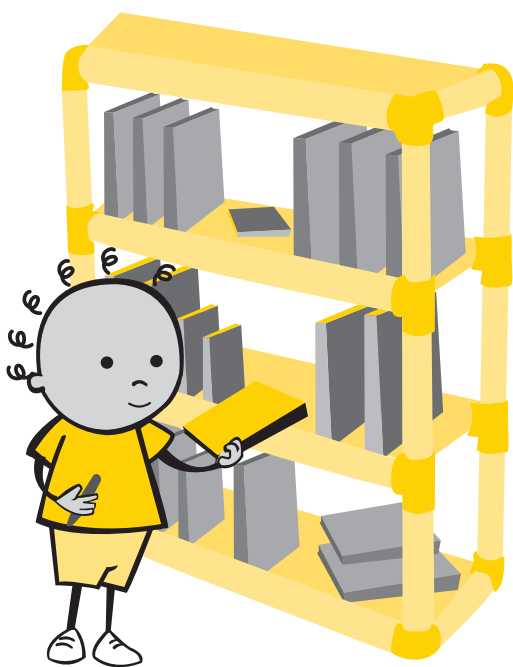
El acervo de esas pequeñas bibliotecas debe ofrecer todos los géneros literarios:

- Poesía: desde la tradición oral (canciones de cuna, juegos corporales, rimas, rondas, retahílas, trabalenguas y adivinanzas, tomados de los libros o “recordados” desde el fondo de la memoria adulta, provenientes de todos los rincones de Colombia), hasta la poesía escrita por autores. En este sentido, es importante tener en cuenta que poesía y música son un binomio indisoluble en la primera infancia y que las bibliotecas también deben albergar discos, tradiciones populares y toda la riqueza de la oralidad.
- Libros de imágenes: en esta categoría incluimos dos modalidades. Para comenzar a “leer imágenes” existen libros sencillos de hule o cartón, especialmente concebidos para los bebés. Por lo general, estos tienen imágenes sencillas, sin texto, que representan escenas o situaciones cotidianas como la familia, los juguetes o los animales, y que permiten a las personas adultas inventar el curso de la historia, encadenando las imágenes. Pero además de estos libros sencillos, en literatura infantil existe otro género denominado “libro-álbum”. Un libro-álbum es aquel que cuenta una historia valiéndose de palabras y de ilustraciones que se van complementando mutuamente a lo largo de las páginas para construir el sentido. Los libros-álbum se parecen al cine, en el sentido de que no es suficiente “contar” con las palabras, sino “ver” simultáneamente las imágenes. Por eso, al leerlos, es necesario mostrarlos de frente, para que niños y niñas puedan conectar el texto con la ilustración, pues la historia se



construye mediante esa interrelación de lenguajes. Los libros-álbum les permiten “leer” a su manera: interpretar, “adivinar”, plantearse hipótesis sobre el lenguaje escrito, anticipar el curso de la historia y educar su sensibilidad y su sentido estético. Por eso se dice que son como museos a su alcance.

- Narrativa: en esta categoría se incluyen los cuentos y relatos de tradición oral, las historias inventadas o recreadas por las voces adultas y otras leídas de libros de autores clásicos y contemporáneos. Desde los tradicionales como Caperucita o Rizos de oro, hasta las leyendas regionales o locales y los cuentos de autores e ilustradores de Colombia y de todos los lugares del mundo.
- Libros informativos: para conectar con los proyectos de aula, para estimular la curiosidad y el deseo de saber, recomendamos incluir libros de no ficción sobre todos los temas que interesan a niños y niñas: animales, tierras y culturas lejanas y cercanas, inventos, ciencias naturales y sociales, ecología, música, viajes, y un rango tan amplio como sus incesantes preguntas. En esta categoría caben también los videos, las revis-



tas, la prensa y todos los textos, en todos los soportes, según las aficiones y las necesidades de los niños, las niñas y su entorno.

Dar de leer: lecturas de viva voz

A este tiempo libre de lectura, se suma “la Hora del Cuento”, un espacio en el que se pueda experimentar a diario la fascinación de oír la voz adulta con toda su expresividad leyendo o contando historias. Leer de viva voz permite a niños y niñas explorar sus emociones, compartir y expresar sus temores y sus sueños, identificarse con los personajes, adquirir nuevo vocabulario y familiarizarse con el funcionamiento de la lengua escrita, mediante operaciones como anticiparse, interpretar, hacer inferencias y comentar las historias, sin que ello implique obligarles a contestar preguntas sobre lo leído, sino más bien, motivarles a conversar, en un ambiente espontáneo, sobre los libros y sus vidas.

Las conexiones con todos los lenguajes

Como ya lo mencionamos, leer y jugar comparten las mismas operaciones simbólicas del “hacer de cuenta” y por eso la literatura, el juego y el arte permiten explorar mundos posibles: esos mundos abstractos del pensamiento y de la imaginación que son esenciales para construir conocimiento y operar con símbolos. De ahí que las bibliotecas de la infancia alberguen también discos, instrumentos musicales, títeres, hamacas y columpios, y que tengan puertas de vaivén siempre abiertas hacia el patio de los juegos, hacia el hogar y hacia el mundo cada vez más amplio del conocimiento y la cultura. El hecho de separar la literatura de los otros pilares del trabajo pedagógico se hace, simplemente, con fines expositivos, pero los maestros y maestras saben mejor que nadie que, en la vida cotidiana de los más pequeños, todo va unido: el texto, la imagen, la música, el cuerpo, las preguntas y la vida. Esos “digábamos”, con los que nutrimos su pensamiento y su imaginación, son el material esencial para

crear su propia historia con todos los lenguajes posibles: los ya inventados y los que están por inventar.

El Arte en la Educación Inicial

Cuando se contempla el arte como uno de los pilares de la Educación Inicial, es importante pensar en él como un potencial generador de una gran variedad de experiencias significativas, que vivenciadas a partir de la plástica, la música, el arte dramático y la expresión corporal, aportan al fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y las niñas de cero a cinco años.

El arte involucra el descubrimiento y el disfrute de diversas sensaciones; invita a niños y niñas, con la orientación de maestros y maestras, a experimentar a partir de las diferentes posibilidades que les ofrece su cuerpo y el manejo de distintos materiales; les permite también comenzar a identificar y a discriminar las características propias de éstos, percibiendo diferentes sonidos, texturas, olores, colores y sabores, además de aprender a relacionar su cuerpo y los objetos con respecto al espacio y al tiempo, transformado, construyendo y encontrando nuevas maneras de interactuar con ellos. Las diferentes experiencias artísticas son en sí mismas una excelente oportunidad para expresar, comunicar, representar, apreciar, descubrir y crear desde la vivencia con otros y con el entorno.

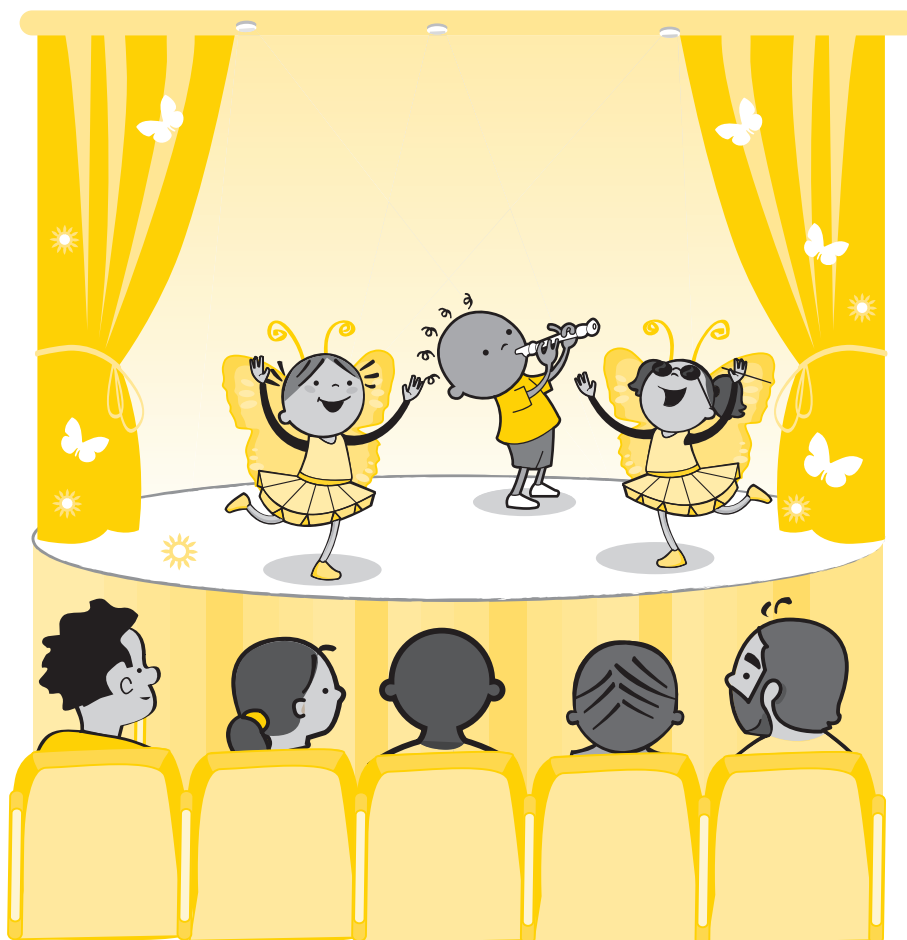
Es fundamental tener en cuenta que el acercamiento al arte en los primeros años de vida de los niños y las niñas debe centrarse en procesos y en experiencias, más que en la búsqueda de un resultado o producto final predefinido; pues la importancia del arte radica en la oportunidad de expresión espontánea que realizan los niños y las niñas desde sus propias posibilidades. En muchos jardines y co-

legios, desafortunadamente, tiene más importancia el resultado de la presentación musical o de la obra de teatro para la clausura, que invitar a las familias a compartir en un día cualquiera la experiencia artística junto con sus hijos e hijas; no se debe olvidar que en los primeros años lo que se debe propiciar es que los niños y las niñas gocen a partir de la experiencia artística, sin pretender verlos desde muy temprano como artistas sobre un escenario. Mejor sería que, en cambio de la participación obligada en la clausura, el jardín infantil o el colegio invitara regularmente a los padres de familia a disfrutar de talleres de plástica, de música o de arte dramático conjuntamente con sus hijos e hijas.

Así como en el juego, en el arte los niños y las niñas en sus primeros años están estructurando e identificando múltiples lenguajes a través de los cuales se pueden expresar y comunicar. De allí la importancia del arte y el juego, que siendo inherentes a los niños y las niñas, les permiten construir su realidad y representarla de diversas maneras.

La representación simbólica que realizan los niños y las niñas, si bien está relacionada con su proceso de desarrollo, se apoya principalmente en la creatividad y la imaginación, aspectos que cobran gran relevancia en esta etapa. En ese sentido, los niños y las niñas que hacen uso de cualquier forma de expresión artística, tienen la oportunidad de manifestar de diversas maneras su pensamiento y emociones, a la vez que aprenden acerca del mundo y de sí mismos.

De acuerdo con Lowenfeld (1961), *“la introducción de la educación artística en los primeros años de la infancia podría muy bien ser la causa de las diferencias visibles entre un hombre con capacidad creadora propia y otro que, a pesar de cuanto haya sido capaz de aprender, no sepa aplicar sus conocimientos, carezca de recursos o iniciativa propia y tenga dificultades en sus relaciones con el medio en que actúa. Puesto que percibir, pensar y sentir se hallan igualmente representados en todo proceso creador, la actividad*



artística podría muy bien ser el elemento necesario de equilibrio que actúe sobre el intelecto y las emociones infantiles”.

Por lo tanto, el arte es de vital importancia en la Educación Inicial ya que posibilita el desarrollo de la manifestación creativa natural de todo ser humano, aportando elementos a su desarrollo individual y social. Además, permite que las maestras y maestros desde su mirada afectuosa y respetuosa del proceso individual de cada niño y niña, les acompañen en el desarrollo expresivo, sensible, perceptivo y estético.

De acuerdo con Eisner (2004), profesor de Arte de la Universidad de Stanford, estas son algunas de las principales aportaciones que hace el arte al mundo educativo, que respaldan la idea de considerarlo como un pilar fundamental de la Educación Inicial:

“Lo estético no se puede separar de la experiencia intelectual, ambas se conforman mutuamente”. Las satisfacciones estéticas de los niños y las niñas acompañan su deseo de explorar; puesto que la estética es motivo de placer, les impulsa a indagar y satisfacer sus necesidades de conocimiento. Además, la estética es la oportunidad de ver cómo aquellos elementos que aparentemente están aislados son puestos en relación. El arte brinda las mayores posibilidades para satisfacer el deseo del niño y la niña por explorar, descubrir, crear e interactuar. Entendiendo el placer desde el sentido estético, el arte pone en diálogo el agrado y la emoción del sentimiento de lo bello con los elementos intelectuales.

“El arte nos hace ver que puede haber más de una respuesta a una pregunta y más de una solución a un problema”. Gracias al desarrollo de

la creatividad que el arte favorece en los niños y las niñas, es que pueden llegar a descubrir múltiples maneras de desarrollar una idea. Por esto es importante permitirles que tomen decisiones libremente cuando participen en una actividad artística determinada. Ellos y ellas evidenciarán su capacidad de resolver problemas en la medida que se les posibilite, por ejemplo, escoger entre uno u otro material, elegir los colores que consideren más apropiados para su trabajo, decidir cuál textura se adecúa mejor a su propuesta y proponer otras maneras de tocar instrumentos luego de experimentar con ellos.

El arte hace posible reconocer que los seres humanos tienen el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes, y que cada lenguaje tiene el derecho a desarrollarse completamente sin una jerarquización establecida. En el caso de la Educación Inicial, no se priorizan unos lenguajes sobre otros; por el contrario, todos tienen gran importancia en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Estos múltiples lenguajes, estos “cien lenguajes” como los denomina metafóricamente Loris Malaguzzi, son aquellas manifestaciones que naturalmente niños y niñas emplean como parte de su proceso de estructuración, los cuales al ser promovidos principalmente desde el arte posibilitarán que ellos y ellas expresen con mayor facilidad sus sentimientos, sus afectos y sus comprensiones sobre el mundo que les rodea.

Al hablar de los “cien lenguajes” del niño y la niña, no solamente se hace referencia a determinados lenguajes por separado (plástico, musical, matemático, corporal, etc.), sino a la integración e interrelación de ellos. Cuando un niño o niña dibuja, no solamente está haciendo plástica, tal vez está punteando y además de dejar huellas, está produciendo un sonido rítmico. Tal vez está dibujando una figura humana y tiene una experiencia con relación a la identidad del ser humano; otras veces, cuando

un niño dibuja está intentando poner dentro de algo cinco cosas y, por lo tanto, desarrolla una experiencia matemática, espacial, topológica. También, cuando niñas y niños dibujan, adoptan distintas posturas corporales, por lo tanto hay un componente corporal. El desarrollo de los niños y las niñas no se fortalece entonces desde una sola vía; el arte proporciona variedad de caminos donde se articulan todos los lenguajes inherentes a ellos y ellas.

El arte también nos enseña, que el lenguaje literal o la cuantificación no son los únicos medios para comprender algo ni para representar esa comprensión. Esta legitimidad a las cien formas de conocer y de expresar, es algo que las artes, con sensibilidad, nos ayudan a ver.

“La singularidad de los niños con respecto a los artistas aparece evidente en cuanto observamos y nos informamos sobre los procesos utilizados por los niños mientras realizan arte (...). La relación empática con las cosas, el tener firmemente entrelazados los aspectos cognitivos con los expresivos, la facilidad para usar de modo transversal y con gran soltura varios lenguajes al mismo tiempo (...) la alegría y el esfuerzo de interpretar son actitudes análogas, características en los niños y en los artistas” (Malaguzzi, en Hoyuelos 2007)

Ahora bien, cuando hablamos de favorecer y desarrollar los múltiples lenguajes expresivos de los niños y las niñas en sus primeros años, es crucial pensar en estrategias específicas que posibiliten el trabajo a partir del arte; en especial es importante hacer referencia a los talleres, considerados como una de las estrategias pedagógicas más propicias para potenciar el desarrollo de niños y niñas y que mejor se presta para trabajar el arte. También se puede hablar del taller como el espacio pensado por Malaguzzi para que niños y niñas tengan la posibilidad de trabajar y compartir experiencias estéticas junto a un artista. Esta perspectiva de trabajo desde el arte rompe con la tradición de una escuela ligada a la preparación y



enseñanza de la alfabetización (lecto-escritura) como elementos primordiales de la Educación Inicial, y posiciona la experiencia artística como aspecto relevante en el trabajo pedagógico de los Jardines Infantiles y los colegios.

Los niños y las niñas en el ambiente del taller tienen la oportunidad de fortalecer entre otros aspectos su expresión, su comunicación, su creatividad, su sensibilidad, su sentido estético y su trabajo colaborativo, al observar, experimentar y obtener diversas experiencias que se enriquecen en la medida que interactúan con otros.

Es factible implementar una gran cantidad de talleres que tienen como protagonista principal el arte y que apoyan el desarrollo de los niños y las niñas de todos los niveles en las diferentes dimensiones. De cada una de las experiencias artísticas que se proponen en el presente lineamiento pedagógico, como la plástica, la música, el arte dramático y la expresión corporal, pueden surgir variedad de talleres que enriquecen la práctica pedagógica de los maestros y maestras de los jardines infantiles y colegios de la ciudad.

Desde la plástica podemos realizar talleres de dibujo, de pintura, de collage, de modelado, de construcciones y de escultura, entre otros; en donde los niños y las niñas pueden conocer, experimentar y crear con diferentes materiales y las propiedades de los mismos.

A partir de la música también es posible realizar una gran variedad de talleres entre los que se encuentran: talleres de instrumentos musicales en los cuales se discriminan los tipos de instrumentos, se experimenta y se crea con ellos; talleres de canciones en los cuales no sólo se aprenden y cantan nuevas canciones, sino que se acompañan con instrumentos, se bailan y sobre ellas se inventan nuevas letras; talleres de ritmo que invitan a tocar instrumentos, a marchar, a caminar, a saltar y a correr con la música, en los que no solo se vivencia el pulso, el acento o el ritmo característico de una canción,

sino que también se apoya el desarrollo de la motricidad y de la expresión corporal; talleres de escucha activa en los que se sensibiliza e interactúa con el universo de sonidos que nos rodean, además de conocer y aprender músicas propias y de otras culturas.

Los talleres de arte dramático también ofrecen una gran gama de posibilidades: talleres de transformación de objetos, en los que un objeto cualquiera se convertirá en otro según la imaginación y la creatividad de los niños y las niñas (un cepillo en un micrófono, una rama en una sombrilla, un palo de escoba en una espada o en un caballo); talleres de imitación de personajes de cuentos, de televisión, de películas, entre otros; talleres que se centren en imaginar situaciones cotidianas o fantásticas y llevarlas a la acción; talleres de exploración y transformación de espacios, en los cuales niños y niñas imaginen por ejemplo estar en la selva, en el mar, en el desierto o en un castillo; talleres de representación con títeres y objetos animados, donde se recreen cuentos de la tradición oral y escrita, se narren e inventen historias, se cuenten poesías; talleres de construcción de títeres con materiales encontrados o reciclados que motiven la exploración y la creatividad de los niños y las niñas.

La Exploración del Medio en la Educación Inicial

La curiosidad es tal vez una de las mayores características de los niños y las niñas, a través de la cual indagan, cuestionan, conocen y dan sentido a su mundo. Dicha curiosidad los lleva a mantener una actitud de búsqueda permanente que puede evidenciarse desde los primeros días de vida y de manera progresiva a medida que el niño y la niña crecen. Inicialmente se manifiesta a través del uso y descubrimiento de las posibilidades de exploración que les ofrece su cuerpo; más adelante, como consecuencia del perfeccionamiento de sus

movimientos, se evidencia en la manipulación de objetos, el desplazamiento por los espacios y a través del lenguaje.

Resulta natural que los niños y las niñas dediquen una gran parte de su tiempo al acto de explorar, el cual está íntimamente relacionado con sus intereses, los diferentes ambientes en los que suelen encontrarse, los objetos y materiales que están a su alcance, sus experiencias previas o sencillamente las oportunidades que les ofrecen las personas adultas para hacerlo.

“La acción de un niño... depende de muchas más cosas que de los conceptos y técnicas que posea, depende de si ha tenido la oportunidad de ver cosas iguales o semejantes anteriormente, del interés que tenga por estas u otras cosas, de cómo y de quién se las presenta, de si está solo o acompañado, de lo que hizo inmediatamente antes, de lo cansado o atento que se muestre” (Harlen, 1989: 40)

De esta manera, gracias a sus posibilidades de exploración, los niños y las niñas se convierten en buscadores activos, lo que les permite descubrir y experimentar múltiples situaciones; disposición indispensable para su desarrollo, aprendizaje y para la significación de todo

cuanto se encuentra a su alrededor. A dichas actitudes de búsqueda permanente sobre el mundo, que suelen ser espontáneas, son en esencia a las que se hace referencia cuando se habla de exploración del medio. Los procesos que esta actividad de exploración favorece en el desarrollo de los niños y las niñas serán abordados en cada una de las dimensiones; sin embargo, a continuación se intentará visualizar la trascendencia de este componente en la Educación Inicial.

Se asume el ambiente como el *“...ámbito espacial, temporal y antropológico en el cual cada niño desarrolla sus propias experiencias de vida y en donde en condiciones adecuadas, también puede ampliarlas. Puesto que los aprendizajes (conocimientos, habilidades operativas y mentales y actitudes) están directamente unidos a la cantidad y calidad de las experiencias, es necesario que el ambiente, en su acepción más amplia, sea explorado, experimentado, conocido en modo orgánico y sistemático en sus aspectos diferentes pero correlacionados...”* (Frabboni, 1990, p.80).

Una de las principales características del ambiente es su totalidad, su complejidad, y por ello resulta a veces difícil pensar en cómo abordarlo con los niños y las niñas. Sin embargo, el reto es pensar en trozos de ambiente que al ser tratados con ellos y ellas no pierdan su complejidad, pero sin buscar ser exhaustivos –pues desde luego hay elementos del ambiente en los que un niño no está interesado, ni en capacidad de comprender. Se deben dejar inquietudes, abordar lo justamente necesario y no tratar de conocerlo todo (Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

De acuerdo con lo anterior, y partiendo de que en la Educación Inicial enseñar es el arte de provocar interés, hay que tener en cuenta la importancia de construir ambientes actualizados y variados que ofrezcan las posibilidades suficientes de exploración, puesto que la variabilidad de los ambientes es lo que permite





comparar, analizar semejanzas y diferencias, categorizar, establecer relaciones, etc. Aquí hay que tener en cuenta, además de los gustos e intereses de los niños y las niñas, los de las maestras y los maestros, quienes tienen la posibilidad de propiciar, ampliar y profundizar los intereses infantiles.

Al abordar la importancia de la exploración del medio en la vida de los niños y las niñas de 0 a 5 años, podemos contemplar que ésta les ayuda en su proceso de desarrollo y en la construcción de la realidad. La exploración es un acto complejo a través del cual se articulan diversas acciones de experimentación, emociones y procesos de pensamiento. Durante esta actividad el niño y la niña generalmente atraviesan por momentos como:

- El reconocimiento de sus intereses y necesidades, que orientan su deseo de explorar lo que hay en su entorno.
- La manipulación de objetos, materiales, juguetes, sustancias, etc., momento en el cual tienen lugar acciones como tocar, mover, probar y mezclar.
- La elección de materiales y la toma de decisiones frente a los propósitos, acciones, tiempos dedicados a la acción, etc.
- La observación superficial o detallada de todo aquello que llama su atención.
- La formulación de preguntas, hipótesis, impresiones frente a lo que encuentran, a lo novedoso de la experiencia.

Cada uno de estos momentos le permiten a los niños y las niñas ir descubriendo las propiedades de lo tangible e intangible, establecer relaciones y asociaciones, modificar sus ideas previas, aprender los usos sociales que se le atribuyen a las cosas e inventar unos propios gracias a sus cualidades creativas e imaginativas, convirtiéndose en puntos de partida para que construyan conceptos, aprecien aún más los actos de explorar y buscar cosas nuevas, se sientan satisfechos por lo encontrado y apren-

dido y lleguen a dar un nuevo y trascendente sentido a la experiencia tanto individual como colectiva.

En ese sentido, las experiencias de juego, arte y literatura son propicias para promover la exploración del medio. Estas vivencias tienen una característica común que las hace aún más valiosas en la Educación Inicial: no se circunscriben a un espacio determinado o exclusivo. Por el contrario, suelen tener lugar en cualquier momento y escenario que les ofrezca condiciones propicias para la acción, la participación y la libertad. Como propone una de las premisas de las Escuelas Reggio Emilia: el niño y la niña aprenden permanentemente y en todo lugar, lo cual permite que complejicen y amplíen su mirada sobre el mundo de una manera exhaustiva e interminable.

De aquí que cuando se habla de exploración del medio, no se hace referencia exclusivamente al medio cercano, pues a pesar de tener con éste una experiencia directa y afectiva cotidianamente, los niños y las niñas hacen parte de una cultura mediatizada que les lleva a tener un vínculo especial con la televisión y los diferentes medios de comunicación, los cuales permiten que el entorno, las personas y los eventos espacialmente lejanos, puedan hacerse cercanos gracias a las imágenes, sonidos e interacción que ofrecen. Aunque China esté muy distante, el hecho de que allí se celebren los Juegos Olímpicos la hace cercana e interesante para el niño y la niña, siendo esta una oportunidad para que se aproximen a lugares y culturas que llaman su atención y descubran aspectos que no conocían o que sólo conocían parcialmente.

Es por ello que en la exploración del medio están permanentemente involucrados los intereses de los niños y las niñas, los cuales incorporan todo aquello que despierta su curiosidad y que se convierte en orientador de sus exploraciones. Generalmente el interés está asociado a lo novedoso, sin embargo en mu-

chas ocasiones puede evidenciarse en lo conocido pero visto de otra manera:

“La rapidez con la que los niños se interesan ante las cosas nuevas, o ante formas nuevas de ver las cosas familiares, demuestra que el interés puede crearse. Es perfectamente posible que los niños se queden por completo absortos en actividades que no han planteado ellos, lo que no significa que su interés sea captado por cualquier actividad. El criterio de interés debe aplicarse después de que los niños hayan tenido oportunidad de encontrar fenómenos nuevos” (Harlen, 1989: 105).

También puede destacarse que a través de la exploración del medio el niño y la niña empiezan a enfrentarse a situaciones de conflicto en las cuales deben acudir a su capacidad para resolver problemas. Si estas experiencias son valoradas positivamente y se presenta una intervención que las convierta en oportunidades para potenciar el desarrollo, aprender, soñar y jugar, se convertirán en insumos y bases definitivas para que los niños y las niñas establezcan nuevas relaciones con el medio y se enfrenten a las situaciones cotidianas de una manera libre, creativa, propositiva y responsable.

“Cuando por medio de la experiencia, se hayan descubierto y dominado los diversos procesos vitales, todos los trabajos ulteriores tendrán un sentido y una enseñanza... el que posea este sentido puede abordar con seguridad y eficacia cualquier creación, ya no se conformará con lo que se le muestre o se le explique, querrá ver por sí mismo, experimentar, buscar, a veces equivocarse, confrontar sus descubrimientos y sus invenciones con las búsquedas más o menos geniales y sus contemporáneas” (Freinet, 2003: 118).

Como se mencionaba inicialmente, esta situación plantea un componente esencial dentro del proceso de exploración del medio, el cual cobra fuerza a medida que los niños y las niñas crecen: la formulación de preguntas. Estas deberían ser entendidas como ma-

nifestaciones de su pensamiento a través del lenguaje, por medio del cual comunican y comparten con otros lo que les inquieta, sienten y piensan sobre los eventos, elementos y situaciones que experimentan. Al ser indicadores de alegría, entusiasmo e interés pueden ser aprovechadas como pretextos que abren puertas hacia la vivencia de nuevas experiencias, alimentan su curiosidad y señalan caminos por donde explorar.

Sin embargo, a pesar de las múltiples posibilidades que le ofrece al niño y la niña la exploración del medio, mucho se ha escrito de cómo el jardín y la escuela en vez de avivarla, en muchas ocasiones no la reconoce como un proceso natural y por tal motivo no le da el valor que merece. Esto se puede evidenciar especialmente en los ideales de obediencia, quietud y pasividad que durante tanto tiempo han caracterizado a los escenarios educativos. Por esta razón, esta es también una invitación para que a través de las acciones cotidianas que se den desde la Educación Inicial se empiecen a escuchar, captar y aprovechar los intereses de los niños y las niñas para potencializarlos y convertirlos en principios orientadores de cada una de las experiencias. Reto que involucra a familias, maestras y maestros, quienes pueden llegar a convertirse en exploradores al lado de los niños y las niñas, observando, indagando y retomando sus ideas e intereses. Siguiendo a Freinet, niños y niñas poseen un espíritu y sentido innato en el que sus preguntas saltan, y no se extrañan de que el maestro no sepa siempre responder; lo más importante es que busque con ellos y ellas, que les ayude en el camino difícil de los resultados deseables; que por su cultura, pueda establecer mejor las relaciones entre las cosas; que participe en esta actividad de creación que les entusiasma.

De acuerdo con lo anterior, el problema pedagógico relacionado con el rol que debería asumir la persona adulta frente a las exploraciones que hacen habitualmente los niños y las niñas, puede entenderse desde la propuesta



de Malaguzzi (2001) sobre el papel del educador, quien debería:

- Explorar, junto con los niños y las niñas, la experiencia educativa.
 - Provocar ideas, resolución de problemas y conflictos.
 - Retomar las ideas de los niños y las niñas para una exploración adicional.
 - Organizar el salón de clases y los materiales de forma estética y placentera así como de manera provocadora y sugerente.
 - Organizar los materiales para ayudar a los niños y las niñas a tomar decisiones reflexivas sobre los medios.
 - Documentar el progreso de los niños y las niñas: de forma visual, en grabaciones de audio, videos y portafolios.
- Ayudarles a ver las conexiones en el aprendizaje y las experiencias.
 - Ayudarles a expresar su conocimiento a través del trabajo representativo.
 - Formar un "colectivo" entre educadores y familias.
 - Dialogar acerca de los proyectos con los padres y con otros educadores.
 - Fomentar la conexión entre el hogar, el colegio y la comunidad.

Es así como a la escuela le corresponde organizar y ampliar las búsquedas de sentido del mundo en que viven los niños y las niñas, nombrándolas y propiciando claves para apoyar la lectura del ambiente, de forma que éste se transforme en objeto de estudio para que ellos y ellas enriquezcan y complejicen los co-

IV. Pilares de La Educación Inicial

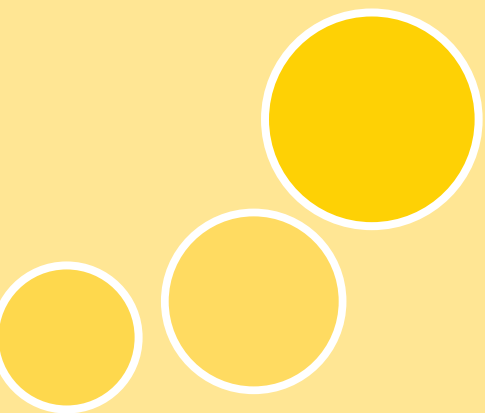
nocimientos que ya tienen al vivir en él. De esta forma, lo que ocurre al “correr el velo de lo obvio” es que se develan aspectos que si bien son conocidos para las personas adultas, no lo son para los niños y las niñas. En definitiva es hacer que los niños y niñas se interesen por lo otro que también forma parte del ambiente.

La idea aquí es que el ambiente entre al jardín o al colegio y que el jardín o colegio salga al ambiente para vivirlo, nombrarlo, investigarlo, comprenderlo. No se puede olvidar que para muchos niños y niñas, especialmente de los sectores populares, la escuela es la única oportunidad de conocer realidades distintas a la suya, de ahí la responsabilidad de los jardines infantiles y colegios. Y si tenemos en cuenta, como se afirma en las políticas de Educación Inicial, que los 6 primeros años son fundamen-

tales en la estructuración del niño y la niña, la riqueza de experiencias que se ofrezcan va a ser una oportunidad valiosa para potenciar su desarrollo.

El trabajo por proyectos en sus diversas versiones es una manera idónea de permitir la continuidad de la curiosidad infantil, ya que ellos parten de y tienen en cuenta los intereses, preguntas e hipótesis de los niños y niñas, amplían y profundizan sus inquietudes y sobre todo potencian su capacidad de admirarse y seguir conociendo. *“El niño aprende interactuando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros”* (Malaguzzi. 2001: 58).

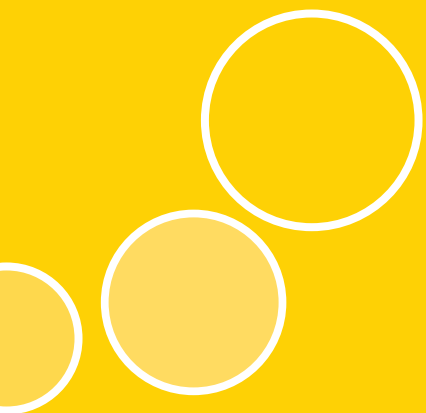




V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas
para el Trabajo en Educación Inicial





Dimensión Personal-Social

El mundo y en concreto nuestro país y nuestra ciudad han sufrido vertiginosos cambios económicos, tecnológicos, culturales y sociales, que nunca antes se habían producido tan rápida y tan intensamente y que han tenido fuertes implicaciones en la manera de ver la educación y en lo que se espera de niños y niñas para asumir, convivir y participar en un medio sujeto a los cambios planteados.

Si bien la educación de los niños y niñas debe fomentar variados aprendizajes, el bienestar personal y el desarrollo social son fundamentales en los primeros años de vida. Todos los autores y teóricos manifiestan su acuerdo en que el niño y la niña son seres sociales por naturaleza y que con el paso de los años algunos aprendizajes se pueden alcanzar o lograr, mientras que los daños o los problemas a nivel de lo personal (lo afectivo, lo emocional) y de lo social, son de difícil recuperación.

Una sociedad democrática, que vela por los derechos de sus ciudadanos y específicamente de sus niños y niñas, debe propender por una educación de calidad que además de aproximar a los conocimientos, permita y propicie el desarrollo de niños y niñas felices, participativos, que establecen y mantienen relaciones

la crianza: un campo teórico en construcción, plantean la importancia de hacer consciente el impacto que la acción pedagógica y el ámbito de los jardines maternos tienen en el desarrollo personal y social del niño y la niña. Para nuestro caso, sus planteamientos aplican para toda institución de Educación Inicial o educación formal que atienda integralmente a niños y niñas de 0 a 5 años:

“Visualizamos al jardín maternal como el primer espacio educativo del ámbito de lo público que sitúa a los más pequeños de nuestra sociedad con otros niños y niñas, semejantes en edad, mayores o menores, y con personas adultas que se plantean una intencionalidad pedagógica; conformando un ambiente estimulante para la construcción del mundo de los afectos, del mundo social y moral de los bebés. (...) Las experiencias cotidianas en las salas dan cuenta de la existencia de una serie de tareas que se convierten en encuentros privilegiados para la provisión de cuidado, protección y confianza. Se trata de espacios de íntima vinculación del adulto con el niño-a: momentos de higiene, de alimentación, de sueño, situaciones vinculadas a costumbres, a significaciones sociales, que varían según las culturas y sectores sociales. Dichos espacios implican aprendizajes implícitos y conforman un telón de fondo del escenario cotidiano. Al tratarse de acciones que atraviesan en forma espontánea e in-

armónicas, con conceptos positivos sobre sí mismos, que puedan identificar las necesidades de otros y ponerse en su lugar. Igualmente que reconozcan sus fortalezas y debilidades, respeten y asuman normas compartidas, pero que también puedan expresar sus opiniones y busquen ser reconocidos y hagan valer sus derechos.

Claudia Soto y Rosa Violante (2008) en su libro Pedagogía de





consciente las relaciones entre las personas, se tornan invisibles, transversales y no parecen ser consideradas como enseñanza sistemática e intencional. Sin embargo tienen una significación importantísima en estos primeros años en los que el niño-a se está formando como persona.

Los niños-as están aprendiendo cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos a través de experiencias vinculares y sociales, que funcionan como escenario fundante donde comienza a escribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento: *¿Quién soy? ¿Cómo estoy? ¿Cómo soy para el otro? ¿Cómo es el mundo para mí? ¿Cómo soy yo para el mundo? ¿Qué me pasa?*⁸.

Desde el principio...

Desde el principio existe la palabra y la palabra crea, constituye y da sentido... Desde el principio, cuando el bebé está en su vientre, la madre lo nombra, le habla, lo arrulla, le cuenta... y estas palabras se inscriben en su ser.

Cuando el bebé nace, como lo plantea Cabrejo⁹, "posee una sensibilidad natural a la voz humana y se diría que antropológicamente el niño sale del vientre para ir a colocarse a la voz de la madre...el bebé distingue la voz de la madre de otras voces... y pone en movimiento su pensamiento... continúa realizando un trabajo silencioso e impresionante de captación de rasgos acústicos de las voces que escucha...", huellas que quedan inscritas en su psiquis, en él. Y es a partir de estos intercambios permanentes en eventos cotidianos como la alimentación, el cambio de pañal, el baño, en los que la madre le habla y le interpreta sus expresio-

nes o su llanto (si llora es porque tiene hambre, o porque tiene sueño, o porque tiene cólicos). Ella hace una lectura permanente del bebé y a la vez el bebé hace una lectura de las palabras, de los tiempos, de los espacios, de la presencia y la ausencia de su madre, a partir de la cual el caos de sensaciones con el que viene al mundo, se va ordenando, se va organizando, se va comprendiendo, para su tranquilidad y en favor de su constitución como sujeto. Es aquí cuando el bebé empieza a identificar sus emociones y las de otros, donde empieza a reconocer el bienestar, el placer o la angustia. Es aquí cuando, a partir de estos intercambios, el bebé va integrándose a la cultura y a la vida social.

La lactancia materna es una situación privilegiada que da cuenta de lo anterior. *"La lactancia natural hace mucho más que garantizarle al lactante la nutrición que necesita: ser alimentado es la experiencia central de su vida; ilumina todas sus demás experiencias, que a su vez obtienen de ella gran parte de su sentido. Ser alimentado es el acontecimiento nuclear de la existencia del lactante, y cuando todo va bien es la base firme en que el niño apoya la confianza en sí mismo, en las otras personas significativas de su vida y, por ex-*



8 Soto, Claudia y Violante, Rosa. *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2008.

9 Cabrejo, Evelio. *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas*. En *Lenguajes y saberes infantiles – compilación*. Cátedra UNESCO en Desarrollo del niño. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá D.C. 2007.

*tensión, en el mundo. (...) Lo que durante la lactancia natural hace que la madre y el hijo queden firmemente unidos es el hecho de que los dos dan y reciben satisfacción de necesidades físicas, alivio de la tensión y satisfacciones emotivas. (...) El placer que de esta forma obtienen y dan los dos es el lazo 'que corazón a corazón, y mente a mente, en cuerpo y alma unir puede', como dice el poeta*¹⁰.

El intercambio lingüístico y expresivo entre el bebé y su madre, el padre y otros, se encuentra cargado de afectos, intenciones, deseos, expectativas, temores y ansiedades que el bebé lee, interpreta y siente y que dejan marcas indelebles en su ser. Desde ese momento el bebé –niño o niña– percibe cómo lo ven y lo descifran los demás, cómo lo quieren y lo cuidan los demás, percepciones que alimentan la imagen sobre sí mismo y su desarrollo emocional. Así capta el sentido general de lo que se le dice y aunque no distingue las palabras, sí la intención y la emoción que las acompaña.

El ser humano nace integrado al mundo social en el que las características y necesidades físicas del bebé y sus comportamientos generan una respuesta de cuidado de la gente a su alrededor. Es decir, aseguran la proximidad del cuidador, necesaria para su supervivencia.

Entre el bebé y la madre inicialmente, se establece un intercambio afectivo que da lugar al apego, que luego se establece igualmente con el padre y con las personas más próximas a él. Esto implica un intercambio de comportamientos especialmente de tipo motor y expresivo, que tienen como objetivo mantener al cuidador cerca para garantizar la supervivencia y la suplencia de sus necesidades tanto biológicas como afectivas. El bebé llora, levanta las manos, sonríe, puja, balbucea y la madre o el cuidador le responde cambiando su pañal, alimentándolo, tranquilizándolo con la voz, arrullándolo, etc. Esta situación permite que el bebé desarrolle sentimientos de seguridad,

bienestar y placer ante la cercanía de su cuidador y de temor y ansiedad ante su ausencia o su distanciamiento.

Esta teoría del apego expuesta inicialmente por John Bowlby en los años 60, plantea que en el intercambio con el cuidador, el bebé integra tanto elementos cognitivos como afectivos, lo que se refiere a que identifica quiénes son sus figuras de apego, en qué tiempos y espacios puede acceder a ellas, qué respuestas afectivas y de cuidado puede esperar de ellas y qué sentimientos producen en él ese tipo de respuestas (calma, angustia, tranquilidad, miedo). De allí también el bebé puede percibir si es querido, reconocido o aceptado, elementos básicos para el desarrollo de su identidad, autoestima y sus relaciones y vínculos con otros.

"Si una persona, durante su infancia, tuvo un apego seguro con sus padres u otras personas significativas que se mostraron sensibles, responsivos y consistentes, en su vida posterior tendrá una actitud básica de confianza en las personas con las que establezca sus relaciones. Por el contrario, si un sujeto ha tenido experiencias negativas con sus figuras de apego, tenderá a no esperar nada positivo, estable o gratificante de las relaciones que pueda establecer en su vida adulta. Como siempre, esperará rechazos o falta de respuesta empática" (Delgado, 2004, p. 65-84).

En el ingreso del niño y la niña a una institución de Educación Inicial o cuando se integra por primera vez a un ambiente escolarizado, las posibilidades de establecer relaciones de apego con su cuidadora o cuidador, o con su maestra o maestro, son igualmente fundamentales para su bienestar personal, su adaptación a los nuevos espacios, tiempos, relaciones y para la generación de confianza en otros.

En ese sentido, las personas adultas que hacen parte de estas instituciones deben tener claro su papel como sujetos de apego, de "contenedores" de las necesidades, deseos, temores, expectativas y ansiedades que implican para el

10 Bettelheim, Bruno. *No hay padres perfectos*. Editorial CRITICA. Barcelona. 2003.



niño y la niña su ingreso y permanencia en un espacio nuevo y desconocido.

Si bien tener en cuenta esta situación es muy importante al ingreso por primera vez del niño y la niña a una institución, la posibilidad de establecer una relación de apego positivo sigue siendo fundamental a lo largo de toda la escolaridad e influye notablemente en el desarrollo de vínculos afectivos y sociales en el transcurso de la vida. Igualmente está ampliamente sustentado que el vínculo afectivo entre maestros, maestras y sus estudiantes, influye notablemente en la valoración y el deseo por el conocimiento.

En el desarrollo personal-social temprano hacen presencia igualmente una serie de manifestaciones del bebé, que tienen un papel fundamental como organizadoras del psiquismo y motivadoras de la conducta del niño y la niña. Spitz, desde 1935 y por varias décadas, realizó investigaciones siguiendo los conceptos freudianos y planteó unos hitos de la evolución emocional que tienen un fuerte impacto en las respuestas y reacciones de las personas adultas.

La sonrisa es el primer hito que se presenta alrededor de los 2 o 3 meses y marca una situación fundamental, el avance de un estado inicial de pasividad a un comportamiento más activo en el bebé: se sonríe frente al rostro del adulto cuando lo mira de frente. Los bebés identifican rasgos de la cara de su cuidador aunque no características o cualidades esenciales del rostro y cuando la cara se presenta de perfil no reaccionan de la misma manera. Sin embargo esta señal es fundamental porque es la primera respuesta clara a un estímulo externo y por lo tanto tiene un valor significativo: es el momento en el que el bebé se separa de sus sensaciones internas y se acerca a la percepción del medio, lo que marca una iniciación rudimentaria de la constitución de su YO a través del despliegue de una acción hacia el exterior.

Desde allí el bebé avanza en la relación con el medio y de esta manera cada vez explora más ampliamente las alternativas de contacto con el entorno, sus posibilidades y limitaciones y nuevas formas de relacionarse, en donde siempre será fundamental la respuesta afectiva del adulto.

Alrededor de los 8 meses, se da un segundo hito fundamental: la angustia frente a la ausencia de la madre, la ansiedad ante el extraño. Aunque la angustia no es un sentimiento nuevo, en este momento es muy importante su presencia en relación con un sujeto hacia el cual establece dependencia; es por esto que cuando la madre se aleja y se pierde de su vista, para él deja de estar y por lo tanto llora, se siente inquieto y abandonado por la persona que hasta ahora ha sido su referente y con quien tiene una relación más estrecha. Esto suele coincidir con el gateo, el destete y los cambios de alimentación que además implican mayor independencia. Es frecuente en este momento que la familia y otros sientan que el niño o la niña se volvió "esquivo" o poco sociable y es muy importante que la madre aunque se sienta agobiada por las demandas del bebé, le ayude a superar la angustia y el miedo brindándole atención, afecto y confianza en el vínculo afectivo que hay entre los dos.

La angustia de separación puede aflorar nuevamente en edades posteriores en situaciones como viajes que impliquen distancia de la familia o al comenzar la escolaridad, por lo que, al igual que como lo planteamos en relación con el apego, los maestros o maestras juegan un papel fundamental y deben estar vigilantes a manifestaciones como llanto, patalatas o aislamiento, que pueden ser expresiones de angustia y que merecen especial atención.

El tercer hito aparece alrededor de los 12 meses y es la aparición del "no". En esta situación es fundamental el desarrollo alcanzado por el niño o niña en otras dimensiones como la comunicativa y la corporal que contribuyen

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

a su mayor autonomía. La comunicación poco a poco se va tornando más verbal, incorporando lo gestual, y la posibilidad de desplazarse y de caminar le permite alejarse del adulto cuando quiera y retornar a él sin dificultad.

El uso del “no” surge por la identificación del bebé con las personas adultas que ante las nuevas posibilidades del niño y la niña (desplazamiento, acceso a nuevos riesgos y peligros) deben establecer mayores límites y utilizar con mayor frecuencia esta palabra. Esta etapa, denominada del negativismo, va aproximadamente hasta los 18 meses. La aparición del “no” tiene gran importancia en la medida en que tiene fuertes efectos y contenido social.

“Con respecto al tercer organizador, la aparición del no, puede acarrear mayor conflictividad en las relaciones con su entorno. El niño a través del desarrollo motor que le confiere mayor control sobre su cuerpo y motilidad, reivindica mayor autonomía, rechazando normas y pautas, que se le quieren imponer, a pesar de los conflictos que esto le provoca con figuras tan importantes como los adultos. Además, desde que nacen sienten la necesidad de controlar su entorno y como elementos principales de él, dominar a los adultos. Se muestran muy exigentes cuando quieren algo, soportando muy mal las demoras entre sus demandas y el cumplimiento de las mismas, en parte por la concepción del tiempo en presente. Se suelen mostrar descontrolados e impulsivos, ya que sus deseos son imperativos. Así mismo sus sentimientos son apasionados y poco matizados.

El sentimiento dominante en esta época de la vida es el sentimiento posesivo en relación con los adultos, sus padres. Sus episodios de celos manifiestan la incapacidad de compartir con los demás el afecto o la atención de la persona querida¹¹.

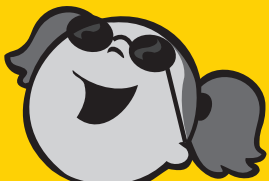
A partir de los 18 meses, y de nuevas relaciones sociales, aparecen en el niño y la niña otras formas de afirmar su personalidad y de expresar disgustos e inconformidades. Hacen presencia entonces las pataletas, los berrinches, los cambios de humor y la agresión a otros niños. Todo esto se acompaña de la ampliación de su entorno, de su independencia y de la aparición del habla, lo que le permite nuevas posibilidades para manifestar sus tensiones e inconformidades.

Igualmente interactúa con otras personas adultas y otros niños y niñas, lo que le facilita acercarse a nuevas formas de relacionarse, de comportarse e incorporar nuevos roles (aquí es común verlos jugar al doctor, imitar personajes de cuentos o películas, etc.).

La actitud de la madre es fundamental para favorecer la independencia, lo que a su vez favorece la constitución de la personalidad. Igual ocurre con el papel que desempeñan los maestros y maestras a esta edad, en la que es muy importante el establecimiento de límites claros y explícitos, pero a la vez el estímulo frente a los



11 Pérez, Aida. *Desarrollo socio-emocional en la infancia*. Sociedad de Pediatría de Atención Primaria de Extremadura. Ponencia Tercer Foro de Pediatría de Atención Primaria. Extremadura. 2003.



progresos personales y el contacto e intercambios con otros niños y niñas.

En el segundo año de vida se da un evento que tiene fuertes implicaciones a nivel individual, por su efecto en el avance hacia la independencia, y a nivel social, por la integración de normas: el control de esfínteres. Este control depende de aspectos orgánicos y de aspectos emocionales. Pasados los dos años el niño y la niña empiezan a controlar la orina y la defecación diurna, y posteriormente la nocturna.

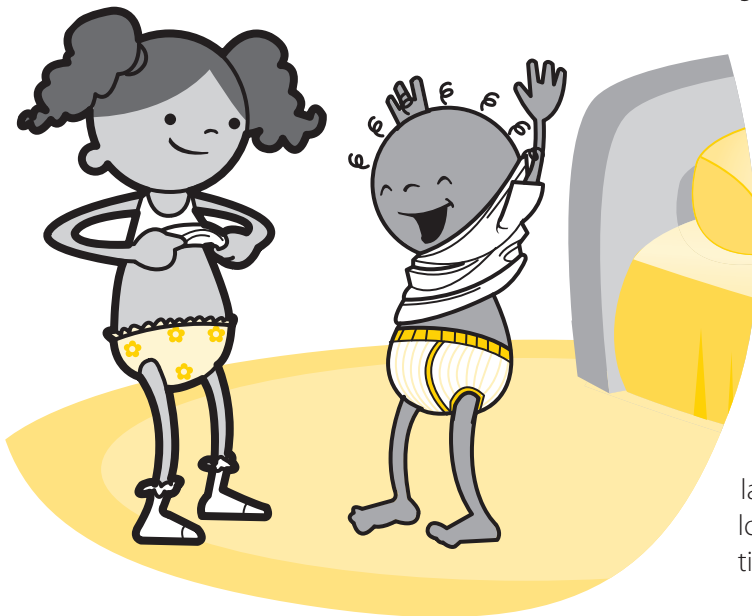
Como nueva situación de independencia, el control de esfínteres produce sensaciones de éxito en el niño y la niña, pero igualmente de temor. En ese sentido, el acompañamiento afectivo de los padres, y en el caso de que el niño o la niña asista a una institución de Educación Inicial, de maestros y maestras, es muy importante y demanda una actitud de comprensión, paciencia, tranquilidad y de motivación por la nueva adquisición, por el nuevo logro.

Si bien desde bebé, el niño o la niña exploran y reconocen su cuerpo, esta etapa los centra más en la percepción, exploración y reconoci-

miento de sus genitales, lo que igualmente es importante para el desarrollo de su identidad corporal y sexual en la medida en que permite el reconocimiento de sus necesidades y de sus sensaciones de placer y displeacer.

Hacia el tercer año los niños y niñas buscan relacionarse con otros (pares y adultos) de forma más intencionada, avanzando significativamente en su integración social. Esta situación se favorece y fortalece por varias condiciones del desarrollo, entre ellas el afianzamiento de sus habilidades motrices, que aumentan su independencia, y del lenguaje, que les permite relacionarse más a través de la palabra que de los actos impulsivos (por ejemplo, el niño o la niña ya no empuja o muerde sino que regaña a los otros que le agreden u ofenden). Igualmente, el desarrollo del pensamiento y el uso enriquecido del habla le posibilitan expresar sus sentimientos, deseos y su malestar, no sólo verbalmente sino a través del juego, el dibujo y las dramatizaciones. También puede ponerse en el lugar de los otros y entender sus emociones y aplazar beneficios inmediatos por ganancias posteriores.

De esta manera se le ve más dispuesto a seguir reglas (aunque las reglas a veces cambian de acuerdo con sus necesidades y deseos) y normas sociales, a adquirir hábitos alimenticios y de aseo, respetar turnos, negociar con adultos y pares en los juegos, intercambiar juguetes y asumir la consecuencia de sus acciones, ya que quiere hacer todo por sí mismo, sin ayuda de otros. Es así como identifican lo que pueden y no pueden hacer y se valoran a través de lo que acontece en sus intercambios con otros. Esta valoración se da al recibir aprobación o desaprobación, motivación o burlas. Es importante tener en cuenta que el niño o la niña es muy sensible a las apreciaciones de los adultos, a los comentarios positivos o negativos sobre su conducta.



El crecimiento y la necesidad de seguir conociéndose propician situaciones de exploración del cuerpo, lo que en ocasiones origina conductas de masturbación o de exhibicionismo, unidas a su deseo de ser el centro de atención, situaciones que se relacionan con su camino hacia la identidad sexual, en la medida en que permitan identificar las diferencias entre los sexos. En esta edad los niños y niñas son muy curiosos en lo referente a lo sexual, se miran y se tocan, se descubren. Las diferencias que van marcando entre hombres y mujeres, se basan en características externas tales como los atributos corporales (hombre es el que tiene el pelo corto, mujer es la que tiene el pelo largo).

Una actitud tranquila y de establecimiento de límites por parte de la familia, las maestras y maestros, es importante en este momento, al igual que el estímulo ante los nuevos logros a nivel personal y de integración social. Como en las etapas anteriores, los cambios y la mayor independencia, generan también temores y angustias por lo que el afecto y la comprensión son fundamentales, puesto que es un período de necesidades contradictorias: por una parte niños y niñas requieren de independencia para conocer el mundo y relacionarse con otros y por otra tienen una enorme necesidad de protección y afecto por parte de la familia y de sus maestros y maestras.

El cuarto y quinto año están marcados por una mayor independencia y por el desarrollo de habilidades grupales y sociales que les permiten participar en actividades compartidas en las que ponen a prueba sus habilidades, fortalezas y limitaciones. En estas situaciones están en posibilidad de seguir reglas y esperar turnos y reconocen “lo bueno y lo malo” que su grupo social ha establecido como tal. Igualmente, por el desarrollo del lenguaje, son más hábiles en el manejo de los conflictos y en la expresión de sentimientos, así como en la consideración y el cuidado de otros. Necesitan que se les propicien espacios en los que puedan demostrar

su independencia y están en la posibilidad de expresar sus opiniones, acuerdos o desacuerdos, a sus iguales y a las personas adultas que les rodean.

Es posible que a esta edad aparezcan miedos y pesadillas ante situaciones como la oscuridad, determinados animales, historias contadas o personajes de películas, cuentos o eventos (por ejemplo los payasos).

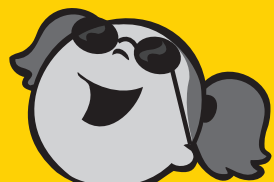
En este periodo, niños y niñas se muestran llenos de vitalidad y de múltiples emociones, lo que les permite vincularse fácilmente con su familia, sus amigos y su entorno. Juegan permanentemente y en estos espacios aprenden a relacionarse y a reconocer roles sociales (juegan a los bomberos, a imitar escenas y personajes de películas, al doctor, a la maestra, etc.). También es un periodo de fuerte identificación con su sexo a través de juegos en los que inicialmente representan personajes de ambos sexos, pero en los que poco a poco se produce una diferenciación muy marcada entre hombres y mujeres, que permitirán afianzar su identidad sexual. La familia y las maestras y maestros pueden ser de gran apoyo en este momento en la medida en que permitan que los juegos se den y no los descalifiquen por presentarse conductas que al parecer no fueran indicadas para el sexo de niños o niñas (por ejemplo, que repriman a los niños porque jueguen con muñecas).

Ejes de trabajo pedagógico

Para abordar la reflexión en torno al desarrollo de niños y niñas en la dimensión personal-social, se consideran tres ejes fundamentales: Identidad, Autonomía y Convivencia.

Identidad

Como se ha dicho a lo largo del texto, el ser humano es un sujeto social y por lo tanto se construye en medio de dinámicas culturales e históricas, las cuales desde que nace le otorgan un lugar y un contexto singular que le posibi-



litan irse construyendo como persona en el marco de las creencias, imaginarios, pautas de crianza, normas y valores.

Por lo tanto, la identidad se entiende como un proceso necesario mediante el cual el ser humano puede reconocerse y percibirse como parte de una comunidad o de un grupo social, y a la vez como un sujeto activo, diferenciado de los otros, que tiene la capacidad de construir, reconstruir, transformar y dinamizar un sentido propio y personal de vida dentro de los distintos contextos culturales en los que se puede encontrar inmerso. En otras palabras, la identidad posibilita esa característica dual que tienen las personas, la necesidad de pertenencia y la necesidad de ser únicos (Schaffer, 1996, citado en Brooker, 2008), estableciéndose una relación dinámica entre lo individual y lo colectivo.

Aunque en los primeros meses de vida se reconoce que el bebé depende de la madre y el cuidador para protegerlo, moverlo, alimentarlo o cargarlo, estas personas, mediante su interacción con el recién nacido, comienzan a acompañar los ritmos y los cambios del bebé, de manera tal que la familia se ajusta y se moviliza de acuerdo a las condiciones que le quiere brindar al nuevo integrante, otorgándole un lugar, tanto emocional como físico, en medio de las dinámicas familiares. Es por ello que desde antes de nacer al bebé se le habla, se piensa

en el nombre que va llevar, en la ropa que va usar y luego, cuando nace, se le van otorgando características propias, pero que tienen su origen en la historia cultural y familiar, diciendo a quién se parece y nombrando sus gestos y llantos con sentimientos y posibles necesidades, diciendo cosas como: "está de mal genio" porque frunce el ceño, "tiene hambre" cuando bosteza o "esa cara es la que hace el abuelo cuando está feliz".

Allí en esas primeras palabras, caricias, miradas y lecturas que hace la madre o el cuidador refiriéndose o respondiendo a los movimien-

tos, gestos y ruidos que emite el niño o la niña, se hace realidad la posibilidad de pertenecer a un grupo familiar-social, a la vez que se le reconoce como ser único.

En medio de esa construcción constante de relaciones, el niño y la niña comienzan a sentirse seguros y tranquilos al lado de la madre o el cuidador, con quienes han establecido un vínculo afectivo que les brinda confianza. De ahí que la figura de apego sea aquella que le brinda la suficiente contención y seguridad emocional, lo que contribuirá en el desarrollo del auto control y auto confianza.

El contacto físico, el gesto y el significado singular que la madre, el padre, la maestra o el maestro le otorgan a las expresiones del niño y la niña, se convierten en un código lingüístico singular, que les posibilita, en medio del intercambio activo, el deseo de darse a conocer desde las particularidades propias de lo que sienten y lo que quieren. Esto ocurre cuando las personas cuidadoras ante cualquier gemido o movimiento responden de manera distinta y ponen en palabras lo que están interpretando: "tienes sueñito", "no llores más que ya te voy a dar de comer", "¿te aprieta el gorrito?". A la par de lo anterior, el niño y la niña descubren su cuerpo y, con él, el movimiento; tienen ahora la posibilidad de agarrar los objetos que están a su alcance, de golpearlos, de olerlos, de degustarlos y sobre todo de tenerlos cuando ellos los desean. En este justo momento el niño y la niña comienzan a diferenciarse del mundo y de las personas que les rodean, saben que ellas pueden estar o no presentes; de ahí que los juegos del escondite, del irse y volver, de tirar los juguetes para que sean devueltos, son significativos, ya que se están afirmando, se están diferenciando de los otros a la vez que están comprendiendo que su madre, padre, maestra o maestro están allí cuando los necesite, lo que les brinda seguridad para explorar el entorno ahora diferenciado de ellos y ellas.

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

La seguridad que proporciona al niño y la niña la presencia y ausencia de las figuras de apego, es importante en la construcción de la realidad y del mundo de los objetos. Es la búsqueda de la figura de apego por parte del niño o la niña y la ausencia de ésta lo que le permite aprender el mundo por diferenciación con el objeto original de apego. Por ejemplo, en la búsqueda de la madre encuentra a la maestra o maestro, que tiene características distintas pero que tiene la capacidad de ofrecer contención, seguridad y nuevas experiencias, lo cual le amplía el mundo, pues ella es diferente a la figura materna. Esto le posibilita aprehender otras condiciones humanas, a la vez que reconoce particularidades de ella y de él mismo.



A medida que esto ocurre el niño y la niña van organizando sus sensaciones de placer y displacer, lo que provoca que tengan experiencias de gustos y disgustos y empiecen a escoger entre ellas las más agradables y a evitar las que no lo son, comenzando a dotar de características singulares su identidad.

Por ello es importante que la maestra o el maestro les posibiliten al niño y a la niña espacios y experiencias de búsqueda de objetos, de exploración con diversas texturas, olores, sabores y ruidos, con los que puedan experimentar distintas sensaciones. Paralelamente a ello, la maestra o el maestro puede organizar el espacio con diferentes materiales atractivos para el

niño y la niña e invitarles a escoger y desplazarse hacia los que les interesen y les llamen la atención. Así la maestra y el maestro potenciarán la construcción de la identidad de los niños y las niñas, ya que al propiciar espacios en los que ellos y ellas manifiesten sus preferencias en relación con los objetos, los juegos, los colores o los sabores, tendrán la oportunidad de ir definiendo sus rasgos característicos de identidad con relación a dichos objetos.

El juego exploratorio se va complejizando y ahora no solamente se explora sino que se simboliza.

El juego simbólico es la expresión máxima de la identificación de los niños y las niñas con su contexto socio-cultural. Es la oportunidad que tienen para sentirse adultos, princesas, animales, bomberos, médicas, y para transformar la realidad mediante el uso de los objetos con diferentes posibilidades: el palo como caballo, el mantel como capa.

Acompañando cuerpo, movimiento y juego, la palabra se convierte en una herramienta crucial de auto afirmación, ya que ahora, frecuentemente, a partir de ella y de la pataleta se intentará oponer a los requerimientos del adulto, como una forma de auto afirmación más que de negación y terquedad. Por ello, será muy común que cuando el maestro o la maestra le ofrezcan ayuda al niño o la niña, le den alguna sugerencia o le recuerden alguna norma, la rechacen y luego pidan ayuda. Esto se puede traducir en que necesitan hacer las cosas por sí mismos, buscando auto regulación, independencia, pero a la vez no abandonar la



seguridad, la contención y la confianza que les proporciona la persona adulta.

El momento de oposición es seguido por la necesidad de aprobación por parte de la maestra y maestro, logrando así el niño y la niña reconocer los comportamientos, actitudes o características que son aprobadas y del gusto de sus figuras de seguridad. Por ello, las lecturas que hacen las personas adultas con respecto a los niños y las niñas son, en gran medida, las que aportan a la construcción de su identidad, ya que ésta depende de la opinión que tienen los padres, madres, maestras y maestros, lo que se refleja en la manera como se relacionan y se refieren a ellos y ellas (lindo, gracioso, "terrible", tierno, entre otros). De esas valoraciones depende la construcción de la auto imagen con la que crece cada ser humano.

Por ello, la maestra y el maestro deben acompañar todo este proceso en medio de las rutinas de cuidado ofrecido al niño y la niña, cuando lo bañan, lo alimentan o lo ayudan a vestir; así, ellos y ellas tendrán la posibilidad de descubrir lo importante que es el cuidado y posteriormente intentar hacerlo solos. De

esta manera comenzarán a crear la necesidad de auto cuidarse y protegerse de aquello que les puede causar daño, tanto emocional como físico. Por eso es pertinente que a medida que el niño y la niña crecen se les vaya otorgando responsabilidades como tomar la cuchara para alimentarse, bañarse las manos y la cara, organizar los juguetes, cuidar y estar pendiente de sus objetos personales e invitarlos a manifestar sus molestias, miedos, alegrías entre otros sentimientos.

Esta búsqueda de aceptación se amplía y se orienta no solamente hacia las personas adultas sino hacia los niños y las niñas. Se comienza a vislumbrar la organización de juegos sociales reglamentados, a reconocer el turno y a buscar permanencia de los compañeros de juego, aunque en ocasiones sigan jugando en grupo y no en equipo, es decir, sin acuerdos previos entre los participantes. Ahora les llama la atención los juguetes y la ropa de los demás que es afín a sus propios gustos, manifiestan de múltiples formas, tanto a los adultos como a sus pares, lo que les gusta y les disgusta. En otras palabras, se afirman como seres sociales y a la vez únicos y particulares que hacen parte activa de la vida cultural en la que crecen y viven, en donde se compenetra la construcción de autonomía e identidad con los otros en la convivencia.

De ahí la importancia de generar espacios y estrategias en las que los niños y las niñas se vean en la necesidad de interactuar con los otros en medio de charlas de grupo, juegos de equipo y preguntas en las que confluyan intereses comunes, de manera que inicien el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismos en el desarrollo de diversas experiencias.



V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitarán experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Establezca vínculos afectivos con la maestra o maestro, a través de las continuas interrelaciones, la comunicación corporal, verbal y de los cuidados que recibe.
- Se sienta seguro-a en compañía de las personas adultas que le rodean, a las cuales les expresa sus sentimientos.
- Se descubra a sí mismo-a a partir de juegos de exploración y movimiento, logrando diferenciarse paulatinamente del adulto y el entorno.
- Se identifique como una persona independiente a través del reconocimiento de su nombre, imagen, objetos y juguetes que le pertenecen.
- Manifieste cuáles son sus preferencias en medio de experiencias de movimiento, exploración, percepción, entre otras.

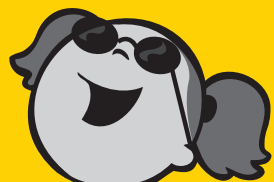
Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitarán experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Reconozca que sus acciones y actitudes producen sentimientos y reacciones en las personas que le acompañan y en los objetos que manipula.
- Exprese oralmente sus sentimientos, intereses, ideas, opiniones y necesidades, entre otros, en diálogos con adultos o pares, en situaciones espontáneas o planeadas.
- Se identifique con algún sexo, teniendo en cuenta los rasgos característicos de su cultura y contexto social
- Se identifique con otros niños, niñas y adultos, reconociendo características, gustos y necesidades comunes y distintas.
- Disfrute de juegos simbólicos, acercándose a los otros niños y niñas para compartir espacios y juguetes.

Autonomía

La libertad de la que puede ser consciente una persona para pensar, decidir, plantear sus puntos de vista y contribuir al desarrollo social desde su actuar cotidiano, es consecuencia directa de la concepción que ha construido de sí mismo, de la confianza y la seguridad que tenga de sus elecciones y de los múltiples vínculos interpersonales que ha tenido que tejer, para poder relacionarse con otros y así asumir responsablemente sus decisiones ante sí mismo y ante los demás.



Esto significa que la autonomía es una cualidad del sujeto social, la cual le da la capacidad de construir su vida de manera independiente, pero que al mismo tiempo le insinúa la necesidad de interdependencia, es decir, de reconocer en los otros a sujetos con proyectos, sentimientos, pensamientos y emociones que pueden llegar a ser compartidos. En otras palabras, cuando se habla de autonomía se explicita una relación suficiente entre los sujetos, en medio de la cual las personas van construyendo su individualidad conjugada y entrelazada con el colectivo social, el cual es representado por los acuerdos y las normas mínimas de un contexto cultural específico.

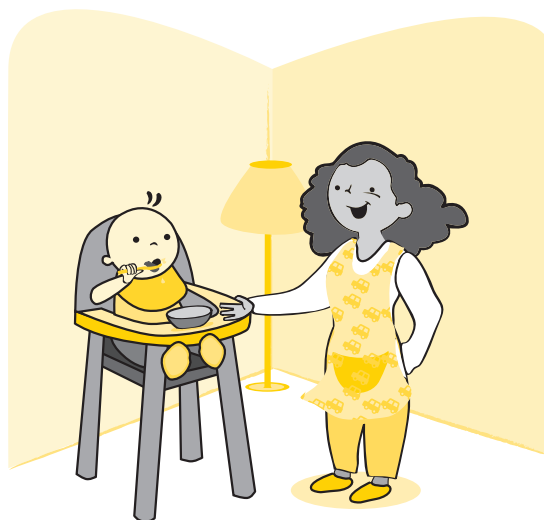
Estos procesos de autonomía son consecuencia del desarrollo de un ser integral, que reconocerá sus características personales, tendrá la capacidad de relacionarse con su entorno físico y social de manera segura y reflexiva y podrá confiar en sus decisiones, asumiendo la causa de las mismas.

Por lo anterior, cuando se describe el proceso de la autonomía en los seres humanos, no se puede hablar única y exclusivamente de un sujeto, ya que éste vive, se desarrolla y establece vínculos afectivos con otros, en primera instancia con su familia y para ser más específicos, inicialmente con su madre o con quien cumple su papel. Es allí, en el seno materno, en donde comienza el camino hacia la autonomía, pasando primero por una dependencia absoluta, luego por una relativa, hasta llegar a la independencia/interdependencia (Winnicott, 1965), como se describe a continuación.

La dependencia absoluta: En el momento en que un bebé nace, depende totalmente de la madre o de la persona que va a cumplir su rol. Aunque respire por sí sólo y su corazón lata con la velocidad adecuada, quien puede darle continuidad al desarrollo de ese ser humano es la madre, quien le da abrigo, alimento y afecto. Ella acondiciona el espacio en el que este nuevo ser va a crecer, transforman-

do el ambiente de acuerdo con las necesidades del recién nacido, pensando en una cobija suave para darle calor, en la temperatura justa del agua para bañarlo y en la cuna en la que va a dormir.

Es así como la madre y los cuidadores transforman el ambiente de manera tal que responde a las necesidades del niño y la niña. Dichas personas y condiciones son entonces el sostén del bebé, entendido como aquel rol del que se empodera la madre para proteger a su hijo o hija desde el contacto y el cuidado físico, lo que redundará en el vínculo afectivo y emocional que se establece entre los dos; en otras palabras, la forma de acariciar, cargar, alimentar o arrojar al bebé son una forma de amar y ese es el sostén. La madre sabrá cuál es el momento justo para alimentarlo, sabrá leer sus llantos y sus silencios, ayudada básicamente por su sentimiento afectivo y por su herencia cultural (aunque a veces busque apoyo e información por otros medios), la cual le irá transmitiendo a su hijo o hija a partir de las pautas de crianza.



Gracias a esas prácticas de crianza en medio de las cuales se van estableciendo códigos de comunicación y lenguaje propios entre la diada madre e hijo o hija, el niño o la niña va relacionando las rutinas cotidianas con los movimientos y las sensaciones propias de su cuerpo; por ejemplo, va asociando el estar

acostado como una posición para dormir o estar sentado en el comedor como una posición para tomar el alimento. Es entonces cuando el cuerpo comienza a ser para el bebé el medio por el cual se pone en contacto con el mundo externo, reconociendo de cierta manera las rutinas que le brindan tranquilidad y confianza y que de tanto en tanto lo irán insertando en la dinámica social.

Independencia relativa: Poco a poco el bebé, en medio de ese vínculo afectivo y ese código lingüístico que ha ido construyendo con la madre, comienza a manifestar sus deseos y necesidades a partir de una sonrisa o de un llanto especial; así mismo la madre lee sus intenciones pero de una manera distinta, ya que los gestos y los gritos son tan variados que comienzan a tener tonalidades y ritmos múltiples con diferentes significados. Es ahí cuando la madre comienza a estar ausente por periodos cortos esperando a que el niño o la niña manifieste sus deseos o necesidades, las cuales serán atendidas desde la palabra y luego desde la acción. Por ejemplo: cuando el niño llora y la madre identifica que tiene hambre comienza a hablarle: “ya va, espérame un momento, estoy llegando, no llores más”, mientras se prepara, se lava las manos, lo toma en brazos y le da de comer. Estos espacios de espera suficiente le permiten al niño o a la niña crear formas de comunicación, llorar más fuerte, hacer un gesto especial, chupar su cobija o llevarse la mano a la boca mientras llega mamá. Así, a medida que transcurre el tiempo, la madre se va ausentando con más frecuencia, su presencia no es inmediata al momento que el bebé emite el primer grito, ella espera con cautela que su hijo se comunique.

Luego, cuando el bebé está preparado, no sólo le ofrece el pecho para saciar su hambre, sino que le da la oportunidad de tomar otro tipo de alimento; de igual manera, cuando el bebé ya tiene posibilidades de moverse a partir del gateo, la madre le presenta el mundo de los objetos con más insistencia que antes, busca

llamar su atención con un muñeco o sonajero, le permite untarse, agarrar la tierra entre sus manos o jugar con el agua. Ahora el bebé que lloraba desconsolado porque su madre no lo atendía de inmediato, se queda perplejo observando el movimiento de los juguetes colgados arriba de su cama y los intenta agarrar, se calma llevándose la punta de una cobija a la boca y se duerme sin necesidad de que su mamá lo arrulle, lo que provocará que el niño y la niña tengan la capacidad de tolerar las esperas, las frustraciones y las cortas ausencias de la madre, quien en algún momento volverá. Lo anterior les posibilita descubrir el mundo de los objetos y además simbolizar mediante alguno la seguridad que la madre le brindó durante sus primeros meses de vida, de ahí que comiencen a llevar de un lado a otro un osito o carguen su cobija para todas partes.

De esta forma, tanto las maestras y maestros como los padres y las madres deben tener en cuenta que ese objeto o juguete le da seguridad al niño o a la niña, por lo cual debe ser permitido en cualquier espacio, así como lo lleva de la casa a donde la abuela lo debe poder llevar al jardín o a la escuela.

Es así como, gracias al sostenimiento afectivo de la madre, sus cuidados amorosos combinados con la atención a las necesidades físicas del bebé y la presentación del mundo físico al niño o a la niña a partir de los objetos, comienza a instaurarse en ellos la construcción del yo y con ella la independencia (Abadi, 1996).

En este momento, entre los 12 y los 18 meses, el niño y la niña ya pueden moverse a voluntad y saben que los espacios en donde se encuentran, sea la casa o el jardín infantil, son estables, mientras que la presencia constante de la madre o la maestra no, descubriendo entonces que al igual que las personas adultas que les acompañan, ellos pueden ausentarse y volver. Así el niño y la niña comienzan a reconocerse y a reconocer a la madre o la maestra como sujetos totales, lo cual fortalece el vín-



culo afectivo, ya que lo que les une no es su presencia física y constante por periodos largos sino la posibilidad de tenerlas emocionalmente cuando las necesiten. Ese acompañamiento emocional no está dado solamente por el contacto físico sino por las palabras y por la carga afectiva que ahora el niño o la niña le dan a los objetos, por lo que a veces necesitan llevar con ellos la foto de su mamá o no quitarse el gorro o el saco que traen de casa, así esté haciendo mucho calor.

Así como la independencia se comienza a afirmar gracias al movimiento, las palabras también hacen lo suyo. El niño o la niña descubre que diciéndolas provocará que se le ponga al alcance de su mano objetos que quiere explorar (y que por sus posibilidades corporales son inalcanzables), o, por el contrario, encontrará como parte del discurso de las personas adultas un recurrente “no”, quienes afanadas por proteger a los niños y las niñas de los peligros que el ambiente les ofrece, repetirán esta palabra con frecuencia. Ese vocablo es adoptado por el niño o la niña como propio y lo comienza a usar en su beneficio, por lo tanto se empieza a auto afirmar diciendo “no” a muchos de los pedidos que hacen padres, madres, maestras o maestros. Por lo anterior cabe resaltar aquí que tanto los límites como las normas y las rutinas cotidianas, establecidas por los adultos en casa y en el jardín infantil o colegio, deben ser claras, concisas, precisas y sobre todo estables y predecibles por parte de los niños y las niñas.

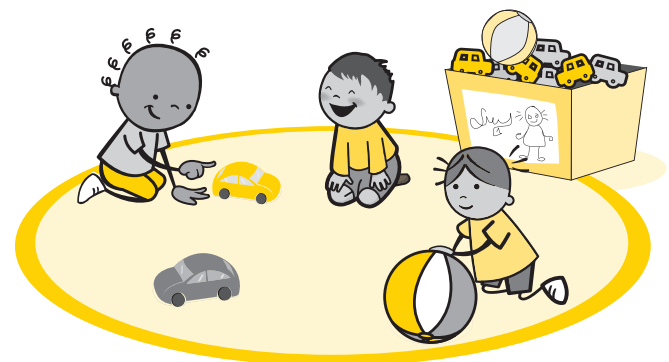
Las ausencias suficientes y amorosas de la madre, la maestra o el cuidador han provocado que el niño o la niña se dé cuenta que el mundo existe y que gracias a su posibilidad de movimiento y del lenguaje puede recorrerlo, experimentar y afectarlo hasta modificarlo, lo que da pie para que los objetos comiencen a ser mediaciones entre el “yo” y las demás personas, siendo portadores de significados sociales.

Ahora el espacio, la relación con las personas y el movimiento se conjugan para darle paso a la interacción entre los sujetos y a las significaciones sociales y culturales de las que se va apropiando cada persona.

Independencia/interdependencia: “una independencia con sentido social incorporado en ella” (Winnicott 1963):

Entre los dos y los cinco años, con el dominio total de sus esfínteres, con el rápido desarrollo del lenguaje y la mayor armonía en los movimientos de desplazamiento, el niño y la niña gozan de mayor independencia y pueden comenzar a abandonar tranquilamente los cuidados que provenían de la madre o la maestra. Con ello se quiere decir que en este momento el niño o la niña están en la capacidad de resolver pequeños problemas y cumplir con tareas de las rutinas diarias que antes eran asumidas por las personas adultas como vestirse solo, ir al baño cuando lo necesite, recoger los juguetes que ha usado y dejarlos en su lugar, entre otras.

En estas edades, si el niño y la niña han tenido un acompañamiento adecuado, lograrán interiorizar los cuidados que su madre, cuidadores y maestra tuvieron con él y ella y ahora se apropiarán de éstos, de manera tal que procurarán auto cuidarse de la misma forma en que en algún momento lo hicieron por ellos.



V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

Comenzarán a preguntar el por qué de las normas y los acuerdos establecidos para la convivencia tanto en casa como en el jardín o el colegio, a la vez que buscarán de vez en cuando desafiarlas y ponerlas a prueba, pero no tan intensamente como antes, solamente para saber cuál es la razón de ser de esa norma. Frente a lo cual encontrarán diferentes respuestas por parte del adulto, las cuales les llevarán a interpretar que las razones por las cuales debe obedecer las normas son: porque sí, porque hay a cambio una recompensa o un castigo, o porque son tan claras que les permiten sentirse seguros y contenidos.

En el transcurso de estos años el mundo del niño y la niña ya no es la madre, sino que más bien comparten periodos cortos de su vida en el mundo con ella, por lo tanto ahora disfrutan de la compañía de otros niños y niñas, inventan juegos y pueden solucionar pequeños inconvenientes a partir de la palabra sin la intervención permanente del adulto. Por ello, la tarea de la maestra y el maestro es abrirles posibilidades en sus relaciones tanto con el espacio, como con los objetos y las personas,

permitir que jueguen en grupos e inventen sus propias reglas y tomen decisiones, que modifiquen los ambientes y resuelvan problemas de acuerdo con sus intereses y necesidades, brindarles momentos en los que puedan opinar, participar y mostrar sus puntos de vista. De esta manera se les da la oportunidad de sentirse seguros tanto con el ambiente físico como social, sin depender absolutamente de los adultos, lo cual adecuará las condiciones para que puedan tener espacios de creación, de pensamiento, de sentimientos y de actuación propios y de toma autónoma de decisiones.

Así, la maestra y el maestro le van abriendo el mundo a los niños y las niñas de manera que se vaya ampliando su creciente capacidad para disfrutarlo y habitarlo valiéndose por sí mismos, con capacidad para sentir, actuar y pensar de manera interdependiente (Davis y Wallbridge, 1981), porque como afirma Winnicot (1963): *“la independencia nunca es absoluta. El individuo sano no deviene un ser aislado sino se relaciona con el ambiente de manera que se puede afirmar que él y este son interdependientes”*.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitarán experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Se adapte tranquilamente a rutinas cotidianas como los momentos de comer, higiene y juego dentro del contexto del jardín o la institución educativa.
- Se mueva por el espacio buscando satisfacer su curiosidad por los objetos, con los cuales experimenta y busca posibilidades.
- Se sienta seguro cuando se separa de su madre o maestra y tranquilamente inicie una actividad de manera independiente.
- Decida de acuerdo con sus intereses y necesidades sobre variadas alternativas que se le proponen.
- Controle esfínteres de acuerdo a su edad, características individuales y ritmos propios.
- Asuma responsabilidades sencillas como organizar los juguetes que ha utilizado, dejar sus objetos personales en el lugar destinado para tal fin (chaquetas, sacos, maletas).



Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitarán experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Reconozca progresivamente sus capacidades utilizándolas para la realización de actividades en distintas situaciones de la vida cotidiana.
- Manifieste el interés por vestirse y desvestirse solo hasta realizarlo sin intervención de la maestra.
- Se muestre independiente en la realización de las actividades de higiene personal como cepillado de dientes, peinado y baño del cuerpo, entre otras, hasta desarrollarlas sin ayuda del adulto.
- Manifieste iniciativa por relacionarse con otros (tanto adultos como niños) a partir de conversaciones y juegos propios de la edad.
- Reconozca las normas y los acuerdos por medio de los cuales se regulan las rutinas cotidianas de la institución educativa.
- Se sienta tranquilo y seguro cuando manifiesta alguna molestia, opinión o quiera hacer algún aporte o pregunta.

Convivencia

Desde que el bebé nace, e incluso antes, se encuentra rodeado e inmerso en un grupo social determinado, el cual tiene características culturales e históricas singulares. Éste va incluyendo a ese nuevo ser en las múltiples formas de relación que se pueden tejer con los otros, necesidad vital en el mundo humano.

De allí que las relaciones y los vínculos que se construyen y establecen en la infancia, y a lo largo de la vida, sean la base para que los seres humanos se integren en los sistemas sociales de cada cultura, los cuales están mediados por los pactos, las normas y los acuerdos, tanto tácitos como explícitos. La convivencia se entiende entonces como un proceso en el que el sujeto reconoce a los otros, establece relaciones con ellos, se siente perteneciente a una comunidad y, a la vez, puede armonizar sus intereses individuales con los colectivos a partir de normas y valores socialmente compartidos, entendiendo la norma como unos mínimos culturales y sociales que se heredan, se construyen y se interpretan permanentemente, para que el

tejido social fluya y el sujeto pueda así ir reconociendo sus opciones, sus valores y por ende aclarando sus máximos individuales.

El proceso descrito anteriormente tiene su espacio y ambiente fértil en la socialización, la cual comienza desde la cuna con las relaciones vinculares que el niño y la niña tejen con su madre y su familia, las que poco a poco se van ampliando y extendiendo a otros ambientes sociales gracias al hallazgo del objeto transicional, el cual le permite al niño y a la niña liberar las tensiones y la angustia que le produce la ausencia de la madre en los primeros espacios de alejamiento que experimenta con respecto a ella (Winnicott, 1972).

Cuando los niños y las niñas sienten la seguridad y la contención suficiente para alejarse de las figuras de apego, encuentran la manera de construir mil formas de interpretar, leer, aportar y relacionarse con el mundo usando como actividad principal el juego. Éste involucra todas las experiencias de la infancia; mediante su práctica el niño y la niña se conocen y conocen las realidades en que viven. Por ello el juego

exploratorio se convierte en la actividad principal mediante la cual el niño o la niña empieza a interactuar con los objetos y sus usos sociales, las personas que le rodean, las palabras, los gestos y los códigos de comportamiento establecidos; es decir, todo aquello que se usa en las dinámicas culturales que están ligadas a la vida cotidiana.

La separación de la familia, fuente primaria de socialización, le permite al niño y a la niña conocer a otros en distintos escenarios, en este caso el jardín infantil o el colegio, en donde pueden iniciarse en las diferentes dinámicas de relación con adultos y pares de diferentes religiones, etnias, costumbres, hábitos y valores; dándose de esa manera la socialización simultánea y el reconocimiento de rutinas, pactos, acuerdos y normas de los diferentes grupos sociales.

Lo anterior conjugado con el movimiento y el lenguaje, le posibilita al niño y a la niña decir, mostrar y dar a conocer sus sentimientos y emociones al grupo social al que pertenecen. Por ello, es importante que las maestras y los maestros reconozcan a niños y niñas desde su individualidad, desde su forma de ser y desde las distintas estrategias que usan para reconocer y apropiarse del espacio, las rutinas y los acuerdos que hay en cada jardín o colegio. Algunos se mostrarán tímidos, otros charlatanes, unas atentas y otras rebeldes, desafiantes, pero con el único fin de comprender qué pasa a su alrededor y qué reacciones provocan con sus acciones en las otras personas, tanto pares como adultos.

A medida que el niño y la niña crecen, sus intereses relacionales y emocionales no tienen como única fuente a la maestra, el maestro o la madre, aunque estas figuras siguen siendo su soporte emocional, sino que su atención se va poniendo en sus pares. Por esto es muy común que el niño o la niña quiera obtener de inmediato las cosas que tiene el otro y cuando las tiene las abandone, porque a él o ella lo que

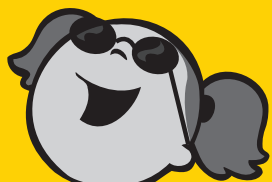
le interesa es la sensación que experimenta el otro en relación con el uso del objeto y no el objeto en sí. Por eso, por absurdo que parezca, cuando un niño o una niña pide entre sollozos una pelota con la que está jugando otro niño o niña y el adulto se la alcanza o le proporciona otra, él o ella la abandona.

De esa manera se va acercando al reconocimiento del otro niño o niña y paulatinamente, además de dirigirse a la maestra o maestro, recurrir al contacto físico o a la pataleta para obtener los objetos de los otros, se siente motivado a usar la palabra, el gesto o la mirada para comunicar. Así comienza a compartir juegos que al motivarle a compartir el espacio, los muñecos y los juguetes, se convierten en escenarios de convivencia, ya que allí no solamente se presentan situaciones tranquilas sino que hay conflictos, problemas que resolver, decisiones que no se comparten y llantos porque no siempre se hace lo que ella o él quiere.

En estas situaciones la intervención justa de la maestra o el maestro es de vital importancia, ya que debe estar atento a lo que pasa, escuchar a los niños y las niñas, invitarles a hablar y resolver las situaciones, incluso ayudarles a verbalizar sus emociones y deseos, y dejarles jugar y llegar a acuerdos de manera independiente. A la vez, puede ofrecer espacios y ambientes en los que los niños y las niñas se vean obligados a dialogar, a exponer sus puntos de vista, a construir reglas de juego y a discutir la pertinencia de las mimas.

Así el niño y la niña van desarrollando la capacidad de reconocer en los otros emociones, intereses y necesidades comunes y afines a los propios; en otras palabras, hace empatía tanto con adultos como con los pares. De ahí que se comiencen a organizar los primeros grupos de juego, las primeras amistades y se planeen las "primeras pilatunas" de forma conjunta.

A partir de ese reconocimiento del proceso del desarrollo, el maestro o la maestra puede proponer estrategias de intervención pedagó-



gica en las que potencie la participación de los niños y las niñas en medio del establecimiento de acuerdos conjuntos; así por un lado se les anima a exponer sus puntos de vista, necesidades e intereses y por el otro van interiorizando el sentido de la norma como un acuerdo que regula las relaciones sociales. Por ejemplo, la elección de un tema de trabajo a partir de una charla de grupo, la escogencia de un rincón de juego, el reconocimiento de las construcciones y los dibujos del otro, el escuchar al compañero o compañera mientras habla y pedir la palabra para hacer alguna intervención, se convierten en situaciones que se pueden posibilitar en el cotidiano y desde allí fomentar espacios de participación y por ende de ciudadanía.

Estas dinámicas le proporcionan al niño o a la niña la oportunidad de auto regularse, de respetar tiempos y espacios en medio de las rutinas que establece el jardín o colegio, que además de proporcionar contención, le muestran una forma de organización social, en la cual se relacionan personas de diferentes edades, con roles distintos, a partir de acuerdos o pactos.

En la construcción de pactos y acuerdos también pueden participar los niños y las niñas; por ejemplo, haciendo propuestas para la organización del aula: en qué lugar se pueden dejar los juguetes que se traen de casa, a qué hora es pertinente usarlos, cómo se pueden distribuir los grupos de trabajo o con qué material se quiere trabajar. También se puede crear situaciones en las que los niños y las niñas reconozcan por qué hay algunas normas que se deben cumplir, como dejar los materiales de trabajo en su lugar y cuidar tanto lo que les pertenece como lo que es de uso común (baldes y palas de las areneras, pinceles, pinturas, mesas de trabajo), para incentivar el uso de lo público como algo que también es propio y que afecta la convivencia.

Además de la familia y el jardín infantil o el colegio, son contextos de socialización y con-

vivencia todos los componentes de la ciudad como las instituciones de salud, los parques, los almacenes, los centros comerciales y los medios de comunicación como la televisión, el cine, los periódicos y la publicidad. De estos contextos niños y niñas aprenderán que muchos aspectos de su vida personal dejan de ser asuntos privados, íntimos o naturales; que son parte de lo que se comparte con otros en su cultura y su sociedad; que establecen comportamientos y actitudes válidas y aceptables y a la vez regulan y corrigen otros, para poder compartir e interactuar en el respeto, el cuidado, la colaboración y el afecto. De ahí que maestras y maestros deban usarlos por ejemplo en salidas, para enriquecer las propuestas de trabajo de los niños y las niñas o para motivar una charla de grupo, entre otras múltiples posibilidades.

Es vital que en medio del desarrollo de las experiencias que se propongan, la maestra y el maestro reconozcan y escuchen realmente a los niños y a las niñas, tengan en cuenta sus preguntas, sentires y opiniones, las cuales no pueden quedar reducidas a un espacio específico de asamblea o de charla; por el contrario, es significativo que se piensen y se reflexionen como inquietudes o sugerencias que parten desde las formas de leer el mundo de los niños y las niñas, lo cual implica asumirlos en condiciones de igualdad, como individuos que pueden acceder a información, que tienen voz y pueden expresar sus pensamientos y sentimientos, que tienen derecho a ser escuchados y a participar en las decisiones que les afectan. De esta forma sabrán que la participación en el colectivo tiene el sentido de incidir en decisiones y dinámicas sociales, más allá de exponer los diferentes puntos de vista, y así dar los primeros pasos hacia el ejercicio de la ciudadanía.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitarán experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Establezca relaciones con sus compañeros, compañeras, maestros y maestras, compartiendo con ellos actividades en la cotidianidad (juegos, exploración del medio y de los objetos), a través de las cuales reconozca las normas, los pactos o los acuerdos propios del jardín o el colegio.
- Se adapte a diferentes contextos, estableciendo la relación entre los espacios y los usos de los mismos; asumiendo que hay un lugar para dormir, otro para comer y otro para sus necesidades fisiológicas.
- Se relacione con características propias de su cultura como juegos, canciones y costumbres.
- Se reconozca como integrante de su grupo en el jardín o en el colegio.
- Identifique sus propios sentimientos y los de los demás como consecuencia de sus acciones.
- Exprese libremente sus sentimientos y opiniones sobre eventos cotidianos en la relación con sus compañeros y compañeras del jardín o el colegio.
- Participe en grupos de trabajo en los que deba compartir objetos e ideas y maneje el conflicto inicialmente con ayuda de otros.
- Tome decisiones respecto a situaciones cotidianas (participar o no de una actividad, en qué forma organizar un juego, etc.).

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad:

La maestra o maestro posibilitarán experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Reconozca las características y cualidades de los pares y adultos, estableciendo relaciones de respeto, de valoración hacia el otro e identificándose con las mismas.
- Construya relaciones de confianza, cuidado, afecto y colaboración basadas en el respeto a los otros.
- Construya relaciones de confianza, cuidado, afecto, seguridad y colaboración basados en las normas y acuerdos de su entorno social.
- Busque solucionar situaciones conflictivas a través del diálogo y de manera independiente.
- Establezca acuerdos y reglas que se reconozcan y acepten en grupos de trabajo.
- Participe de forma activa en los espacios de encuentro colectivo dentro del jardín infantil o colegio, como reuniones al inicio de la jornada para planear actividades diarias, asambleas, etc.
- Participe en grupos en los que opine sobre cómo organizar actividades y distribuir funciones y responsabilidades.
- Participe en grupos de trabajo en los que deba compartir objetos e ideas y maneje el conflicto, inicialmente con ayuda de otros.
- Opine sobre situaciones de su jardín o colegio, de la familia, de su ciudad y su país.



Dimensión Corporal

Abordar la dimensión corporal dentro del desarrollo humano es encontrarse con un campo de posibilidades que se fundamentan en la vivencia corporal de los sujetos, así como en las relaciones que éstos pueden establecer a través del cuerpo con los otros y con el medio, conformando un cúmulo de experiencias signadas por la cultura que hace posible su adaptación y progresiva apropiación de la realidad.

De esta manera, y considerando el desarrollo humano como un proceso en el que están inmersos gran cantidad de factores que interactúan e influyen recíprocamente, en esta dimensión en particular se pone de manifiesto la interdependencia de al menos dos elementos: la maduración biológica (elementos internos al sujeto y producto de la herencia) y las influencias del medio social conjugadas en la cultura (elementos externos al sujeto), factores que permiten a ese sujeto construir su yo corporal¹² y hacerse cada vez más dinámico y activo en su relación con el medio, avanzando desde una inmadurez inicial hacia un desarrollo creciente y autónomo.

En coherencia con esto, resulta pertinente hacer una mirada amplia al desarrollo, entendiéndolo como una especie de espiral, en el que se integran procesos para formar un todo continuo que lleva de manera progresiva a alcanzar logros superiores, sin decir con esto que haya una correlación lineal entre desarrollo y edad; por el contrario, el desarrollo se ve como un proceso individual que depende del equilibrio entre las influencias biológicas–genéticas y la interacción o experiencia con el entorno, que es única y propia de cada individuo. Por

12 Cuando se habla de Yo corporal, se hace referencia al concepto o imagen que el niño y la niña va construyendo de su cuerpo a partir de sus vivencias propias y las relaciones que establece con los otros y con los objetos.

ello en esta dimensión se definen varios momentos que marcan el desarrollo psicomotor en estas edades (Sánchez, 2002), los cuales no van en función de la edad sino del desarrollo individual de cada niña o niño a partir de sus vivencias, de manera que no se pretenda acelerar los procesos mediante dispositivos artificiales que le impidan moverse en libertad (Pikler, 2000) y le exijan ciertas conductas para las cuales realmente aún no está listo. En la medida en que exista un ambiente “suficientemente bueno” que dé confianza y seguridad, que no sobreproteja, pero que tampoco apesure la evolución psicomotriz del niño o niña, se abrirá el camino hacia la autonomía.

Bajo esta perspectiva se podría decir que los niños y niñas inicialmente se ubican en un momento marcado por **la dependencia y satisfacción de necesidades primarias**, estando sujetos a las vivencias que otros les posibilitan. En este momento hay dependencia total del adulto (madre o cuidador), con quien se comunica a través del diálogo tónico¹³ para satisfacer sus necesidades y sentir placer, bienestar o dolor, sensaciones de orden interoceptivo¹⁴ que le brindan las primeras informaciones de su cuerpo y lo llevan a asumir ciertas expresiones como el llanto, permitiendo a la persona adulta interpretar la situación que el bebé está sintiendo.

Estas expresiones a su vez, brindan otro tipo de información de orden propioceptivo¹⁵, dado que los bebés además de llorar también ten-

13 Término acuñado por Ajuriaguera (1980) para referirse a el juego recíproco e intercomunicativo que existe entre el adulto y el niño o niña, donde existe una proyección de deseos, necesidades e intereses a través del cuerpo y una disponibilidad de escucha y comprensión, convirtiéndose el gesto y el tono (entendido como una manifestación corporal de tensión o relajación muscular), en los principales portadores de mensajes afectivos tanto voluntarios e involuntarios que se van integrando para permitir al niño y la niña no solo conocerse a sí mismo sino conocer a los demás y apropiarse de su mundo proyectándose hacia él.

14 Las sensaciones interoceptivas son aquellas que brindan información propia del interior del cuerpo.

15 Las sensaciones propioceptivas son aquellas que dan información del cuerpo en interacción con el mundo.

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

sionan su cuerpo y se contorsionan mientras lloran, acciones que brindan a nivel sensitivo otro tipo de informaciones. En este momento priman los reflejos como forma de interacción con el mundo y es la boca el primer medio de exploración ya que a través de ella conocen y asimilan su realidad, poco a poco descubren sus manos y pies, que en un comienzo son objeto de atención sin saber que son suyos hasta que los lleva a la boca, los chupa y se apropia de ellos.

Simultáneamente se va haciendo evidente que los niños y niñas tendrán primero el control sobre el movimiento de su cabeza y tronco, luego de los brazos y finalmente de sus piernas, lo que generalmente se conoce como la “ley céfalo caudal” y la “ley próximo distal”. La primera precisa que el movimiento se da primero con implicación de los segmentos corporales¹⁶ más cercanos a la cabeza para posteriormente extenderse hacia los segmentos más alejados. La segunda dice que la organización de respuestas motrices a nivel de los miembros se desarrolla de la parte más cercana al centro del cuerpo hacia la parte más alejada.

De esta manera el niño y niña van descubriendo a partir del movimiento nuevas posibilidades de sí mismo en relación con el espacio, van desapareciendo algunos reflejos, lo que permite a los niños y niñas actuar más independientemente; así, en la medida que intentan darse vuelta para alcanzar un objeto y moverse hacia él, descubren otras posibilidades de su cuerpo; poco a poco **adquieren la posición sedente**, inicialmente con el apoyo del adulto y posteriormente por sí solos. Esta posición de sentado da otra perspectiva de ese mundo que antes era dado por el adulto y visto como una extensión de sí mismo.

La posición de sentado le posibilita a los niños y niñas conquistar el espacio y descubrir las oportunidades que les brinda su cuerpo para moverse y manipular, siendo las manos las que les van a facilitar alcanzar objetos que tienen en su campo visual y explorarlos conociendo el mundo a través del tacto. Todo lo anterior aporta significativamente al control postural.

Para ese momento, los niños y niñas se han convertido en exploradores y el deseo de ir más allá incidirá directamente en sus desarrollos posteriores, ampliando su campo de acción e interacción, que continúan descubriendo con todos sus sentidos, tocando los objetos que encuentran a su paso, tirándolos, mordidiéndolos y arrastrándolos para lograr reconocerlos; de esta manera, sus formas de desplazamiento se van perfeccionando y pueden transportar objetos y sortear todo tipo de obstáculos.

Los niños y niñas muestran su interés por conquistar la altura, la verticalidad, por lo que se valen de sillas, mesas y otros objetos para hacerlo. Aunque su tono rígido aún les dificulta sentirse seguros para alejarse de los objetos y caminar sin su apoyo, sin duda son estas exploraciones las que les van a permitir **conseguir**



16 De aquí en adelante se entenderá por segmentos corporales lo que se conoce como extremidades superiores (hombro, brazo, codo, antebrazo, muñeca y mano) e inferiores (cadera, muslo, rodilla, pierna, tobillo y pie) del cuerpo.



la marcha, dejando de ser transportados por los otros y sintiendo la felicidad de haber conquistado el mundo al tener otra perspectiva de éste: ya los objetos no se ven tan grandes y los niños y niñas no se sienten tan pequeños.

El caminar implica emoción y también duros y dolorosos enfrentamientos con los objetos, de los que antes no tenían que estar pendientes; estos tropiezos y constantes caídas dan información de donde empieza y termina el YO y el NO-YO. Ya los objetos no son una extensión de sí, sino que hacen parte del mundo con el que interactúa y es dicha interacción con ese entorno y sus objetos la que les posibilitará lograr mayor seguridad y perfeccionar sus movimientos. Así ya no es suficiente caminar, quieren trepar y comenzar a correr, lo que implica muchas caídas, pero poco a poco, desde la vivencia de equilibrios y desequilibrios, van ajustando su cuerpo y logrando mayor estabilidad.

Las escaleras y todo aquello donde puedan trepar son lugares a los que se acercan sin advertir el peligro; esta experiencia les permitirá de manera progresiva comprender que subir es fácil pero bajar implica unos ajustes corporales distintos, logrando una nueva percepción espacial. Lo anterior les permite adquirir una **conciencia paulatina del peligro** que les llevará a regular sus movimientos.

De esta manera, los niños y las niñas alcanzan dominios particulares como el equilibrio, la coordinación y el control corporal, ajustando su cuerpo a nuevas demandas y a adquirir habilidades motrices como saltar y correr. Éstas tomarán cierto tiempo para ser conquistadas, por tanto al comienzo es pertinente proporcionar espacios amplios y libres de obstáculos que permitan al niño y la niña explorar su cuerpo libremente. Cuando ya es evidente un mayor dominio corporal se pueden proponer situaciones con diver-

sos materiales en los que tengan la necesidad de hacer variados ajustes que fortalezcan su control corporal.

Este control progresivo del cuerpo lleva a los niños y niñas a interesarse cada vez más por juegos que impliquen **emoción y retos motrices**, como los juegos de persecución, búsqueda, caída, entre otros; cada vez quieren correr más deprisa y saltar más alto y lejos y aparecen con esto habilidades que antes no les interesaban como rodar y hacer todo tipo de volteretas, descubriendo variadas sensaciones y posibilidades que aportan nuevos elementos en el desarrollo progresivo de su esquema corporal.

Lo anterior es una muestra amplia de ciertos momentos de desarrollo; sin embargo, es pertinente puntualizar que la estrecha relación que existe entre estos desarrollos y la cultura o la influencia del medio es determinante en la forma como son vividos por los niños y niñas, dado que las experiencias culturales que tengan determinan no sólo la vivencia de su cuerpo, sino la imagen construida del mismo y por tanto su forma de relacionarse con el mundo desde su corporeidad.

Bajo esta perspectiva, el movimiento se plantea como un signo a través del cual puede entreverse la subjetividad infantil, ya que los



V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

niños y niñas expresan a través de sus movimientos las construcciones elaboradas a lo largo de su vida en la continua interacción con los otros y con la cultura. Por esta razón el rol del maestro o la maestra cobra vital importancia, reconociendo que las experiencias con el cuerpo posibilitan el encuentro con el otro desde la empatía, gestándose un constante intercambio de significados a través del lenguaje no verbal que permite con una gran sensibilidad comprender esa expresividad corporal y desde allí ofrecer una dinámica de bienestar y estimulación que facilite y acompañe el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas.

Bajo este marco, se puede afirmar que en los jardines y colegios se definen identidades y formas de ver particulares, según la importancia que se da al cuerpo (Vaca, 2002). Con esto lo que se quiere puntualizar es que *“los modos de entender y tratar el ámbito corporal ni son neutros ni son ajenos a las intenciones del profesorado y ocupan mayor espacio que las tres horas semanales que el área de educación física tiene adjudicadas”* (Vaca, 2002, p.79), ya que el niño y la niña no se despojan de su dimensión corporal para hacer lo que se exige en algunos jardines y colegios: silencio y quietud en función de una gran carga de tareas escolares que se alejan del juego libre y espontáneo, ejerciéndose dominio sobre los intereses, necesidades y deseos propios de los niños y niñas en estas edades. Acciones que en últimas responden a la excesiva importancia que se ha dado a los aprendizajes cognitivos, desligados de lo corporal y de las otras dimensiones del desarrollo que muchas veces también se ponen en función del mismo.

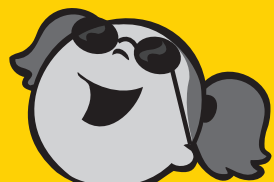
De esta manera, dentro de la rutina de los jardines infantiles y colegios se dan una serie de situaciones educativas que generan diversas presencias o manifestaciones corporales (Vaca, 2005), muchas de ellas caracterizadas por un *“cuerpo silenciado”*, que se da cuando se privilegian actividades de escucha y diálogo donde se requiere estar sentados y muy

atentos, pasando el cuerpo desapercibido; un *“cuerpo instrumentado”*, es decir, utilizado en función de algunos conceptos que son representados corporalmente; un *“cuerpo objeto de tratamiento educativo”* donde se trabaja lo corporal para potenciar habilidades y destrezas motrices ejercitando el cuerpo.

Otra presencia muy común, particularmente en los jardines y colegios dedicados a la Educación Inicial, es la de un *“cuerpo objeto de atención”*, relacionándose con los hábitos de vida saludables, la higiene, la alimentación, el sueño y el cuidado del cuerpo, actividades o acciones que ocupan gran parte de la rutina de estas instituciones desde el enfoque de atención integral a la primera infancia que les concede un lugar significativo, reconociendo su sentido e importancia; razón por la cual no deben descuidarse así como tampoco desligarse de lo propiamente pedagógico, puesto que un buen cuidado implica también un buen desarrollo de los niños y niñas.

En este sentido, resulta necesario que las maestras y maestros de cada jardín o colegio hagan la reflexión por la intencionalidad y forma en que estas acciones son concebidas y asumidas, así como del valor pedagógico implícito en los distintos momentos de la rutina, con el fin de no subsumirlos al llamado asistencialismo, tal como se abordó en el apartado referido a los antecedentes históricos de la Educación Inicial. Se podría partir por pensar en la importancia que se le da a los momentos de cambio de pañal, control de esfínteres o alimentación, qué tiempos y espacios característicos se tienen destinados para este fin y el rol que cumple la maestra o maestro en éstos.

Finalmente, existe otra presencia corporal en los jardines infantiles y colegios, a la que menos importancia se le da, y que Vaca (2005) denominó *“cuerpo implicado”*, que se relaciona con la expresión libre a través del cuerpo y la satisfacción de necesidades de exploración características en estas edades, donde el jue-



go se convierte en la manera más tangible de relacionarse con el medio y con los otros. Es en este escenario donde se da la oportunidad a los niños y niñas de explorar las múltiples posibilidades que ofrece su cuerpo en movimiento.

Lo anterior muestra cómo el cuerpo y sus posibilidades son un recurso escasamente utilizado, que cuando se aprovecha se asume de forma aislada planteándose objetivos puramente instrumentales a nivel motriz desde el aprestamiento, supeditándolo a tareas escolares como el aprendizaje de la lectura y escritura y lo lógico-matemático, desconociendo las posibilidades de relación y comunicación que el cuerpo en movimiento ofrece en este contexto tal y como lo puntualiza Le Boulch (1997, p. 111), cuando afirma que *“aunque los movimientos pueden ser comprendidos respecto a una forma de relación con el medio, también reflejan una cierta manera de ser de la personalidad y son reveladores de las emociones y de los sentimientos que aquella experimenta”*.

Desde esta perspectiva es pertinente hacer la reflexión por la implicación corporal de la maestra o maestro, dado que habitualmente sus cuerpos son poco usados, primando la palabra como forma de interacción y situando las manifestaciones corporales exclusivamente en los niños y niñas, sin tener en cuenta que el cuerpo del adulto es vital en la relación que establece con ellos y ellas. Es así como a través de la disponibilidad corporal el maestro o maestra va sensibilizándose frente a las múltiples manifestaciones corporales que de su relación con los niños y niñas puedan surgir, utilizando de esta manera su cuerpo y las posiciones que con él adopte, como provocadores de la acción y como signo de seguridad y acogida (Llorca, 2002).

Para concluir, es importante comprender que el desarrollo corporal no se da de manera aislada de las otras dimensiones; por el contrario, comprender la dimensión corporal implica ampliar la mirada y encontrar cómo el movi-

miento está estrechamente relacionado con la actividad psíquica en sus dos manifestaciones, afectiva y la cognitiva, donde se involucra el desarrollo del lenguaje que no se podría desligar de allí; ya que las acciones del niño y la niña son las que permiten articular su afectividad, sus deseos e impulsos, y también sus posibilidades de comunicación, conceptualización y representación.

Es desde este lugar que se sustenta la integralidad del niño y la niña, siendo la psicomotricidad un elemento integrador que permite estimular los aspectos biológicos, sociales, afectivos, comunicativos, cognitivos y corporales propiamente dichos, mostrándose la fuerte interdependencia que existe entre las dimensiones, logrando así evidenciar que en la expresividad psicomotriz de los niños y niñas se manifiesta todo su ser.

Ejes de Trabajo Pedagógico

Situar la dimensión corporal en el ámbito pedagógico, como ya se ha venido esbozando, implica pensar una práctica intencionada que tienda a favorecer la relación que el niño y la niña establecen con el mundo y consigo mismos a través del dominio progresivo de su movimiento corporal y su expresividad psicomotriz. El rol de la maestra y el maestro se deben centrar en brindar oportunidades que ofrezcan seguridad y que permitan a los niños y niñas descubrir su cuerpo como vehículo de comunicación y de acción, que les permite adaptarse y apropiarse de su entorno, enriqueciendo a través de este trabajo pedagógico la experiencia de los niños y niñas en los jardines infantiles y colegios.

Por tanto, los ejes de trabajo pedagógico que se proponen para organizar las acciones y experiencias que potencien el desarrollo corporal son los siguientes:

- El cuerpo, su imagen, percepción y conocimiento.

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

- El movimiento como medio de interacción.
- La expresión y la creatividad del cuerpo en movimiento.



El cuerpo, su imagen, percepción y conocimiento.

El cuerpo nace para confirmar la presencia del niño y la niña en un mundo natural, social y cultural; su figura se hace original manteniendo viva la diversidad, al ser el referente privilegiado de significación de sus experiencias; ya que en el cuerpo y a través de él, los niños y las niñas sienten cómo crecen, conviven consigo mismos, se expresan, elaboran su propia identidad e interactúan con los demás y con el entorno.

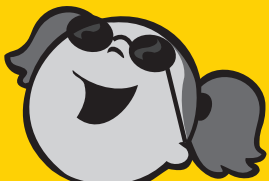
Para los niños y las niñas el cuerpo se convierte en su principal juguete, por lo que su desarrollo es motivo de asombro, aprendizaje y placer; descubren que éste es un fiel compañero y a él recurren para demostrar sus impulsos convertidos en acciones traviesas o posiblemente en habilidades coordinadas, las cuales les permiten descubrir diversas posibilidades

de movimiento a medida que lo viven y lo disfrutan.

Una manera de abordar el cuerpo en la Educación Inicial es pensar en términos propios de su organización y funcionamiento, siendo el esquema corporal el que nos permite hacerlo evidente en la cotidianidad del jardín infantil o colegio. Por ello resulta conveniente plantear que el esquema corporal consiste en la representación mental que el niño y la niña llegan a tener de su propio cuerpo, representación que se convierte en una síntesis de su historia corporal, construida a partir del uso, la experiencia y la exploración de todas las posibilidades de movimiento y de las limitaciones a las que se ven enfrentados en diferentes situaciones.

Es muy importante reconocer que el desarrollo del esquema corporal empieza desde el nacimiento con las múltiples sensaciones que reciben el niño y la niña, como son las sensaciones interoceptivas que aportan las primeras informaciones sobre el cuerpo; las sensaciones propioceptivas, que les hablan de su existencia y tienen que ver con actitudes corporales como contracciones musculares por medio de las cuales pueden manifestar, por ejemplo, desagrado o dolor; y finalmente las sensaciones exteroceptivas que se relacionan con todos los estímulos sensoriales provenientes del medio, como sonidos e imágenes, etc.

En este proceso cobra importancia el diálogo tónico que establecen madres, padres o personas cuidadoras con el bebé, quienes transmiten a través de caricias, arrullos y mimos la aceptación de su cuerpo en medio de relaciones recíprocas que le dan un lugar en el mundo, produciendo sensaciones placenteras de bienestar al constituirse en escenarios privilegiados de vínculo y contacto. Estas sensaciones se conjugan por ejemplo en los primeros baños y el ritual que éstos implican, posibilitando a través del gesto, el tacto y el contacto un total placer sensorio motor arraigado en la historia personal como experiencias que nun-



ca se olvidarán y se verán representadas en su posterior aceptación y dinámica corporal.

Cuando los niños y niñas van creciendo, estas sensaciones continúan agudizándose, por lo que es conveniente propiciar espacios ricos en estímulos que les brinden la posibilidad de explorar dichas sensaciones internas, como aquellas producidas por movimientos desequilibrantes como el vértigo. De esta manera, talleres o circuitos polimotrices que estimulen el desplazamiento sobre diferentes superficies y diversos planos (bajo, medio, alto), así como los juegos de caída libre al saltar de un banco no tan alto sobre una colchoneta, o aquellos que invitan a rodar por un plano inclinado de diferentes formas (hacia atrás, en rollito hacia adelante, de lado...), son acciones que proporcionan elementos significativos para la conciencia corporal desde lo que se siente a nivel interno, aspecto fundamental para el continuo desarrollo de su esquema corporal.

Con este mismo propósito, también es oportuno acudir a la conciencia de lo que sucede en el cuerpo de cada uno, por ejemplo, luego de correr mucho: cómo es la respiración, qué pasa con los latidos del corazón. Para esto se puede aprovechar el momento de cierre de un taller que involucre mucha actividad corporal o después de sus juegos libres donde corren con frecuencia, invitándoles a cerrar los ojos mientras están de pie, manteniendo una respiración armonizada para que perciban qué está sucediendo al interior de su cuerpo. Este tipo de actividades pueden tener un toque especial, como pedir prestado el estetoscopio de la enfermería o traer uno de casa para aprovecharlo como herramienta para escuchar lo que sucede en nuestro cuerpo, lo cual motiva bastante a los niños y niñas y les permite hablar con mayor propiedad de eso que sucede en su interior.

Lo anterior, es una muestra de que el desarrollo del esquema corporal parte del conocimiento del cuerpo, pero supera la localización

de sus diferentes partes e implica ser consciente de lo que sucede en su interior, conocer sus posibilidades de movimiento pero también sus limitaciones, así como situar el propio cuerpo dentro de un espacio y un tiempo determinados, aspectos fundamentales que se complementan sufriendo un proceso de construcción en sus constantes intercambios con el medio, logrando con ello nociones que se van elaborando paulatinamente.

De acuerdo con esto, hay quienes afirman que la construcción de representaciones sobre el espacio se hace paralelamente a la elaboración del esquema corporal, y ambos dependen de la evolución de los movimientos, de tal manera que la toma de conciencia del espacio es construida por medio de acciones motrices, a través de las relaciones del propio cuerpo en el espacio y siempre a partir de sí mismos y en relación con los objetos, llegando de esta manera a la noción de distancia y orientación tanto de los objetos respecto a él, como de los objetos entre sí; un ejemplo claro de ello se aprecia cuando niños y las niñas utilizan expresiones como “estoy debajo de la mesa, estoy al lado de la silla o estoy arriba del rodadero”.

De esta manera, la distribución espacial del salón y la organización de diversos tipos de objetos con cualidades particulares, posibilitarán al niño y la niña orientarse espacialmente, al igual que los recorridos motores que se proponen en estas edades, en los cuales los niños y niñas deben adaptarse a la forma en que están distribuidos los objetos y la ubicación de los



mismos, así como asumir diversas posiciones pasando por debajo, por encima, dentro o fuera de los mismos, explorando la acomodación y movilidad del cuerpo en relación con el espacio y los objetos que en él se encuentran.

La vivencia del espacio también se encuentra ligada a la vivencia del tiempo a través del cuerpo en movimiento. El tiempo es difícilmente perceptible de manera directa, no se puede percibir a través de los sentidos, el tiempo no se puede ver, ni tocar, únicamente se perciben los acontecimientos que ocurren, las acciones, los movimientos, la velocidad y el ritmo. De esta manera, percibir el tiempo está vinculado al concepto de sucesión, a la percepción de lo sucesivo como unidad, y por esta razón los conceptos de tiempo y sucesión se adquieren junto al de orientación espacial, viéndose así el tiempo como la sucesión de acciones y hechos.

Así, los niños y niñas empiezan a situarse en el ahora, distinguiendo situaciones sucesivas a partir de vivencias cotidianas (rutinas) y a partir de éstas se sitúan en un antes o un después; son ejemplos claros de esto afirmaciones como “después de almorzar vamos al parque”, “después de desayunar canto con mi profe”, “antes de dormir me cepillo los dientes”, etc.; proceso que se va complejizando a medida que los niños y niñas van accediendo a nuevas experiencias.

Como puede verse, el esquema corporal y la organización espacio-temporal se ven influidos mutuamente, se complementan como lo afirma Le Boulch (1984, p. 111) al plantear que:

“El paso de este espacio vivido a un espacio representado, integrado de forma cognitiva, exige un nivel de estructuración que implica la puesta en relación, durante la acción, de las informaciones de origen externo y de las procedentes del propio cuerpo. Ello significa que la estructuración espacio-tiempo no puede dissociarse de la estructuración del esquema corporal.”

Además de lo anterior, abordar el esquema corporal en la Educación Inicial invita a pensar en otros elementos que lo componen como son la imagen, el concepto, la conciencia corporal y el control postural, de los cuales algunos se han mencionado indistintamente a lo largo de la explicación del eje de trabajo, pero que por la importancia que tienen para la primera infancia es necesario precisar a qué se refieren específicamente y cómo se evidencian en la cotidianidad de los niños y las niñas.

La *imagen corporal*, que hace parte del auto concepto, se entiende como la experiencia subjetiva de cada individuo ligada a la percepción de su propio cuerpo, es decir, a las creencias y sentimientos que se derivan de éste y que se encuentran directamente relacionados con lo que los otros piensan del mismo. La imagen corporal es el referente principal que poseen para distinguirse de los demás, así como de todo lo que les rodea, fortaleciendo su proceso de identidad, entendida como la posibilidad de parecerme o diferenciarme de otros con los que comparto el entorno socio-cultural.

Este proceso de identidad pasa por la identificación sexual, la cual se inicia desde muy temprano comenzando con el descubrimiento de su genitalidad a través de la exploración y el placer que representa la misma, hasta llegar más adelante a descubrir que hay características en su cuerpo que lo diferencian de sus iguales o de sus padres, lo que le permite al niño o la niña establecer la pertenencia a uno u otro sexo.

De esta manera, a partir de la exploración del cuerpo y la progresiva imagen que ellos y ellas van teniendo del mismo, es como se va estructurando un *concepto de cuerpo*, mediado por la evolución de los procesos internos que se van adaptando a nuevas situaciones y circunstancias, hasta volver el interés y la pregunta por éste cada vez más compleja y detallada; interesándose ya no sólo por lo que ve



sino por lo que no ve pero siente, sus latidos de corazón y cómo estos se aceleran cuando corre mucho o la curiosa aceptación con la que el niño y la niña reconocen su rostro y posteriormente pasan a hacerse preguntas que tienen que ver con la percepción que han logrado del mismo... ¿qué tenemos debajo de la piel?, cuestionamientos que los van involucrando con el campo del saber y del conocimiento, distinguiendo entre sus apreciaciones aquellas que entran a formar parte de su conciencia.

La **conciencia corporal** es lograda por los niños y niñas desde su hacer, su pensar y su actuar, acciones que les permiten ajustar su postura con un adecuado equilibrio y una buena coordinación, tomar decisiones de cuidado y protección personal ante diferentes situa-

ciones, adquiriendo un control estable de su cuerpo, pero al mismo tiempo cambiante, de acuerdo con las transformaciones que regulan los procesos de estructuración del esquema corporal.

A manera de síntesis, se puede considerar el esquema corporal como la representación que el niño y la niña elaboran de su propio cuerpo a partir de múltiples informaciones sensoriales de orden interno y externo, que son percibidas en relación con las diferentes partes de éste, el cual está situado en un tiempo y un espacio. De esta manera, en la medida que usen su cuerpo y comiencen a construir su esquema corporal, éste será interiorizado y exigirá el inicio de procesos de conciencia de lo que es su cuerpo y lo que puede hacer con éste.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Sienta placer en juegos que impliquen aparecer y desaparecer su imagen y la de los demás, por tanto se interese por el juego con telas u objetos que lo permitan.
- Disfrute verse en el espejo durante largo rato, tratando de tocarse e imitando gestos variados que ha aprendido en su interacción con los otros, mientras observa su reflejo.
- Experimente diferentes sensaciones de contacto y manipulación a través de masajes, experiencias con materiales diversos, entre otras.
- Haga exploración sensorio-motriz para iniciar el posterior descubrimiento de su cuerpo y el de los otros, diferenciando paulatinamente a las personas y los objetos que conforman su entorno inmediato.
- Demuestre y reconozca, mediante movimientos progresivos, las posibilidades y características de su cuerpo en función de necesidades, oportunidades u otro tipo de estímulos externos, que más adelante van a incidir en la toma de decisiones y en la resolución de problemas de la cotidianidad.
- Asuma diferentes posiciones para representar a través de su cuerpo a personas, animales y situaciones de la vida diaria, bien sea siguiendo instrucciones o imitando acciones corporales.
- Identifique situaciones importantes que suceden antes, después o en el momento preciso, ubicándose temporal y espacialmente en el lugar indicado, haciendo uso de las diferentes rutinas que vive a diario.
- Identifique las distancias (cerca – lejos) existentes entre él y otras personas y objetos.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Descubra cada vez más las posibilidades de movimiento que le ofrece su cuerpo para explorar y resolver situaciones que se presentan en su entorno, lo que le permitirá reconocerse como un ser hábil y seguro de sí mismo.
- Desarrolle sentimientos positivos hacia sí mismo y conductas de autocuidado en la medida que conoce su cuerpo.
- Descubra nuevas posibilidades perceptivas mediante la exploración de su entorno y cuerpo, identificando los diferentes estímulos externos y las sensaciones internas que le producen.
- Elabore en forma simbólica representaciones gráficas que permitan identificar paulatinamente la manera como va asimilando la imagen del cuerpo.
- Encuentre en el espacio un escenario propicio para llevar a cabo desplazamientos con cambios de dirección, permitiéndole con ello continuar desarrollando su sentido de orientación y ubicación.
- Se oriente en el espacio distinguiendo nociones como arriba-abajo, delante-atrás, dentro-fuera, a un lado-a otro, en el momento de dirigirse a algún lugar o para indicar algo, evidenciando mayor desenvolvimiento en la resolución de problemas.
- Utilice las nociones temporales como ayer, hoy, mañana, ahora, antes, después, para ordenar y dar continuidad al expresar su sentido de ubicación con respecto a alguna situación particular.
- Acentúe el manejo de la lateralidad, dando mayor participación a los segmentos corporales en la realización de acciones que demandan precisión y direccionalidad hacia el espacio.
- Tenga presente los cambios que se dan con el crecimiento de su cuerpo buscando respuestas que den explicación a éstos y sus sensaciones.
- Reconozca sensaciones producidas al interior de su cuerpo como el vértigo o el mareo al hacer rollos hacia adelante o hacia atrás, deslizarse o rodar por una superficie inclinada, expresando lo que siente (miedo, gusto o asombro), hasta lograr referirse a ellas con mayor precisión y propiedad.
- Plantee cuestionamientos sobre su imagen corporal en relación con la de los otros (es alto, es gordo, es flaco) y la función corporal (¿Qué hay debajo de la piel? ¿Cómo respiramos? ¿Qué es el popó? o ¿Por dónde va la sangre?).
- Experimente estados como relajación y tensión en los que conozca las posibilidades que le ofrece su cuerpo.

El movimiento como medio de interacción

El movimiento es intrínseco a la vida y como tal se constituye en una de las primeras formas de comunicación de los niños y niñas con el mundo, siendo no sólo el medio sino el

lenguaje de la dimensión corporal y como tal la experiencia social por excelencia al menos en los primeros años de vida. De esta manera, los niños y niñas a través del movimiento se acercan a comprender el mundo y establecer la dialéctica con él; un ejemplo claro de esto es el reflejo de succión que se convierte en el



conector entre el mundo externo e interno del niño y la niña, al permitirles establecer un tipo de relación con la sociedad, en este momento representada en la interacción con su madre o adulto significativo.

Como es evidente, el movimiento humano resulta algo más que una acción motriz que surge de una respuesta nerviosa; por el contrario, constituye una forma de expresión. Como lo plantea Wallon (1978), el movimiento es una fuente inagotable de experiencias, origen de conocimientos y afectos que al exteriorizarse se convierte en el más genuino lenguaje del ser humano, que va poco a poco constituyéndose en la mejor forma de relación de la persona con sus semejantes y con el mundo de los objetos.

Por tanto, como forma de expresión, el movimiento se convierte en la muestra más tangible de cómo los niños y niñas se sitúan frente al mundo, lo cual tiene una fuerte relación con la dimensión personal social, siendo el tono muscular una muestra clara de ello, al ser la base de la manifestación de las emociones que determinan no sólo cómo siente que es visto por los demás, sino cómo se ve él (*imagen corporal*) y cómo siente el mundo que le rodea (Arnaiz, 1999).

Es de esta manera que los niños y las niñas no sólo van ajustándose a su entorno, adquiriendo signos de identidad y autonomía progresiva, sino que van organizando también ese mundo a partir de las relaciones que con él establecen, siendo a través de sus posibilidades motrices que descubren e investigan, manipulan los objetos y exploran el espacio, lo que está unido a su vivencia afectiva y a la motivación externa que despierta su interés para dirigirse a los objetos (Lorca y Navarro, 1998).

Por esta razón, es conveniente proporcionar experiencias de goce hacia el movimiento expresivo y exploratorio, permitiendo a los niños y niñas en primer lugar ganar seguridad afectiva, así como iniciativa y confianza en sí mismos,

base de la construcción de su identidad, respetando de esta manera las posibilidades individuales y brindando elementos que favorezcan la simbolización, como: telas, muñecos, aros, cajas, cojines u otros objetos que los niños y niñas puedan explorar por su cuenta y en compañía de otros.

En este sentido, el jardín infantil o el colegio debe ofrecer escenarios en los cuales el niño y la niña puedan relacionarse con los otros y transformar el entorno a partir de su acción sobre él, interacciones que determinarán el desarrollo corporal de las formas básicas de movimiento como reptar, gatear, saltar, trepar, entre otras acciones motrices que amplían y enriquecen la perspectiva espacial y las relaciones que pueden establecer con el medio, permitiéndole a niños y niñas medirse, probarse y esforzarse para el cumplimiento de retos que ellos mismos se proponen y que a su vez estimulan el desarrollo de habilidades cada vez más complejas en el largo y continuo camino de la exploración.

De este modo, los niños y niñas aprenden a mover su cuerpo desde todas sus posibilidades y a descubrir formas propias y novedosas de hacerlo, sintiendo un enorme placer que permite no solo la adquisición de seguridad en relación con sus posibilidades corporales, sino el enriquecimiento de la propia imagen corporal construyendo una identidad más rica. En esta línea resulta conveniente pensar situaciones que les posibiliten conquistar su mundo y tener más confianza en sí mismos, reconociendo el movimiento como la fuente que les permite ir adquiriendo progresivamente independencia en la interacción con el medio que les rodea.

Para lograr esto, la acción pedagógica cobra mucha importancia, pues debe partir de mantener siempre una capacidad de escucha, que supone una empatía corporal, a través de la voz, la mirada y las posturas. Esto como una manera de recibir al otro en medio de un

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

continuo diálogo, que se convierte en una proyección de deseos, miedos y placeres. Por esta razón, se requiere de una continua implicación del maestro o la maestra en las actividades desde su cuerpo, creando de esta manera un clima que propicie vínculos de seguridad, confianza, respeto y libertad en pro del enriquecimiento motriz de los niños y niñas.

Este enriquecimiento progresivo hace que las habilidades motrices se vayan complejizando partiendo de sencillos movimientos que permiten cumplir metas simples, hasta llegar a la combinación de uno o más segmentos del cuerpo, como los que entran en juego al correr, saltar, lanzar, atrapar etc. Estas acciones están directamente relacionadas con metas u objetivos planeados por cada niño o niña, los cuales le permiten ir ganando herramientas para acercarse e interactuar con su medio, inicialmente a través de movimientos desordenados que le invitan al control de sí mismo, para pasar luego a la conquista del entorno.

Se puede reafirmar que el movimiento corporal es transversal al desarrollo en general, ya que favorece el desarrollo óseo y muscular, las habilidades motrices, el uso del cuerpo para la realización de tareas, la resolución de problemas cotidianos y la expresión, así como la construcción de esquemas mentales que se constituyen en cimiento de los procesos de pensamiento.

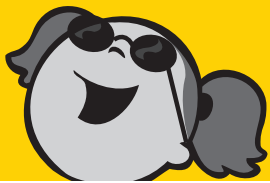
Por esta razón, cuando se le permite a un niño o niña moverse con libertad también se desarrolla integralmente, pues su actividad motora sobre todo en estas edades es intensa. Es pues conveniente ofrecer múltiples posibilidades de exploración; por ejemplo, un día el salón o parque podrá convertirse en una gran jungla que será explorada mientras se les relata un cuento que invite al movimiento y otro día habrán rincones de juego que posibiliten la vivencia del placer sensorio motor; pero siempre deberán ser actividades que se alejen de movimientos estereotipados propuestos muchas

veces a manera de circuitos, donde lo que se favorece es la repetición de movimientos que caen en el adiestramiento de ciertas habilidades y destrezas y por ende en una mirada instrumental del mismo.

Con esta claridad, también debe decirse que la consigna de la maestra y el maestro debe ser clara para los niños y niñas, y a la vez flexible en función de su expresividad individual, lo que les permitirá manifestarse a través de su cuerpo y reconocer que estas manifestaciones son válidas. Ellos y ellas encontrarán mayor gusto por este tipo de procesos y comprenderán que lo esencial no es mostrarle a la maestra o maestro que lo hacen bien, sino expresar a través del movimiento lo que sienten, imaginan y piensan, adueñándose poco a poco de un repertorio más amplio de posibilidades.

En concordancia con lo anterior, se podría decir que las habilidades y destrezas motoras que se van haciendo evidentes en los niños y niñas se desarrollan desde los procesos sensorio-motrices que permiten experimentar gozo por el movimiento y las sensaciones que éste produce, así como la construcción de su identidad y autonomía personal. El movimiento, en este sentido, es una experiencia social que posibilita el encuentro con el otro, lo otro y consigo mismo.





Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Busque espontáneamente rodar, girar, balancearse, reptar, entre otros movimientos que le permiten explorar su medio, haciendo cada vez más evidentes sus intenciones y su disfrute al moverse.
- Se pare apoyándose en muebles, objetos o personas logrando hacer solitos sin caer, lo que posteriormente le permitirá dar los primeros pasos con apoyo, adquiriendo cada vez mayor control postural para caminar.
- Muestre mayor autonomía tras haber adquirido la posición de pie, interesándose por dirigir su cuerpo hacia la búsqueda de nuevas posibilidades de movimiento que le faciliten alcanzar y transportar objetos que le llamen la atención, así como interactuar con otros.
- Disfrute la vivencia de equilibrios y desequilibrios, ajustando su cuerpo a diferentes superficies y experimentando las diferentes sensaciones que le proporcionan la altura y toda clase de planos inclinados, que fortalecen su coordinación, equilibrio y ajuste corporal.
- Alcance, agarre, transporte y suelte objetos desde cualquier posición: sentado, parado y en marcha, al tiempo que explora diversas posibilidades de acción y movimiento, por ejemplo arrastrar un carro, lanzar un juguete al aire, hacer rodar una pelota empujándola o pateándola, entre otras.
- Exprese agrado por actividades como llenar, vaciar, amontonar, tumbar, hurgar y escudriñar los objetos de su entorno, los cuales explora descubriendo a través de ellos nuevas posibilidades corporales.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Se desplace con propiedad y sortee obstáculos que le permitan descubrir las posibilidades de su cuerpo, tomando consciencia de sus relaciones con el espacio y los objetos que están en él.
- Realice movimientos equilibrados y coordinados más complejos adoptando diversas posiciones, atendiendo a las necesidades que se presenten en una situación determinada.
- Experimente cambios de velocidad al desplazarse libremente en un espacio vacío o con obstáculos, identificando de esta manera las mejores opciones de desplazamiento que le ofrece su cuerpo.
- Muestre interés por subirse a mesas y sillas, acciones que se convierten en una invitación explícita para saltar, que en un inicio es un dejarse caer desde poca altura, principalmente cuando hay colchonetas.
- Se desplace con fluidez sobre diversas superficies de apoyo como cojines o colchonetas, logrando cada vez mayor estabilidad en sus desplazamientos, lo cual le da confianza para asumir nuevos retos de exploración del entorno.

- Logre mayor equilibrio mientras transporta objetos, dejando poco a poco de lado apoyos externos a la hora de saltar y trepar, para valerse por sí mismo, ganando mayor independencia.
- Camine a diferentes velocidades, cargando objetos, cambiando de dirección y superando obstáculos a la vez que se van instaurando las nociones espaciales.
- Combine la marcha con saltos, carreras y lanzamientos sin perder el equilibrio mientras se dirige a un objetivo previamente planificado.
- Se interese por realizar acciones cotidianas como el uso de la cuchara en su alimentación, ponerse la ropa, subir y bajar una cremallera e intentar abotonarse, intentar atar los cordones de los zapatos imitando la acción del adulto, de modo que después de ensayar estas acciones por algún tiempo lo haga sin dificultad, adquiriendo paulatinamente independencia.

La expresión y creatividad del cuerpo en movimiento

Este eje de trabajo recoge los aspectos expresivos del movimiento y en la mediación pedagógica involucra diversos procesos que los alimentan, tales como la exploración que hacen los niños y niñas de su cuerpo y del espacio, proceso que se da a través de la vivencia sensorial y perceptiva que los niños y niñas experimentan continuamente. De esta manera, se parte de la interiorización que los niños y niñas han podido tener de su cuerpo a partir de experiencias enriquecedoras, para realizar un trabajo en torno a la expresión espontánea.

La expresión con el cuerpo se convierte así en una experiencia significativa de creación, que facilita a los niños y niñas sentirse, percibirse, conocerse y mostrarse, encontrando en sus gestos, en su mirada, en sus sonrisas, incluso en su silencio e inmovilidad, la posibilidad de expresar mucho de lo que sienten y desde allí liberar sus tensiones y acoger aquellas experiencias que les producen placer y los hacen sentir cómodos. Esto les permite la exteriorización de sentimientos, sensaciones, vivencias e ideas a través de un lenguaje que elige su propia gramática y tiene lugar en el movimiento, desarrollando no sólo su sensibilidad sino su imaginación y creatividad.

Es así como las experiencias sensoriales y espontáneas cobran sentido bajo el fin último

de este eje de trabajo que no es otro que potenciar la capacidad creativa a partir del movimiento, situación que lleva a los niños y niñas a sentir un total disfrute por éste y a adquirir cada vez más seguridad en relación con sus posibilidades corporales.

De ahí que el trabajo pedagógico en torno a este eje deba ir enfocado a privilegiar prácticas corporales que valoren y posibiliten la expresión, la imaginación y por ende la creatividad, dando importancia al proceso más que al producto; donde el lenguaje corporal se convierte no solo en un vehículo para transmitir expresiones emotivas sino que adquiere sentido como elemento de mediación entre los niños, las niñas y el entorno social, el cual está dado a través de encuentros que permiten reconocer la existencia de esos "otros" con quienes se comparte el mundo.

En este sentido, resulta necesario que las maestras y maestros estén atentos a escuchar y observar permanentemente a los niños y las niñas para hacer posible el encuentro con el otro desde lo sensible, desde esa comunicación no verbal que precisa acuerdos corporales, donde los gestos, las miradas y los diferentes movimientos no solo comunican sino que acompañan y prolongan el gesto del otro.

De esta manera se busca la creación de situaciones que no tengan un carácter repetitivo, donde el niño y la niña no tengan que seguir



unos parámetros estructurados como sucede en el montaje de coreografías que reproducen fielmente una secuencia de movimientos y unos ritmos preestablecidos; por el contrario, se debe brindar a los niños y niñas experiencias que les permitan descubrir variadas posibilidades de movimiento, así como descubrir su propia espontaneidad. Experiencias en las cuales los mismos niños y niñas descubran las posibilidades de uso de un objeto, implementen diversidad de respuestas motrices ante determinado estímulo, se planteen qué pasaría si... y usen diferentes canales expresivos buscando siempre que sus movimientos sean naturales y espontáneos.

Definitivamente la expresión corporal se fundamenta en la posibilidad de que los niños y niñas encuentren en su propio cuerpo los mecanismos y recursos expresivos que les permitan auto conocerse, así como reconocer a los demás, expresar sus emociones y hacer uso creativo del cuerpo, desde la espontaneidad, tratando de hallar en su cuerpo lo nuevo, lo imprevisto, lo no habitual y poniendo en juego todas sus adquisiciones a nivel motriz, así como la conciencia de sus posibilidades y limitaciones y la exploración de nuevos recursos corporales para establecer vínculos expresivos con el medio.

Lo anterior es importante, no solo porque permite la adquisición de seguridad en relación con sus posibilidades corporales, sino que posibilita el enriquecimiento de la propia imagen corporal, lo que contribuye significativamente a la construcción de su identidad. En este sentido, es conveniente pensar situaciones que permitan a los niños y niñas desinhibirse y tener más confianza en sí mismos, a través de la vivencia y expresividad psicomotriz.

Las maestras y maestros de Educación Inicial deben estar dispuestos a expresarse corporalmente, involucrándose en el hacer con los niños y niñas, ya que es desde su propia experiencia que pueden acercarse a ellos y ellas

para proponer situaciones que motiven su accionar creativo.

La expresión, el movimiento y el conocimiento del cuerpo son aspectos indisolubles, se integran en las experiencias corporales que se le ofrecen a los niños y niñas, lo que enriquece la mirada hacia ellos y ellas como seres psicomotores que están en constante búsqueda del equilibrio entre lo afectivo, lo cognitivo, lo comunicativo y lo corporal de su ser. El rol y la responsabilidad que tienen como maestros y maestras es acompañar a los niños y niñas en su desarrollo como seres de comunicación, expresión y creación, lo cual sólo es posible cuando se les otorga un lugar y se reconocen sus potencialidades.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Observe los gestos y movimientos de personas que le son significativas y los recree a través de la imitación, produciendo cada vez con mayor propiedad mensajes corporales sencillos y mostrando interés por representar movimientos de animales y personajes de su preferencia, hasta llegar a caracterizar en sus juegos otros personajes reales o imaginarios.
- Se mueva, sienta su cuerpo, explore y descubra variadas formas de movimiento desde la expresión, haciéndose cada vez más consciente de las múltiples posibilidades expresivas de su cuerpo.
- Muestre confianza en sus posibilidades expresivas y las lleve a la práctica sin sentirse cohibido, utilizando los recursos expresivos producto de experiencias anteriores para relacionarse con sus iguales y con las personas adultas en situaciones cotidianas.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Juegue con su cuerpo y se emocione al imaginar, reproducir, inventar, recrear y crear nuevas formas de comunicación con éste; logrando gradualmente expresarse con mayor confianza utilizando sus gestos, actitudes y movimientos con una intención comunicativa y representativa.
- Improvise y cree movimientos al escuchar una melodía, utilizando como principal medio su cuerpo y de este modo muestre paulatinamente interés por incorporar variedad de objetos como: pañoletas, pelotas, bastones, aros, entre otros.
- Evoque sus experiencias y represente el sentido que tuvieron para sí mismo a través de diversos lenguajes.



Dimensión Comunicativa

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

En el desarrollo de los niños y las niñas en relación con los demás, en su desarrollo como seres sociales, la lengua desempeña una función muy importante. Para Halliday la lengua *“es el canal principal por el que se le transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una `sociedad` [...] y a adoptar su `cultura`, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y valores”* (Halliday, 1982, p.18). Para este autor la importancia del lenguaje está en su uso, en utilizarlo y funcionar

socialmente con él. El niño y la niña se construyen socialmente gracias al hecho de vincularse funcionalmente con situaciones en las que participan otros seres humanos.

De ahí que acceder al lenguaje en la infancia significa más que aprender palabras, implica construir los significados de la cultura en la que se vive, aprehender los

modos como las personas de una sociedad entienden, representan e interpretan el mundo. Ser parte de una cultura y de una sociedad trae consigo participar en ellas; por eso las posibilidades para acercarse al lenguaje que se brinden desde la primera infancia son la mejor manera de prevenir problemas de exclusión, garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje y de participación.

En ese sentido, se retoma dentro de este lineamiento que la Educación Inicial tiene circunscrito un objetivo fundamental: el de la equidad, el de asegurar las mismas oportunidades de desarrollo integral a todos los niños y las niñas. Se puede ver así que legitimar prácticas como la comunicación verbal y no verbal en la infancia, no es sólo una cuestión de orden pedagógico es, además, un problema político. Concebir a los niños y niñas como sujetos con derecho a participar, conlleva a asumirlos desde temprano como interlocutores válidos de la cultura a través de la utilización de los diferentes lenguajes.

Son bien conocidas las diferencias en el acceso a estas oportunidades que se marcan como consecuencia de las dinámicas sociales y que se relacionan con la imposibilidad de una gran mayoría de personas para desarrollar sus potencialidades, particularmente, aquellas vinculadas con el lenguaje. Parte del trabajo de Bonaffé (2008) ilustra estas diferencias, las cuales son para ella dadas entre la lengua fáctica y la lengua del relato. Plantea que el lenguaje fáctico es la forma básica del lenguaje cotidiano. Este lenguaje, que todos usamos en nuestros intercambios del día a día, es poco estructurado y su sentido no está incluido por completo en los enunciados. Por ejemplo, a la hora de salir al jardín, cuando se está apurado, es común usar sólo una parte de las palabras necesarias, es decir, valerse de frases entrecortadas, fragmentarias e inconexas, pues la misma situación proporciona un contexto que permite omitir ciertas palabras: *“es tarde... apúrate... por la puerta... vamos”*. El lenguaje



fáctico no es inadecuado de modo alguno; de hecho, todas las personas lo utilizan espontáneamente y lo comprenden ya que está inmerso en situaciones comunicativas concretas. El problema es que muchos adultos utilizan únicamente este lenguaje debido a sus condiciones sociales y culturales; es decir, comentan sus vidas de manera breve y hablan casi siempre con instrucciones, prohibiciones y enunciados muy sencillos.

Sin embargo, el lenguaje oral puede tomar otra forma: aquella usada para narrar relatos, experiencias y describir situaciones. Esta "lengua del relato", que se encuentra en los cuentos, las canciones, la poesía y en las historias que se narran a los niños y niñas, tiene muchas similitudes con la lengua escrita: es más rica en su estructura gramatical, en la manera de organizar los contenidos, en la amplitud del vocabulario y en sus posibilidades estéticas y expresivas. Al usar la lengua del relato, los niños y las niñas entran en contacto desde edades muy tempranas con la literatura y se familiarizan con las características de formas del lenguaje más elaboradas, lo cual les permite descifrar y expresar sus emociones e imaginar mundos posibles.

Los bebés nacen con necesidades primarias de alimentación, afecto o sueño, pero también con necesidad de relatos. Siguiendo a Bonnafé (2008), así como la lengua fáctica es necesaria para la comunicación habitual, la lengua del relato requiere mayores niveles de pensamiento y de elaboración de los intercambios comunicativos. Al contarle a los niños y niñas algo que sucedió (*Ayer, en el parque, había un niño como tú y estaba jugando a...*), historias que se recuerdan (*Cuando yo era chiquita, me gustaba ir con mi mamá a una quebrada...*) o cuando se le lee cuentos (*Érase una vez, hace muchos, muchísimos años en el país de las maravillas...*), se les permite explorar esa otra lengua más rica y organizada, ofreciéndoles la oportunidad para moverse entre pasado, presente y futuro y para explorar los otros mundos que posibilita la

imaginación, tan necesarios para el desarrollo emocional y cognitivo. En síntesis, se les muestra, con ejemplos concretos, otras formas de usar la lengua para narrar la experiencia y darle ilación y sentido.

Desde el comienzo de la vida, los niños y las niñas tienen un potencial comunicativo que les permite usar el lenguaje como herramienta para establecer un diálogo con la cultura y para asumir un lugar en el mundo de lo simbólico. Sin embargo, el desarrollo del lenguaje "*no depende de los esfuerzos individuales de los niños, sino de lo que su ambiente social y cultural les ha brindado o negado durante los primeros años de vida*" (Reyes, 2008, p. 5). El uso que niñas y niños hagan de los lenguajes para comunicarse, expresarse, participar, decidir, proponer y construir conocimiento depende del capital simbólico que se les ofrezca, y este tiene que ser igualmente potenciado en todos y todas a través de experiencias enriquecedoras.

En este sentido, la comunicación, como un proceso que posibilita el tejido social, cultural y político, "permite al individuo acceder al mayor número posible de conocimientos y de experiencias" (Frabboni y Bertolini, 1990, p. 61). Por lo tanto, es crucial comprender que las experiencias comunicativas que se proponen a los niños y las niñas en la Educación Inicial inciden en su presente y su futuro como sujetos de lenguaje. Propiciar ambientes y experiencias comunicativas amplía las posibilidades de inclusión y de participación de los niños y las niñas en la vida de su comunidad, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de hombres y mujeres autónomas, críticas, con capacidad para la toma de decisiones, de expresión, de pensamiento libre, de aprender y continuar aprendiendo durante toda la vida.

Reyes (2008) plantea tres momentos marcados desde lo simbólico que se dan en la primera infancia: la conquista del lenguaje humano, es decir, de la capacidad general de comunicación; el acercamiento progresivo al



lenguaje verbal y el acercamiento posterior al lenguaje escrito. Durante el resto de la vida se continuará desarrollando estas habilidades con “las bases” que se reciben en la primera infancia. A continuación se describen esos tres grandes momentos, aclarando que no deben confundirse con “etapas” idénticas para todos y todas.

Ingreso al mundo de lo simbólico: la conquista del lenguaje humano

Si bien es posible rastrear los ancestros de la comunicación en las pataditas y otras señales que las madres interpretan desde la vida intrauterina, el parto plantea un desafío comunicativo para el nuevo ser que ingresa al mundo de lo simbólico, ahora separado de su madre. El llanto es el primer lenguaje del bebé y al “traducirlo” con palabras, la madre, el padre o sus cuidadores le otorgan al recién nacido un lugar en la cadena del significado. Todos los elementos verbales y no verbales que introducen en su mundo –palabra, tacto, gesto, mirada, postura y movimientos– enmarcan sus primeras “conversaciones”. Los ritmos que establecen para acudir a sus llamados y responder a sus necesidades crean una estructura predecible que es la base de la comunicación.

Así se establece, paulatinamente, un diálogo en todo el sentido de la palabra: tratar al otro, esperar algo de éste y volver a él. El hecho de llorar para buscar atención y de obtener respuestas por parte de sus cuidadores, enseña al bebé que hay “un toma y dame”; unos turnos en esa comunicación, en la cual él es un participante activo.

Además de ser sensibles a los lenguajes no verbales que enmarcan su comunicación, los bebés son especialmente sensibles a la voz humana. Desde antes del nacimiento, en la etapa fetal, escuchan la voz de la madre y, después del nacimiento, pasan mucho tiempo “escuchando conversaciones” y respondiendo a ellas. El ritmo y la melodía que acompañan a las

palabras pronunciadas por sus seres queridos son objeto de atención y transportan una alta carga afectiva. La capacidad de los bebés para percibir las características acústicas del lenguaje es sorprendente durante el primer año de vida. Esto les permite escuchar y conquistar las palabras para hablar en un futuro cercano, lo cual se refleja en sus balbuceos, cada vez más sofisticados. Hacia los ocho o diez meses, estos balbuceos se van haciendo más precisos y comienzan a parecerse a las palabras, escuchadas tantas veces. Reyes (2008) plantea que la exploración que hacen los bebés de los sonidos similares y diferentes, de los acentos, de las intenciones, los matices y la musicalidad de su lengua materna, les ayuda a desarrollar la conciencia fonológica, ese “saber cómo suenan las palabras” que resultará imprescindible para aprender a hablar y que, más adelante, también será esencial para aprender a leer y escribir.

Acercamiento progresivo al lenguaje verbal

Después de mucho tiempo de elaboración interior, el bebé comienza paulatinamente a decir sus primeras palabras, al principio sólo comprensibles para las personas cercanas. Poco a poco, la irrupción del lenguaje verbal reestructura la experiencia comunicativa, en tanto que permite a los niños y niñas “nombrar



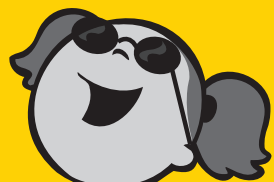
la ausencia”, es decir, recurrir a las palabras para evocar lo que no está presente. Entre el primer y el segundo año de vida, con enormes variaciones personales, el lenguaje verbal se va consolidando y permite no solamente nombrar las necesidades más inmediatas (tete, papá, agua), sino también empezar a hacer declaraciones sobre el mundo para compartirlas con otras personas (“un pío”, dice el bebé, señalando un pajarito o “papá fe”, anuncia, para indicar que el papá no está). Así, las palabras capturan los objetos ausentes, evocan situaciones reales e imaginarias, permiten compartir contenidos invisibles con otras personas y organizan la experiencia en categorías (por ejemplo, el nombre de la mascota podrá designar a todos los perros o el sonido del carro se usará para designar a todos los vehículos). Estos “mundos invisibles” que sólo existen en el lenguaje amplían la experiencia de los niños y las niñas y les permiten explorar, mediante la literatura, el juego y el arte, la realidad cercana, las realidades lejanas y sus propias realidades interiores. Todo ello significa que conquistar el lenguaje verbal es comenzar a descubrir una forma de pensar, de abstraer, de categorizar y de compartir la experiencia.

Entre el segundo y el tercer año de vida el lenguaje verbal se va sofisticando: las sencillas palabras del comienzo se organizan en enunciados cada vez más complejos. Además de continuar explorando esos reinos lejanos que nombran las palabras, los niños y las niñas descubren las regularidades y las normas que gobiernan el lenguaje, como lo demuestran algunos de los típicos “errores” que cometen al conjugar los verbos irregulares. El hecho de decir “no cabo”, por “no quepo”, o “yo pusí”, por “yo puse”, refleja que ya han descubierto reglas gramaticales propias de su lengua y que intentan apropiarse de la estructura convencional del lenguaje.

Esta intención de manejar reglas lingüísticas suele coincidir con la incorporación de reglas sociales relacionadas con su conciencia de

pertenecer a una comunidad. En consonancia con su desarrollo lingüístico, el bebé se va convirtiendo en un niño o niña que hace parte de un grupo en el jardín infantil o colegio y en su familia; que puede hacer pactos, que maneja límites y que afronta procesos de independencia, como por ejemplo aprender a ir al baño, asumir pequeñas responsabilidades, esperar turno en los juegos o hacer sencillos pactos con sus amigos para compartir los juguetes. Esta función reguladora del lenguaje no sólo les permite a los niños y a las niñas descubrir cómo controlar algunos actos de los demás por medio de lo que expresan, sino también ser regulados por la utilización que hacen los demás del lenguaje. Usarlo, igualmente, permite autorregular y planear las propias acciones. Las actividades propias de los niños y niñas, como el juego y el habla, favorecen la estructuración de los procesos del pensamiento y la formación de conceptos. Es así que se pueden encontrar, por ejemplo, situaciones de juego en las que niños y niñas les hablan a sus juguetes de manera tal que se anticipan a las acciones que van a realizar en su juego, diciendo cosas como “ven para acá”, “primero tú” o “te voy a tapar”. Estas acciones propician el desarrollo de procesos de pensamiento como planear, anticipar, inferir, memorizar y razonar, entre otros.

El dominio paulatino del lenguaje les otorga a los niños y las niñas una capacidad creciente para empezar a contar su propia historia. La posibilidad de narrar sus experiencias cotidianas (“mañana fui al circo con mi abuelo y había un payaso y también vimos...”), de inventar relatos y recrear mundos posibles (“y este era mi caballo y yo me iba a donde vivían unos dinosaurios”) que se hace patente antes de los cuatro años y que depende, en gran medida, de las oportunidades de jugar con las palabras y de disfrutar la literatura, se constituyen en el material esencial para descifrar y transformar la propia vida y para expresar sus emociones en un lenguaje simbólico. Jugando con las palabras y dándoles una ilación, los niños y las ni-



ñas participan en la apasionante tarea de descubrir quiénes son, de “contarse” e inventarse a sí mismos y desarrollan también procesos de planeación y de organización que serán esenciales no sólo para su acercamiento a la lengua escrita, sino para acceder a la cultura y al conocimiento.

Acercamiento al lenguaje escrito

De esta forma, durante los últimos años de la Educación Inicial, los niños y las niñas que han contado con estímulo y motivación, comienzan a mostrar interés sobre el lenguaje escrito, el cual requerirá bastantes años para su construcción. Si bien se trata de un proceso propio de la educación formal, los ancestros de la comunicación escrita cimentan sus raíces en esas experiencias de lenguaje vividas durante la primera infancia.

Los gestos, el juego y el dibujo brindan a los niños y las niñas la posibilidad de representar simbólicamente la ausencia de objetos, personas y acciones. Esto conlleva al descubrimiento de que un objeto, palabra, grafía o movimiento evoca algo que no está presente en ese momento. Esto abona significativamente el terreno de la función simbólica, que mucho más adelante redundará en la posibilidad de representar el lenguaje hablado a través del lenguaje escrito.

La escucha activa y el contacto con diversas experiencias literarias, le brindan un rico repertorio que enmarca su deseo de leer y de escribir como necesidad vital y no como una simple tarea escolar. Así:

“La conciencia fonológica desarrollada mediante el juego con la música y la poesía le permitirá [al niño] saber que las palabras pueden descomponerse [...] y le brindará claves sonoras de decodificación; las estructuras narrativas que lleva incorporadas gracias a su contacto con los cuentos le facilitarán el acceso al segundo nivel de simbolización al que alude Vygotsky, y le proporcionarán

estructuras invisibles esenciales para las operaciones de planeación propias del lenguaje escrito; la experiencia espacial derivada de hojear libros [...] ofrecerá nociones [...] definitivas para el manejo del espacio gráfico, tanto en la lectura como en la escritura; su riqueza de vocabulario le hará más fáciles las nuevas operaciones de construcción de sentido y, en términos generales, el conocimiento intuitivo que lleva incorporado acerca del funcionamiento del lenguaje le dará herramientas metalingüísticas para seguir tomando conciencia de sus mecanismos.” (Reyes, 2007, p.112)

Igualmente, a través de formas no convencionales de la escritura como los trazos iniciales y el garabateo, el niño y la niña descubre cómo dejar “huella” permanente que más adelante gozará de intención y significado. Los niños y niñas al ser constructores activos de su conocimiento y de los significados que le dan al mundo, se preguntan acerca de los signos gráficos que están en su entorno y aquellos que van plasmando. Por fortuna, aún en las zonas más apartadas de las concentraciones urbanas, es posible encontrarse con materiales escritos impresos a los que ellos y ellas tienen acceso (etiquetas, envases, carteles, indicadores en la calle, señales de tránsito, avisos publicitarios, mensajes y cartas, recetas, diarios o revistas, entre otros). Estar, en mayor o menor grado, en contacto con estos ambientes, seguramente ha de provocar diferentes ideas acerca de lo que es la escritura. Estos saberes sobre la lectura y la escritura es lo que en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky se denomina las hipótesis de los niños y niñas sobre el sistema de escritura.

Estas investigaciones de Ferreiro y Teberosky acerca del proceso de construcción infantil del sistema de escritura, se basan en el supuesto de que los niños y niñas, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis acerca del sistema de escritura. Retomando a Kaufman (1992, en Fandiño y Ochoa, s/f) es posible distinguir tres grandes momentos en este proceso.

V. Dimensiones

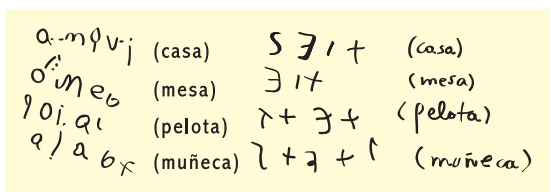
del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

En el primero, el niño y la niña logran diferenciar la escritura de otros sistemas de representación (el dibujo en la mayoría de los casos), al tiempo que construyen la idea de que la escritura sustituye la realidad. Así, utiliza marcas distintas a los dibujos cuando "escribe": líneas onduladas o quebradas, palitos, números, bolitas, pseudoletras y en algunos casos letras.



(Tomado de Bustamante y otros, 1994, p.32)

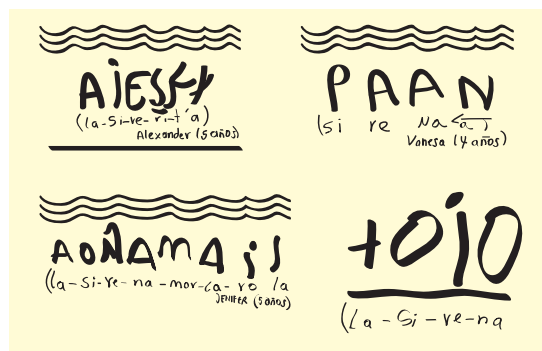
En un segundo momento, el niño realiza diferenciaciones de cantidad y calidad dentro de lo que escribe. Sus escrituras contienen un número determinado de marcas que son diferentes entre sí; estas son las hipótesis de cantidad y variedad. En una hay variaciones en la cantidad de grafías utilizadas, estableciendo diferentes mínimos y máximos en las palabras, según lo estipule cada niño y niña. En la otra, analiza la cualidad de la grafía, produciendo marcas gráficas diferentes entre sí. En síntesis, la idea original es: palabras diferentes deben escribirse con diferencias (más o menos letras, distintas letras o letras con diferente ordenación).



(Tomado de Bustamante y otros, 1994, p.37)

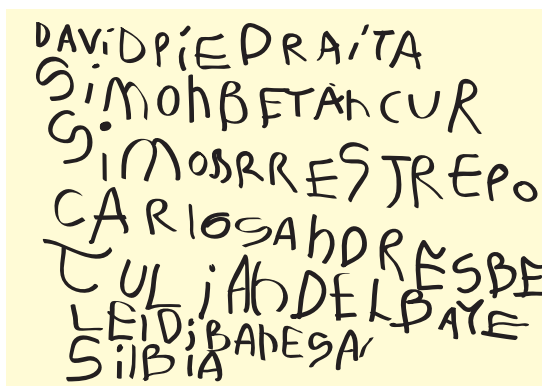
En el último momento, se logra establecer la relación de la escritura con los sonidos del habla. Las diferenciaciones pasan a realizarse teniendo en cuenta cómo suenan las palabras. Los niños y las niñas intentan hacer correspon-

der partes de lo que se dice con partes de lo que se escribe y, en un principio, las partes de las palabras son las sílabas, lo que da paso al periodo silábico que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba por letra, sin omitir sílabas o repetir letras.

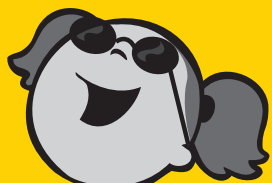


(Tomado de Bustamante y otros, 1994, p.38)

Muy pronto la existencia de contradicciones y conflictos en las mismas hipótesis que maneja el niño y la niña, las cuales se establecen a partir de la comparación con la escritura del "adulto", conduce al desequilibrio de la hipótesis silábica y a la construcción de un nivel de transición llamado silábico alfabético, donde algunas sílabas son analizadas como una totalidad y otras admiten una descomposición en elementos menores (fonemas). Progresivamente, llega la escritura con correspondencia entre fonemas y grafemas. Es importante precisar que este proceso no se da de manera homogénea en todos los niños y niñas, sino que está ligado a las diversas formas de acercamiento al sistema de escritura.



(Tomado de MEN, 1996, p.31)



Las amplias experiencias con la escritura y la lectura les permitirán a los niños y las niñas descubrir las múltiples funciones sociales y estéticas del lenguaje escrito, así como lograr identificar los diferentes tipos de textos como los narrativos, informativos, descriptivos, prescriptivos, entre otros.

Aún restan numerosos problemas por resolver en relación con la construcción de lenguaje escrito, aunque una parte fundamental del sistema de escritura ya ha sido comprendido. Es propio de la Educación Inicial propiciar experiencias en las que los niños y niñas doten de sentido y significado sus producciones en los diferentes niveles. Es en la Educación Básica donde, además de continuar el trabajo en torno al sentido y significado de la escritura, la preocupación está dirigida a la adquisición convencional del código escrito, la incorporación progresiva de convenciones ortográficas y signos de puntuación. El dominio progresivo de estos elementos implica un proceso de aprendizaje consciente y una planeación premeditada. Estos problemas de orden ortográfico o las formas convencionales complejas del lenguaje escrito, serán comprendidos por los niños y niñas de manera paulatina en edades posteriores a la primera infancia.

Ejes de trabajo pedagógico

La propuesta de organización de la dimensión comunicativa busca proporcionar herramientas para que los maestros y maestras propicien ambientes y experiencias literarias y comunicativas en las que niñas y niños puedan expresarse de manera espontánea y natural, a partir de las interacciones que establezcan con sus pares, las personas adultas y la cultura. Asimismo, pretende organizar las prácticas cotidianas y suscitar la reflexión docente en torno a las diversas experiencias que puedan enriquecer intencionalmente el desarrollo de la comunicación. En este sentido, se proponen

los siguientes ejes, los cuales en la vida cotidiana están ligados indisolublemente:

- Comunicación no verbal
- Comunicación oral
- Comunicación escrita

Comunicación no verbal

Se refiere a todos esos lenguajes “sin palabras”, los cuales tienen una importancia trascendental durante el primer año de vida y que también siguen presentes después de aprender a hablar. Abarca, por lo tanto, desde las relaciones que los bebés establecen con sus primeros cuidadores (postura, movimientos, tacto, llanto, miradas, etc.), hasta los elementos paralingüísticos (entonación, acento, ritmo, musicalidad) y gestuales que acompañan la comunicación oral durante toda la vida y que matizan las intenciones comunicativas. Asimismo, el lenguaje no verbal se extiende a la lectura de imágenes, ilustraciones, símbolos gráficos y otros mensajes puestos en los libros-álbum, medios de comunicación, publicidad, convenciones de tránsito, entre muchos otros. La exploración natural de sonidos como gorjeos, balbuceos, onomatopeyas e inflexiones de la voz; los juegos corporales, las coreografías y las rondas, la lectura de imágenes y de libros ilustrados, la mímica y los juegos teatrales, las expresiones del rostro y del cuerpo, son posibilidades, entre muchas otras, para trabajar este eje.

Las niñas y niños pequeños están enfrentados a una tarea muy difícil: comprender a los demás, aún sin ser usuarios plenos de la lengua oral. Sólo “leyendo” la cara y gestos de



sus cuidadores logran comprender eso que los otros quieren o sienten, sus intenciones y estados en un momento determinado. Siguiendo a Reyes (2007), los rostros familiares, con toda su gama de expresiones, obran como un escenario en el que se proyecta la vida interior del ser humano: el niño se da cuenta de que su madre puede percibir sus sentimientos y que su propia cara también puede ofrecer pistas para ser leído por ella.

La experiencia no verbal del niño es más global e integradora en comparación con la verbal, que está llena de etiquetas y categorías que tratan de nombrarlo todo. Para Reyes (2007) algunas experiencias no verbales (perderse arrobado en los ojos de mamá o “perder los estribos”) nunca pueden “decirse” con palabras; en el mejor de los casos, podrían ser explicadas con un torpe balbuceo. En ese sentido, el lenguaje no verbal le permite a los niños y niñas expresar aquello que no es posible nombrar aún con palabras: esos gestos, gorjeos, movimientos o gritos indican varias emociones, deseos o intenciones complejas: tener sueño sin querer dormir o querer comer a la vez que descansar, entre otras. Esta forma de lenguaje, que se vale en un primer momento de movimientos del cuerpo, de la cara o de sonidos hechos con la boca, atrapa las sensaciones y las expresa, mucho antes de hacerlo a través del lenguaje verbal.

El lenguaje no verbal es tan importante que puede expresar un mensaje con claridad: elevar los hombros, una ligera sonrisa, subir las cejas y la mirada, pueden contener un mensaje de orgullo. Esta forma de comunicación es compleja y permite la expresión de deseos, intenciones, peticiones y atraer la atención de los demás hacia algo que les interesa. Este tipo de interacción social representa para el niño y la niña una estructura que ofrece un apoyo vital para la tarea de construir su lenguaje. La utilización de esta forma de lenguaje resulta un importante apoyo para niñas y niños pequeños en la comprensión de los mensajes orales. Para

ellos y ellas toda la expresión de gestos hechos con la cara será especialmente atendida, ya que proporciona información clave para entender los mensajes de los demás.

Los lenguajes no verbales y verbales se complementan entre sí, aunque el no verbal precede al verbal. Es común encontrar a niños pequeños que señalan algo que quieren mucho antes pronunciar el nombre de ese objeto. Así, lo no verbal constituye una condición para el desarrollo del lenguaje verbal. Es importante que las personas adultas que estén cerca de los niños y niñas traten de interpretar la necesidad que se manifiestan a partir de movimientos, llanto, sonrisas o muecas. En la medida en que exista contacto e interacción con los niños y las niñas se logrará familiaridad y se ampliará la posibilidad de ser más asertivos para responder a los requerimientos infantiles. Esta comprensión por parte de las personas adultas terminará en la adopción diversificada de las actitudes: acunarles en los brazos, cantarles suavemente o darles unos masajes.

No en todas las ocasiones el lenguaje no verbal está vinculado con una intención explícita de comunicación. Las niñas y los niños pequeños se adueñan de sus gestos y movimientos y sienten placer y disfrute al usarlos. Un mismo gesto puede tener múltiples sentidos para ellos y ellas: expresar alguna emoción, comunicar intencionalmente un mensaje o el disfrute por el solo movimiento. En este momento, incorporan en una totalidad su expresión no verbal. Es natural que cuando aplauden hagan gestos con su cara o se balanceen, conociendo a la vez la experimentación de diferentes acciones: acariciar, golpear, aplaudir.

Además de los gestos, los movimientos y los juegos, los niños y las niñas pueden “leer” imágenes. Hojear y manipular los primeros libros de imágenes y los libros- álbum desarrolla capacidades perceptivas e interpretativas y fomenta el amor por la lectura. Asimismo, descifrar anuncios publicitarios, carteles, mapas de



tierras reales e imaginarias, señales de evacuación en el aula, convenciones de tráfico, jeroglíficos sencillos, laberintos, historietas y todos los mensajes no verbales provenientes de los medios de comunicación, de la cultura y de la ciudad, contribuye a crear un entorno que estimula la curiosidad y la construcción de conocimiento.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad:

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño y la niña:

- Descubra las posibilidades para expresar sentimientos, emociones, ideas y deseos, por medio de llantos, miradas, gestos y movimientos corporales, al comienzo, como su lenguaje principal, y progresivamente, como complemento de su expresión oral.
- Explore las posibilidades que tiene para identificar, en sus cuidadores y en sus pares, intenciones, sentimientos, emociones y deseos, interpretando paulatinamente elementos que acompañan a la oralidad, tales como la entonación de la voz, su intensidad, sus acentos y sus ritmos, así como la postura, los movimientos del cuerpo y la expresión del rostro. (Por ejemplo, leer miradas, caras, gestos, tonos, matices, etc.).
- Disfrute, explore y otorgue sentido a los primeros libros de imágenes y libros-álbum, a las imágenes, las fotografías, los avisos publicitarios y otros lenguajes gráficos y audiovisuales de su entorno cotidiano.
- Disfrute de ambientes y momentos en los que tenga la oportunidad de expresar y comprender mensajes, valiéndose de lenguajes no verbales, como la expresión corporal y artística y la lectura de imágenes, entre otros.
- Se familiarice con sencillos códigos no verbales presentes en su entorno cercano y en la ciudad, tales como avisos que indican el paradero del bus, los símbolos que indican lugares del jardín (baño, zona de alimentación, parque, etc.)

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad:

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño y la niña:

- Comprenda paulatinamente y con mayor precisión el significado de diferentes medios de representación icónica como las convenciones de tránsito, las señales que indican la ruta de evacuación en su jardín y los símbolos de la ciudad.
- Utilice diferentes medios no verbales para expresar algún mensaje, tales como símbolos gráficos en el dibujo, la expresión plástica, musical, los juegos teatrales y la mímica.
- Enfatique, acompañe y apoye su expresión oral por medio de elementos no verbales que impliquen el uso de su cuerpo y rostro (levantar las cejas, fruncir el ceño, entrecerrar los ojos, señalar con el dedo), ganando paulatinamente en fidelidad a los mensajes que desea comunicar.

- Otorgue significados cada vez más acertados a las expresiones no verbales de los demás niños, niñas y personas adultas.
- Continúe estableciendo contacto con diferentes materiales impresos que contengan imágenes y a los que pueda darles significado, como las caricaturas, los afiches, los anuncios publicitarios, los libros-álbum, las obras de arte, los dibujos, etc.
- Disfrute e identifique “leyendo” a su manera los libros-álbum favoritos, reconociendo sus carátulas y descubriendo cada vez más sentidos en las ilustraciones.
- Comente sus programas favoritos de televisión y amplíe sus horizontes culturales, a través de videos y otros materiales audiovisuales.

Comunicación Oral

El eje de comunicación oral abarca desde la escucha atenta de la oralidad por parte de los bebés y sus primeras producciones, hasta las sofisticadas operaciones como escuchar relatos, narrar, hacer pactos y participar en asambleas que caracterizan el lenguaje de los más grandes.

Las producciones de los niños y niñas son interpretadas por las personas que están a su alrededor, quienes les otorgan sentido. Así empieza este camino de construcción del lenguaje que, según Cuervo y Flórez (2004), trae consigo una constante negociación de significados y sentidos entre quienes participan de la situación comunicativa. Las personas adultas, al hablarle a los más pequeños, adoptan espontáneamente una forma de hablar a la que se conoce como “maternés” (Karmiloff, 2005) y que se caracteriza por cierta exageración en los perfiles rítmicos y sonoros de la lengua, lo que favorece la percepción del habla.

Esta manera de hablar es importante, pues enfatiza los rasgos musicales del lenguaje y da el tiempo necesario para entender gradualmente los sentidos de la comunicación oral. Hablar cerca y con los niños y las niñas, permite mostrarles toda la complejidad de la lengua, por medio de intercambios cotidianos en los que se pregunta, comenta, juega, canta y establece relaciones placenteras de encuentro

y comunicación. Así, es importante hablarles a las niñas y niños y responder a sus intentos comunicativos. Atender a sus iniciativas les permitirá darse cuenta de que sus esfuerzos y expresiones iniciales impactan en la realidad, transformándola al comunicarse efectivamente con los demás.

Los múltiples y variados juegos con el lenguaje oral, en los que los niños y niñas tienen la posibilidad de ir y volver, de encontrarse y alejarse, de escuchar y decir, en un prolongado vaivén, potencian sus capacidades de comunicación. Es el caso del tradicional juego “tope-tope-tun” en el que la persona adulta invita al niño y la niña a continuar su melódica frase, a responder a la intención de ir y venir con el lenguaje. En un comienzo no sabrá cómo responderle, pero en la medida en que la persona adulta espera la respuesta, y en algunos casos responde en su lugar, el juego es comprendido por el niño o la niña, quien ajusta su respuesta.

La progresiva comprensión y producción de frases que tejen relatos cada vez más complejos, se logra cuando se usa de manera frecuente la narración de cuentos, historias, relatos y poemas, y al invitar a niños y niñas a comentarlos, completarlos o inventar otros. Los juegos con palabras, como los juegos de sorteo (“el zapaticito cochinito” o “en la casa de Pinocho”), las rondas, las interacciones cotidianas; la natural exploración de sonidos orales; la lectura conjunta en voz alta; la escucha de canciones,



rimas, poesías, narraciones, tanto provenientes de la tradición oral como de la literatura infantil; son prácticas que les muestran a los niños y niñas la lengua y sus características.

A partir de esas búsquedas y encuentros con el lenguaje oral por medio de la utilización de diferentes recursos (conversaciones, historias), niños y niñas descubren las regularidades y reglas que gobiernan el lenguaje y la comunicación oral. La creatividad hace parte de las capacidades de niños y niñas y es fundamental para el desarrollo del lenguaje en la medida que facilita la generación de nuevo lenguaje y su comprensión. Son creativos, no sólo por inventar las palabras, sino porque han entrado en posesión de una regla y a partir de esa apropiación generan nuevas construcciones con sentido. Los niños y las niñas usan el lenguaje y lo transforman constantemente.

Aunque escuchar conversaciones proporciona herramientas importantes para entender la dinámica de la comunicación oral, no es suficiente con que los niños y niñas estén en ambientes ricos lingüísticamente (programas de radio, televisivos, entorno con adultos que hablen entre sí), en los que se habla, sino que es esencial que hablen, que tengan interlocutores reales. El requisito para construir el lenguaje oral es hacerse un usuario efectivo del mismo y darle uso: debe manipularse, explorarse, jugar con él, valorarlo, notar que se necesita, que permite vivir y jugar, que tiene impacto en el medio en el que se está.

Estos encuentros deben posibilitar que los niños y niñas hagan uso del texto libre oral, que es una producción realizada por ellos y ellas a partir de sus propias ideas en una actividad creativa e individual pero que, al mismo tiempo, obedece a una situación de diálogo en la que se atiende a quienes escuchan. El texto libre "consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse y pasar también de un estado menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir

experimentalmente su personalidad y orientar su destino" (Freinet, 1998). El texto libre oral es construido en función de las experiencias, ya sean familiares o escolares, e intereses de niños y niñas.

No es posible reducir la comunicación oral a la producción aislada de palabras y oraciones, ya que las palabras sólo cobran significado dentro de situaciones llenas de sentido. El aprovechamiento de diferentes espacios y momentos cotidianos y naturales, bien sea la hora del almuerzo en el comedor o el momento de la asamblea en el salón, permitirá potenciar el desarrollo comunicativo con prácticas reales y significativas. Así, cobra total sentido construir situaciones como las asambleas, en las que se da paso al intercambio comunicativo, ampliando las posibilidades de inclusión y de participación social de los niños y niñas. En estos escenarios, es necesario que sus opiniones no sólo sean comunicadas, sino que sean realmente tomadas en cuenta.

De esta manera, hablar de un conflicto y darle solución, tratar sobre una situación especial y darle toda la importancia que merece, decidir qué hacer en momentos de duda usando la palabra o llegar a acuerdos sobre la utilización de los juguetes, son maneras en las que el decir cobra un importante protagonismo. Los niños y las niñas tienen cosas que compartir y les gusta escuchar cosas interesantes, pero sobre todo, pueden tomar decisiones sobre lo que quieren o no hacer. Hace parte de potenciar el desarrollo comunicativo mostrarles el impacto que pueden tener sus palabras en el curso que toman los acontecimientos, porque allí precisamente es donde se constituyen como sujetos sociales del lenguaje y, desde luego, van iniciándose como ciudadanos y ciudadanas.

A medida que el grupo tiene este tipo de experiencias dialógicas, se van elaborando acuerdos en cuanto a los tiempos de escucha y uso de la palabra. Los niños y niñas compren-

den enseguida la necesidad de esperar que el otro haya terminado el turno para iniciar su intervención. No obstante, habrá que ser muy sensible también a las situaciones en las que un niño o niña “se toma la palabra” por algo imperioso que tiene que decir, sin que esto se convierta en algo censurable, ya que es propio de nuestra naturaleza decir algo cuando se quiere.

Es importante tener en cuenta que la dinámica de la comunicación verbal es de doble vía: cada participante hace simultáneamente

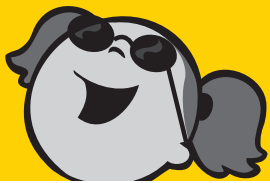
el papel de escucha y de hablante. La escucha, y su consecuente comprensión, no es una actividad pasiva o silenciosa. Siguiendo a Cassany (2001) quien escucha suele ser muy activo en la conversación: colabora en ella, ofrece retroalimentación, se anticipa en su curso, da a entender qué sigue y comprende el sentido de la misma. Esta actividad resulta efectiva cuando existe interés para comprender algo, cuando se ve a quien emite el mensaje y cuando se observan las pistas que proporciona el contexto.¹⁷

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño y la niña:

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

¹⁷ Es importante reflexionar en torno a las implicaciones que tiene para el trabajo pedagógico este eje, cuando se adelantan procesos de inclusión de niños y niñas sordos en jardines infantiles, teniendo en cuenta que la lengua de señas es su lengua propia. ¿Cómo fortalecer el desarrollo comunicativo desde la lengua propia de los sordos, que no es oral sino visogestual?



Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad:

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño y la niña:

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

Comunicación Escrita

El acercamiento al código escrito es uno de los componentes del trabajo pedagógico en esta edad. Sin embargo, el trabajo que se lleva a cabo en la mayoría de los jardines infantiles y colegios está centrado en la adquisición de la forma convencional de la escritura aun cuando ésta no es una de las pretensiones de esta etapa educativa.

En la actualidad existen propuestas que plantean iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura desde los tres años e incluso desde antes, pidiendo desde estas edades que los niños y las niñas “escriban aunque no sepan escribir” y “lean aunque no sepan leer”. Lo anterior genera, en muchos casos, una presión sobre ellos y ellas para que respondan a estas demandas adultas. Es así como hoy se presenta

como muestra de un buen trabajo educativo en varios jardines infantiles y colegios el hecho de que niños de 4 años e incluso menores estén leyendo y escribiendo. Esto de hecho se logra, de un lado porque son capaces, pero de otro, porque ellos perciben perfectamente lo que las personas adultas esperan de ellos y quieren complacerlas. Pero ¿A costa de qué se hace este trabajo? ¿Dónde quedan el juego, el arte, la literatura, la exploración como actividades fundamentales de la infancia? (Fandiño, 2009).

El trabajo alrededor de este eje está dirigido a ampliar el mundo experiencial de los niños y las niñas, desarrollar su pensamiento y su lenguaje, así como crear vínculos positivos con la lectura y la escritura, más que acelerar su aprendizaje. Pretende mostrar cómo la familiaridad con los textos de la cultura conduce a

los niños y niñas a formular espontáneamente sus primeras hipótesis sobre la lengua escrita, al encontrarse estrechamente relacionada con la lengua oral y la experiencia literaria.

Como ya se explicó en el apartado sobre literatura, el desciframiento del código alfabético no es una tarea que deba abordarse durante la primera infancia, por lo que no debe confundirse la comunicación escrita con la realización de planas o la enseñanza explícita de las letras. Por el contrario, las bases para el acercamiento a la lectura y la escritura hunden sus raíces en el afianzamiento del lenguaje oral y en las posibilidades de jugar con todo tipo de lenguajes, incluyendo el dibujo, la pintura, la música y la expresión corporal, entre otros.

En la Educación Inicial el código alfabético no es un objetivo, sino un conocimiento por descubrir que genera curiosidad, motivación y familiaridad con la lengua en contextos significativos. Desde este punto de vista, el acercamiento al lenguaje escrito no se concibe como una tarea visomanual en la que prime “la buena letra”, ni se pretende que los niños y niñas dediquen su tiempo a hacer planas o ejercicios mecánicos de aprestamiento, como el llenado de guías para el coloreado o la unión de puntos para armar una figura. Si bien no podemos negar la importancia del trabajo visomotor, tenemos que tener claridad que el trabajo con las técnicas plásticas, por ejemplo, desarrolla en sí mismo muchas de estas habilidades, sin tener que recurrir a trabajos homogéneos y estereotipados.

Se trata, por el contrario, de ofrecer oportunidades para acercarse de una manera agradable a la lengua escrita y esto se logra al ofrecerles ambientes alfabéticamente enriquecidos, en los que haya libros para hojear, leer, elegir, disfrutar y compartir y en donde tengan contacto con los usos sociales y culturales que tienen la lectura y la escritura tales como informar, comunicar, entretener, crear, divertir y brindar nuevos conocimientos.

Las experiencias en las que niños y niñas sean escuchados y en las que puedan descubrir sus propias hipótesis sobre la escritura les ayudarán, posteriormente, a convertirse en lectores y escritores en el sentido alfabético. Asimismo, la elaboración de tarjetas, cartas, mensajes o recetas de cocina, ligadas a la vida del jardín y el colegio, son experiencias cotidianas llenas de sentido en las que los niños y las niñas pueden conectar la escritura con la vida. Otras oportunidades para fomentar en los niños y niñas el interés y gusto por la lengua escrita pueden ser: leerles diariamente noticias y textos, implementar rincones de lectura, favorecer el funcionamiento y uso de la biblioteca de aula y visitar con ellos bibliotecas públicas o privadas, entre otras.

Todas estas experiencias les permitirán hacerse a algunas ideas sobre la escritura y les llevarán de manera incidental y progresiva a utilizar signos similares a los de la escritura, mucho antes de conocer los grafismos de forma convencional. Esta actividad, que en muchos casos es espontánea, denota la idea de que la escritura sirve como medio de comunicación y que por medio de ella se pueden decir cosas con sentido.

El desarrollo de la conciencia fonológica o la conciencia de los sonidos del lenguaje, les permite a niños y niñas identificar y reconocer los sonidos que se producen al segmentar y combinar letras y sílabas habladas. De esta manera, para el desarrollo de esta conciencia se pueden proponer diversos juegos como la búsqueda de palabras que empiecen con un mismo sonido o separar los sonidos de una palabra diciéndolos en voz alta y acompañándolos con percusión o movimientos gestuales. A medida que crecen los niños y niñas, y de manera progresiva, se pueden incluir actividades dirigidas a identificar y reconocer sonidos que se producen al segmentar letras o sílabas escritas que incluyan juegos como buscar palabras escritas de acuerdo con sonido de sus letras o sílabas. Recordemos cómo la música y la poe-



sía pueden ser muy buenos aliados para esto, sin que por ello las usemos alejadas de sus propios sentidos.

Apreciar los libros u otros materiales de escritura es una capacidad que se desarrolla con la práctica. Es posible que para muchos niños y niñas sea el jardín infantil o colegio el primer lugar en el que tengan oportunidad de ver, tocar y saber qué son los libros. En ese sentido, la selección de material para “leer” conlleva a pensar en que no sólo importa la cantidad sino la calidad.

Habrà que atender a la calidad de los materiales de fabricación del libro: encuadernación, ilustraciones, diagramación, que sean atractivos (libros con ilustraciones nítidas, de colores definidos distribuidos de manera armónica) y de fácil manipulación, si son o no de cartón resistente o impermeable. Pero también, y con mayor agudeza, habrá que atender al material interno de los libros: las historias que cuentan y cómo están contadas; así como el interés y placer que despiertan en los niños y las niñas. En un primer momento será necesario contar con libros que tengan imágenes sencillas dispuestas sobre fondos que no distraigan la idea central y que partan de las experiencias de niños y niñas y su entorno cotidiano. Más adelante, se contará con libros de imágenes e historias simples y se pasará paulatinamente a libros con lecturas cada vez más complejas.

Los libros deben hacer parte del entorno cotidiano de los niños y las niñas, en el aula y en la biblioteca del jardín infantil o colegio. Desde que son bebés, deben tener la posibilidad de hojear, morder, probar y tocar sus libros. Los niños y niñas tendrán que ser quienes elijan espontáneamente los libros y la maestra o maestro es quien presenta múltiples posibilidades de lectura, “da de leer”, deja leer y lee con ellos. Como se dijo en el apartado de literatura, las maestras propician acercamientos con los materiales para leer y pueden aprender sobre las elecciones de los niños y niñas, conservan-

do una actitud de respeto sobre ellos, quienes gozan de intuición y gusto para elegir sus libros favoritos: aquellos que les dicen cosas sobre su vida, sus gustos e intereses, sus preguntas, sueños y miedos.

Si resultan estar alrededor de una mesa, se pueden colocar sobre ella los libros y que los niños y niñas vayan tomando el que deseen para que lo miren y luego puedan elegir otro. La maestra o maestro puede sentarse cerca y hablar sobre un libro que tenga un niño invitándolo a comentar lo que ve en las imágenes. En otro momento, se puede elegir un solo libro para ser contado a todo el grupo en voz alta, asegurándose que todos los niños y niñas puedan ver el libro mientras se lee. Es importante posibilitar intervenciones libres, aunque conservando el “hilo” del libro. Al final, pueden continuar hablando sobre éste y la maestra o maestro acompañará esas conversaciones posteriores.

El espacio para leer debe ser iluminado y acogedor. No necesariamente debe haber mesas y sillas en una biblioteca de primera infancia; pueden ser cojines o alfombras para que los niños y las niñas se ubiquen a su gusto. Los estantes estarán abiertos y a una altura adecuada para que puedan tomar los libros que quieran. Es importante que, además de libros, existan otros materiales de lectura, como revistas, folletos informativos, el periódico y demás material impreso que resulte atractivo.

La maestra o maestro estimulará y propiciará el cuidado de los libros, entendiendo el desgaste natural por su uso. Los niños y niñas quieren y valoran los libros a partir del ejemplo y de las oportunidades para responsabilizarse de su cuidado. Por ejemplo, los libros pueden ser llevados a sus casas en calidad de préstamo, para lo que puede organizarse un inventario de los textos y llevar un fichero que permita el registro de los préstamos. Además de posibilitar entender el valor de los libros, será una oportunidad valiosa para extender a sus hogares la

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

práctica de la lectura. También será una oportunidad para hablar sobre los libros llevados a casa y la experiencia suscitada.

Los niños y las niñas también pueden producir textos, brindando un espacio para esta actividad en la que se inicie el uso de la palabra como herramienta creativa. Se pretende solamente jugar y explorar con las palabras. Cuando los niños y las niñas han escuchado por la voz de sus maestras o maestros y explorado diferentes materiales impresos, sabrán que en los cuentos pasa algo, que empiezan, tienen

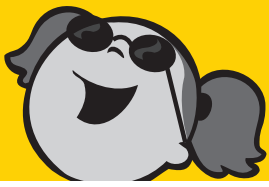
personajes, una lógica y una trama, y que tienen un final.

Los niños y las niñas hablarán sobre las historias e inventarán paulatinamente algunos relatos, "dictando" su texto a la maestra o maestro quien lo escribirá de modo que todos puedan verlo. Importa el proceso que hay detrás y no el producto como tal. La maestra o maestro debe motivar la producción textual de los niños y niñas procurando un clima de confianza en el que todos puedan participar, desde los más locuaces hasta los más tímidos.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad:

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño y la niña:

- Produzca textos orales narrativos y descriptivos como momento que anticipa la expresión escrita.
- Use la expresión gráfica de manera diversificada (pintura, dibujo, garabateo) para manifestar y comunicar sus ideas, intereses, intenciones y emociones.
- Realice producciones gráficas de manera voluntaria en las que eventualmente use signos no convencionales de la escritura, atribuyéndole sentido a sus productos.
- Escuche lecturas en voz alta para familiarizarse con diversos tipos de textos y géneros literarios y comprender las características del lenguaje escrito.
- Converse sobre lo leído y comparta sus historias favoritas, de una manera libre y espontánea.
- Se familiarice con el manejo del espacio de la escritura, hojeando y "leyendo" sus libros favoritos, explorando y manipulando textos escritos.
- Se familiarice con el lenguaje escrito e infiera sentidos a partir de la lectura de imágenes e ilustraciones.
- Establezca y fortalezca el gusto por la lengua escrita escogiendo sus libros favoritos, identificando sus carátulas y leyendo espontáneamente.
- Reconozca las diferentes características del lenguaje oral y paulatinamente establezca relaciones de éste con la escritura.



Dimensión Artística



El arte está íntimamente ligado a la capacidad humana de crear, expresar, apreciar y ser sensible a través de múltiples lenguajes, que además permiten al niño y la niña descubrir maneras de conocer, transformar, representar e interpretar tanto el entorno y la cultura en la que se encuentran inmersos, como a sí mismos.

Históricamente la humanidad ha mostrado por medio del arte que, paralelamente a la satisfacción de las necesidades básicas materiales, inmediatas de subsistencia y protección externa, existen otras necesidades internas, mentales y afectivas que influyen en la evolución, la superación personal, la vida equilibrada, el desarrollo cultural y social, y la formación de personas críticas, positivas y productivas. Se considera que desde los comienzos de la civilización humana el arte tuvo una función ritual, mágico-religiosa, pero ésta cambió a través del tiempo. La noción de arte está hoy sujeta a profundas polémicas debido a que el significado de la palabra "arte" varía según la cultura, la época, el movimiento social o el grupo de personas para las cuales el término es productor de sentido.

El arte surge entonces de la necesidad de plasmar eventos significativos en la vida de los seres humanos y evidencia su carácter simbólico. Es el modo de expresión universal que permite potenciar la creatividad, es una experiencia de sentido y replanteamiento de los límites del mundo, representa una de las formas más espontáneas y directas de conocer, además de cuestionar los hechos internos y externos de la existencia. Según Ros (2003, p. 1).

"El arte, en sus más diversas expresiones, es una actividad eminentemente social, que se hace presente en la vida cotidiana del hombre. Es un aspecto central de su vida que lo ayuda a diferenciarse del resto de los seres vivos ya que él es el único capaz de producirlo y disfrutarlo. El arte ocupa un lugar destacado para todos, es parte de la experiencia pública, ya que a través de él se manifiesta la propia cultura."

Si bien el arte tiene un arraigo cultural y social, la experiencia artística la vive cada ser humano permitiéndole satisfacer sus necesidades estéticas y de conocimiento, establecer su visión de la realidad, optimizar sus procesos de comunicación, expresarse de manera tangible, hacerse conocer y reconocer la trascendencia de su existencia vital, ser él mismo e integrarse en los grupos sociales.

Se entiende entonces la dimensión artística como el desarrollo del potencial expresivo, creativo, estético, comunicativo, cognitivo, perceptivo, sensible y socio-emocional, a partir de diferentes experiencias artísticas que le permiten al sujeto simbolizar, imaginar, inventar y transformar su realidad desde sus sentimientos, ideas y experiencias.

Es así como desde los primeros meses de vida el bebé, a través de la relación con su madre y el ambiente, comienza a experimentar sensaciones de placer o displacer cuando juega con su cuerpo, observa los objetos y escucha los sonidos, respondiendo a estos estímulos a través de diferentes manifestaciones como el llanto, la risa, el balbuceo, los gestos y

los movimientos, entre otros, lo que le posibilitará ir construyendo su propio sentido estético relacionado con las personas, los objetos, la cultura y el conocimiento.

Cuando el niño y la niña descubren diferentes posibilidades de su cuerpo en relación con el movimiento, viven otras experiencias con los objetos que les permiten conocer y manipular todo aquello que hay en el entorno, esto lo realizan a través de las diversas acciones que emprenden para explorar los objetos: perciben que hay diversas texturas, formas, colores, volúmenes y cualidades sonoras, entre otras, lo que abona el camino para potenciar la creatividad.

Cabe anotar que la creación se construye a partir de las experiencias previas del sujeto, y entre más situaciones de exploración le ofrezca el ambiente, mayores posibilidades tendrá de combinar, transformar y crear. Por ejemplo, cuando la madre toma en sus brazos al bebé y lo arrulla antes de dormir, realiza un movimiento de balanceo que le proporciona una primera experiencia rítmica, posteriormente el niño o la niña espontáneamente se moverá motivado por la música que escucha e intentará seguir el ritmo de acuerdo con sus posibilidades de movimiento y en la medida que explora los objetos creará diversos sonidos con éstos, para luego llevar el ritmo por sí mismo.

La apuesta por la dimensión artística en la Educación Inicial consiste en lograr que niños y niñas se apropien de distintos modos expresivos y creativos para simbolizar sus sentimientos, emociones, pensamientos, puntos de vista sobre la realidad y otros mundos posibles. Así, el trabajo pedagógico desde la dimensión artística se basa en brindar múltiples oportunidades para que los niños y las niñas realicen sus propias creaciones, expresen, observen, exploren y experimenten diversas sensaciones. *“Debemos recordar que la riqueza interna del individuo, el mundo imaginario, proviene de las experiencias directas y vitales que tiene el sujeto con el entorno (...) cuanto más rica sea la experiencia*

humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación” (Vygotsky en Moreau y Brandt 1999, p. 30).

Por lo tanto, es primordial resaltar que considerar al arte como una dimensión no implica formar niños y niñas artistas; por el contrario, se tiene la certeza de que el hecho de vivenciar experiencias artísticas, aporta sustancialmente a la formación integral de todo ser humano. De acuerdo con Eisner (1995), *“El valor principal de las artes en la educación reside en que, al proporcionar un conocimiento del mundo, se hace una aportación única a la experiencia individual”.*

Al hablar de experiencias artísticas se está haciendo alusión a las vivencias que se tienen con los diversos lenguajes propios del arte como la danza, el cine, el teatro y la literatura, entre otras. Especialmente, para la propuesta que se plantea en este lineamiento pedagógico y curricular en torno a la dimensión artística, se tomarán la música, las artes plásticas y el arte dramático como aquellas experiencias que en la primera infancia cobran un lugar significativo para potenciar el desarrollo creativo, expresivo, perceptivo, sensible y estético de los niños y las niñas.

Ejes de Trabajo Pedagógico

A continuación se presentan los ejes de trabajo pedagógico que se proponen para esta dimensión, los cuales son:

- Sensibilidad
- Expresión
- Creatividad
- Sentido Estético

Éstos nacen del encuentro de los aspectos del desarrollo que son comunes a todas las experiencias artísticas. Posteriormente, se expondrá cada experiencia abordando su sentido, sus elementos constitutivos y la apuesta peda-



gógica a partir de los ejes de trabajo con sus respectivos desarrollos por fortalecer.

Sensibilidad

La sensibilidad puede entenderse como la posibilidad de experimentar y reconocer una amplia gama de sensaciones, emociones y sentimientos; es la facultad de distinguir, por medio de los sentidos, determinados aspectos y cualidades en los fenómenos naturales, socioculturales y artísticos. En otras palabras, es la capacidad de entusiasmarse frente a lo que es significativo.

A su vez, la percepción puede definirse como un proceso que conjuga dos vertientes: por un lado tiene que ver con la sensación, con la manera en que los estímulos físicos (el sonido, la luz, la temperatura, las texturas, los olores y sabores) inciden en los órganos de los sentidos y determinan la relación que las personas establecen con el mundo de las cosas; por otro lado, están las experiencias, los conocimientos, los valores y las actitudes que posibilitan la construcción de símbolos y significados a partir de la información que se recibe por medio de los sentidos.

Es así como, sensibilidad y percepción se encuentran íntimamente relacionadas debido a que en ambos procesos concurre el uso de los sentidos; la diferencia estriba en que el ejercicio de la sensibilidad amplía el registro de utilización de éstos, mientras que la percepción otorga significados a las experiencias sensoriales, ya que en ella intervienen el entendimiento, los intereses personales y la cultura.

Ver, sentir, oír, oler y degustar proporciona los medios para establecer una interacción de los niños y las niñas con el medio. Son precisamente las experiencias artísticas las que mayores aportes realizan al desarrollo de la sensibilidad, ya que ofrecen diversas opciones que fortalecen la agudización de los sentidos, lo que a su vez les da más alternativas para aprender sobre el mundo.

Para que los niños y las niñas desarrollen la sensibilidad debemos ayudarles a establecer nuevos vínculos entre lo que perciben y sus sentimientos, emociones y pensamientos. Allí es donde las experiencias artísticas toman un papel protagónico, al ofrecerles múltiples posibilidades para sentir y percibir.

Expresión

La expresión adquiere un especial sentido que parte del deseo y la necesidad humana de exteriorizar, transmitir y manifestar sus intereses, ideas, sentimientos y pensamientos, entre otros. Los niños y las niñas en esta etapa se acercan al arte motivados más por el placer, por el disfrute y la posibilidad que éste les ofrece de expresarse, más que con el único fin comunicarse a través de él. Aunque pueden o no tener una intención comunicativa, lo verdaderamente esencial en los primeros años es posibilitar el descubrimiento de múltiples lenguajes por medio de los cuales puedan construir y dar sentido a lo que viven y sienten.

Por lo tanto, no es recomendable que las personas adultas siempre traten de atribuirle un significado implícito o explícito a la producción artística que realiza el niño o la niña. Ellos y ellas podrán expresarse y comunicarse en la medida en que se les brinde la posibilidad de utilizar muchas maneras y medios en cada una de las experiencias artísticas: pintura, dibujo, modelado, voz, instrumentos musicales, títeres y el propio cuerpo, entre otros. Estos medios les permitirán exteriorizar y compartir sentimientos, experiencias, ideas y sensaciones.

Creatividad

Es una facultad del ser humano que ayuda a concretar las ideas o iniciativas individuales desde una premisa de libertad y autonomía, partiendo de la asociación de unas cosas con otras para generar algo nuevo; entre más experiencias y saberes se adquieran, mayores serán las posibilidades de crear.

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial



La creatividad es energía interior cotidiana, es estímulo y fuerza de renovación, promueve el cambio, se apoya en los conocimientos y en la sensibilidad, avanza generando una espiral al proponer e impulsar obras y acciones que a su vez serán sustituidas o transformadas por otras propuestas; es una evolución infinita que conmueve y que es base de la continuidad de la vida. No se crea partiendo de la nada. Las personas fabrican objetos que dan respuesta a expectativas y satisfacen necesidades; son transformadoras de la realidad cuando crean o, en su defecto, tan solo reproducen lo ya hecho.

Las condiciones internas, las posibilidades personales y los factores externos hacen que la creatividad se desarrolle con diferente ritmo y manera en cada individuo; así, puede permanecer limitada o alcanzar excepcionales manifestaciones. El desarrollo de la creatividad fomenta en la personalidad una actitud de constante búsqueda, capacidad de descubrimiento, aprendizaje y reorganización mental.

El estímulo de la capacidad creativa desde la infancia a través del arte se apoya en las acciones de experimentar, reflexionar, reelaborar, imaginar, construir, sentir, decidir y hacer, a partir de explorar con diversos materiales e instrumentos, inventar canciones, recrear nuevas letras, cantar libremente, moverse a voluntad, hacer imitaciones, construir títeres, animar objetos, realizar improvisaciones, observar, dialogar, ver y comentar películas, desbaratar

y armar aparatos, organizar colecciones, visitar museos y centros culturales, entre otros.

Es importante mencionar que la experiencia artística no es el único medio, pero quizá represente un vehículo potente; para canalizar el proceso creador de los niños y las niñas, y bien puede explicar la diferencia entre un individuo creativo, capaz de utilizar con flexibilidad sus conocimientos, de aquel que sólo acumula información mecánicamente.

Sentido estético

En la estética interviene la sutileza de las percepciones, la sensibilidad, la asociación con experiencias personales anteriores, la imaginación, los significados que se otorgan, la flexibilidad del razonamiento y los conocimientos, así como la construcción de conceptos (Venegas, 2002). En ese sentido, lo estético hace referencia a la elaboración del gusto y la crítica personal por medio del contacto directo y el disfrute consciente de la naturaleza y de las creaciones del hombre, es decir, es la identificación por parte del sujeto de lo que le produce placer o displacer.

Las experiencias artísticas en la Educación Inicial estimulan el desarrollo del sentido estético, ofreciendo oportunidades para la apreciación, orientando la observación y la reflexión, con miras a que el niño y la niña sientan, descubran y construyan este sentido. En la medida en que los niños y niñas tengan oportunidad de apreciar variedad de obras plásticas, escénicas, musicales, entre otras, y tengan contacto con la naturaleza, desarrollarán el gusto estético, experimentando de esta manera bienestar, plenitud interna y enriquecimiento del proceso total de vivir y de ser.

Teniendo en cuenta los ejes de trabajo pedagógico que se han expuesto, a continuación se presentarán las múltiples posibilidades que desde las experiencias artísticas se pueden plantear para potenciar los desarrollos relacionados con la dimensión artística.



Experiencia Plástica

El transcurso de la historia de la humanidad ha estado marcado en todas las culturas y épocas por una fuerte relación entre la percepción de su entorno y la manera intuitiva de expresarse para influir en él, en los seres y en los fenómenos; de allí podemos entender, en gran medida, el sentido que tuvo el acto de pintar, dibujar, grabar o modelar de nuestros antepasados, plasmando también el medio de vida, las relaciones y los valores de su sociedad.

En la actualidad, las mujeres y hombres continúan sirviéndose de estos medios para expresar sus sentimientos, sensaciones, impresiones y emociones, como sustento vital de relación y entendimiento consigo mismos y con los demás. En un sentido contemporáneo, podríamos definir la plástica como un lenguaje que tiene a la imagen como principal elemento mediador de sensaciones o experimentaciones, realizadas con instrumentos clásicos o producidos por medios tecnológicos.

Si dentro de la Educación Inicial situáramos dos líneas que se correspondieran y siguieran

su transcurso hasta llegar a unirse, una de ellas tendría que ver con el desarrollo natural de los niños y las niñas, y la otra con las experiencias propias de la plástica.

La plástica es motivadora esencial del desarrollo de la percepción, la sensibilidad, la estética, la capacidad creativa y expresiva; no sólo permite que los niños y las niñas adquieran un medio para comunicarse y expresarse a través de la imagen, sino que también les posibilita imaginar, inventar e interactuar con los demás, por medio del placer derivado de la experimentación de estímulos visuales y táctiles, en relación con todos los sentidos.

Aunque es claro que tanto el proceso creativo como el proceso expresivo no están limitados únicamente al contexto de lo artístico, dentro de las posibilidades de desarrollo ofrecidas a los niños y las niñas, especialmente en la etapa de 0 a 5 años, la plástica dispone de elementos propios capaces de lograr un importante acercamiento a dichos procesos y dar paso a una apertura de la sensibilidad en una primera instancia y una manera de percibir el mundo en todos sus contextos.

La experiencia plástica permite al niño y a la niña la construcción de conceptos por medio del empleo básico de los elementos propios de ésta, es decir la organización armónica de las formas, los colores y las texturas en el espacio bidimensional y tridimensional; así, la experiencia plástica está relacionada con las ideas, la imaginación y las diferentes formas de resolverla.

“Apropiarse del lenguaje plástico, servirse de él como vehículo para la expresión y comunicación en sentido amplio, no significa acumular experiencias y conocimientos, por más ricos que éstos sean. Sino más bien el proceso por el cual estos conocimientos y experiencias permiten a nuestros niños y niñas construir significados acerca del mundo que los rodea y comprender lo que ese mundo significa para otros seres humanos. Apropiarse de este lenguaje significa, para ellos,



ampliar las posibilidades de su condición humana.” (Spravkin 2003, p. 130)

Al hablar del lenguaje plástico, se debe tener claro que la aproximación conceptual a éste es una manera de guiar a las maestras y maestros en el entendimiento y disposición de la Plástica y sus experiencias, superando la condición de herramienta propia de una enseñanza académica, así como trascender el sentido de la manualidad, puesto que la experiencia plástica es poner en relación los sentidos, el pensamiento y el desarrollo motor.

Esta experiencia plástica se relaciona directamente con la exploración del color, la forma, la textura y el volumen. Sin embargo, éstos son sólo una aproximación para comprender qué elementos se contemplan específicamente en esta vivencia.

El color: es una de las propiedades de los objetos que posibilita conocer y comprender la realidad y es uno de los elementos constitutivos de toda creación plástica. Para los niños y las niñas los colores constituyen un estallido de vida, aparecen todos al mismo tiempo y es así como los deben conocer, es decir han de probarlos, verlos, aprenderlos y experimentarlos sin limitaciones. Inicialmente se acercan al uso de los colores porque éstos les son atractivos, les atraen como estímulos visuales, los usan con gusto aunque de manera aleatoria. Es importante motivar a los niños y las niñas para que usen muchos colores en las creaciones que realizan, pues esto supone un goce a nivel perceptivo y lo que debemos buscar es precisamente eso, ya que posteriormente se despertará de manera espontánea en ellos y ellas una relación emocional con el color, derivada del impacto visual que les produzca un determinado momento o circunstancia. Durante esta etapa, los objetos representados en la mayoría de los casos no corresponden con su color real. Por lo tanto, es importante darles oportunidad de descubrir las relaciones del color a través de la observación y la experimen-

tación, sin criticar el uso subjetivo que hagan de éste, ya que el desarrollo de la creatividad y la libertad de expresión es el objetivo principal de la exploración del color.

La forma: nace de la combinación de líneas que delimitan y diferencian visualmente un fragmento de una superficie bidimensional o de la combinación de volúmenes que delimitan y diferencian una zona en el espacio tridimensional. Las primeras son formas planas; las segundas son formas volumétricas.

El niño y la niña se sirven de la forma para dar a conocer su visión del mundo. No se trata de que ellos sean **realistas** y **fieles** en la reproducción de un objeto como lo visualiza una persona adulta; lo importante es asegurarse que hayan llevado a cabo muchas experiencias con los objetos y que hayan podido aproximarse a ellos de diversas maneras.

La textura: es la cualidad de una superficie cuyas características podemos percibir mediante el tacto o la vista. Las primeras se llaman texturas táctiles y las segundas texturas visuales.

- **Textura táctil:** es la sensación física que da un material al entrar en contacto directo con la piel; informa de las características de una superficie en cuanto a consistencia, calidez, peso y resistencia; así, puede ser áspera como lija o tersa como la piel de un bebé.
- **Textura visual:** es la sensación óptica que sugieren las superficies sin necesidad de ser palpadas; éstas se pueden conjeturar en fotografías, ilustraciones y pinturas. Rugosa, lisa, suave, áspera, tramada, rayada y punteada, son algunas de las texturas que podemos percibir.

Por lo tanto es necesario dejar que los niños y las niñas entren en contacto directo con diversidad de objetos y materiales que ofrezcan diferentes cualidades táctiles y visuales.



El volumen: en el mundo real el volumen es algo sencillo de comprender pues se relaciona claramente con aquella masa u objeto que ocupa un lugar en el espacio y que presenta una característica que lo define: su tridimensionalidad; es decir, que presenta altura, anchura y profundidad.

En definitiva, toda la comprensión del volumen y del espacio proviene de las experiencias, y de ellas las más importantes son las de la primera infancia. Si se observa la experiencia infantil, resulta evidente que los niños y las niñas en las edades más tempranas comienzan a distinguir las cosas que les rodean porque las tocan, las cogen, las palpan, se las llevan a la boca, descubriendo la propiedad tridimensional del mundo en el que viven.

Si bien lo anterior, al igual que las técnicas plásticas, sirven como un marco conceptual para los maestros y las maestras sobre los elementos formales de la plástica, abordarlos de forma aislada y sin un contexto no garantiza que se esté propiciando a los niños y niñas una experiencia plástica, en términos de las oportunidades para potenciar el desarrollo integral del niño y la niña.

Técnicas Plásticas

Se dividen en dos, las bidimensionales como el dibujo, la pintura y el collage, que competen a superficies que denotan físicamente largo y ancho, las cuales se relacionan de forma más directa con las expresiones gráfico plásticas. Las técnicas tridimensionales, como el modelado, las construcciones y la escultura, que denotan físicamente largo, ancho y profundo, las cuales tienen mayor relación con la exploración del espacio.

El dibujo: la exploración que realizan los niños y las niñas del efecto de sus acciones en el entorno conducirá a que éstas sean realizadas con materiales que dejen señal; en este sentido, el dibujo abarcaría todos aquellos tra-

zos que realizan los niños y niñas inicialmente de manera espontánea (con lápices, tizas, crayolas u otras herramientas como palos de madera, sus propios dedos, betún, comida, las flores, etc.), sobre superficies que de acuerdo con sus circunstancias estén más próximas a ellos (papel, paredes, piso, etc.). Por lo tanto cabe aclarar que para un niño o niña menor de tres años este tipo de acción no tiene la connotación clásica que manejan las personas adultas, ya que en este momento les basta con la exploración de sus gestos gráficos, el placer derivado de realizarlos y su asombro al descubrir las huellas que dejan en la superficie. Esto se denomina "dibujo exploratorio", el cual no debe ser entendido como una manifestación caótica o una expansión expresiva que debe ser reconducida, sino como una de las formas autónomas en las que se construye la función simbólica. Ver a los niños y niñas dibujar es observar su pensamiento en acción, lo cual supone para ellos una elaboración cognitiva específica y de construcción de significados, así como uno de los territorios naturales menos mediatizados y básicos de esta función.

La pintura: abarca de igual forma en un momento inicial aquellos rastros, manchas o



gestos que los niños y las niñas imprimen sobre cualquier superficie, por medio del uso de pigmentos mezclados con otras sustancias orgánicas o sintéticas (témperas, vinilos, tierras minerales disueltas en agua, flores, entre otros). A diferencia del dibujo, la pintura no necesariamente está sujeta al contorno o la línea, puesto que ésta centra la atención del niño y la niña en un tipo de configuración que se relaciona más con el plano y donde se comprometen aún más los sentidos. Cuando el niño o la niña cuenta con medios como el dibujo y la pintura, advierte las características expresivas de éstos y las formas que se producen; además, al asociar efectos de sonido, vocalizaciones y movimientos de otras partes del cuerpo a acciones propias de la pintura y el dibujo, forma eventos complejos de sensorialidad. Es entonces importante resaltar cómo el dibujo y la pintura de los niños y las niñas no se ocupan únicamente de la representación.

El collage: es la técnica por la cual se construye la imagen por medio del pegado de diferentes tipos de elementos (papeles de diversos colores y texturas, fotografías e imágenes de revistas y periódicos, materiales encontrados como palos, hojas secas, cáscaras, elementos reciclados, entre otros) sobre una superficie plana o soporte. La imagen puede estar total o parcialmente realizada por pegado de elementos y la inclusión de los mismos tiene la función de enriquecer la imagen con los colores, formas y texturas que éstos puedan aportar. El collage inicialmente aborda un carácter bidimensional, pero también puede derivar en la conformación de bajo relieves o volúmenes que emergen del plano, si se incorpora el uso de materiales encontrados que cuenten con volumen (tuercas, palillos, monedas, etc.). El collage requiere de habilidades motoras y cognitivas que un niño o una niña en un momento inicial aún no domina del todo, por consiguiente requerirá del acompañamiento adulto.

El modelado: es una técnica imprescindible ya que por utilizar materiales blandos y maleables (arcilla, plastilina, barro, arena mojada, etc.), propicia un tipo de experimentación propia y especial para la etapa inicial en la que se encuentran los niños y las niñas de esta edad (basta con observar a un niño o una niña jugar con la comida, o al momento de descubrir que puede abrir y cerrar sus manos para atrapar y percibir). Compromete de una manera importante, además de la percepción táctil, el olfato, el gusto y la habilidad cognitiva de dar forma con las manos y de contar con un referente de configuración espacial real. En un inicio los niños y las niñas hacen uso del material plástico sin intención de modelar algo: lo aplastan, lo parten, lo desmenuzan, lo pellizcan, lo esparcen, lo estrujan, lo golpean. Corresponde a un momento de exploración y de descubrir qué posibilidades les ofrecen esos materiales, aquí prima la necesidad del movimiento y del juego, lo más importante para ellos es la manipulación del material y las sensaciones derivadas de ésta.

Con el modelado se desarrollan otros músculos y destrezas; se estimula la capacidad de percibir y aprender las cualidades de las masas, los cuerpos, los volúmenes y el todo de las formas, permitiendo que su apreciación se dé a voluntad, promoviendo la construcción de conocimiento.

Las construcciones: son una manera de configurar tridimensionalmente por medio del acto de ensamblar. Generan en los niños y las niñas un sinnúmero de experiencias que fortalecen sus procesos de ubicación de espacio; paralelamente permiten que trabajen en aspectos que tienen que ver con lo bidimensional y lo tridimensional.

La construcción plástica ha de entenderse como un espacio vivencial que permite la interrelación de las formas plásticas elaboradas por los niños y las niñas con el mundo que les rodea, por ello tiene un valor fundamental en las



actividades expresivas infantiles. Para los niños y las niñas es natural relacionar las formas con el espacio real, por ello la organización espacial en la tercera dimensión supone una afirmación de su percepción real del mundo. Los volúmenes construidos contienen un alto grado de imaginación y experimentación con materiales diversos y son sumamente atractivos para los niños y las niñas, porque transfieren la realidad a las tres dimensiones; es en cierta manera poseer la vida, imitarla y abstraerla para apropiarse de ésta.

En el modelado, la satisfacción del niño o la niña surge de modificar la forma, con ello afirma su voluntad e impone su sello personal. En la construcción, el niño o niña establece relaciones directas entre sí y los objetos, experimenta con ellos, satisface su curiosidad, juega con los materiales; ejerce su voluntad desplazando y ordenando las piezas de acuerdo con su imaginación y su fantasía. Así, del mismo modo que él sube a un mueble, coloca una caja encima de la otra y se identifica con ese objeto elevándolo, vive por proyección sus propias sensaciones de escalar, subir, bajar, del peligro vencido, del vértigo y del dominio.

Si bien las experiencias artísticas se caracterizan por promover el desarrollo de niños y niñas desde la aproximación y el uso de materiales y técnicas tradicionales, también es un hecho que dicho desarrollo se apoya igualmente y de manera importante en la utilización cotidiana de medios y herramientas tecnológicas de carácter audiovisual. Existe hoy una relación estrecha entre los niños, las niñas y la imagen audiovisual, a través del vídeo, la Internet, la fotografía, el cine, entre otras, lo cual influye fuertemente la forma en que los niños y las niñas perciben el mundo y por consiguiente la forma en que se expresan.

Está claro que aunque un niño o niña en los primeros años no pueda manipular una cámara fotográfica, una videocámara o una grabadora de audio, el maestro o la maestra pueden

encausar e incorporar el uso de herramientas de soporte audiovisual como parte de los procesos de la experiencia plástica. En esta misma idea se hace cada vez más necesario acudir al llamado de la experimentación con herramientas y medios que permitan acceder y aprovechar la imagen audiovisual, convirtiéndola en sustento, complemento o punto de partida para la conformación de estructuras simbólicas en niños y niñas.

Ejes de trabajo pedagógico en la experiencia plástica

Sensibilidad

Las actividades plásticas posibilitan desarrollar la capacidad perceptiva de los niños y las niñas mediante la observación, el contacto, la manipulación y la transformación de diferentes elementos y materiales, permitiéndoles ampliar la concepción del mundo a través de sus sentidos, aportando de esta manera al desarrollo de su sensibilidad.

Es primordial que las maestras y maestros generen experiencias en las cuales los niños y las niñas puedan untarse, disfrutar y sentir la pintura u otros materiales con sus manos, sus pies o cualquier parte de su cuerpo; tengan la oportunidad de manipular materiales como greda, arcilla, harina, tierra, arena, entre otros, que al entrar en contacto con mayor o menor cantidad de agua adquieren diferentes calidades y características. Así mismo, es importante motivarles a combinar materiales naturales como hojas, tierra, barro, flores y piedras, entre otros, con pinturas y otros materiales usados tradicionalmente en las artes plásticas. En fin, proponerles un sin número de experiencias que aporten significativamente a su desarrollo sensible.

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Perciba detalles visuales y elementos que construyen la imagen visual (contrastes, formas, colores, movimientos).
- Utilice sus sentidos en la vivencia y experimentación de diferentes materiales y elementos, ampliando gradualmente su sensibilidad.
- Desarrolle paulatinamente la relación entre el movimiento manual y el trazo, pasando progresivamente del trazo indiscriminado al inicio del control del movimiento y las formas.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Explore colores, formas, texturas y volúmenes relacionándolas con las diferentes sensaciones y emociones que les generan.
- Desarrolle una mirada sensible y estéticamente significativa tanto del entorno cultural como del entorno natural.
- Distinga y aprecie algunos elementos de la plástica en obras artísticas.
- Inicie el uso de las nociones gráficas de espacio topológico –dentro, fuera, arriba, abajo– en las representaciones plásticas.
- Diferencie formas, tamaños y direcciones en el espacio, desarrollando nociones de orientación espacial, así como los conceptos espaciales de verticalidad y horizontalidad, para complejizar las diversas técnicas plásticas como el coloreado, la pintura, las construcciones, el modelado, etc.
- Represente figuras humanas, seres, objetos y situaciones de su interés a través de la plástica en sus diversas formas, incluyendo mayores detalles y características de éstos.

Expresión

Por medio de la plástica es posible para los niños y niñas expresar sensaciones, emociones y sentimientos, resultado de la experimentación con su entorno a través de la utilización de diferentes materiales, técnicas e intercambios comunicativos que surgen en el trabajo colaborativo.

Es importante propiciar actividades en donde los niños y las niñas logren poner en relación sus movimientos con sus huellas, sus

trazos y sus manchas sobre el papel o cualquier tipo de superficie de distintas dimensiones o formatos que les permitan manifestarse libremente. De igual manera, las maestras y maestros pueden proponer experiencias que amplíen sus posibilidades expresivas donde la pintura, el dibujo, el modelado, entre otros, se realicen influidos por factores ambientales intencionales; por ejemplo, que mientras pintan escuchen diferentes tipos de música, estén rodeados de luces de distintos colores o tengan cerca aromas sugerentes.



Del mismo modo, es valioso propiciar espacios de expresión colectiva en donde todos y todas pueden participar y aportar en la realización de pinturas murales, esculturas, construc-

ciones o en la ambientación de un espacio, poniendo así en relación la expresión individual con los objetivos propuestos por el grupo.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Manifieste diversas sensaciones en la experiencia con los diferentes elementos plásticos y propiedades físicas de materiales naturales y/o artificiales (color, textura, consistencia, maleabilidad, entre otras), expresándose libremente a través del uso de los mismos.
- Demuestre interés al experimentar con efectos de carácter plástico que producen los diferentes materiales sobre distintas superficies de trabajo (papel, cartón, madera, objetos, entre otros), expresando su experiencia personal.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Se exprese a través de diferentes técnicas plásticas, representando o describiendo situaciones imaginarias y reales.
- Comprenda y use algunos de los elementos y técnicas indispensables para su expresión plástica.
- Realice representaciones gráfico plásticas de personas, espacios y situaciones con los cuales se relaciona de manera real e imaginaria.

Creatividad

La plástica potencia la creatividad en niños y niñas al permitirles experimentar y confrontar las características de transformación de diferentes materiales y acercarse a diferentes maneras de ver e imaginar, generando nuevas acciones y conceptos, así como nuevas asociaciones entre éstos.

Es importante que la producción plástica de los niños y las niñas sea entendida como

una experiencia válida en sí misma y no como una consecuencia directa de los temas y conceptos que se aborden. Por ejemplo, al tocarse un tema como el de los dinosaurios, se recomienda que la creación artística no se limite únicamente a la representación de la temática planteada (pintar o colorear el dinosaurio), sino que se constituya en la oportunidad de que ellos y ellas creen de manera libre y espontánea acerca de lo que les interesa.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Explore sus propias posibilidades motrices y las que los materiales le ofrecen para la creación de obras propias.
- Reconozca las propiedades de transformación de diferentes materiales y objetos, explorando nuevas posibilidades de expresión, y produciendo en y por medio de ellos cambios visuales de color y forma (mezcla de colores, modelado, construcción con diferentes materiales, collage, etc.).
- Transforme creativamente los objetos y materiales mediante diversas interacciones, en las cuales tenga en cuenta sus intereses, imaginación y fantasía, otorgándole sentido a sus producciones.
- Realice trazos indiscriminadamente, lo que posteriormente le permitirá expresarse gráficamente y de manera intencional, por medio de formas abiertas y eventualmente cerradas.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Aborde el manejo del color, de las texturas y otros elementos, por medio de diferentes técnicas.
- Busque soluciones personales a los problemas que cualquier proceso de creación plástica plantee, como aprovechar accidentes con los materiales empleados dando nuevos usos al material.
- Participe en la creación de instalaciones, escenografías y ambientaciones utilizando diversos elementos plásticos, en los cuales organiza el espacio según sus juegos.
- Aporte ideas y producciones plásticas para las materializaciones de los proyectos de aula.
- Cree a través del manejo y experimentación de diversas técnicas, materiales, instrumentos y procedimientos, mejorando progresivamente en el uso de éstos, fortaleciendo el desarrollo de su imaginación.
- Combine diferentes técnicas de expresión plástica, incorporando elementos como línea, forma, color y textura sobre superficies bidimensionales y en espacios con volumen.



Sentido estético

El sentido estético en los niños y las niñas se desarrolla a través de experiencias que permitan la apreciación plástica de diferentes propiedades del entorno, de esta manera programar visitas a museos, galerías, exposiciones, parques naturales y a sitios de interés cultural como el planetario, el jardín botánico y algu-

nos parques temáticos, entre otros, propiciará el conocimiento y el disfrute tanto de su medio natural como de las producciones plásticas, artísticas y culturales que les ofrece la ciudad y sus alrededores, desarrollando por medio de estas experiencias un sentido crítico sobre lo que perciben y sienten, construyendo así gustos, intereses y puntos de vista propios.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Muestre agrado o desagrado en las actividades plásticas que realiza.
- Disfrute, en mayor o menor grado, de las producciones artísticas propias y de los demás; lo que posteriormente le posibilitará apreciar las diversas manifestaciones plásticas.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Establezca relaciones desde su experiencia como autor o como espectador, confrontando ideas y valorando las formas de organización de la imagen realizada por los demás.
- Otorgue sentido y valor a las producciones propias a través de la apreciación, siendo consciente de los diferentes detalles que componen su creación.
- Se acerque a diversas producciones de la cultura, lo que le permite conocer algunos contenidos del lenguaje plástico.
- Opine sobre las creaciones artísticas propias y de los demás, compartiendo sus puntos de vista y confrontando las opiniones de los otros.
- Analice y genere preguntas en relación con su vivencia en la creación artística y ponga en palabras lo que ha realizado.

Experiencia Musical

Desde el principio de los tiempos la humanidad ha percibido el poder de la vibración, el ritmo y el sonido. En muchas culturas el mito de la creación describe un sonido o vibración primordial que creó la materia de la nada. Los antiguos chinos y egipcios consideraban la música un elemento fundamental que reflejaba los principios rectores del universo. Se creía que la música tenía el poder de elevar o degradar la psique, de cambiar el destino de civilizaciones enteras. Los seres humanos han hecho música a lo largo de toda la historia para celebrar el cambio de las estaciones y señalar con ritos de paso las transformaciones en la vida de cada miembro de la comunidad; además han usado el ritmo para inculcar el sentido de unidad entre los miembros de tribus y otros grupos (Campbell, 2001).

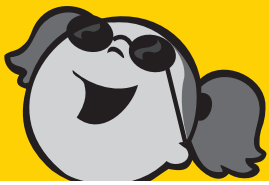
En los últimos tiempos, toda una corriente cultural tiende a considerar la música como un factor importante para la formación de la personalidad, no sólo porque crea un clima particularmente propicio para despertar las facultades creadoras, sino también porque puede dar vida a la mayor parte de las facultades humanas y favorecer su desarrollo (Willems, 1961).

El ser humano antes de nacer y en sus primeros meses de vida ya se encuentra en contacto con un medio sonoro y musical proveniente de su entorno más cercano, las voces de su familia, los sonidos y los ruidos de su entorno, además de la variedad musical en la que puede llegar a encontrarse incluido. Es a través de todos los estímulos que poco a poco se va apropiando de este ambiente sonoro, reconociéndolo, disfrutándolo o también rechazándolo. Su cuerpo le permite escuchar, reconocer y apreciar los sonidos y vibraciones; descubre que éste se mueve con las canciones y siente que mucha de la música que percibe le proporciona placer.

En especial la voz de la madre, las canciones de cuna, los arrullos y otras melodías forman parte esencial del ambiente sonoro que rodea al recién nacido; este entorno en el que viven y se desarrollan los niños y las niñas constituirá un factor decisivo en el incremento de su sensibilidad auditiva y de su futura musicalidad. El interés musical que manifiesta una niña o un niño es, en la mayoría de los casos, reflejo de la musicalidad natural y activa de su madre, padre o de las personas cercanas que les acompañen desde bebés.

La música merece entonces ocupar un lugar importante en estos primeros años, ya que enriquece a las niñas y los niños por medio del sonido, el ritmo y las virtudes propias de la melodía y la armonía. La música favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas. El ritmo, la melodía y la armonía nos permiten establecer paralelos con la naturaleza humana, pues dichos elementos, en sus momentos característicos, son respectivamente tributarios de la vida fisiológica, afectiva y mental.

Las niñas y niños en la Educación Inicial disfrutan del movimiento, gustan de emitir y repetir sonidos, se interesan por explorar y conocer lo que les rodea, muestran agrado al jugar con objetos sonoros que están a su alcance, tratan de imitar cuanto ven y escuchan a su alrededor, necesitan ocasiones para cantar, escuchar música de distintos géneros, propios y de otras culturas; es por esto que las experiencias musicales deben tener intencionalidades pedagógicas que potencien su desarrollo integral, favoreciendo especialmente la creatividad, la expresión, la sensibilidad y la estética. De esta manera, la propuesta para llevar a cabo las experiencias musicales con los niños y niñas menores de 5 años deben ser acordes con las características propias de la infancia, atendiendo su curiosidad, su deseo de explorar el movimiento, de jugar y de expresarse libremente, entre otras.



La vivencia musical aporta significativamente al potenciamiento de la creatividad, la expresión, la sensibilidad y del sentido estético de los niños y las niñas; también es importante reconocer que esta experiencia incide en el desarrollo de la expresión corporal, la exploración del espacio, la consciencia de los sonidos del lenguaje, en la forma de relación consigo mismo, con los demás y con el entorno, en los procesos de observación, escucha y discriminación; así como también amplía las formas de participación y toma de decisiones.

Estas experiencias con la música están instauradas en el disfrute y el juego, que se fundamentan en la vivencia del ritmo, la escucha y el canto de canciones, la producción de sonidos, la expresión corporal a través de la música, posibilitando la conexión con diversas sensaciones y emociones, a la vez que aporta a la integración sensorial de los niños y las niñas. A continuación se presentarán los elementos que hacen parte de la experiencia musical en la Educación Inicial como: el ritmo, la audición y lo vocal melódico, éstos posteriormente serán relacionados con los desarrollos por fortalecer en los ejes de la dimensión artística.

El ritmo: puede considerarse como el motor que impulsa la música, como aquel elemento vital que la conforma, ya que en donde quiera que haya movimiento éste siempre se

originará; el ritmo está presente en los latidos del corazón o en cada paso que se da. Por lo tanto, los bebés viven el ritmo cuando realizan sus primeros balbuceos, cuando estrellan una cuchara contra un plato, cuando gatean, entre otras experiencias. Los niños y las niñas evidencian el desarrollo del sentido rítmico en la medida que sus movimientos son más coordinados y complejos, lo cual se da en forma natural y gradual. Este desarrollo se potencia con experiencias musicales en las cuales toquen instrumentos, toquen su propio cuerpo, bailen y canten en compañía de sus pares, maestra o maestro. Entonces, la vivencia rítmica involucra la construcción de nociones de temporalidad y la toma de conciencia acerca de la existencia del orden y la duración de los sonidos.

Este desarrollo parte de la realización de un trabajo desde el movimiento y la interacción con diferentes objetos, el cual se fundamenta en la vivencia de algunos modos rítmicos tales como **el pulso**, entendido como una serie de golpes regulares realizados de forma consecutiva, que indican el tiempo de la música; **el acento**, serie de golpes presentados igualmente de forma regular, los cuales destacan solamente los tiempos fuertes de cada compás¹⁸ y **el ritmo de la melodía**, que equivale al ritmo de los sonidos correspondientes al texto de una canción o a las notas que conforman la melodía de una pieza instrumental.

Pulso: |

Acento: ↑

Ritmo de la melodía: •

Compás de cuatro tiempos: 1 2 3 4 (tiempos fuertes 1 y 3 en cada compás)

•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
<i>Los po-lli-tos di-cen pí-opí-opí-o</i>									<i>cuan-do tie-nen ham-bre cuan-do tie-nen fri-o</i>										
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
↑		↑	↑		↑			↑		↑	↑			↑					↑

18 Proporción simétrica de tiempos fuertes y débiles que segmentan una frase musical. La música normalmente se compone en compases de dos, tres o cuatro tiempos.

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

Además de los modos más característicos del ritmo, se sensibilizan otros elementos relacionados con el mismo, por ejemplo la sensación de cambio de velocidad en la música. El desarrollo rítmico puede darse en la medida en que los niños y las niñas tengan la oportunidad de moverse estimulados por la música, acompañar canciones con sus extremidades o con instrumentos, bailar o desplazarse al ritmo de la música y repetir fórmulas rítmicas con su voz, palmas o instrumentos.

Audición: hace referencia a la facultad de percibir, discriminar y disfrutar de las cualidades propias de los sonidos. Favorecer la escucha atenta permite a los niños y las niñas percibir el entorno y a su vez reconocer los diferentes sonidos o ruidos que lo conforman. Desde el nacimiento, el niño y la niña tienen una gran capacidad de escucha, que irá haciéndose más específica en la medida en que crezcan y tengan mayores experiencias sonoras. Un ejemplo de esto se puede apreciar en lo que pasa habitualmente con el lenguaje verbal; en principio, los bebés están predispuestos a escuchar y entender los sonidos de cualquier idioma, pero a medida que tienen mayores experiencias con una determinada lengua (generalmente la lengua materna) su sensibilidad auditiva se irá especializando. Esta condición dura poco tiempo, por lo tanto los primeros años resultan fundamentales para el aprendizaje y el desarrollo de la sensibilidad hacia las distintas cualidades sonoras.

Desarrollar el potencial auditivo aumenta en gran medida la capacidad de atención y concentración, lo cual es muy favorable a la hora de discriminar las diferentes propiedades de los sonidos tales como *la intensidad*, entendida como la diferencia de volumen entre los sonidos (sonidos suaves, medio suaves, medio fuertes o fuertes); *la duración*, como la diferencia en la prolongación de los sonidos (sonidos cortos, medios o largos); *el timbre*, sonido característico producido por un objeto, instrumento, animal o persona (el timbre de la

guitarra es diferente al timbre de una flauta); *la altura*, comprendida como la diferencia de tono entre los sonidos (sonidos agudos o altos como el canto de un canario, sonidos graves o bajos como el mugir de la vaca).

El desarrollo de la audición comienza desde muy temprano. Una vez que se consiga tener la atención de los niños y las niñas desde la voz y las canciones entonadas con suavidad, ésta se desarrollará con la ayuda de materiales especialmente seleccionados para este proceso, como instrumentos, juguetes musicales y grabaciones con sonidos del medio ambiente tales como sonidos de la naturaleza (el río, el trueno, la lluvia, el viento, las aves, etc.), sonidos cotidianos (la licuadora, el timbre de la puerta, el teléfono, entre otros) y sonidos de la ciudad (los pitos de los carros, un avión, una campana, etc.) La escucha de sonidos debe realizarse en forma activa y estimulante, de tal manera que incite la curiosidad del niño y la niña hacia el mundo de los sonidos por medio de experiencias significativas.





Vocal-melódico: la melodía es uno de los elementos constitutivos de la música y consiste en la libre organización de los sonidos dentro de un contexto tonal, por ejemplo, los sonidos que corresponden a la letra de una canción. Este desarrollo surge de la imitación de los diferentes sonidos del medio que rodea a niños y niñas, además de la repetición vocal e instrumental de melodías cortas especialmente seleccionadas de acuerdo con las características propias de su desarrollo. Los niños y las niñas, cuando están expuestos a ambientes musicales propicios, al escuchar y cantar canciones infantiles y populares, adquieren con mayor facilidad la habilidad para expresarse por medio del canto o a través de instrumentos melódicos de fácil ejecución como los de placa (xilófonos, metalófonos, etc.) o teclado (el piano, la organeta, etc.).

La canción infantil es una experiencia significativa en la Educación Inicial puesto que además de potenciar el desarrollo rítmico, auditivo y melódico, acompaña la rutina diaria del jardín infantil o colegio. El niño y la niña cantan cuando juegan, al realizar actividades que son de su agrado y lo hacen al sentirse felices, a veces sin motivo aparente. Cantar fortalece la memoria, le da un carácter placentero al aprendizaje, incrementa el vocabulario y propicia una mayor fluidez en la expresión oral.

El ritmo, la audición y lo vocal melódico se han presentado de forma separada con fines expositivos, lo cual no implica que en la experiencia musical se desarrollen de manera aislada. Aunque si bien se pueden proponer vivencias dirigidas a potenciar alguno de estos elementos de forma particular, también se hace necesario propiciar situaciones en las cuales se involucren integralmente. Por ejemplo, en el trabajo pedagógico en torno a la canción infantil, los niños y las niñas tienen la oportunidad de vivenciar no solamente el canto de la melodía, sino que a través del acompañamiento con instrumentos o el baile experimentan el sentido rítmico, y simultáneamente

llevan a cabo una escucha activa de la canción, reconociendo las cualidades sonoras que la componen.

A continuación se presentan los ejes de trabajo pedagógico en los cuales confluyen los elementos propios de la experiencia musical en la primera infancia.

Ejes de Trabajo Pedagógico en la Experiencia Musical

Sensibilidad

El desarrollo de la sensibilidad musical en niños y niñas, se genera a través de actividades que promuevan la vivencia de los diferentes modos rítmicos, sonidos, melodías, entre otras, que propicien la escucha atenta y el reconocimiento de diferentes matices, duraciones, timbres, tonos, tanto de instrumentos musicales como del entorno. El promover el uso de todos sus sentidos les permitirá transitar un camino de experiencias sonoras y musicales que aportarán sustancialmente a su desarrollo integral.



Sensibilidad rítmica:

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Realice movimientos corporales con la música, con o sin desplazamiento, iniciando el descubrimiento de su sentido rítmico, para que progresivamente comience a llevar el ritmo de forma regular con sus manos sobre las piernas, con las palmas y otras partes de su cuerpo, lo que le permitirá más adelante sentir y marcar el pulso musical.
- Acompañe espontáneamente canciones infantiles o instrumentales con instrumentos de pequeña percusión (maracas, sonajeros, cajas chinas, tambores, etc.), que le permitan desarrollar gradualmente la habilidad de llevar el pulso musical.
- Experimente distintos tipos de duración de los sonidos o de velocidad en la música, con miras a que poco a poco realice cambios de duración y de velocidad tocando instrumentos o realizando movimientos corporales, inicialmente de forma espontánea y posteriormente teniendo en cuenta las indicaciones dadas.
- Repita el ritmo de algunos sonidos o de sílabas de palabras cortas de canciones (palabras de una o dos sílabas) que le lleven a imitar y a reproducir fórmulas rítmicas cortas con la voz, lo que le permitirá posteriormente realizarlas con diferentes partes del cuerpo.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Afiance su sentido rítmico llevando el pulso musical con distintas partes de su cuerpo, con instrumentos o marchando, realizándolo de manera regular al acompañar canciones y música grabada, lo que le permitirá posteriormente sentir y marcar también el acento musical.
- Realice diversos tipos de desplazamientos en coordinación con la música y con los cambios de velocidad, lo que gradualmente le posibilitará marcar el ritmo de las canciones llevando de manera simultánea e independiente el pulso y el acento con manos y pies.
- Imite inicialmente fórmulas rítmicas sencillas con la voz, con las palmas e instrumentos, lo que le posibilitará más adelante realizar la repetición de ostinatos (formula rítmica corta que se repite una y otra vez) y de fórmulas rítmicas más largas.
- Experimente la duración de los sonidos por medio de la utilización del pulso musical para el conteo, primero en voz alta y luego en voz baja, lo que le permitirá gradualmente realizar el cálculo aproximado de la duración de los sonidos que se le presenten.
- Repita textos rítmicamente por imitación, acompañados por pulso, acento o ritmo de las palabras, lo que le permitirá reproducir cada uno en su cuerpo o en los instrumentos, (por ejemplo: arepitas de papá, que se va pa' Bogotá).



Sensibilidad auditiva y melódica:

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Escuche y reproduzca diferentes sonidos onomatopéyicos (del entorno cercano y de la naturaleza, ejemplo: el gato hace miau, miau o la ambulancia iuiuiu iuiuiu), manifestando las sensaciones que éstos le producen; interesándose paulatinamente además por ubicar la fuente de donde provienen.
- Escuche y produzca sonidos con su cuerpo para que gradualmente se interese en la escucha de nuevos sonidos corporales que realice.
- Se muestre atento a la escucha del timbre de nuevos instrumentos, lo que le permitirá más adelante discriminar de forma auditiva algunos que haya escuchado previamente.
- Reproduzca diferentes sonidos, como las sirenas, la lluvia, melodías de algunos instrumentos musicales, con diversas fuentes (la voz, juguetes sonoros, la flauta de émbolo o de sube y baja, otros instrumentos) que le permitan realizar ondulaciones ascendentes y descendentes.
- Se interese por la escucha de sonidos fuertes, suaves, largos, cortos, agudos o graves provenientes de diferentes fuentes (voces, instrumentos, grabaciones) para reconocerlos o reproducirlos siguiendo instrucciones musicales.
- Esté atento a las melodías de las canciones usadas cotidianamente para que posteriormente identifique las mismas mediante gestos o usando palabras del título o de la letra para nombrarlas.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Reconozca y reproduzca onomatopeyas y sonidos del entorno para familiarizarse con los diferentes timbres producidos por el cuerpo, la voz, los instrumentos y los objetos cotidianos.
- Escuche y siga la dirección ascendente o descendente de un grupo de sonidos, lo que le orientará posteriormente en el reconocimiento del ascenso o el descenso de una melodía o una escala.
- Inicie el reconocimiento de algunas de las propiedades del sonido, vivenciando la diferencia entre suave y fuerte, largo y corto, agudo y grave, para que gradualmente comience a identificar en los sonidos que escuche algunas de sus cualidades.
- Reconozca el timbre de hasta dos instrumentos ocultos y con timbres muy distintos que suenen uno después del otro, para que poco a poco discrimine dos o más instrumentos ocultos con timbres similares que suenen de forma consecutiva o simultánea.
- Identifique canciones y piezas musicales sólo con escuchar la introducción o la melodía de las mismas, posteriormente las reconocerá también sólo con escuchar el ritmo de la melodía.

Expresión

La expresión en la música se da a partir de manifestaciones rítmicas y melódicas o de la combinación de éstas, haciendo uso del cuerpo, la voz y los instrumentos. De esta manera, la música es uno de los lenguajes expresivos de los seres humanos por medio del cual manifiestan emociones, sensaciones, intereses, ideas, gustos, expectativas y necesidades.

Por lo tanto, es importante que maestras y maestros ofrezcan a los niños y las niñas la posibilidad de cantar tanto canciones que ellos y ellas conocen, como aquellas que inventan; de la misma manera es fundamental invitarlos a mover su cuerpo libremente al ritmo de diferentes tipos de música, así como motivarlos a reproducir ritmos y sonidos con su voz, con su cuerpo, con los instrumentos y con los objetos que se encuentran en su entorno.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Imita el sonido característico de algunos animales (escuchados en una grabación o reproducidos por la voz) para que pueda expresar más adelante con su voz aquellos que más le agraden.
- Comunica interés por la música que escucha, manifestándolo a través de pequeñas respuestas vocales, gestuales o corporales.
- Se mueva libremente motivado por la música que escucha, para que gradualmente se desplace espontáneamente por el espacio de acuerdo al ritmo musical.
- Cante inicialmente las palabras finales de las canciones para que paulatinamente logre cantar frases cortas pertenecientes a canciones adecuadas para su edad y su extensión vocal.
- Cante y acompañe canciones con instrumentos que le permitan expresarse libremente de acuerdo con las emociones que le transmite la música.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Reproduzca ondulaciones ascendentes y descendentes, sonidos de distinta intensidad, duración y altura, para que posteriormente use las diferentes cualidades sonoras al expresarse instrumentalmente.
- Imita vocalizaciones sencillas o laleos usados para reemplazar las letras de las canciones, además de la reproducción de glissandos (ondulaciones ascendentes y descendentes, ejemplo el sonido de la sirena), que le permitan expresarse espontáneamente por medio del canto.
- Cante canciones por imitación con una afinación aproximada dentro de su rango vocal; gradualmente cantará canciones más largas con una mejor afinación, lo que le permitirá expresarse con mayor seguridad a través de este medio.



- Se exprese libremente desde lo vocal, lo corporal y lo instrumental, manifestando sus expectativas, gustos y necesidades. Esto le permitirá comunicar más adelante las emociones y sensaciones que experimente con cada género musical que escucha.
- Muestre interés en determinados instrumentos musicales, evidenciándolo en la elección y la constante interpretación de los mismos.
- Se comunique musicalmente con otros a través de actividades de interacción musical como el canto conjunto, el baile o el juego de la orquesta.

Creatividad

La experiencia musical propicia el desarrollo de la creatividad de los niños y las niñas en la medida que se generen diversas vivencias encaminadas a enriquecer las nociones y habilidades musicales previamente desarrolladas, para que simultáneamente se dé un proceso de exploración y de descubrimiento de nuevas posibilidades de generación de sonidos, melodías y ritmos, con la voz y con el propio cuerpo, usando también las propiedades de diferentes materiales e instrumentos. De esta manera, a través de la imitación de nuevos sonidos, de la invención de ritmos y melodías, de la experimentación con instrumentos musicales, entre otros, comienzan a consolidarse las bases ne-

cesarias para la realización de improvisaciones sencillas que motiven a los niños y las niñas a indagar sobre las posibilidades de la música y sobre sus propias capacidades creativas puestas en juego.

Resulta fundamental motivar a los niños y a las niñas a que exploren sonoramente su cuerpo, los instrumentos musicales y los objetos de su entorno, de tal manera que sean ellos y ellas quienes descubran los sonidos y propongan nuevas maneras de hacerlos sonar. También es importante invitarles a recrear letras de canciones previamente conocidas así como también motivarles, por qué no, a inventar nuevas canciones y letras.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Imite algunos sonidos producidos por diferentes medios usados en música como la voz, el cuerpo, los instrumentos y objetos sonoros, para que progresivamente explore, descubra y produzca de manera autónoma nuevos sonidos.
- Realice percusión sobre diferentes objetos de manera indiscriminada, que le permita posteriormente improvisar ritmos en su cuerpo y en los instrumentos.
- Repita algunos juegos vocálicos y consonánticos de fácil reproducción que se usan para reemplazar el texto de las canciones, para que posteriormente comience a cantar espontáneamente usando vocalizaciones sencillas.
- Experimente con sonidos de diferente intensidad y duración (sonidos suaves, fuertes, largos y cortos) para que posteriormente pueda reproducirlos libremente al cantar o al tocar instrumentos.
- Cante fragmentos de las letras y las melodías de las canciones que le posibiliten poco a poco improvisar vocalmente y de manera eventual algunas melodías con letra.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Explore y descubra de manera autónoma nuevas posibilidades tímbricas u otras maneras de tocar con su cuerpo y su voz, con instrumentos y objetos sonoros, lo cual le servirá posteriormente para realizar improvisaciones musicales gradualmente más ricas y expresivas.
- Realice cambios de intensidad, duración, altura y timbre con modelo o de manera libre, lo que le permitirá en adelante inventar ritmos, melodías y canciones a través de los diferentes medios, usando paulatinamente dinámicas que enriquezcan sus creaciones musicales.
- Cante canciones, por imitación y de manera libre, que contribuyan al desarrollo de su memoria musical, lo cual le permitirá progresivamente inventar letras de canciones espontáneamente, además de recrear nuevas letras sobre canciones o melodías ya existentes.

Sentido estético

El sentido estético en los niños y las niñas se desarrolla a través de la apreciación de los sonidos del entorno y de la escucha de la música, así como al disfrutar el sonido de instrumentos, canciones infantiles y música instrumental, además de conocer algunos géneros musica-

les propios y de otras culturas. El posibilitarles apreciar las propiedades sonoras y las características de los diferentes estilos de música que se les presenten, les permitirá desarrollar paulatinamente un sentido crítico sobre lo que escuchan y la construcción de sus propios gustos e intereses.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Manifieste agrado o desagrado por algunos de los sonidos que escucha a su alrededor, lo que le permitirá disfrutar de las cualidades sonoras de diferentes fuentes y medios de donde provenga la música.
- Disfrute las canciones que se le cantan y gradualmente manifieste interés en mayor o menor grado por la escucha de canciones o géneros musicales colombianos y de otras culturas, lo que posteriormente le posibilitará apreciar gradualmente nuevas manifestaciones musicales.
- Se muestre a gusto por la participación en las diferentes actividades musicales, lo que le permitirá más adelante disfrutar de las producciones musicales propias y de los demás.



Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Inicie la apreciación de los sonidos que escucha y que se le presentan, reconociendo desde su parecer el agrado por varios de los sonidos que conforman su entorno.
- Se interese en participar en varias actividades musicales, lo que le permitirá gradualmente apreciar las producciones musicales propias y de los demás.
- Muestre especial interés por varias de las canciones que se le cantan, evidenciando así su gusto particular por el contenido y la forma de determinadas canciones.
- Manifieste agrado por la escucha y la interpretación de algunos instrumentos, lo que le permitirá identificar aquellos que más le gusta tocar al momento de querer expresarse.
- Aprecie en mayor o menor grado las canciones o los géneros musicales colombianos y de otras culturas, desarrollando de esta manera su propio sentido crítico y estético.

La Experiencia Dramática

La tradición teatral o acción dramática es tan antigua como la humanidad y tiene un origen mágico religioso. Los hombres poderosos y especiales (chamanes, magos y sacerdotes) de cada cultura se servían de la interpretación para establecer ritos de sanación y de conexión espiritual con los dioses, para beneficiar a sus tribus con buenos tiempos, cosechas provechosas e incluso para encarnar y protegerse de espíritus amables u hostiles. Los títeres comparten con las primeras máscaras ese mismo origen sagrado, eran utilizados en los antiguos ritos de caza; las calaveras de los animales cazados conservaron sus articulaciones, así el chamán podía manipular la quijada, animar el alma del animal y augurar el resultado de la próxima cacería. Algunos recurrían a artificios y mecanismos ocultos dentro de las figurillas que producían movimiento, demostrando el poder de los dioses.

Como enuncia Tejerina (1994, p. 2) *"el arte dramático es manifestación ritual que plasma los valores e ideales de una comunidad, la necesidad*

del ser humano de contemplarse y de reflejarse, e igualmente su anhelo de metamorfosis, de encarnar otros papeles distintos al propio". En este sentido, el rito teatral para el ser humano se manifiesta en dos vías: una interna personal y otra externa desde y hacia los demás. Por un lado el acto dramático supone un encuentro personal, brinda un conocimiento del yo; desde la experiencia de interpretar otro personaje, quien actúa sale de sí mismo para mirarse desde fuera. *"El teatro también es actuar, respuesta al deseo humano de transmutarse en otro ser... manifestarse ante otros representando papeles ajenos al propio, que revelan a la vez, gran parte de uno mismo"* (Tejerina, 1994, p. 4).

Por otro lado, la expresión dramática es la oportunidad de verse representado, de identificarse en los distintos personajes que desfilan dentro de las historias puestas en escena, de relacionarse con ellos por similitud o contraste, de analizar desde una visión panorámica o simplemente diferente la realidad propia y la colectiva, es la posibilidad concreta de introspección, de cambio de mirada y de conocimiento sobre sí mismo, más allá de la que se alcanza

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

en la experiencia diaria, que redundan en una comprensión más amplia de los otros. Como lo explica Duvignaud (1981, p.15) "El hombre obtiene de esta "representación" la repetida convicción de su existencia y la confirmación de su vida colectiva".

El acto dramático no es sólo una imitación, réplica, explicación o descripción de la vida real, es una recreación de ella. En este sentido, se encuentra estrechamente relacionado con la función simbólica propia del ser humano, que le permite representar un acontecimiento, acción u objeto por medio de un elemento diferente que puede estar presente o no. En el escenario dramático todas las recreaciones de la vida son efectivas, desde la más sencilla hasta la más real y detallista, como lo plantea Brook (1973, p.1): *"Puedo tomar cualquier espacio vacío y llamarlo escenario desnudo. Un hombre camina por ese espacio vacío mientras otro lo observa y esto es todo lo que se necesita para realizar un acto teatral."*

Existe una disposición natural de todo ser humano para la imitación y la expresión dramática que se manifiesta por primera vez, de manera espontánea, en el juego de representación de roles de los niños y las niñas. El juego de roles, es entonces, el primer escenario dramático en el que todo ser humano ha debutado, es el primer teatro donde la representación es elemental, y en principio personal, solo compartida con aquellos otros niños y niñas que participan del mismo juego. La experiencia dramática de este juego se enriquece constantemente del conocimiento del mundo que cada niño y niña aporta, de sus deseos, sueños, intereses, experiencias y de la impresión total de la personalidad de cada uno de los jugadores-actores.

Desde esta perspectiva, el juego de roles y el juego dramático obedecen a los mismos principios y son correspondientes entre sí. Son juegos y lo que implican principalmente es el placer de jugar. En los dos casos los niños y ni-

ñas se proyectan en otros personajes (el papá, el bombero, la maestra, el león, la princesa) imitando, recreando o inventando. En ambos casos la imaginación y creatividad alimentan la actividad constantemente. En cada uno de estos juegos, los niños y niñas ensayan sin miedo, se ponen tareas, complejizan papeles o situaciones, y al mismo tiempo, espontánea y tranquilamente, prueban, combinan, y construyen soluciones de distinta índole: mágicas, exageradas, heroicas, extravagantes, fantásticas o realistas.

Sin embargo, existe una diferenciación que es más de tipo técnico entre el juego de roles y el juego dramático. El juego de roles es de desenvolvimiento natural en niños y niñas y la mayoría de veces se da dentro de los espacios de juego libre. Por su parte el juego dramático es enriquecido por las excusas, materiales y disposiciones que proporcione la persona adulta, pero debe enmarcarse dentro de los mismos principios de libertad, ya que la ex-





presión dramática infantil se vivencia desde el juego, como explica Tejerina (1994, p.27): *“El juego actividad exploratoria, abierta y dinámica, que indaga nuevas combinaciones y propicia la iniciativa y creatividad del niño es el componente fundamental de la expresión dramática infantil, de la actividad destinada a ensayar otras posibilidades de ser y de actuar”.*

La experiencia dramática en la Educación Inicial se refiere de manera específica a la construcción de espacios que permitan a los niños y las niñas jugar desde el lenguaje dramático, por lo tanto serán ellos y ellas quienes protagonicen y exploren el espacio, su cuerpo y su hacer, apropiándose de contenidos y estrategias propias de las disciplinas artísticas y sintiéndose seres que hacen parte de una cultura. De allí que logren seguir un camino posible para su desenvolvimiento y desarrollo, ya que al incorporar elementos del teatro, los títeres y los objetos animados en su vida, contarán con espacios de desarrollo lúdico y emocional, descubriendo lo que quieren o no quieren hacer, estableciendo también nuevos vínculos entre ellos y con sus maestras y maestros.

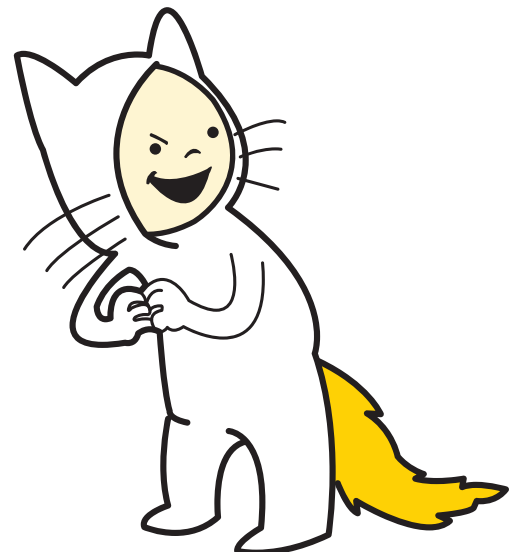
La experiencia del teatro, los títeres y los objetos animados posee elementos propios de la síntesis entre comunicación, expresión y arte, ya que los niños y niñas al jugar dramáticamente se están apropiando de la transformación del sentido de su hacer, en otras palabras empiezan a comprender el valor signifiante del mundo simbólico. Incluir teatro, títeres y objetos animados en la Educación Inicial implica privilegiar el placer de jugar dramáticamente, es jugar en el espacio, apropiarse de él; jugar con diferentes personajes, serlos, disfrazarse; jugar con títeres u objetos que se pueden animar y ser transformados; impostar la voz, inventar personajes, coordinar movimientos para que tanto ellos como los objetos se muevan y cobren vida de acuerdo con sus intenciones, dramatizando y expresando emociones y vivencias, y resolviendo conflictos y obstáculos.

El juego dramático tiene muchas posibilidades de recreación, desde la exploración corporal hasta la creación a partir de objetos o títeres; del mismo modo, la variedad de excusas para propiciar el juego dramático es bastante amplia y solo pide un poco de imaginación, no sólo de los niños y niñas sino también de las maestras y maestros. Es importante aclarar que las posibilidades del juego dramático no se pueden entender desde la perspectiva de dramatizaciones rígidas y prefabricadas que buscan mostrar un resultado escénico en un momento determinado; en la mayoría de estos casos, la expresión dramática decae en el ensayo y repetición de unos papeles y textos que poco emocionan o motivan al niño o la niña y poco sentido cobran para él o ella, desvaneciendo así todas las potencialidades de la experiencia dramática.

A continuación se presentan las posibilidades que el arte dramático ofrece para que los niños y las niñas se expresen, creen, aprecien y en general vivan la experiencia dramática desde lo teatral, los títeres y los objetos animados.

Posibilidades desde lo teatral

Las posibilidades del cuerpo como medio expresivo de los niños y niñas son inagotables. Imaginar situaciones y llevarlas a la acción, jugar corporalmente como si fueran gatos, recrear vivencias, relatos y cuentos, cambiar la



voz, enmascararla, explorar el espacio y transformarlo en un bosque, se convierten en escenarios para el juego dramático.

Por lo tanto, diseñar espacios, actividades y climas en los que los niños y niñas puedan explorar situaciones y objetos, crear, ensayar, expresar emociones, resolver y elaborar situaciones cotidianas, imaginar otras realidades y disfrutar del trabajo con otros, son acciones que se deberán propiciar en el jardín infantil o colegio. El juego dramático es una actividad grupal, un juego con pautas, consignas de acción, roles para representar, espacios para explorar y reinventar, que organizan y dinamizan la actividad.

A partir de narraciones, cuentos, mitos, fábulas, personajes de historias o de de la televisión que a los niños y las niñas les resulten interesantes, se podrán propiciar dramatizaciones, recrear situaciones conocidas, cambiar desenlaces y plantear nuevos conflictos. La intervención de las maestras y maestros para ofrecer objetos, coordinar pequeñas escenas y organizar la puesta en marcha es fundamental. También que jueguen y creen junto a los niños y las niñas, involucrándose como un personaje más. Dicha actitud les permitirá acompañarles en los desenlaces que elijan para resolver obstáculos y, sobre todo, disfrutar de un espacio creativo común.

Los elementos propios de la acción teatral son disparadores también de la creación y la imaginación. Disponer de máscaras, disfraces, maquillaje, ropa de adultos, sombreros y accesorios, es altamente motivador para niños y niñas. Dichos elementos son herramientas de enriquecimiento del juego dramático, que lo fortalecen en todas sus manifestaciones expresivas y creativas.

Se recomienda no abandonar las representaciones en una única puesta en escena. Por lo general el niño y la niña se deleitan con la repetición de juegos y situaciones que les son significativos. Se puede retomar el mismo juego,

pues volver sobre la situación significa recrearla y generar nuevas elaboraciones expresivas.

Posibilidades desde los títeres y los objetos

Los niños y las niñas desde muy pequeños dan vida a los objetos de su entorno, construyen escenarios y desarrollan historias. Por esta razón, el periodo de los 2 a los 6 años se considera la edad de oro para los títeres. Esta actividad de animación se centra en una prolongación del *juego proyectado*, donde el niño o la niña es el director de la escena y los objetos que maneja son los protagonistas, que pueden asemejarse al personaje que representan o pueden ser objetos cualquiera que simbolizan al personaje en su mente y en su juego (botones que son carros, cucharas que son soldados, etc.), así no se parezcan en nada con el personaje que dicen ser.

A medida que se toma conciencia del yo en esta actividad, el niño o la niña da vida a objetos que se convierten en los personajes de su actuación. La transferencia es la base del juego. Aún sabiendo que es una realidad distinta a él, hace que sea él mismo. A este proceso se le llama *distanciamiento e identificación*. (Tejerina 1994, p. 187). El niño o la niña representa con el muñeco a un policía que se muere y cae al piso y sabe que no es real, que no ha muerto, es más, sabe que lo puede revivir cuando quiera, pero así mismo a veces no puede evitar mover su cabeza en lugar de la del muñeco o extender su mano para saludar a otro títere en lugar de mover la mano del muñeco.

Este proceso de identificación-distanciamiento es de vital importancia en las transformación del juego simbólico espontáneo en un juego reglado y colectivo, donde el niño o la niña tome conciencia de los otros, los incluya y utilice el lenguaje de los objetos o títeres para lograr una expresión más eficaz. De allí la importancia y relevancia de la diversidad de usos de los diferentes objetos cotidianos a los que



el niño y la niña revaloran generando simbolizaciones, es decir, haciendo que éstos sean o representen imaginariamente a otros objetos, espacios o personas.

Los niños y niñas se expresan con el títere no sólo al crearlos, darles forma e imagen. Cuando animan títeres, objetos o juguetes, cuando les dan movimiento, representan la imagen de ellos mismos o imitan a otros; exorcizan sus miedos y dominan sus debilidades. Se sirven del títere como objeto de proyección y medio de apoyo emocional que les permite libertad de expresión verdadera. El niño y la niña saben que están cubiertos por un escudo, la identidad del muñeco; pueden ser completamente sinceros sin sentir ninguna culpa, quien lo dijo fue el títere, no ellos. De este modo, el niño o la niña incluso dejan ver su personalidad oculta, aquello que nadie conoce.

La maestra o maestro puede favorecer todas estas posibilidades de maneras muy sencillas y variadas. No sólo proporcionándoles a los niños y niñas la oportunidad real de jugar con los títeres ya fabricados que tenga en el aula, sino también con la posibilidad de que construyan sus propios títeres a partir de materiales reciclados. También los dibujos de personajes que hacen los niños y niñas se pueden convertir en títeres, pegándolos a un soporte resistente y con un palillo que sirva de varilla para facilitar el movimiento. Igual sucede con los juguetes, peluches y otros muñecos convencionales, que se pueden animar directamente sin mayores artificios ni mecanismos. Los objetos en sí son también una posibilidad de títere: el títere es cualquier objeto que al ser animado cobra vida en las manos de quien lo manipula.

Por otro lado, es de vital importancia que los niños y niñas tengan la posibilidad de apreciar obras dramáticas de calidad, de teatro o títeres, no sólo por el gran espectro que abre para la imaginación y creatividad sino también por el valor en sí que representan estas experiencias estéticas. Los niños y niñas desde muy peque-

ños se sensibilizan e interpretan estas expresiones, el movimiento, los sonidos, el color, las voces, las historias, los personajes y las imágenes. Son partícipes de toda la experiencia, hablan con los títeres, los ayudan, los defienden, para cada niño y niña la obra es una vivencia que puede quedarse en su memoria sensible por mucho tiempo, en algunos para toda la vida.

Ejes de trabajo en la experiencia dramática

Sensibilidad

Para este eje de trabajo se propone la creación de espacios diferenciados y específicos donde los niños y las niñas pongan en juego sus sentidos a la hora de explorar el lenguaje dramático. Por ejemplo, contar un cuento en la oscuridad, sirviéndose de sonidos que acentúen los momentos dramáticos y favorezcan la narración únicamente desde la escucha. Hacer juegos dramáticos donde todos los niños y niñas son mimos, la historia y las situaciones se desenvuelven a través del cuerpo restringiendo el uso de la palabra; o aportar a los juegos dramáticos de los niños y niñas con objetos sonoros, instrumentos e incluso con olores, que disparen y diversifiquen el juego.

Es necesario permitir que los niños y niñas desde sus experiencias, recuerdos, eventos, ideas y deseos, puedan aportar propuestas y situaciones a los juegos en los que participan. Si los niños y las niñas desean replicar situaciones que les han sucedido en los juegos dramáticos, les debe ser permitido y la maestra o maestro debe estar atento en la observación de estos juegos que por lo general son el reflejo de sentimientos y emociones de cada niño y niña. De igual manera construir objetos, escenografías y títeres, con materiales cotidianos o reciclados, es un espacio privilegiado para la exploración sensible de los niños y niñas.

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Disfrute de las distintas propuestas sensitivas que otorgan narraciones enriquecidas con sonidos, olores, movimientos e imágenes.
- Explore placenteramente distintos materiales en la construcción colectiva de objetos, títeres y escenografías.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitarán experiencias en las cuales el niño y la niña:

- Imprima situaciones de su cotidianidad en los juegos dramáticos (la mascota perdida, el juguete roto, la despedida de un familiar, etc.), otorgándoles determinados valores sensibles.
- Explore, experimente, investigue y descubra según las propiedades de los materiales, cuáles le son más favorables para determinadas construcciones.

Expresión

La expresión dramática es todo un proceso de búsqueda que incluye: el juego y la experimentación de formas, técnicas y materiales; la exploración del lenguaje oral, escrito, escénico y artístico; la improvisación como juego colectivo que se construye; el hallazgo de los personajes con todas sus características y

el planteo de situaciones, conflictos y soluciones en cada juego. Este proceso se enriquece con los comentarios del mismo grupo; es decir, unos actúan, otros miran y aprecian el trabajo, aportan al mismo y lo enriquecen, no siempre será verbalmente. El hecho de que otro grupo repita el juego y le imprima nuevas situaciones se convierte en la evolución del juego.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Exprese libremente deseos, intereses e inquietudes a través del juego personal con objetos, muñecos o títeres.
- Participe, interactúe y se exprese dentro las distintas representaciones dramáticas (teatrales o de títeres) de las cuales sea espectador. Éstas pueden ser de grupos teatrales, de las que realice la maestra o maestro o de los juegos dramáticos que realicen otros niños y niñas.



Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Exprese sus deseos e intereses dentro de cada juego dramático con otros niños y niñas, aportando a la representación de situaciones imaginarias o reales.
- Participe activamente como espectador de espectáculos dramáticos, expresando sus ideas y emociones, durante y después de la obra.
- Hable sobre los juegos dramáticos propios y de los demás, confrontando las opiniones de los otros y posicionando sus puntos de vista al preguntar, analizar y comentar el desarrollo de los juegos y poner en palabras lo que ha sucedido.

Creatividad

Este eje de trabajo dentro de la experiencia dramática se manifiesta por múltiples vertientes: por un lado, un proceso de creación literaria; por otro, la construcción de objetos. Un proceso de creación literaria pues las historias que se desarrollan dentro de los juegos dramáticos son creaciones de los niños y niñas. Si la maestra o maestro observa, registra e interviene en estas historias para dinamizarlas, se estará enriqueciendo esta creación. Puede proponer juegos desde un tema específico que desee explorar (la selva, el espacio, el mar, etc.) e incluso si quiere montar un pequeño espectáculo dramático, los niños y niñas se sentirán más motivados en su montaje cuando la obra que se va a presentar es producto de su acción creadora.

La construcción de objetos escénicos, disfraces, escenografías y títeres, exige una inves-

tigación y exploración de los materiales, las formas, los tamaños y el color. Aquí la expresión dramática se conjuga con la plástica para dar soluciones a las necesidades de cada juego dramático y a la creación de personajes y títeres.

La creación a partir del cuerpo es una de las potencialidades más fuertes dentro del lenguaje dramático. Crear imágenes, personajes, animales y objetos a partir del cuerpo implica además del desarrollo muscular y físico (dimensión corporal), todo un desarrollo simbólico que se fortalece sencillamente desde la proposición de retos (somos gatos, somos monstruos, somos lámparas, somos sillas). Se habla del trabajo de dramatización no verbal; en este punto, el niño o la niña interpreta sus papeles con mayor espontaneidad, él o ella no se rigen por ninguna norma de arte dramático sino que sencillamente da rienda suelta a su imaginación y emotividad.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Cree movimientos y sonidos según el personaje o el juego dramático, a partir de los objetos o títeres.
- Cree con su cuerpo personajes, imágenes y objetos, a partir de las propuestas o retos que aporta la maestra, el maestro u otros niños y niñas.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Construya títeres a partir de la exploración de distintos materiales, identificando sus características (boca, ojos, pelo, manos), imprimiendo sus gustos e intereses en cada creación.
- Cree situaciones imaginarias que propicien juegos dramáticos, renovando y reelaborando momentos, personajes y conflictos.
- Construya escenografías, objetos escénicos y disfraces según las necesidades de cada juego dramático, imprimiendo rasgos de su personalidad en cada creación.
- Aporte ideas y propuestas para el desarrollo de historias colectivas que propicien juegos dramáticos o montajes escénicos.
- Cree y recree con su cuerpo, personas, animales, personajes fantásticos, imágenes y objetos, según su imaginación y creatividad espontánea dentro de los juegos dramáticos.

Sentido estético

La oportunidad de observar y participar de distintos espectáculos de teatro o títeres, favorecen el crecimiento del sentido estético en niños y niñas. Entre más variada sea la gama de espectáculos que vivencien, más rico y fundamentado será su juicio estético, su gusto y su

crítica personal. Asimismo, brindarles múltiples materiales y técnicas de exploración, les ofrece la posibilidad de experimentar con cada uno, de hacer conciencia de cuáles les son más cómodos y de saber cuáles son sus favoritos a la hora de escoger, crear o construir sus propios objetos y obras.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Participe, observe y comparta diferentes representaciones dramáticas, teatrales o titiriteras, en las que gradualmente empiece a determinar cuáles son de su gusto y cuáles no.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Escoja libremente, después de explorar distintos materiales, aquellos con los cuales disfruta más realizando sus creaciones.
- Manifieste y exprese cuáles son las representaciones dramáticas que le resultan más placenteras, luego de estar en contacto directo con distintas experiencias estéticas como los títeres y el teatro, entre otras.
- Converse con otros niños y niñas, comentando y valorando desde su punto de vista las distintas representaciones en las que participa, ya sea jugando o como espectador.



Dimensión Cognitiva

La dimensión cognitiva históricamente se ha relacionado con el estudio del proceso cognoscitivo de los sujetos; es decir, con hacer evidente cómo captan el mundo interno y externo, cómo organizan la información recibida a través de la experiencia y además cómo, progresiva y permanentemente, construyen y reconstruyen el conocimiento.

Asumir que esta dimensión hace alusión al desarrollo cognitivo de los sujetos conduce a pensar en los procesos por los cuales el pensamiento se va estructurando, puesto que la "mente se desarrolla gradualmente" (DABS, 2000, p. 149). El principio de progresividad está basado en el proceso en espiral, en el cual se parte de un esquema mental que permite elaborar otros más complejos. Sin embargo, es preciso reconocer que este proceso presenta "irregularidades" y que si bien se da de forma gradual, los seres humanos necesitan regresar sobre sus construcciones para reelaborarlas, contrastarlas, reafirmarlas o elaborar unas nuevas; por esta razón, este proceso de estructuración del pensamiento es flexible y variable.

El desarrollo cognitivo, si bien es sucesivo, no se puede establecer como el acumulado de etapas, puesto que el desarrollo del ser humano "no es un proceso lineal" (MEN, 2009, p. 18) y son múltiples los factores que influyen en éste y determinan los ritmos de su continuidad. Abordar el proceso de desarrollo del pensamiento hace indispensable señalar que su progresividad está estrechamente relacionada con las características particulares de los sujetos y de las experiencias que les ofrece el entorno, haciendo evidente que cada persona tiene su propio ritmo de desarrollo.

Por lo tanto, se concibe el desarrollo cognitivo como el conjunto de procesos de pensamiento que permiten al ser humano construir conocimiento y darle sentido a la realidad. Estas elaboraciones se encuentran en continuo

cambio y son permeadas por la vivencia y la experiencia con el entorno. De esta forma, la idea de construcción de conocimiento se entrelaza al supuesto de que las elaboraciones son individuales y sociales, puesto que el desarrollo es un proceso bidireccional: va "desde el sujeto hacia el medio y del medio hacia el sujeto" (Bermejo, 1994 en Anguera, 1999, p. 130). Esta dimensión se sustenta en la premisa de que dichas construcciones se realizan a través de procesos internos, propiciados por las experiencias consigo mismo y con el entorno.

Para hacer referencia a los procesos internos, es necesario entender que la construcción de conocimiento se da al interior del sujeto, es una tarea solitaria en el sentido de que tiene lugar en la mente de éste y sólo puede ser realizada por él mismo, dando origen a su organización psicológica (Delval, 1997). Ésta es descrita por Piaget, quien postula tres procesos cognitivos para entender lo que ocurre al interior del pensamiento: **asimilación**, **acomodación** y **equilibrio**. Posteriormente aparece la noción de **desequilibrio**¹⁹ como complemento, convirtiéndose éstos en los mecanismos por los cuales se mueven los esquemas cognitivos de los sujetos.

Los esquemas son aquellos conceptos que se van elaborando desde la experiencia, los cuales están en permanente transformación. Se puede afirmar que éstos forman un sistema de representaciones mentales en que cada uno es una categoría (Wadsworth, 1994, p. 10).

Así, la **asimilación** es un proceso en el que los sujetos clasifican los nuevos elementos perceptuales, motores o conceptuales en los esquemas que ya existen dentro de sí. La **acomodación** se refiere al proceso cognitivo mediante el cual los sujetos modifican, reestructuran o crean nuevos esquemas según la información a la que tienen acceso, puesto que no todo

19 Concepto que emerge de los estudios y desarrollos de los seguidores de la escuela Piagetiana, para complementar el análisis del proceso cognitivo.

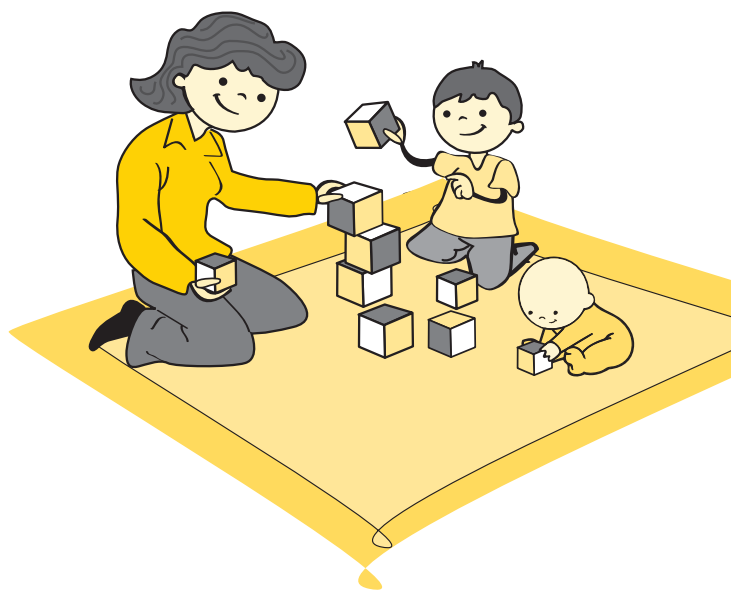
V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

aquello con lo que interactúan hace parte de sus esquemas.

Estos dos procesos pueden darse en simultáneo y están directamente relacionados, puesto que los seres humanos construyen continuamente conocimiento. La asimilación no provoca un cambio de esquemas, pero sí condiciona su crecimiento; en consecuencia, forma parte del desarrollo de los sujetos en lo referente a lo cognitivo. De esta manera se establece un vínculo de dependencia con la acomodación, puesto que es ésta la que en última instancia cambia los esquemas que están establecidos a partir de la nueva información.

Es vital entender que la asimilación y la acomodación necesitan un proceso armónico que les permita balancearse; este es el *equilibrio*: un mecanismo de autorregulación necesario para asegurar una interacción eficaz entre el desarrollo de las construcciones de los sujetos y los estímulos a los que están expuestos. Paralelo a esto, y en la búsqueda del equilibrio, el pensamiento se enfrenta a un conflicto cognitivo: ¿Qué hacer con la información que tiene en el instante en el que conoce algo que no se ajusta a ninguna de las categorías que ha construido? Este punto es el cuarto proceso cognitivo: *el desequilibrio*. Es necesario estar en ese estado para que se realice la acomodación del esquema y en consecuencia se produzca construcción de conocimiento.



El niño o la niña, al experimentar una situación, trata de relacionarla con otras vivencias; si esto se logra, entonces, habrá obtenido el equilibrio para ese momento. Si no puede asimilar esta situación tratará de acomodarla modificando un esquema o creando otro nuevo; cuando esto ocurre, se produce la asimilación de la información y se alcanza nuevamente el equilibrio. De este modo, se puede considerar que éste es un estado de "armonía" cognoscitiva que se alcanza en el momento en que se produce la asimilación. Es obvio que el equilibrio puede ser sólo temporal, pues las estructuras o esquemas sufren desequilibrios y cambios constantes (Wandsworth, 1991).

Es importante entender que estos son procesos cognitivos que se dan durante todo el ciclo vital del ser humano, pero como el niño y la niña en la primera infancia se encuentran experimentando, descubriendo y conociendo múltiples posibilidades (están en un momento de asimilar todo lo que está en su contexto), los esquemas que construyen son únicos. Es probable que no se acerquen a los que tienen las personas adultas sobre el mismo objeto, pero son los apropiados para su nivel de desarrollo cognitivo, por lo cual no hay esquemas equívocos o errados. Éstos al igual que los niños y las niñas van desarrollándose, cambiando, de tal forma que a medida que ellos y ellas se vean enfrentados a variadas experiencias, la construcción de conocimiento y representación del mundo se perfeccionarán.

Para comprender las formas en que el pensamiento de los niños y niñas se desarrolla, es necesario entender que el sujeto al nacer cuenta con unos esquemas elementales que se hacen evidentes en forma de reflejos (succión, prensión, etc.), los cuales establecen la base de la cognición. A medida que el bebé se relaciona con el entorno a través de sus percepciones físicas y su acción motora directa, estos esquemas se van modificando; lo cual evidencia que el bebé desde su nacimiento es un sujeto que actúa sobre su medio y que está recibiendo



permanentemente información a través de su cuerpo. A este proceso inicial de cognición se le denomina *percepción*, la cual es entendida como la información que llega a los sistemas sensoriales y que le permite al sujeto elaborar representaciones del mundo que lo rodea.

Se puede hablar de una integración sensorial, la cual permite captar el mundo desde los sentidos. Por ejemplo, el niño o la niña observa su juguete preferido, percibe el objeto y su ubicación, reconoce lo que es y aprecia sus cualidades (vista); puede olerlo y reconocerlo (olfato), si lo toca puede percibir su textura y temperatura (tacto), si lo lleva a la boca puede saborearlo (gusto), si lo golpea contra el suelo, escucha el sonido que produce (audición). Finalmente esta información se entreteje para que él o ella se forme una idea de este objeto en su pensamiento.

Durante los dos primeros años de vida, el sujeto centra su atención específicamente en el conocimiento de su mundo físico, particularmente en la construcción de los conceptos de objeto, causalidad y afecto. Es por medio de la percepción que la información reunida a través de los sentidos se procesa y poco a poco se adquiere consciencia de los objetos, la cual permanece aunque éstos no estén dentro del campo visual del sujeto. El proceso cognitivo del recién nacido, específicamente, se encuentra relacionado con el campo perceptivo, por tal razón los objetos cobran un lugar importante en el universo del bebé. Al hacer referencia a los objetos, se está hablando del **objeto físico** y del **objeto social**, a los cuales hace mención Piaget: el primero se relaciona con los objetos y materiales que están en el medio y que los niños y niñas manipulan como biberones, móviles, juguetes, etc.; el segundo se encuentra relacionado con las personas que interactúan con ellos y ellas, por ejemplo los adultos cercanos (Wandsworth, 1991).

Teniendo en cuenta la diferencia entre el objeto físico y social, se ha determinado que

los bebés tienden a adquirir la noción de objeto social antes que la de objeto físico; esto tiene que ver con los lazos emocionales que se establece con ellos. Por ejemplo, un bebé a los diez días de nacido puede identificar a su madre empleando el olfato, y en el primer mes diferenciarla de otras personas por su timbre de su voz; sin embargo, le llevará más tiempo identificar un juguete.

La construcción del concepto de objeto tiene un interesante proceso: inicialmente el niño o niña al observar un objeto no lo preserva en su memoria dado que éste desaparece de su vista y por ende se borra de su pensamiento. Paulatinamente ellos y ellas van adquiriendo una serie de esquemas que les permiten conservar el objeto en su pensamiento, aun cuando no esté en su campo visual.

Inicialmente y como consecuencia de su egocentrismo, el sujeto no se percata de la causalidad; sin embargo poco a poco el niño y niña, a través de una conducta intencional frente al alcance de un propósito, logra ser cada vez más consciente de este hecho; un ejemplo de esto se da cuando el bebé (a los 7 meses) intenta alcanzar su juguete y busca una forma que le permita lograr este objetivo. Es así como el niño o la niña asume que sus acciones tienen una consecuencia; esta construcción va elaborándose con mayor grado de profundidad cuando comprende que no solo él o ella es fuente de sus acciones, sino que las personas y algunos objetos también pueden causar ciertos efectos.

El concepto del afecto tiene sus bases iniciales en las actividades propias del sujeto y de su cuerpo. Sin embargo, con la diferenciación que hace el niño o niña de sí mismo o misma y del medio, descentraliza su actividad y afecto de su propio cuerpo e inicia la expresión de sentimientos a otras personas.

La construcción de los conceptos anteriormente expuestos se sienta sobre las bases de

la percepción; sin embargo, de manera paralela se da el proceso de *representación*. Percepción y representación se encuentran íntimamente relacionadas, puesto que el recién nacido posee una capacidad perceptivo-motriz que le permite captar la información de forma organizada. Inicialmente, estos datos se encuentran en un nivel representativo que emplea un código sensorial; posteriormente se configuran en representaciones (Bruner, 1984). Es decir, cuando el niño explora el medio que le rodea recibe información a través de sus sentidos; estos datos son organizados en esquemas que están en continua asimilación, acomodación, equilibrio y desequilibrio, creando o transformando representaciones. Este proceso ocurre como consecuencia de la estructuración del pensamiento a través de la experiencia.

Las comprensiones del mundo que el sujeto elabora pueden verse traducidas en las diversas formas de representación, las cuales están relacionadas con la construcción de símbolos o signos sin la necesidad de la experiencia directa con la realidad. Este desarrollo cognitivo está cruzado por la complejidad de representar mentalmente, o a través de un dibujo o acción, un objeto, una situación, un concepto, y al mismo tiempo establecer relaciones de semejanza o diferencia con lo que esto simboliza y con lo que ya está en el pensamiento. Esta función simbólica se evidencia por medio de la imitación, el juego simbólico, el dibujo o imagen gráfica, el gesto y la lengua, entre otros.

En ese sentido, el *pensamiento es lenguaje* y viceversa. Así, la relación entre pensamiento y lenguaje se establece como una dialéctica cíclica en la cual el lenguaje permite configurar el pensamiento en símbolos y signos (lenguaje interno) que son entendidos como las representaciones mentales. A su vez, el pensamiento permite hacer uso del lenguaje para traducir las construcciones internas en acciones, expresión oral, representaciones gráficas, plásticas, pictóricas o escritas.

De manera que el conocimiento es un producto de la vida social y del desarrollo de los procesos cognitivos que dan lugar a la elaboración del mismo; este no puede realizarse sin la presencia de factores externos al sujeto, los cuales hacen parte de su contexto. Al ser el entorno mediador de la construcción de conocimiento, es importante entender que las elaboraciones que realicen los niños y las niñas tendrán diferentes niveles de desarrollo según las posibilidades que el medio les ofrezca.

Es la experiencia el engranaje entre el medio y la construcción de conocimiento. Ésta promueve la exploración y la experimentación, acciones que permiten al niño o la niña, a través del uso de sus sentidos, acceder a diferente información que será insumo para la construcción de conocimiento, haciendo que los procesos de pensamiento se pongan en acción. Es fundamental entender que, para que la experiencia ocurra, se deben dar otras acciones que trascienden el acto de manipular; allí se hacen presentes el sentir, la actuación sobre los objetos y el pensar sobre ambas, éstas generan una dialéctica que permite al ser humano formar esquemas que le posibilitan operar en su entorno. La experiencia se vuelve el centro de la actividad de la Educación Inicial, pues es el escenario para promover y posibilitar la construcción de conocimiento y la representación del mundo.

Por tal razón es pertinente detenerse frente a qué se entiende por experiencia. Se puede decir que ésta se compone por la interacción, referida al actuar que se da entre dos o más personas, fuerzas u objetos, en donde el ejercicio de dar y recibir produce como resultado la construcción de nuevos conocimientos. Estos dos aspectos no son independientes, ni se dan exclusivamente en algún tipo de experiencia.

Para hacer referencia a los elementos inmersos en la experiencia, se puede decir que la interacción se comprende dentro de los procesos de la Educación Inicial desde dos perspec-



tivas: el hacer, aquellas acciones de manipulación sobre los objetos, lo que se traduce en hacer algo al objeto o con él, y el acto mental, en donde el niño o la niña puede no manipular el objeto y está actuando sobre éste desde la observación.

Desde el punto de vista de Kamii, esta acción mental es precisa para la construcción de conocimiento tanto físico como lógico-matemático; sin embargo, la manipulación física es indispensable para que resulte posible la acción mental. Esto quiere decir que para que el niño o la niña actúe mentalmente sobre un objeto tuvo antes que manipularlo físicamente. Ella ilustra esta afirmación con el ejemplo de cómo un niño o niña llega a conocer la pelota:

“No hay mucho que pueda averiguar un niño acerca de una pelota si no actúa sobre ella en el primer sentido de la palabra actuar. Sólo dejando caer la pelota al suelo, haciéndola rodar, dejando que ruede por una pendiente, tirándola al aire, tirándola contra el suelo, tirándola contra suelo enmoquetado, tirándola contra una pared, variando la fuerza que le aplica, intentando cogerla en el aire, persiguiéndola escaleras abajo, dándole patadas, etc., descubre las propiedades de la pelota.” Kamii (1983, p.22).

Al haber tenido este tipo de vivencias, el niño o la niña podrá mirar la pelota y establecer predicciones acerca de lo que puede ocurrir con ella en determinada situación, sin necesidad de tener actuación directa sobre la pelota.

Es fundamental comprender que éstas no son etapas que se anteceden o preceden, son dependientes; de hecho, estas formas de actuar sobre los objetos y los seres son simultáneas, es decir que los niños y las niñas no realizan en sus procesos de experimentación primero una y luego la otra, sino que son inseparables y en algunos casos se sincronizan. Es precisamente el vínculo que se establece entre estas dos formas de acción el que permite que los niños y niñas hagan uso de sus procesos cognitivos y establezcan las relaciones neces-

rias para comprender no sólo las características o propiedades de los objetos, sino también los fenómenos físicos, naturales y sociales de su medio, así como las relaciones lógico-matemáticas que se dan con ellos. Éstos se convierten gracias a la experiencia en datos que el niño o la niña “observa, siente, lee, interpreta” y que sólo son relacionables con aquellos esquemas que ya él y ella poseen acerca del objeto.

Por lo tanto, la experiencia es un espacio propio de la construcción de conocimiento. El niño y la niña continuamente exploran e investigan su entorno, atienden a su curiosidad innata, capacidad de asombro, deseo de conocer, necesidad de encontrar explicaciones, formular hipótesis y dar respuestas ante los acontecimientos de la vida cotidiana. Sin embargo, por ser la experiencia el escenario donde acceden a la información y se ponen en movimiento sus procesos cognitivos, será necesario promover múltiples y variadas opciones, que no sólo dependerán de la interacción que establece el niño y la niña con el medio, sino también, de aquellas interacciones que los pares y especialmente la maestra o el maestro provocan.

Esto hace referencia al planteamiento de Vygotsky denominado *zona de desarrollo próximo* (ZDP). Las funciones mentales “se forman



primeramente en el ámbito colectivo como relaciones entre los niños, y después se convierten en las funciones mentales del individuo [...] Las relaciones entre las funciones mentales superiores han sido, en un determinado momento anterior, relaciones reales entre personas” (Vygotsky, 1979, p.165). El concepto de zona de desarrollo próximo da cuenta de la manera en que el pensamiento, que originalmente ocurre en el seno de grupos de seres humanos, se reorganiza a medida que los individuos se hacen cargo del control de la orientación de su pensamiento y de sus relaciones, esto en un mundo en el que los sujetos mantienen constantemente vínculos de interdependencia.

Entonces, la maestra o maestro puede hacer de su trabajo cotidiano un territorio para generar desequilibrio y equilibrio cognitivo a través del intercambio de experiencias y del diálogo con los demás, generando constantemente experiencias intencionadas que permitan al niño y la niña hacer uso de sus procesos cognitivos. Así, se deberán propiciar experiencias altamente retadoras para promover en los niños y niñas su nivel potencial de desarrollo, el cual está determinado “por la capacidad de él o ella para resolver un problema con el acompañamiento de un adulto o par más capacitado” (Vygotsky, 1988, p. 139). Por lo tanto, la construcción de conocimiento se convierte en un proceso interno y externo donde los niños y las niñas usan todas sus habilidades y representaciones para interactuar con y en su medio, dotando de sentido y significado las experiencias que configuran su realidad.

Afirmar que el contexto de la construcción de conocimiento es la experiencia, implica que la acción pedagógica de la maestra o maestro esté orientada a crear y dinamizar ambientes de aprendizaje óptimos, que posibiliten a los niños y niñas emprender acciones de su interés e interactuar entre sí y con los objetos, el entorno y la cultura, para propiciar su desarrollo comunicativo, personal social, artístico y corporal. De esta forma se establecen una serie

de vínculos que permiten entretelar cada una de las dimensiones con los procesos cognitivos, dando lugar a una relación en la cual se complementan las partes para promover el desarrollo de los niños y niñas.

Sin embargo, la acción no puede estar centrada solamente en el planteamiento de actividades. Hablar de la experiencia posibilita pensar en el acompañamiento e intervención permanente de la maestra o maestro. En ese sentido se abordan dos acciones centrales: la de escucha y la de provocar interacciones donde se plantean cuestionamientos y se comparten saberes.

Con los bebés, las acciones estarán centradas en brindar una amplia gama de experiencias en las cuales la interacción con su cuerpo y con el entorno predomine desde la exploración y la manipulación de objetos y materiales. Con los más grandes, se continúa explorando y manipulando a la vez que la intervención se enriquece por la comunicación verbal de interrogantes y el planteamiento de problemas, hipótesis y teorías por parte de la maestra o maestro, el niño y la niña.

Comprender qué dicen los niños y niñas, qué se preguntan, el por qué de sus cuestionamientos, supone pensar en la importante tarea que tienen la maestra y el maestro para entender lo que los niños y niñas desean saber y el origen de sus construcciones. Establecer dinámicas de intercambio y de escucha resulta ser vital para el trabajo con niños y niñas, puesto que maestras y maestros pueden utilizar lo que han observado y escuchado para actuar y planear sus intervenciones.

Para concluir, es indispensable comprender que el desarrollo cognitivo hace parte del proceso psicológico del niño y la niña, y que si bien éste es un insumo para comprender las formas en que el pensamiento de ellos y ellas se estructura, es trascendental preguntarse cómo se posibilita el desarrollo cognitivo desde la intervención pedagógica. En ese sentido,



se le debe otorgar un lugar indispensable a la pedagogía como aquel saber que le permite a la maestra o maestro potenciar el desarrollo del niño y la niña a través de acciones y experiencias.

Ejes de Trabajo Pedagógico

El trabajo pedagógico en la Educación Inicial toma como elemento indispensable el contexto del niño y la niña, en donde se integran a la institución aspectos de la cotidianidad que les permiten reconocer los lazos y diferencias que se establecen en el ambiente entre los objetos materiales, los otros seres vivos y sus formas de vida, de operar en y con el mundo.

“El ambiente es un entramado sicionatural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción modelándose mutuamente. No hay un ambiente histórico y otro biológico sino un único medio; lo que varían son los modos de abordaje para su estudio” (Luc, 1987 en Kaufmann y Serunicoff, 2000, p. 26-27). En ese sentido, asumir el medio como un entramado de relaciones entre los elementos naturales y sociales es entenderlo desde aquellos sentidos y significados que los seres humanos le otorgan al mismo.

En consecuencia, la construcción de conocimiento es posible desde la experiencia con y en los diversos escenarios en los cuales los niños y niñas se encuentran. Por lo tanto, no se limitan al aprendizaje de saberes escolares exclusivamente. De esta forma se plantean los siguientes ejes de trabajo pedagógico para abordar el conocimiento del ambiente desde la exploración del medio natural, social y las relaciones que se establecen desde lo lógico-matemático. Estos ejes no tienen un orden jerárquico, ni son conceptos acabados o dogmas que deban ser transmitidos; por el contrario, son pretextos para aproximar a la comprensión del entorno a niños y niñas de 0 a 5 años:

- Relación con la Naturaleza
- Relaciones con los Grupos Humanos y Prácticas Culturales
- Relaciones Lógico-Matemáticas

Relaciones con la naturaleza

La naturaleza, en un amplio sentido, hace referencia al mundo natural, al universo y a los fenómenos físicos, así como a la vida en general. Los niños y niñas buscan constantemente respuestas a interrogantes e hipótesis sobre el entorno natural y los elementos que lo integran. Esta disposición se hace evidente en los primeros años, a través de su curiosidad por oler, observar, degustar, manipular y explorar todo lo que en el medio se encuentra.

Esta singular disposición de niños y niñas frente a los seres vivos y el medio natural constituye una fuente permanente de posibilidades para fomentar la construcción de conocimiento, permitiendo a la maestra o maestro integrar los saberes cotidianos y posibilitar que el niño y la niña tengan “certeza” de que existe una realidad que yace fuera de ellos y ellas, y que pueden otorgarle sentido e incidir en ésta (Rosas, 2001).

Abordar la naturaleza en la Educación Inicial convoca a pensar en experiencias que posibili-



ten la exploración del medio natural y fomenten condiciones en donde los niños y niñas se asombren y pregunten por lo que pasa a su alrededor, planteen explicaciones, las discutan con otros, verifiquen a través de observaciones y experimentos, consulten diversas fuentes de información, inviten o visiten expertos²⁰; que sean ellos y ellas quienes propongan estrategias para dar respuestas a esos interrogantes, con la orientación de la maestra o maestro.

Por ejemplo, ante la pregunta de los niños y niñas acerca de cómo nacen los pollitos, inicialmente se les puede invitar a emplear sus conocimientos e hipótesis para responderla y luego la maestra o maestro podrá propiciar experiencias que les permitan contrastar sus ideas. Así el grupo, con la orientación de la maestra o maestro, podrá proponer situaciones para dar respuesta a sus interrogantes (llevar un huevo a la clase, programar una visita a un galpón o a una granja, llevar una gallina al salón, etc.) Esto permitirá que se promueva la contrastación de sus supuestos o explicaciones iniciales desde la vivencia; finalmente y después de todo un proceso de observación, de seguimiento, de registro y permanente reflexión, los niños y niñas construirán conocimiento y lo comunicarán de acuerdo con sus posibilidades. Las explicaciones orales, el dibujo, el modelado, entre otros, resultan ser vitales para comprender el pensamiento y elaboraciones conceptuales que los niños y niñas realizan para explicar su mundo.

Otras experiencias que permiten a los niños y niñas emprender acciones a través de las cuales puedan contrastar sus hipótesis, hallar respuestas a sus preguntas y encontrar soluciones a problemas, son los experimentos. El tener contacto directo con agua y poder observar diferentes situaciones tales como sumergir objetos y ver que unos flotan y otros no; regar las plantas y ver qué pasa cuando no se rie-

gan; llenar botellas de agua, vaciarlas, mezclar agua con arena y ver cómo cambia su textura, combinarla con tinturas de varios colores, entre otras, son algunas de las posibilidades que pueden surgir en relación con este recurso natural. De igual forma, preparar algún alimento, experimentar con el viento, con la luz, con los imanes, la lluvia, el color, el movimiento, etc., resulta ser una aventura que satisface el deseo de conocer de los niños y las niñas, a la vez que propicia escenarios para construir conocimiento en donde se ponen en juego sus saberes, sus intereses, sus emociones y su pensamiento.

Es importante, entonces, que la maestra o maestro posibilite a los niños y las niñas ambientes de exploración y experimentación, en los cuales puedan establecer relaciones directas con la naturaleza, descubrir, comprender y explicar aspectos como la transformación de los seres vivos y no vivos, su diversidad, los cambios que sufren los organismos y las poblaciones a través de la comprensión de las estructuras, su función, ciclos de vida y las interacciones de los organismos vivos con su entorno. Así como también, promover espacios en donde los niños y niñas puedan plantear explicaciones o hipótesis sobre los fenómenos físicos y naturales, brindando de esta forma la oportunidad de observar y conocer los cambios, causas y efectos sobre los seres vivos, los objetos y el ambiente.

Como otro elemento vital de este eje, estará la permanente reflexión sobre el cuidado y preservación del medio ambiente. Más que programar campañas esporádicas de limpieza y reciclaje, el propósito es integrar a las dinámicas diarias de la institución prácticas ciudadanas que permitan el desarrollo de una conciencia del uso adecuado de los recursos naturales y aseguren la apropiación de una cultura en la cual se promueva la valoración de los elementos que conforman el ambiente y el planteamiento de estrategias que busquen mantener un equilibrio entre el medio natural y social, de tal forma que los niños y niñas asuman que el

20 Se asume la palabra "expertos" desde el reconocimiento del saber particular de una persona como: el carpintero, el panadero, el albañil, el campesino, el abuelo, el arquitecto, el sobandero, el doctor, el nutricionista, el experto en insectos, etc.



medio ambiente depende de la relación que establecen los grupos humanos con la naturaleza. Estas perspectivas no sólo se limitan al conocimiento de los desarrollos frente al medio ambiente, sino que también propician y

convocan a la institución a generar y fortalecer procesos de participación y el desarrollo de la responsabilidad social y política frente a éste.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Descubra las posibilidades perceptivas de sus sentidos como saborear, escuchar, tocar, olfatear y ver, a través de la interacción con diversos elementos naturales y artificiales que se encuentren en su entorno.
- Manipule y se asombre con diversos objetos y materiales naturales como hojas, árboles, flores, piedras, arena, tierra, entre otros, evidenciando disfrute por la exploración de éstos.
- Observe los seres vivos que se encuentran en su entorno cercano y que captan su atención para que establezca relaciones de diferencias o semejanzas entre éstos y los seres humanos.
- Muestre interés por imitar algunas formas de locomoción de los animales para que poco a poco inicie el planteamiento de preguntas o explicaciones sobre las maneras de desplazamiento de éstos.
- Inicie acciones cotidianas que ayuden a preservar los recursos naturales y el cuidado de su medio ambiente, a través de la participación en la organización de los espacios de trabajo y posteriormente de su jardín o colegio.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Observe y relacione algunas características y partes del cuerpo de los animales con el de los seres humanos, para que poco a poco establezca comparaciones de las mismas partes del cuerpo en distintos animales y en los seres humanos (la boca de la vaca se abre más que la del gato; mi boca se abre menos que la de la vaca).
- Observe y establezca relaciones de diferencia o semejanza entre los seres vivos y los no vivos a través de la comparación de algunas de sus características, lo cual le permitirá establecer diferencias o semejanzas entre los objetos, materiales y elementos de la naturaleza (esta hoja es más larga que esa, pero es más gorda y suave que esta otra; las piedras no se mueven solas, pero los animales sí).
- Explique con sus propias palabras el proceso de cambio de los seres humanos, las plantas y de algunos animales y emplee la representación gráfica para ilustrar dichos cambios.

- Observe y experimente con los fenómenos físicos como la sombra, la luz solar, el arco iris, el viento (hacer burbujas de jabón y ver los colores que se producen al traspasar la luz; jugar con paracaídas, etc.), lo cual le permite formular explicaciones, hipótesis o teorías sobre dichos fenómenos.
- Proponga la realización de experimentos para comprobar sus hipótesis usando diversos instrumentos y herramientas para explorar los elementos de la naturaleza, estableciendo dinámicas en las cuales comparte sus descubrimientos con pares y personas adultas. Poco a poco, inicia el planteamiento de soluciones a los problemas que se presentan en la exploración y experimentación con elementos de la naturaleza o artificiales.
- Disfrute de experiencias en las que pone en juego su curiosidad e interés por conocer, explorar y cuidar su medio natural, lo que le permite apreciarlo como un recurso para su recreación y la realización de actividades que posibilitan el contacto con los elementos de la naturaleza.
- Participe en la elaboración y puesta en marcha de propuestas encaminadas al cuidado del medio natural y así contribuir con la preservación de ambientes saludables.
- Reconozca la diferencia entre los materiales naturales (agua, tierra, arena, etc.) y los producidos por el hombre (plástico, vidrio, cartón, etc.). Esto le permitirá plantear experimentos o acciones en las cuales use estos materiales.

Relaciones con grupos humanos y prácticas culturales

Abordar las diversas situaciones que surgen del aquí y del ahora en las relaciones y dinámicas de los grupos humanos, convoca a reflexionar acerca del papel del conocimiento sobre el ambiente social en el que está inmersa la primera infancia. Este se trata, como señala Kaufmann (2000, p. 29), *“de un complejo entramado de relaciones y no sólo de una escenografía o paisaje, como un telón de fondo en el que se desarrolla nuestra vida. El ambiente es complejo, diverso, no es una categoría abstracta válida para todo tiempo y lugar.”* El ambiente social es disímil, tiene múltiples representaciones, matices y tendencias; imágenes que nutren la construcción de conocimiento de los niños y niñas y las formas en las que dotan de sentido al mundo.

Las construcciones simbólicas que hacen los niños y niñas acerca de su ambiente social son dependientes de los grupos humanos a los

que pertenecen y su organización, por lo cual es fundamental plantear que éstos son el principal componente de las estructuras sociales. Allí se ponen en juego roles, hechos, relaciones, objetos, tiempos, historias, vivencias, desarrollos, prácticas, intereses y acuerdos que con el tiempo se vuelven costumbres, normas, pautas que consolidan la identidad de estos grupos y quienes hacen parte de ellos, constituyendo una cultura propia.

Desde este lugar, es importante preguntarse *¿Cuáles son los grupos humanos en los que están inmersos los niños y niñas? ¿Cuáles son las construcciones simbólicas que se hacen allí? Y ¿Cómo es que la institución trabaja con ello?* Lo primero es entender que la primera infancia bogotana se desenvuelve en un ámbito cultural y se enfrenta con un entramado de relaciones, tensiones, contradicciones y conflictos que emergen del conjunto de creencias, saberes y costumbres propias de la diversidad de los grupos humanos que habitan la ciudad y la hacen



un territorio diverso, multiétnico y multicultural.

Teniendo estos elementos como parámetros, se pueden asumir los grupos humanos y prácticas culturales como un eje de trabajo en el cual se invita al niño o niña a acercarse a la familia y sus relaciones, a la institución educativa, al barrio, a la localidad, a la ciudad, al país, y a las particularidades de cada uno de éstos, entendiendo las prácticas culturales, costumbres, ritos, historias y formas de vida que los identifican. A la vez se puede viajar en el tiempo y en el espacio, acercándose a grupos humanos que no son tan cercanos a la cotidianidad física pero que sí se hacen presentes en ese mundo comunicativo y mediático al que los niños y niñas tienen acceso, desde la narración de los abuelos, la historia universal, las animaciones o informaciones a las cuales se tiene acceso desde los medios de comunicación o en la misma institución cuando se comparte el espacio con un niño o niña cuyo origen es diverso.

Un trabajo sobre la diversidad de los grupos humanos que confluyen en el jardín infantil o colegio es una oportunidad para el acercamiento al conocimiento sobre los fenómenos sociales, las prácticas culturales y los desarrollos de los grupos sociales, así como para la comprensión de éstos como construcciones históricas que han cimentado saberes según sus vivencias y han traspasado las fronteras de su territorio, aportando con sus saberes al desarrollo socio-histórico-cultural de toda la humanidad. Así la maestra y maestro pueden acercar a los niños y las niñas a contextos que no son tan cercanos para ellos y ellas, pero que al conocerlos, no sólo empiezan a ser parte de sus saberes culturales sino que les permiten también configurarse como sujetos participativos y políticos en la medida que comparten con otros y los reconocen como válidos.

Otra experiencia que se puede propiciar es el acercamiento a los desarrollos científicos, matemáticos, históricos, literarios, filosóficos,

artísticos y tecnológicos, conocimientos que también harán parte de la institución acorde con la edad de los niños y niñas, asumiendo que más allá de que memoricen datos, la importancia radica en ofrecer experiencias en las cuales ellos y ellas puedan conocerlos y reconocerlos como legado cultural y patrimonio de la humanidad. Una de las mayores ventajas de acercarse a este tipo de fenómenos y construcciones sociales, no sólo es ver los desarrollos de otras civilizaciones, sino también entender que se puede ser constructor de éstas por medio del ejercicio cotidiano de la experimentación y construcción de conocimiento.

Además, la maestra o maestro pueden fortalecer en los niños y las niñas procesos de reconocimiento de las relaciones de causalidad, posibilitando la construcción de una noción de tiempo y espacio, al tomar como base las actividades que ellos y ellas realizan diariamente en los diferentes contextos y fomentar espacios en que puedan relatar y describir acciones, eventos, historias, situaciones de la vida cotidiana siguiendo un orden secuencial. Esto agencia la construcción de conocimiento sobre el ambiente social. Es así como a través de la narración, el relato, la observación, la pregunta y la argumentación, se aproximan los niños y niñas al presente de su sociedad, al pasado de la misma y a los factores que la determinan.

Algunos de estos saberes vienen inscribiéndose en la vida de los niños y niñas con fuerza, ejemplo de ello es la tecnología, entendida como el conjunto de habilidades que permite construir objetos, artefactos, máquinas y ensamblajes para adaptar el medio y satisfacer las necesidades humanas. Lo anterior permitirá comprender que el trabajo en la institución sobre la tecnología no se limita al conocimiento y manejo de aparatos o artefactos que ofrecen posibilidades a los niños y niñas (computador, aparatos de juego, celulares, etc.), sino que también se trata de propiciar ambientes y prácticas en donde ellos y ellas puedan, a través de la experimentación, construir, desbaratar, re-

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

construir y comprender el funcionamiento de elementos y recursos que les permiten asumir la tecnología como un saber cercano, que requiere atención no sólo por lo que significa sino por lo que provoca. Entre los niños y niñas esto genera una conciencia social acerca de la

necesidad de ser reflexivos y críticos en el uso y promoción de los saberes tecnológicos.

Como se puede observar este eje tienen una estrecha relación con la dimensión personal social.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Reconozca inicialmente las personas que conforman su grupo familiar; posteriormente y en consecuencia a su integración al jardín infantil o colegio, reconozca a otros grupos humanos y participe en las prácticas culturales, comprendiendo que hace parte de ellos.
- Disfrute del juego simbólico a través del cual representa situaciones de su cotidianidad como rutinas, hábitos y costumbres, evidenciando las dinámicas de sus entornos más cercanos: la familia y el jardín infantil o colegio. Además, relaciona y diferencia estos dos ambientes.
- Explore y manipule diversas herramientas, utensilios y artefactos que están en su entorno, reconociéndolos y dándoles diversos usos (convencionales y no convencionales) e identificando que los objetos le permiten satisfacer alguna necesidad específica.
- Disfrute de las posibilidades que les ofrecen algunos objetos tecnológicos como el televisor, el celular, la grabadora, la peinilla, los juguetes, entre otros, plantee preguntas sobre su funcionamiento y poco a poco evidencie el interés por experimentar con éstos, para posteriormente reconocerlos como parte de las dinámicas culturales de la sociedad.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Integre en sus intercambios comunicativos cotidianos palabras que indican temporalidad (mañana, tarde, noche, antes, después), evidenciando los acontecimientos y secuencias de sus vivencias; posteriormente organiza secuencias de las actividades que realiza durante el día o de las historias que le han sido narradas o leídas.
- Proponga soluciones a problemas cotidianos y del juego mediante la observación, exploración, ensayo, error, interacciones y discusiones con pares y adultos, lo cual le permite resolver dichas situaciones empleando diferentes estrategias.
- Distinga algunas funciones de las instituciones presentes en su comunidad como bomberos, policía, hospitales; poco a poco inicia la representación de las actividades que estas personas realizan, lo cual se evidencia en el juego de roles.



- Identifique formas de vida, costumbres, tradiciones y acontecimientos significativos como cumpleaños y celebraciones especiales dentro de los grupos humanos de los que hace parte; lo que le permite participar en los diversos contextos, desde el reconocimiento y valoración de la diversidad de género, étnica y cultural de su comunidad.
- Identifique que existen objetos artificiales y naturales, unos que son creaciones de los seres humanos y otros que son producto de la naturaleza, comprendiendo el origen y las diferencias entre estos.
- Disfrute de la construcción, desarme y creación de sus juguetes u objetos de su entorno, a través de esta acción descubre cómo funcionan algunos artefactos.
- Diseñe y/o construya aparatos que tienen el propósito de suplir alguna necesidad (construye un avión con las fichas de armo todo y se dispone a jugar con éste).
- Se reconozca como parte de varios grupos humanos, y como tal incida y participe en las prácticas culturales.
- Reconozca los avances y desarrollos de la humanidad como elaboraciones históricas que hacen parte de las sociedades e inciden de manera diversa en las prácticas de estas (la lengua, el arte, la literatura, entre otros).

Relaciones lógico- matemáticas

Hablar sobre las relaciones lógico matemáticas es referirse a la representación del mundo a través de sistemas y procedimientos por medio de un código propio, integrado por los diversos símbolos matemáticos. Abordar este eje pedagógico conduce a plantear las tensiones que al respecto se dan en el contexto de la Educación Inicial. Tradicionalmente, el trabajo se ha centrado en la memorización de la serie numérica, los nombres de las figuras geométricas, la reproducción de modelos para dominar algunas operaciones básicas (suma y resta), y sobre todo la escritura de los números. Como si estos aprendizajes aseguraran la construcción del concepto de número, ampliaran las nociones sobre el espacio y dotaran de sentido el trabajo matemático.

Por el contrario, referirse a este eje en la Educación Inicial lleva a reconocer que el trabajo se centra en el desarrollo del pensamiento de los niños y las niñas a través de la resolución de problemas de la vida cotidiana, puesto

que la matemática básicamente es una práctica social. Los niños y niñas viven dinámicas culturales en las cuales los adultos utilizan el conocimiento lógico-matemático en su hacer cotidiano como elemento para comprender, pensar, actuar y representar el mundo. Desde sus primeros años de vida, se aproximan a algunos conceptos de tiempo, espacio, cantidad, medidas, patrones de orden, entre otros; por ejemplo, cuando acompañan a sus padres a la tienda, ven pesar los alimentos, hacen compras, cuentan cuántos productos van a llevar; o cuando se desplazan de un lugar a otro, escuchan sobre horas y minutos; cuando participan en la organización de sus juguetes, cuando suben a un ascensor, cuando les compran su ropa o zapatos, etc.

En ese sentido, es necesario que maestras y maestros creen condiciones para que los niños y niñas amplíen y usen sus conocimientos y formas de operar desde las diversas situaciones que se presentan en su entorno; esto implica reconocerles como sujetos pensantes, que organizan, analizan, deducen, reflexionan, crean

V. Dimensiones

del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial

y proponen formas para resolver problemas en situaciones en las cuales requieren emplear números, medidas, figuras, manejo del espacio y del tiempo, entre otros.

El trabajo pedagógico que realice la maestra o maestro en este eje, se centrará en la resolución de problemas de la vida cotidiana que provoquen un desafío cognitivo para niños y niñas, que les permitan proponer una o varias soluciones, confrontar sus ideas con otros, plantear problemas, hacer preguntas y sobre todo dotar de sentido los conocimientos que construyen en torno a la matemática. Para que una situación pueda plantearse como un problema, es preciso que los niños y las niñas la comprendan, la relacionen con su vida y usen su pensamiento para encontrar la(s) solución(es).

Así, un problema deberá brindar a los niños y niñas la oportunidad de usar sus saberes, junto a los elementos y herramientas de su entorno, y poner en juego estrategias que les lleven a extender sus conocimientos, encontrar diversos caminos para llegar al mismo resultado, validar los saberes de los otros y comprender que la matemática es práctica y está presente en todo momento de la vida. Por tal razón, en la Educación Inicial se debe evitar fundamentar la didáctica de la matemática en un modelo reproduccionista, en el cual se presenta una única forma para solucionar un problema y los niños y las niñas la replican. Por el contrario,



el trabajo de la lógica-matemática convoca a maestras y maestros a posibilitar situaciones que les movilicen cognitivamente y que les permitan entrar en desequilibrio para así reorganizar su pensamiento.

El grado de estos desafíos cognitivos varía de acuerdo con las posibilidades cognitivas y habilidades de los niños y niñas. Se pueden plantear situaciones con los más pequeños como la búsqueda de un objeto que suena y que está oculto en el salón de gateadores; organizar una serie de objetos teniendo en cuenta un atributo físico de éstos con un grupo de niños y niñas de 3 años, o realizar una competencia de carros y pedirle a uno de 5 años que organice los carros desde el que llegó primero al último.

En el medio en el que los niños y niñas viven, en el entorno de la casa, el jardín y los diversos espacios en los que juegan, comparten y aprenden, están los objetos y los recursos. Las cosas, artefactos, elementos y herramientas que se encuentran a la mano son entonces el centro de exploración y experimentación, pero ¿qué es lo que estos recursos permiten o potencian en los procesos cognitivos de los niños y las niñas, para que sean de uso indispensable en las prácticas educativas de la institución?

Debe decirse que los objetos, por ser aquellos recursos sobre los que se puede accionar, propician que el niño y la niña establezcan múltiples relaciones que les permiten no sólo conocer las propiedades y características que los componen, sino que también les permiten descubrir los fenómenos que al interactuar con ellos se provocan.

Estos ejercicios permiten dos tipos de construcción de conocimiento. El primero, orientado a la particularidad del objeto en donde se perciben las características del mismo, identificando y conociendo: la forma, el tamaño, el color, la textura, el sabor, el olor, entre otros atributos que permiten al niño o niña crear el



concepto del objeto que está manipulando. El segundo tiene que ver con el establecimiento de relaciones de tipo lógico (comparación, clasificación, agrupación, secuencia, discriminación, ordenación, ubicación en el espacio, medidas, entre otras) que se dan al interactuar con los objetos.

Estas relaciones son mediadas por aquello que el niño o la niña ve que ocurre en el objeto cuando establece un tipo de acción particular sobre éste; por ejemplo, el niño o la niña interactúa con una pluma: al tocarla puede percibir que es suave, delgada y de color rojo. Sin embargo, en ese instante el niño o la niña respira fuerte y la pluma sale a volar, entonces él o ella observa lo que ocurre, toma de nuevo la pluma y trata de explicarse qué sucedió, hasta que descubre que este es un fenómeno provocado por una corriente de aire que bien puede ser producida por el niño o la niña, por un adulto, por otro objeto o por el viento.

Es así como Piaget referencia que el conocimiento que se construye sobre el objeto es relativo al aporte que realiza la situación que se vive entre el conocedor y el objeto de su conocimiento (Kamii, 1983), de esta manera afirma que el conocimiento que surge de la manipulación e interacción con los objetos está fundamentado en una abstracción empírica que el niño y la niña realizan, mientras que aquel conocimiento que construyen teniendo en cuenta la información que proviene de la acción del sujeto al introducir relaciones con los objetos depende de una abstracción reflexiva (preguntas, explicaciones que se hacen acerca de lo que experimentan) que da origen al descubrimiento de las relaciones lógico-matemáticas. Por tal razón es indispensable y fundamental que la acción provocada por la maestra o el maestro en las primeras edades esté centrada en la interacción con los objetos y el fortalecimiento de estos dos tipos de abstracciones.

Otro aspecto dentro del trabajo matemático está relacionado con la construcción del

concepto de número. Ésta trasciende la escritura del símbolo y conduce a maestras y maestros a pensar en situaciones en las cuales los niños y niñas empleen estrategias de conteo de objetos, comparen cantidades en las cuales se pueda establecer dónde hay más y dónde hay menos, y progresivamente identifiquen los grupos según el número de elementos que representan. Por ejemplo, cuando se juega bolos con los niños y niñas, y cada vez que tumban un bolo se les da una semilla, al finalizar ellos y ellas deben contar cuántas semillas obtuvieron y comparar con sus compañeros quién ganó más, quién ganó menos, cuántas semillas de más o menos necesita para tener lo mismo que... El uso del conteo y de los números se realiza en situaciones reales y con sentido, la pregunta a los niños y niñas por parte de las maestras y maestros es vital, puesto que son ellos y ellas quienes plantean problemas y piden hallar una solución a éstos.

Así, los números son empleados en diferentes situaciones: para contar, para hallar la posición de algo o alguien, para operar, estimar, comparar cantidades, entre otros. Los niños y niñas empiezan a construir el concepto de número desde muy pequeños en la medida que tienen la posibilidad de emplear el conteo en la resolución de problemas cotidianos. La percepción ocupa un lugar protagónico en este proceso, puesto que es a través de lo que observan y tocan que los niños y las niñas pueden explorar diferentes cantidades en los grupos de objetos que manipulan y así indicar en qué grupo hay más, igual o menos elementos. Con el desarrollo del lenguaje oral y con la participación en actividades culturales y sociales, aprenden palabras que les permiten comunicar relaciones matemáticas a través de expresiones como: más, poco, muchas, entre otras. También inician el recitado de secuencias numéricas como 1, 2, 3, 6, 9, 20; este recitado "sin sentido" y "desordenado" para las personas adultas, resulta ser vital puesto que los niños y niñas evidencian el descubrimiento de algunas palabras que son usa-

das para contar. La secuencia numérica poco a poco se irá “estabilizando” a medida que se usa en la cotidianidad, por lo cual no hay que acelerar los procesos, sino hacer del conteo una acción habitual en el jardín infantil o colegio.

El proceso de contar es un desarrollo complejo para los niños y las niñas, puesto que requiere conocer la serie numérica, establecer relación uno a uno entre los elementos a contar y las palabras (acción de contar), e identificar el último término que se pronuncia como representante de la totalidad de los elementos (enumerar). El paso de la acción de contar a enumerar requiere de tiempo y es necesario que la maestra o el maestro comprenda que el niño y la niña atraviesan por un período de transición hasta entender que la última palabra-número pronunciada les permite representar la cantidad de todos los objetos de una colección. Se pasa de expresar “el tres” a decir “hay tres” o “los tres”. Estos cambios no se dan de forma homogénea, es decir cada niño y niña de acuerdo con las oportunidades que tienen de utilizar el conteo con sentido, realizarán esta comprensión en un determinado tiempo.

En ese sentido, las medidas también brindan la posibilidad de usar en contexto los números; pero para poder llegar a ese nivel del pensamiento es preciso promover experiencias en las cuales los niños y niñas creen sus propios patrones de medida, usen su cuerpo, piedras, palos, cuadernos, simulen balanzas con sus brazos, diseñen balanzas, comparen la capacidad de los recipientes; es decir, hacer de las diversas formas de medir, la posibilidad de plantear problemas de la vida cotidiana y permitir a niños y niñas crear patrones de medida no estandarizadas²¹. Preguntas como ¿Cuánto mide el salón? ¿En qué recipiente

cabe más agua, o jugo, limonada, pintura, etc.? ¿Cómo hacemos para saber qué salón es más grande? ¿Cuánto mide el corredor? ¿Cómo hacemos para saber a qué hora vamos a comer? ¿Qué hicimos el día de ayer? ¿Qué haremos mañana? ¿Qué hacemos después de despertar? ¿Qué elementos podemos usar para medir cuál grupo recoge más rápido los juguetes? favorecen el pensamiento de los niños y niñas, permitiéndoles pensar sobre situaciones concretas y plantear estrategias para resolverlas.

Progresivamente y como consecuencia del fortalecimiento de la práctica de contar y enumerar, los niños y niñas que se encuentran en los últimos años de la Educación Inicial pueden resolver situaciones matemáticas más complejas mediante la simple extensión del conteo y con el apoyo de la simulación de situaciones (Nunes y Byrant, 2003, p. 140). Por ejemplo: cuando a un niño o niña de 5 años se le entregan 5 carros inicialmente, luego se le dan dos más y la maestra o maestro pregunta “ahora ¿cuántos carros en total tienes?”, usualmente los niños y niñas recurren a contar los dos grupos, en una acción de juntar, para así establecer la totalidad de los carros. Esto es sólo una muestra de las diversas situaciones que se pueden proponer.

Teniendo en cuenta las investigaciones sobre los procesos de construcción de números y de operación con éstos (Fuson, 1992; Riley, Heller y Greeno, 1983; Verschaffel y De Corte, 1993), se han establecido tres categorías básicas de “situaciones-problema” que se le pueden proponer a los niños y niñas: de cambio, de combinación y de comparación:

- Situaciones de cambio. Hacen referencia a que un hecho cambia el valor de la cantidad inicial. Ejemplo: Julián tenía 8 carros y le prestó a María 3. ¿Cuántos carros tienen ahora Julián?
- Situaciones de combinación. Consisten en dos cantidades que son consideradas por separado o juntas, como por ejemplo: Ma-

21 Medidas no estandarizadas se refieren a aquellos sistemas que no corresponden al uso convencional del metro, centímetro, kilogramo, ejemplo de esto es: mi cuaderno mide un lápiz y una crayola, el salón mide 20 pasos, el borde de la mesa son cinco cuentos, son cuatro pocillos lo que hacen una botella de agua, etc.



ría y Julián hicieron 5 puntos entre los dos, María hizo 3 puntos. ¿Cuántos puntos hizo Julián?

- Situaciones de comparación. Están relacionadas con dos cantidades que son comparadas y la diferencia entre éstas. Ejemplo: Julián preparó 5 galletas y María 3 ¿Cuántas galletas más preparó Julián que María?

Para que estos procesos se potencien de forma adecuada, es fundamental crear un ambiente de confianza en el cual el niño o la niña sienta que su maestra o maestro reconoce su conocimiento matemático “informal” (Baroody, 1988, p. 33 y 47). Este clima de afectividad permitirá que se animen a crear estrategias que les permitan establecer relaciones de orden lógico matemático relacionadas con la construcción del concepto de número. Por tal razón, es necesario que en las acciones del jardín infantil o colegio se propicien situaciones en las cuales los niños y niñas empleen diversas estrategias para contar como: contar en voz alta, utilizar los dedos, señalar un objeto a la vez que nombra un número, tocar los objetos, entre otros. La maestra o maestro deberá respetar estas formas de conteo de los niños y niñas, así como incentivar el uso de las mismas.

Otro aspecto que inquieta a los niños y niñas es la exploración del espacio, en cuanto a la ubicación y el desplazamiento tanto de ellos mismos como de los objetos. El trabajo que se promueva estará dirigido a tejer relaciones espaciales entre el niño o niña y los objetos, teniendo en cuenta la ubicación y posición de éstos en un lugar determinado. Inicialmente, como se aborda en la dimensión corporal, este trabajo se desarrolla teniendo como referencia el cuerpo del niño y la niña, así es necesario tener en cuenta sus puntos de vista sobre las relaciones que establecen con otras personas u objetos. Paulatinamente se emplean otros puntos como eje, que dependerán ya no de su cuerpo sino de los objetos, otras personas y los lugares en sí.

Abordar los conceptos de *en medio*, *entre*, *arriba de*, *debajo de*, *cerca de* o *lejos de*, permitirá el conocimiento del espacio y la comprensión de las relaciones espaciales que se pueden establecer. De igual forma, las relaciones espaciales en los desplazamientos suponen integrar las formas de ubicación del niño, la niña y los objetos dentro del espacio.

Las formas de los objetos que están en su medio es otro aspecto que llama la atención de los niños y niñas. Experimentar con las figuras, las formas y el espacio es brindarles la posibilidad de recrear modos posibles de ver los lugares y los objetos que allí se hallan. Ejemplo de esto es cuando usan la plastilina o la expresión gráfica para recrear objetos de su cotidianidad. Además de trabajar con las figuras comunes, es necesario permitir a los niños y niñas aproximarse a otras formas con las que puedan explorar y descubrir las características de las figuras, como lados rectos o curvos; usarlas, describirlas, reproducirlas o copiar modelos dados, en donde las usen para dar respuesta a preguntas o situaciones de su vida.

En este eje, el enriquecimiento de las experiencias de niños y niñas por parte de maestras y maestros posibilita la construcción de los conceptos de número, medida y relaciones espaciales, así como favorecer las habilidades para estimar, comparar, contar, seguir secuencias, relacionar la ubicación de sí mismos y de objetos en el espacio, plantear hipótesis, contrastarlas y comprobar las estrategias usadas en la resolución de problemas. Además de incentivar en niños y niñas la comunicación de su conocimiento matemático de manera oral o gráfica, validando sus formas de representación no convencionales y convencionales a través de las cuales expresa matemáticamente su pensamiento.

Desarrollos por fortalecer de 1 a 3 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Descubra la posibilidad de exploración de los objetos a través del uso de sus sentidos y el desplazamiento en el espacio cercano, para así manipular diferentes tipos de objetos que se encuentran presentes en su entorno.
- Exprese las sensaciones y emociones que experimenta al actuar sobre los objetos; lo que le permite paulatinamente centrar su atención en las reacciones de los objetos.
- Explore cambios, transformaciones y reacciones de los objetos, al provocar acciones como golpear, apretar, dejar caer, calentar, soplar, volcar, rodar, etc.
- Plantee preguntas e hipótesis acerca de los objetos cuando complejiza la acción que realiza sobre éstos.
- Comprenda que otras personas, objetos o fuerzas también generan cambios sobre los objetos, permitiéndole paulatinamente anticipar los efectos de las acciones propias y ajenas sobre éstos.
- Perciba visualmente los grupos de objetos en donde hay más o menos elementos, lo que le permite hacer uso, en la cotidianidad, de cuantificadores como mucho, poco, más, menos, mayor, menor.
- Organice en grupos objetos teniendo en cuenta las características de éstos, estableciendo semejanzas o diferencias entre ellos, y posteriormente clasifique objetos creando categorías de acuerdo a las cualidades y atributos de los elementos que en éstos identifica.

Desarrollos por fortalecer de 3 a 5 años de edad

La maestra o maestro posibilitará experiencias en las cuales el niño o la niña:

- Descubra y establezca secuencias y patrones teniendo en cuenta formas, colores, tamaños de objetos o imágenes, continuando la serie que se le ha propuesto, para que cree posteriormente sus propias secuencias y patrones empleando diversos objetos y estableciendo más de dos variables.
- Plantee estrategias para contar los diversos elementos, correspondencia uno a uno, agrupación por cantidades, uso de sus dedos para llevar las cuentas, etc.
- Haga uso del conteo para resolver problemas de la vida cotidiana, como saber cuántos puntos ganó o cuántos lápices hay en el salón; lo que le permite iniciar la construcción del concepto de número.
- Plantee estrategias para resolver problemas de la vida cotidiana, las comparta y contraste con sus compañeros, y posteriormente explique la estrategia empleada de forma oral o gráfica.



- Cree medidas y herramientas no convencionales para solucionar problemas relacionados con las dimensiones del espacio, el peso de objetos, la capacidad de los recipientes y la medición del tiempo, para luego dar paso al uso de instrumentos de medida convencional.
- Describa situaciones o acciones de su cotidianidad utilizando secuencias (antes de, después de, en la mañana..., en la tarde..., en el día... y en la noche...).
- Establezca relaciones espaciales cuerpo-objeto, objetos entre sí, objetos estáticos y objetos en movimiento; para luego establecer relaciones en el espacio con personas y objetos como: cerca de, lejos de; arriba de, abajo de; delante de, detrás de; encima de, abajo de; afuera de, dentro de.
- Descubra la posición de diversos objetos en el espacio y las variaciones de tamaño y forma que se pueden percibir como resultado de las diferentes ubicaciones de observación como giros y acercamientos o no de las figuras.
- Identifique algunos atributos y características físicas de figuras geométricas, objetos, dibujos y ensamblajes, para luego realizar construcciones teniendo en cuenta las características propias de los elementos.
- Interprete hechos y situaciones de la vida cotidiana y plantee estrategias para comprenderlas y solucionarlas haciendo uso del conocimiento matemático, lo que le posibilita el acercamiento a los procesos aditivos.

Vi. Orientaciones

para la Sala Materna





VI. Orientaciones para la Sala Materna

La sala materna brinda a los niños y niñas entre 3 meses y 2 años la oportunidad de conocer un nuevo escenario que proporciona otras posibilidades de desarrollo fuera de su hogar. Al llegar al jardín infantil el bebé estará acompañado por otros niños, niñas y personas adultas, con quienes establecerá vínculos afectivos y le permitirán sentirse seguro y tranquilo en este ambiente.

Teniendo en cuenta que al ingresar al jardín infantil el bebé experimenta períodos de tiempo sin su familia, éste debe ofrecerle un entorno afectuoso y acogedor que le permita ir elaborando y compensando esa “ausencia” partiendo de las posibilidades emocionales de las relaciones que se establecen con sus pares, las personas adultas y los objetos. Por tanto, pensar en el ambiente de la sala materna no puede reducirse al color de las paredes, el tamaño de los muebles, la decoración, la limpieza o el estado de los juguetes, sino que implica pensar también las relaciones, vínculos y experiencias que se tejen en el entorno.

Muchas de esas experiencias están directamente relacionadas con los cuidados que requieren los niños y niñas que asisten a la sala materna como: darles de comer, cambiarles el pañal, consentirles, atender sus llantos, al mismo tiempo que se brindan experiencias que propician su desarrollo. Es por esto que cuando se es maestra o maestro en este contexto surge un interrogante: ¿cómo integrar las acciones relacionadas con el potenciamiento del desarrollo al cuidado calificado? En ese sentido, no es posible pensar la práctica pedagógica en estas edades diferenciando estos dos tipos de acciones, puesto que es posible potenciar el desarrollo a la vez que se llevan a cabo dinámicas de cuidado. A través de éstas, la maestra o maestro acompaña los ritmos y cambios por los que atraviesa el bebé, siendo sensible y capaz de reaccionar oportunamente al ver el mundo desde su perspectiva, procurando satisfacer sus necesidades más que

atender a las suyas propias (Universidad Abierta del Reino Unido, 2007).

Así la maestra o maestro sabrá cuál es el momento adecuado en el que debe intervenir, en el que el bebé necesita ser cargado, abrazado o alimentado; sabrá leer los gestos, las miradas, el llanto, la mímica y los movimientos corporales de los niños y las niñas de la sala materna, que son las maneras en las que expresan las sensaciones, los intereses y las emociones en los primeros meses de vida.

Estas lecturas que la maestra o maestro hace, le brindan elementos para ofrecer a los niños y las niñas un sinnúmero de vivencias, en las cuales se les da lugar a las actividades propias de la infancia como son el juego, la exploración del medio, la literatura y el arte. Es por esto que las orientaciones que se brindan en este apartado dan lugar al desarrollo del niño y la niña, vinculando las experiencias a través de las cuales conocen, construyen, interpretan y reelaboran sus realidades, a medida que se divierten, actúan y exploran en su mundo social y físico. Por lo tanto, al recorrer el presente texto se podrán encontrar experiencias en las que están presentes los pilares de la Educación Inicial, los cuales dan respuesta a las características propias de estas edades.

Las interacciones con el mundo comienzan desde que el bebé nace. Con lo primero que cuenta es con la imagen del adulto, la cual se va convirtiendo en el objeto social privilegiado con el que interactúa y establece un vínculo afectivo. Paulatinamente, las manos y el cabello de las personas adultas significativas (madres, padres, cuidadoras), así como los accesorios que éstas utilizan (gafas, aretes, collares) pasan a ser los objetos de juego.

Así como el cuerpo del adulto se va convirtiendo en juguete, también lo hace el cuerpo del bebé. Cuando ellos y ellas descubren que sus extremidades pueden moverse y tocarse, hacen todo lo posible por seguir indagando acerca de éstas hasta hallarles una función. De



esta manera, empiezan la exploración de su entorno y de todo lo que en éste se encuentra, se muestran cada vez más ávidos por conocer todo cuanto les rodea a partir de las diversas impresiones que les producen los colores, olores, sensaciones y sonidos.

Por esta razón, las experiencias sensoriales y perceptivas se constituyen en la base de trabajo pedagógico en estas edades. Se involucran tanto los sentidos como el movimiento, que se constituyen en los medios a través de los cuales el niño y la niña se apropian del entorno al ver, oír, percibir, saborear, explorar y adaptarse al mundo con mayor confianza y seguridad. Por lo que promover la interacción de ellos y ellas con una amplia gama de objetos y sensaciones, resulta fundamental para generar experiencias que les lleven al disfrute, a la "travesura" y a todas aquellas acciones que provoquen juego.

La exploración sensorial se convierte en el baluarte para el fortalecimiento del desarrollo de los niños y las niñas de estas edades, por lo que es importante reconocer que el entorno ofrece elementos para enriquecerla. Por ejemplo, el maestro o maestra puede disponer un espacio en el que se imite la figura de un túnel, con objetos de diferentes texturas, colores, sonidos, olores y sabores, para que los niños y niñas lo atraviesen descubriendo e interactuando con estos elementos. Al mismo tiempo se pueden hacer juegos de luces o efectos visuales, empleando algunos papeles de colores, linternas o focos de luz, aprovechando la posibilidad de oscurecer un espacio. Sin olvidar que los objetos cotidianos, junto con los rituales de cuidado, también proporcionan variadas experiencias sensoriales.

Además de estos estímulos ofrecidos por el medio, el afecto se convierte en un elemento vital, pues es la base de un óptimo desarrollo: con una caricia, una palabra, una sonrisa, el juego durante la alimentación, el baño y los cambios de ropa, la maestra o maestro no sólo

satisfacen a niños y niñas las necesidades biológicas, sino que les proporcionan la vivencia de experiencias emocionales, las cuales son únicas, irrepetibles e irremplazables.

La cultura ha dejado un legado importante que enriquece la interacción entre el niño, la niña y la maestra o maestro, que se manifiesta en la forma en que les hablan, arrullan y cantan, en situaciones en las que usan la tradición oral, compartiendo nanas, historias, cuentos, relatos y canciones, que tienen beneficios significativos en el desarrollo integral. Impregnar la rutina del jardín infantil o colegio de experiencias literarias, llena de emoción a los niños y niñas, y se convierten en el pretexto perfecto para jugar, cantar, preguntar, compartir, comprender significados y disfrutar de la narración y la sonoridad de la palabra.

De igual manera, resulta importante favorecer un ambiente rico en experiencias para que los bebés exploren libros, los lleven a la boca, los huelan o pasen sus hojas; en otras palabras, que jueguen con ellos. Estas acciones marcan su primer acercamiento a la literatura. Por esta razón, los libros apropiados para la sala materna son aquellos elaborados con material de cartón, tela o plástico, con mayor predominio de imágenes que de palabras.

Otra de las experiencias que disfrutan los bebés son aquellas que involucran el canto. Cantar en voz baja para calmarlos y acompañarlos a dormir, o hacerlo con mayor energía para despertar su interés, resultan ser vivencias que transmiten emociones, generan vínculos afectivos entre la maestra, el maestro, los niños y las niñas, a la vez que sirven de referente en el conocimiento que ellos y ellas van construyendo sobre las características sonoras de la lengua, pues se van acostumbrando al sonido de las voces, a sus modulaciones y a las melodías. Lo anterior va a permitir que los niños y niñas disfruten de las posibilidades que les ofrece su propia voz. Cuando los niños y niñas son pequeños, la importancia de la palabra no está en

Vi. Orientaciones

para la Sala Materna

el contenido mismo, sino en la carga afectiva y la manera como suena lo que se está diciendo.

La música invita al movimiento, por esta razón se convierte en la oportunidad para crear experiencias en las que el niño o la niña se balancee, aplauda, sienta el pulso, gatee, camine, marche y baile. De la misma forma, la maestra o maestro puede aprovechar distintas melodías para mecerlos al ritmo de la música, realizar suaves golpes rítmicos sobre su cuerpo, cantarles y hablarles variando las entonaciones de la voz, ya que sentir el ritmo, el compás y las vibraciones de la música da la oportunidad a los niños y niñas de organizar sus movimientos, a la vez que van desarrollando un mayor dominio de su cuerpo.

Experiencias en las que los niños y niñas adopten diferentes posiciones corporales pueden propiciarse cuando la maestra o maestro llama su atención utilizando diversos objetos que les interesen. Así, se facilita que se pongan boca abajo, giren, se arrastren o trepen sobre diversas superficies, planas o inclinadas, lo cual hace que los niños y niñas busquen ajustar su cuerpo para responder a estos nuevos estímulos, generando toda clase de reacciones no sólo físicas sino cognitivas y emocionales.

Cuando los niños y niñas caminan, es importante disponer espacios que favorezcan la bipedestación y la marcha, a partir de apoyos que les brinden seguridad y les inviten a moverse de manera tranquila. En principio, se deben mantener los espacios libres de obstáculos y materiales con los cuales los niños y niñas puedan tropezar; a medida que ellos y ellas vayan desarrollando mayor confianza en la marcha, es propicio ubicar obstáculos intencionalmente planeados, para promover la búsqueda de alternativas corporales que les permitan superarlos.

Otro aspecto que llama la atención de los niños y las niñas es ver su reflejo en el espejo; se interesan por acercarse a tocarlo y mantienen su atención sobre éste, puesto que descubren

que ese reflejo es de ella o de él mismo y no otro niño o niña; por ello es importante preparar gran variedad de experiencias relacionadas con este elemento que permitan evidenciar sus propias reacciones, como acercar y alejar el espejo a diferentes velocidades, ubicarlo en diferentes planos motivando ajustes visuales y corporales, dejarlo en el piso mientras gatean para que ellos se asomen o en el techo para que mientras estén acostados boca arriba puedan tener otras perspectivas visuales y perceptivas.

Cuando los niños y niñas logran desplazarse por el salón gateando, caminando apoyados en muebles o por sí mismos, se interesan por explorar aun más el entorno, les gusta abrir cajones y ver lo que hay dentro, alcanzar los juguetes que están detrás de ellos o ellas, encajar una cosa con otra, arrugar papel o hacer ruido con los objetos.

Aprovechando la curiosidad de los niños y las niñas, otra de las acciones que la maestra o maestro puede realizar es un baúl de “cachivaches” u objetos que posibiliten la exploración, ya que los juguetes en estas edades no son solamente los convencionales que las grandes industrias fabrican, sino que cada objeto que se tiene cerca es un juguete. Desde este punto de vista, la maestra o maestro puede crear uno o varios rincones en donde se encuentren toda clase de objetos: pelotas, sonajeros, piedras o plumas grandes, cucharas, pitos, ovillos de lana, cepillos de dientes, tambores, tapas, tubos de goma, muñecos de trapo, juguetes de toda clase de texturas, entre otros materiales que el jardín infantil tenga a mano y no sean peligrosos para los niños y las niñas.

Se puede jugar a descubrir lo que hay en la caja o rincón, a tocar, a buscar, a organizar, permitiendo que ellos y ellas creen sus propias interacciones con este material. Aquí vale la pena hacer referencia al tipo de interacción que la maestra o maestro puede realizar, reconociendo que si bien debe estar siempre presente

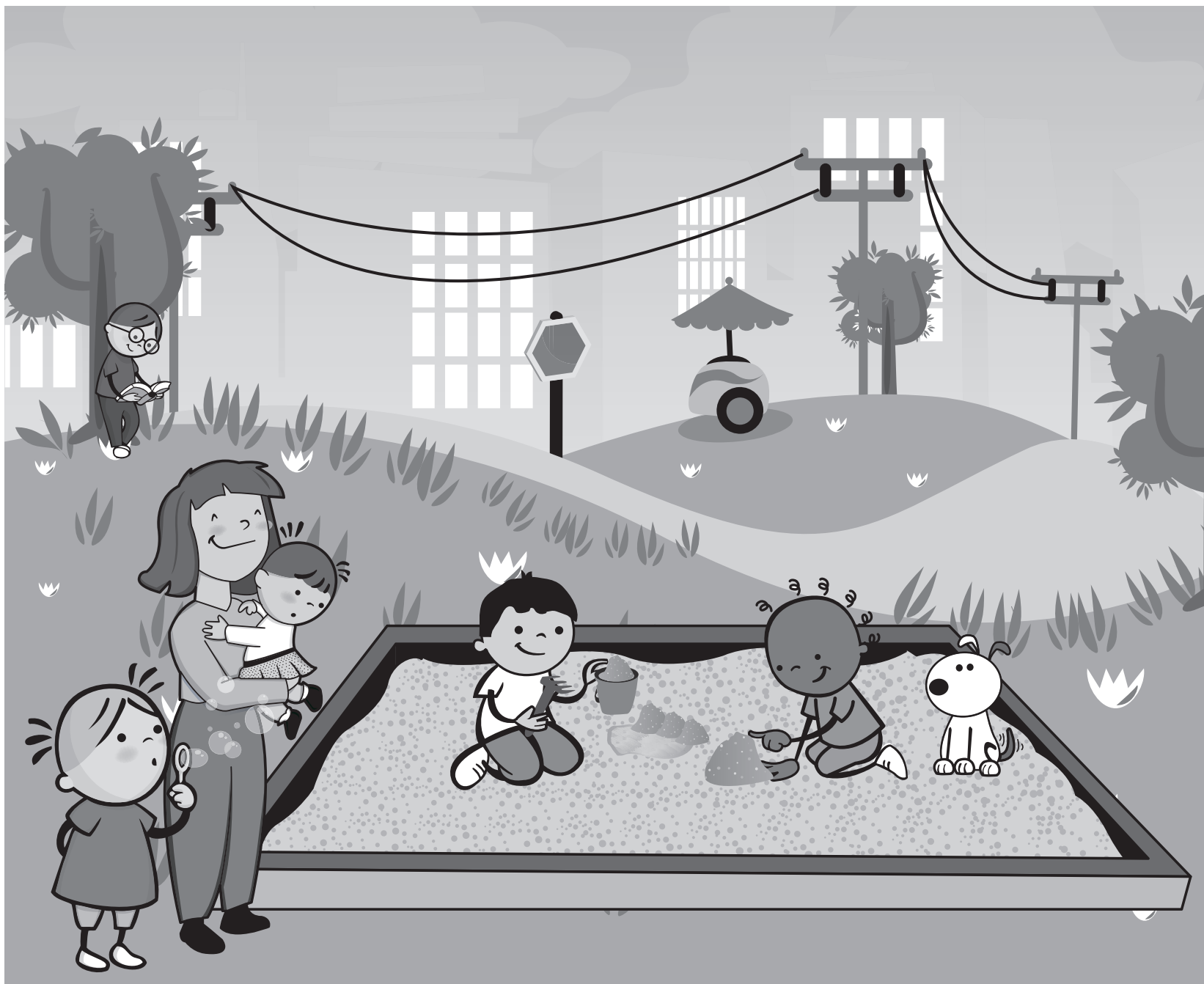


y acompañando a los niños y niñas, también puede darles espacio para que interactúen espontáneamente con los objetos, teniendo en cuenta que no corran riesgos.

Disponer el espacio por rincones, permitirá que los niños y las niñas manipulen y usen diversos objetos de manera independiente. Esta organización de la sala materna, le permite a la maestra o maestro observar e intervenir en el momento adecuado, teniendo un panorama global de la acción de los niños y niñas, identificando así sus gustos y las formas en que usan los objetos para experimentar con ellos. Esta información se convierte en insumo para que la maestra o maestro tome decisiones en medio de la práctica pedagógica y cree interacciones más complejas en las que los niños y las niñas descubran otras posibilidades con los objetos.

Los anteriores ejemplos pueden aportar al trabajo de la maestra y el maestro en la sala materna, mostrando que es posible integrar el cuidado calificado, con el potenciamiento del desarrollo, no sólo cuando a los niños y las niñas se les lleva en brazos, sino al mirarlos, sonreírles, hablarles, cantarles, leerles, ponerles música y favorecer experiencias con la literatura, el arte, el juego y la exploración del medio. Es claro que aún existen muchas posibilidades de desarrollo que las maestras y maestros, desde su quehacer pedagógico, pueden proponer partiendo del conocimiento que tienen de los intereses y desarrollos propios de los niños y niñas de la sala materna. En este sentido, es fundamental el reconocimiento de la experiencia y el saber de los maestros y maestras, que al conjugarse con el reconocimiento de las características propias de cada niño y niña, facilitarán la creación de escenarios novedosos que se ajusten al contexto y realidad de cada jardín, potenciando así el desarrollo infantil.

VII. Observación y Seguimiento al Desarrollo Infantil en la Primera Infancia





VII. Observación

y Seguimiento al Desarrollo Infantil en la Primera Infancia

El seguimiento al desarrollo es un proceso continuo, dinámico, intencional y sistemático que da cuenta de los avances, logros, fortalezas y aspectos a potenciar expresados en el hacer cotidiano del niño y la niña, a partir de las múltiples experiencias y oportunidades de desarrollo que desde el jardín infantil o colegio se privilegian. En este sentido, la mirada al desarrollo infantil por parte de las maestras y maestros, particularmente en la Educación Inicial, tiene un énfasis marcado en el proceso y no en el producto, pues su fin último es conocer a los niños y niñas desde sus particularidades y de esta manera potenciar su desarrollo a través de su continua acción reflexiva e intencional.

De este modo, el seguimiento al desarrollo se constituye en el mecanismo privilegiado que tienen las maestras y maestros para aprender acerca de lo que son, de lo que saben y de lo que son capaces de hacer los niños y las niñas, convirtiéndose en el medio más propicio para conocer, acompañar y apoyar sus procesos de desarrollo particulares y colectivos, tomando decisiones frente a las acciones pedagógicas, experiencias y ambientes enriquecidos que les permiten incidir e intervenir de manera adecuada en el desarrollo de los niños y las según el ritmo de cada cual, avanzando así en el reconocimiento y respeto por la diversidad.

En concordancia con lo anterior y tras reconocer el sentido e importancia que encierra el proceso de seguimiento al desarrollo, así como las particularidades del mismo, se hace necesario pensar en unos consensos mínimos que permitan orientar dicho proceso en los jardines infantiles y colegios.

1. Los niños y niñas tienen sus propias características y ritmos de desarrollo

Reconocer a los niños y niñas como seres únicos, con características, fortalezas, intereses y ritmos propios, demanda de la maestra y el

maestro la necesidad de conocerlos y respetarlos desde su individualidad. Por tanto, la observación y el seguimiento al desarrollo debe hacerse con base en lo que los niños y niñas pueden hacer, no sobre lo que les falta o en comparación con los demás, ya que aunque existan ciertas características de desarrollo comunes, éstas se manifiestan de manera diversa en cada niña o niño, dado que sus experiencias e interacciones también son diversas, por lo que una mirada homogénea estaría desconociendo sus singularidades.

2. El seguimiento al desarrollo es un proceso integral que debe hacerse en situaciones cotidianas no instrumentalizadas

La oportunidad de observar a los niños y niñas en situaciones cotidianas permite a la maestra o maestro poner en evidencia el proceso de desarrollo de los niños y las niñas, desde sus capacidades, su propia integralidad y sin necesidad de recurrir a situaciones instrumentalizadas y poco naturales, ya que es a partir de las experiencias que hacen parte de la rutina diaria del jardín o colegio, que es posible observar y conocer su proceso de desarrollo, manteniendo el maestro o maestra una actitud permanente de escucha, observación y empatía, que le permita advertir los avances y retrocesos propios de cualquier proceso de desarrollo. Un ejemplo de esto es la observación en un momento de juego libre o en los rincones o los proyectos de aula, en los cuales se manifiesta el desarrollo de las diferentes dimensiones: personal social, comunicativa, cognitiva, corporal y artística.

3. El seguimiento al desarrollo se basa en un acompañamiento continuo, sistemático e intencional

La observación y seguimiento al desarrollo debe tener una intencionalidad clara y explícita



y debe garantizar la sistematicidad del proceso y su coherencia con la propuesta pedagógica o las oportunidades que desde el jardín infantil o colegio se ofrecen.

Con este fin, la observación se constituye en el principal mecanismo que tiene la maestra o maestro para hacer el seguimiento al desarrollo de manera permanente, observación que como ya se ha mencionado, está basada en las actividades naturales que se dan en la rutina del jardín o colegio, pues es en estas actividades en las cuales el maestro o maestra podrá identificar el comportamiento del niño y la niña. En coherencia con esto, resulta evidente que el proceso de observación comienza *con las primeras semanas de vida de los niños y las niñas en el jardín infantil o colegio. Este inicio consolida la observación como el mecanismo predominante para el proceso de seguimiento*, ya que brinda información relevante de cómo llegan, cuáles son sus características propias, sus gustos, intereses y miedos, entre otros rasgos que son singulares, convirtiéndose en un proceso particular que no responde a criterios homogéneos y arbitrarios.

Sin embargo, para que éste sea un proceso sistemático se hace necesario:

- Planificar y tener claros los propósitos o la intencionalidad de la observación, ya que esto permite definir los aspectos sobre los cuales se va a hacer énfasis en el proceso de observación y análisis de la información recogida, haciendo posible la consolidación de un proceso de seguimiento continuo, sistemático e intencional.

- Documentar los progresos de los desarrollos observados a través de la formalización tanto del procedimiento mismo de seguimiento al desarrollo como de los instrumentos y medios que permitan lograr esto, tales como el observador o diario de campo y el cuaderno de notas, entre otros elementos que dan sistematicidad al proceso de seguimiento.

- Incluir un gran número de detalles relacionados con los comportamientos y características propias de los niños y niñas y coherentes con la intencionalidad de la observación, pues de esto depende poder tomar decisiones acertadas, así como diseñar y complementar estrategias pedagógicas que promuevan y brinden nuevas oportunidades de desarrollo. Siendo esto la muestra más palpable de la estrecha interrelación que existe entre el seguimiento al desarrollo y la planeación docente, procesos dinámicos que se alimentan mutuamente para enriquecer la mediación pedagógica.

4. El seguimiento al desarrollo es un proceso compartido por diversos actores

Dado que el seguimiento al desarrollo se centra en la interpretación de lo observado, es difícil alejar la percepción individual y personal dentro del mismo, por lo que cobra total relevancia la comunicación permanente tanto con las familias, que son las primeras educadoras de los niños y niñas, como con los otros profesionales que comparten con las maestras y maestros la función de garantizar su desarrollo armónico e integral, estableciendo un diálogo de saberes que permita obtener información cada vez más objetiva del proceso.

En este sentido, es importante que se reconozcan y respeten los saberes de los diferentes actores, ya que tanto la familia como la maestra o maestro tienen un conocimiento bastante consolidado de los niños y niñas dada su interacción y contacto permanente, y los otros profesionales también poseen saberes particulares desde sus especialidades, que es necesario escuchar cuando así se requiera, buscando que la valoración y seguimiento al proceso sea cada vez más cercano a la realidad del niño o la niña.

Vii. Observación

y Seguimiento al Desarrollo Infantil en la Primera Infancia

Frente a esto, y ya que son varios los profesionales que están llegando al jardín infantil o colegio para apoyar desde la interdisciplinariedad los procesos que en este ámbito institucional se desarrollan, es importante poder llegar a unos consensos pedagógicos que permitan desde el reconocimiento y comprensión de las dinámicas propias a cada jardín o colegio hacer aportes pertinentes que propendan por el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas.

Por esta razón, se debe hacer explícito, por un lado, que el psicólogo o terapeuta no llega al jardín a hacer terapia clínica, sino a involucrarse en la dinámica propia del mismo para entenderla y brindar su aporte, manteniendo un diálogo permanente con maestras y maestros quienes son las personas que más conocen a los niños y niñas cuando del ámbito institucional se habla. Por otro lado, maestros y maestras no deben pensar que cuando tienen apoyo de otro profesional (educador especial, fonoaudiólogo, entre otros), éste se encargará exclusivamente de los niños y niñas con alguna situación particular (condición de discapacidad, dificultades motrices o del lenguaje, etc.), delegando toda su responsabilidad, pues el trabajo debe ser compartido para el enriquecimiento de ambas miradas.

Es evidente que si se logra mantener una comunicación permanente, estableciendo como principios de relación la reciprocidad, la colaboración y el reconocimiento, se lograrán articular acciones muchas veces divorciadas que propendan por el sano crecimiento y desarrollo integral de los niños y niñas, aprovechando dicho diálogo de saberes para que el acompañamiento y la promoción del desarrollo se enriquezca cada vez más.

Otra fuente que comúnmente entra en diálogo con la maestra, el maestro y otros profesionales a la hora de hacer el seguimiento al desarrollo de los niños y niñas, son las escalas de valoración elaboradas por especialistas a

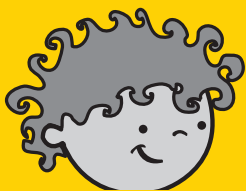
través de largas investigaciones, ya que aunque partimos del hecho que cada sujeto tiene sus propios ritmos de desarrollo, hay algunas características e hitos del mismo que son comunes en la vida de los niños y las niñas. Por lo tanto se debe tener presente la relación dinámica que existe entre lo individual y lo colectivo, donde las escalas aportan un conocimiento de base que no puede convertirse en el único referente, pues llevaría a una observación invasiva y homogénea al desarrollo, coartando la reflexión y la observación de la maestra o maestro, así como la posibilidad que tiene de reconocer en los niños y las niñas fortalezas más allá de lo que prescribe la escala.

Por esta razón, conviene usar dichas escalas como marcos explicativos y guías que brindan un contexto frente al desarrollo y no como instrumentos de evaluación o valoración cerrados y únicos que no permiten reconocer los ritmos particulares de los niños y las niñas, ya que aunque existen algunas generalidades, estas se mueven alrededor de las especificidades propias de cada niño o niña.

5. Algunos medios, mecanismos y estrategias para hacer el seguimiento al desarrollo

La observación y el seguimiento al desarrollo infantil puede llevarse a cabo a través de muchas estrategias o medios, con el fin de captar lo que el niño o niña es, sabe y es capaz de hacer, haciendo especial énfasis en articular las informaciones con el fin de evitar que la comprensión sea parcializada o fragmentaria. Finalmente, los medios o mecanismos usados estarán relacionados con lo que se quiere observar así como con el uso que se le dará a dicha información.

Esta información puede ser registrada en un **observador**, que tendrá como finalidad convertirse en un insumo para la sistematización del proceso, facilitar un diálogo comunicativo



en torno al desarrollo del niño o niña con las familias o incluso promover la articulación entre las maestras de diferentes niveles, dado que se convierte en un insumo importante que da cuenta de las particularidades del niño o la niña y brinda información valiosa para diseñar o planificar su trabajo en función de ellas.

De otro lado, los **registros anecdóticos** permiten hacer un recuento narrativo breve de un evento o comportamiento específico. En éstos se anota solo lo que se observa u oye directamente relacionado con los hechos, incluyendo la descripción detallada del contexto en que ocurre, aportando elementos significativos para comprender el proceso y planificar una estrategia específica de promoción del mismo.

La **muestra de eventos en tiempos específicos** se centra en comportamientos que se presentan en situaciones especiales o eventos específicos, como la hora de la comida, el espacio de juego libre y la hora de la lectura, entre muchos otros. Ayuda a identificar los comportamientos durante un evento particular en un periodo de tiempo determinado, y a identificar cuándo un niño o niña presenta un comportamiento particular, discriminando si éste es ocasional o se presenta todo el tiempo.

La modalidad de **muestra de trabajos** es también un medio para hacer el seguimiento al proceso de desarrollo de los niños y niñas. Se hace de forma periódica y consiste en la exposición de trabajos de los niños y niñas que muestra lo que saben y pueden hacer, mostrando el crecimiento y progreso en el tiempo. Para esto, se debe asegurar que las muestras de trabajo demuestren lo que él y ella saben y son capaces de hacer.

La **carpeta de trabajos** es una recopilación meditada y analizada de muestras de trabajo de los niños y las niñas. En ella se recogen, a lo largo de un periodo de tiempo, dibujos, pinturas, trabajos, cintas de audio o video, fotos, observaciones, anotaciones de cambios, logros

y aprendizajes significativos, así como otros materiales que ofrecen la oportunidad de documentar y evidenciar el proceso de desarrollo de los niños y las niñas a través del tiempo. Por esta razón, cada uno de los elementos contenidos en la carpeta de trabajos deben estar debidamente marcados y señalar la fecha en que fueron elaborados o registrados para facilitar su análisis.

Estos son algunos mecanismos e instrumentos usados para el seguimiento al desarrollo, sin embargo es conveniente precisar que cada maestra, maestro o equipo docente debe definir sus propios instrumentos o mecanismos, asumiendo una postura activa, de compromiso y permanente reflexión en relación con el sentido que tiene el proceso de seguimiento en estas edades, más allá de la llamada evaluación que desde la mirada cuantitativa se ha encargado de homogenizar el desarrollo, centrándose en resultados más que en procesos y por tanto invisibilizando a los niños y niñas.

Viii. La Maestra y el Maestro

en la Educación Inicial





Viii. La Maestra y el Maestro

en la Educación Inicial

La Educación Inicial es la etapa educativa más importante porque cubre los primeros años, que son decisivos en la vida de los niños y las niñas, pero no existe una correspondencia entre esta declaración y las prácticas sociales que deben ser coherentes con ella, referidas al estatus de las maestras y los maestros de Educación Inicial, y a los programas educativos diseñados a partir del conocimiento de las características de los niños y niñas, sus intereses y sus potencialidades.

Ser maestra o maestro de Educación Inicial, siendo una tarea tan importante, no resulta fácil. Si bien las personas que son maestras y maestros de niños y niñas de esta edad escogen esta profesión, en su gran mayoría, porque sienten que tienen gusto y habilidades para trabajar con los niños y niñas, muchas veces, cuando inician su ejercicio profesional luego de haber cursado sus estudios y realizado prácticas formativas en instituciones que atienden esta población, sienten que el trabajo es mucho más complejo de lo que habían conocido y se imaginaban cuando eran estudiantes.

Aunque a la gran mayoría de maestras y maestros les parece que el trabajo con los niños y las niñas cumple con sus expectativas, no sienten lo mismo en el contacto con algunas instituciones, con ciertos padres e incluso con la sociedad en general. Sienten que algunos padres e instituciones valoran su trabajo, pero en muchas ocasiones encuentran que éste no es reconocido socialmente como lo esperan, pues el cuidado y afecto son considerados "naturales" en esta etapa educativa y no son adecuadamente valorados como parte fundamental de su trabajo educativo.

La maestra o maestro de Educación Inicial y el vínculo afectivo con los niños y niñas

El hecho de que los niños y niñas desde los primeros meses asistan a los jardines infantiles

o colegios ha llevado a repensar la función de las maestras y los maestros que atienden estas etapas del ciclo vital. Si bien es importante tener claro que no son las mamás ni las sustituyen, sí son las personas adultas más cercanas que tienen los niños y las niñas para relacionarse. De ahí la necesidad de reconocer la calidad y profundidad del vínculo entre la maestra o maestro y los niños y las niñas. La maestra o maestro se constituye en la persona digna de confianza, capaz de proporcionarle la base segura requerida en cada etapa del ciclo vital, por ello la importancia que desde la entrada del bebé al jardín se vaya construyendo una relación de afinidad y comprensión de la maestra o maestro hacia el bebé, reconociendo el protagonismo de los niños y niñas en la construcción de ese vínculo y la complejidad de los sentimientos involucrados (Goldschmied y Jackson, 2007).

La construcción de una relación de afinidad y comprensión es, desde luego, la construcción de unos vínculos afectivos indispensables para el sano desarrollo del niño y niña y del trabajo de la maestra o maestro. Los vínculos afectivos pasan por las expresiones afectivas corporales como el abrazo, la sonrisa, la disposición al juego, al movimiento, al contacto físico fuerte y suave acompañado siempre por la palabra, siendo ésta la constructora de mundos y de subjetividades. Son estas relaciones las que permiten brindar seguridad, dar confianza y tranquilidad e incluso poner límites, contener las diferentes expresiones emocionales, en la medida que la maestra o maestro reconoce las acciones de los niños y las niñas con gestos, actitudes, palabras, miradas, con la capacidad de situarse al lado, atrás o al frente, lo que genera que el niño y la niña se sienta más seguro, confiado, valorado en sus grandes y pequeños logros.

Estas relaciones de afinidad y comprensión serán igualmente promovidas por la maestra o maestro al interior del grupo de niños y niñas, así como entre los maestros mismos. El trato



entre las personas adultas fijará una impronta de convivencia que será en últimas la que tendrá una mayor fuerza educadora.

La maestra o maestro de Educación Inicial realizan acciones intencionadas para el potenciamiento del desarrollo

Cuando se habla de acciones intencionadas se hace referencia al trabajo educativo o pedagógico, y aquí se vuelve a enfatizar en lo que se señaló cuando se hacía referencia a la función asistencialista, es decir: la maestra o maestro no solamente responde ante los requerimientos de los niños y las niñas, aunque como ya lo decíamos, no se puede negar a éstos pues son parte inseparable del trabajo educativo, sino que propone interacciones pedagógicas con sentido. Así, afirmamos que la maestra o maestro enseña, desde luego no “reparte contenidos”, pero sí aporta y contribuye a que los niños y las niñas desarrollen al máximo sus potencialidades y avancen en sus saberes y experiencias.

Lo anterior quiere decir que la maestra o maestro de Educación Inicial, al igual que los demás maestros del sistema educativo, realiza el ciclo de enseñanza, es decir, planifica, interactúa con su grupo, evalúa lo realizado, para volver nuevamente a la planeación enriquecida por la reflexión sobre el proceso. Planear implica prever, tener un horizonte, unos objetivos claros de hacia dónde quiere orientar su trabajo pedagógico para potenciar o promover el desarrollo de los niños y las niñas. En esta línea es que se plantean las dimensiones, que como ya se ha explicado, no se dan de manera separada, ni tampoco se desarrollan espontáneamente. Es la acción intencionada de la maestra o maestro sobre ellas, la que va a posibilitar un desarrollo integral.

Sin embargo, la planeación tiene la característica de ser flexible. Si bien el trabajo educati-

vo es intencional, esa planeación no debe sacrificar la oportunidad de trabajar con hechos impredecibles que tienen un gran potencial educativo. No se puede olvidar que la improvisación es parte de la planeación, como afirman muchas maestras *“yo llego a las 8 a.m. con toda la planeación de lo que voy a hacer en el día, pero a la 10 de la mañana ya la he cambiado”*.

La maestra o el maestro de Educación Inicial son observadores y escuchas de los niños y las niñas

En la Educación Inicial los niños y niñas están en pleno proceso de desarrollo y sus maestras y maestros han de ser observadores y escuchas de este proceso. Si bien han sido formados en las teorías del desarrollo, éstas no bastan para observar y conocer a los niños y las niñas, ya que cada uno es una individualidad, tiene ritmos, momentos, circunstancias y pertenece a un contexto; y todo esto explica al niño o la niña y sus relaciones con el mundo. La teoría es una orientación general sobre lo que se ha observado y conceptualizado acerca de cómo se sucede el desarrollo en los niños y las niñas, y de ella se puede servir maestras y maestros como una herramienta de interpretación.

Maestras y maestros están ante niños y niñas concretos y es en las interacciones que realizan con ellos y ellas que van conociendo a su grupo en general y a cada uno en particular. Observar y, al decir de la pedagogía de “Reggio Emilia”, registrar o documentar tanto lo que hacen los niños y niñas como lo que dicen, con el fin de que maestras y maestros desarrollen su comprensión del aprendizaje infantil, de cómo construyen su conocimiento y cambian sus actitudes y comportamientos, implica descentrarse, ponerse en el lugar de las niñas y los niños para poder escucharlos.

VIII. La Maestra y el Maestro

en la Educación Inicial

Esta observación y documentación posibilitará que al volver a las planeaciones se realicen ajustes o nuevas planeaciones, que posibiliten nuevos diseños para lograr interacciones con mayor sentido para los niños y niñas.

La maestra o el maestro de Educación Inicial reflexionan sobre sus prácticas

La reflexión sobre la práctica es tal vez uno de los mayores aportes de las ciencias sociales en la actualidad, por ser generadora y ordenadora de conocimiento. El saber pedagógico de maestras y maestros es único, ya que sólo ellas y ellos lo construyen volviendo sobre la práctica a través de la reflexión. Reflexión viene del verbo latino *reflectere*, que significa volver “mirar hacia atrás”. Aplicada al contexto humano, la reflexión puede ser utilizada en dos sentidos, como destacan Rodríguez y Gutiérrez (1999): en uno conserva metafóricamente su significado etimológico que equivale a volver hacia sí mismo y permitir el autodescubrimiento o el descubrimiento de sí mismo como persona, sus actividades mentales, pero también los aspectos existenciales de su vida. Este no es un proceso natural, ya que la tendencia humana lo inclina hacia afuera, hacia lo que existe y sucede en el mundo en torno a él. En otro sentido, reflexión equivale a pensar, a meditar, a considerar profundamente algún fenómeno para lograr una mejor comprensión de él. El objeto de reflexión puede ser externo a uno mismo pero también puede ser la propia actividad de uno. Cuando la reflexión la entendemos combinando los dos significados, respecto a nosotros mismos y nuestra actividad, nos permite algo que de forma natural tenemos respecto del mundo exterior: tomar distancia. De este modo la reflexión puede constituirse para las maestras y maestros en un importante medio (no el único) de conocimiento de sí mismos y de desarrollo profesional.

En este sentido, la reflexión está ligada a la observación y a la documentación, y es en ese ejercicio de volver sobre las observaciones que se realizan y registran sobre los niños y niñas, sobre nuestra propia actuación y sobre los resultados del trabajo, que podemos lograr procesos reflexivos que llevarán a la construcción del saber pedagógico. En el caso de la Educación Inicial, será el saber pedagógico sobre el trabajo con los niños de 0 a 5 años.

Ahora bien, la reflexión no es exclusivamente un proceso individual, el intercambio de nuestras reflexiones y su validación con otros es lo que enriquece y genera un saber pedagógico construido socialmente sobre la Educación Inicial.

La Educación Inicial requiere un trabajo en equipo de las maestras y maestros

En todos los niveles el trabajo educativo requiere la constitución de equipos, en la Educación Inicial es un imperativo. Tradicionalmente la maestra de Educación Inicial se ha concebido como un sujeto (mujer) responsable de un grupo de niños y niñas que los prepara para el siguiente nivel. Hoy en día, los desarrollos sobre atención integral están planteando mayores oportunidades, retos y exigencias que sólo pueden enfrentarse en el trabajo colectivo.

Hablar de atención integral entendida como el conjunto de acciones pertinentes, suficientes y oportunas ejercidas por la familia, el Estado y la sociedad que garantizan el pleno desarrollo y los derechos de los niños y las niñas desde su gestación hasta los 5 años (SDIS, 2009), nos lleva a convocar a todos los actores del jardín infantil o colegio para desarrollar un trabajo intencionado y consistente como garantes de los derechos de los niños y las niñas.

Todo el potenciamiento del desarrollo exige la conjunción de voluntades y compromisos de los actores citados, quienes junto con la



maestra o maestro van a desarrollar al máximo las dimensiones –personal-social, comunicativa con todos sus leguajes, corporal, cognitiva y artística– vinculadas con el juego, las artes, la literatura y la exploración del medio, actividades todas propias de este ciclo vital, aunque no exclusivas del mismo.

Dentro del jardín infantil y colegio la maestra o maestro encontrará entre sus colegas y demás miembros del equipo de la institución las capacidades y las potencialidades para enfrentar conjuntamente la misión de dar a niños y niñas un vínculo, acogida y efectivas oportunidades de desarrollo.

Por último, es fundamental que la Educación Inicial se conciba con toda la importancia social que comporta y por tanto se otorgue a las maestras y maestros condiciones que les posibiliten un trabajo gratificante y placentero que reporte a niños y niñas, la misma gratificación y placer.

Las maestras y maestros de Educación Inicial dialogan con otros profesionales que trabajan con los niños y niñas de la primera infancia

Si bien, desde las primeras investigaciones sobre el pensamiento de los profesores, Jackson (1968) afirmaba que una de las características de los maestros y maestras es que están más interesados en comunicarse y hacerse entender por sus alumnos, alumnas y sus familias, que por otros especialistas; en la actualidad se hace necesario que las maestras y maestros de Educación Inicial comprendan la necesidad de dialogar con otros especialistas que trabajan con los niños y niñas durante la primera infancia.

Hoy en día es cada vez más común encontrar diversos especialistas en los jardines infantiles –psicólogos, diversos tipos de terapeutas, incluso médicos– que tienen relación direc-

ta con los niños y niñas, bien sea para valorar su desarrollo o para atender y apoyar niños y niñas que así lo requieran. En esta situación es muy importante el saber que el maestro o maestra construye de los niños y niñas en su interacción diaria. Esta mirada, como ya lo han mostrado en diversas investigaciones autores como Tardif (2004), tiene unas connotaciones especiales como es el hecho de estar inmersa dentro del objetivo de la acción educativa que es el de promover el aprendizaje, y en nuestro caso promover el desarrollo; dentro de este objetivo, la mirada del maestro o maestra está más centrada en los avances y logros de desarrollo, lo que además produce una de las mayores satisfacciones del trabajo docente.

Esta mirada particular y propia del docente tiene que formar parte de la mirada que se haga del niño y la niña, pero para ello es indispensable que las maestras y maestros la hagan oír, que se muestre seguridad sobre los saberes que se construyen de manera diversa, integrando los saberes académicos de la formación inicial y continua, los saberes de la práctica profesional y los saberes de la historia personal (Tardif, 2004).

IX. Vínculo

entre la Familia y el Jardín Infantil o Colegio





La Política Pública de Familia define a las familias como organizaciones sociales, construidas históricamente, constituidas por personas que se reconocen y son reconocidas en la diversidad de sus estructuras, arreglos, formas, relaciones, roles y subjetividades; están conformadas por grupos de dos o más personas de diferente o del mismo sexo, con hijos o sin ellos, unidas por una relación de consanguinidad o parentesco o adopción o afecto. Establecen vínculos de apoyo emocional, económico, de cuidado o de afecto, y comparten domicilio o residencia o lugar de habitación de manera habitual. Son sujetos colectivos de derechos.

Propone que una ciudad más humana implica vínculos familiares sólidos y redes sociales de apoyo para las familias. Así, *“sin familias fortalecidas no es posible lograr la protección de niños, niñas y adolescentes, como prioridad de ciudad, tal como lo ha propuesto la Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes, Bogotá (2004-2008...) La Política Pública para las Familias en Bogotá es la oportunidad para reconocer, legitimar y defender los derechos del colectivo primordial de la sociedad, convocando la sinergia entre las demás políticas con el fin de lograr impacto y sostenibilidad. No se trata de sumar políticas ya sean poblacionales o temáticas, sino de lograr una gestión convocante, transversal e integral”* (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006).

En este sentido, se aproxima a los propósitos de la *Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes*, confluyendo en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de vida tanto de niños y niñas como de las familias, las cuales inciden en el desarrollo propio y en el desarrollo más amplio de la comunidad en que se encuentran. Es en este marco que se aborda el vínculo entre la familia y el jardín infantil o colegio.

El primer contacto entre familia y jardín infantil se ve mediado por expectativas y sentimientos de desconcierto, desasosiego e inquietud que marcan el periodo de adap-

tación; es por lo general un periodo de crisis que cobra mucha importancia y significación e incide en el inicio de la relación familias y jardín o colegio. ¿Cómo se establecerán de ahí en adelante las relaciones entre esas familias con las que se compartirá la tarea de educar y potenciar el desarrollo armónico e integral de los niños y niñas?

Las crecientes transformaciones en las estructuras sociales y familiares, como el ingreso de la mujer al mercado laboral producto de la lucha por una mayor equidad entre géneros y de la necesidad de ampliar los ingresos familiares, los cambios en las estructuras familiares que hacen que hoy en día se encuentre una diversidad de tipos de familia siendo el patrón tradicional de familia (padre, madre e hijos) solo una de tantas opciones, los espacios reducidos en las viviendas e incluso la aceptación por parte de algunas familias de los jardines infantiles y colegios como escenarios de enriquecimiento del desarrollo, entre otros, son factores que han incidido notablemente en el hecho de que los niños y niñas asistan cada vez de manera más temprana a estas instituciones, poniendo en cuestionamiento la tradicional mirada que se ha hecho a la socialización, dividiéndola entre socialización primaria a cargo de la familia y socialización secundaria en las instituciones educativas.

Esta concepción de socialización *“(...) ligada a lo temporal, donde se supone que existe algo antes que va a determinar las posteriores vinculaciones del sujeto, genera una ruptura entre los modelos familiares que trae el niño del hogar con los de la institución a la cual accede”* (Moreau, 1993, p. 53), por lo tanto esta autora propone un nuevo modelo que permite entender este proceso de socialización desde una mirada integral, afirmando que la socialización no es sucesiva sino simultánea, donde coexisten diversos modelos de socialización, entre los que se destaca la asistencia temprana de los niños y niñas a los jardines infantiles.



Sin embargo, existen familias que siguen entendiendo la socialización desde el modelo sucesivo, considerando que la primera crianza debe darse exclusivamente en el hogar y, dadas las condiciones sociales, optan por llevar a los niños y niñas al jardín pero piensan que estarían mejor en casa o con la familia extensa. Igualmente se encuentra que desde el contexto social se señala como descuidada a la familia que elige esta opción, generando en ellas sentimientos de culpa que van a repercutir en las relaciones del jardín con la familia. De otra parte, existen familias que al llevar a sus hijos al jardín desplazan el cuidado y crianza en las maestras o maestros, situación que es percibida por el jardín o el colegio como la descarga de todas las responsabilidades en él.

Si bien estas situaciones existen, no se puede afirmar que sean generalizadas. Lo que sí parece evidente es que existen tensiones en la relación entre la familia y el jardín o colegio. Es necesario, entonces, hacer una mirada crítica frente a qué se está haciendo desde el jardín para fortalecer el vínculo con la familia y que la corresponsabilidad de los dos actores logre solidariamente el desarrollo integral de los niños y niñas.

Por esta razón, este ideal enmarcado en relaciones de apoyo y colaboración mutua, se convierte en un estímulo para la búsqueda de canales efectivos que hagan de esta relación un binomio indisoluble, donde el reconocimiento tanto de las familias como de las maestras y maestros como interlocutores válidos en el proceso de desarrollo de los niños y niñas, sea más que una apuesta, un principio que guíe el accionar de cada uno, reconociendo que esta relación solo puede hacerse posible en el marco de sentimientos de confianza, cooperación y construcción colectiva.

Precisiones que posibilitan fortalecer el vínculo familia – jardín.

En concordancia con lo anterior, resulta conveniente establecer una serie de consensos que determinen la forma en que se va asumir este binomio y lo que esto implica.

La primera precisión tiene relación con tener claro que **las experiencias que los niños y las niñas viven en el jardín infantil son un complemento de las experiencias que viven con su familia y viceversa, pero nunca serán sustitutivas**. El jardín o el colegio no sustituye a la familia quien tiene en sus manos el soporte afectivo, sentando las bases de la autonomía y el desarrollo integral. En el jardín, las maestras y maestros aportan su experiencia pedagógica a través de prácticas intencionadas, organizadas y sistemáticas que buscan el mismo propósito. Por eso resulta importante buscar las estrategias más apropiadas que propicien un clima de respeto y confianza que dé seguridad a los niños y niñas.

La segunda tiene que ver con **reconocer la reciprocidad como el principio que armoniza dicha relación**, dado que para que esta relación favorezca vínculos positivos, debe existir una coordinación delicada que no invisibilice el rol de ninguno de los actores, teniendo en cuenta la importancia de establecer progresivos grados de participación y comunicación entre ambos escenarios, favoreciendo intercambios que se fundamenten en relaciones de confianza y cooperación, tras reconocer que los padres eligen el jardín infantil desde sus deseos, ideales, valores y objetivos educativos, aunque a veces no los tengan ellos mismos suficientemente definidos (Castillo y Magaña, 2007).

La tercera precisión reconoce que **cada relación familia-maestra o maestro es única y original**, y por tanto ha de ser individualizada, partiendo del conocimiento de la singularidad

de cada parte, lo cual ofrece al niño y la niña una imagen de acercamiento y relación de familiaridad entre las personas que se ocupan de su cuidado, tejiendo una trama vincular de relaciones diversas; por lo tanto se requiere pensar en espacios de diálogo continuo y personalizado entre la familia y la maestra o maestro.

El cuarto consenso se relaciona con el **establecimiento de diferencias entre familia y familiaridad**, "(...) es muy importante diferenciar a la 'familia' de lo 'familiar', porque es esto lo que permitirá la articulación entre uno y otro espacio; en este caso entre familias y jardín infantil (...) la maestra no es la segunda mamá y el jardín no es el segundo hogar; son personas o lugares que por su interacción habitual con el niño se tornan familiares tanto para él como para su familia" (Moreau, 1993, p. 55), pero no son la familia. Es evidente que en esta etapa, más que en ninguna otra, la alianza familia-jardín o colegio cobra un aire de familiaridad más marcado, a tal punto que la maestra o maestro llega a convertirse en un integrante significativo en la familia, objeto de conversaciones entre el niño, la niña y sus padres y, en ocasiones, llega a ser la invitada o invitado especial en los cumpleaños o celebraciones especiales.

El quinto consenso tiene que ver con **superar la mirada pasiva de la participación de las familias** que caracteriza a muchos jardines infantiles o colegios, donde la relación se limita a pedirles colaboración con dinero o materiales para diversas actividades, a la realización de talleres enmarcados en la formación a familias desde un deber ser, o a la entrega de informes, momentos muchas veces convertidos en descargas de quejas y reclamos. Por esto el mejor camino es involucrarlas en el proyecto pedagógico, hacerlas partícipes de la propuesta, para que se sientan parte activa y viva de la misma, esto como una forma de vitalizar este escenario. De esta manera se puede abrir el espacio para compartir vivencias, experiencias, preguntas e información pertinente en el marco de la potenciación del desarrollo armónico

e integral de los niños y niñas y desde el diálogo de saberes como parte de la negociación cultural.

Estrategias para promover el vínculo: todo un abanico de posibilidades.

A partir de lo anterior y teniendo claro que el vínculo entre la familia y el jardín o colegio tiene una importancia trascendental no sólo en el proceso de desarrollo de los niños y niñas sino en el reconocimiento de la importancia de la Educación Inicial desde el sentido que tiene en sí misma, resulta pertinente pensar en estrategias que permitan fortalecer dicho vínculo, reconociendo que la participación activa de los padres de familia en las acciones que desde el jardín infantil o colegio se emprenden, permiten una mejor comprensión de cómo sus hijos e hijas se benefician en este escenario y de cómo ayudarles en su proceso de desarrollo, desplazando las exigencias de que los niños y las niñas aprendan los números y letras para que salgan "bien preparados".

En concordancia con esto las estrategias son variadas y deben ajustarse a cada contexto en particular. Algunas pueden ser:

Jardín Abierto. Un jardín o colegio abierto para la etapa de Educación Inicial es aquel en el cual la familia es bienvenida y puede entrar y participar en la vida cotidiana de la institución, tomando en consideración unos pactos para que esta presencia sólo afecte positivamente el proceso. Por ejemplo, con horarios previamente pactados y para actividades convenidas.

Los Contactos Diarios. Se trata de aprovechar al máximo los momentos de llegada y salida de los niños y niñas, con el fin de intercambiar información puntual de tipo informal, así como anécdotas y experiencias que se van dando desde la vivencia de cada niño y niña en el jardín o colegio, ya que esto también fortalece el vínculo.



Talleres con Madres, Padres e Hijos.

Donde se da la oportunidad de compartir con los maestros y maestras, no sólo un mismo espacio y tiempo, sino experiencias de aprendizaje compartido y vínculo afectivo.

Talleres de Formación y Sensibilización. Es recomendable que estas jornadas se desarrollen dentro del diálogo de saberes, reconociendo a los padres y madres como portadores de saber y por tanto como interlocutores válidos con quienes se construyen consensos, superando las charlas magistrales. Teniendo en cuenta que el fortalecimiento de la familia y su vínculo con el proyecto pedagógico es fundamental sobre todo cuando se pretende buscar colaboración y armonía en beneficio de los niños y niñas, resulta recomendable, por ejemplo, realizar talleres relacionados con pautas de crianza, hábitos de aseo, promoción del buen trato, lactancia materna, cuidado calificado, desarrollo armónico e integral, entre otros temas que sin duda fortalecerán las relaciones con sus hijos e hijas y la crianza positiva garantizando una Educación Inicial de calidad.

Entrega de Informes. Como un momento de encuentro personalizado con cada familia, para compartir el seguimiento que se ha hecho del proceso de desarrollo de los niños y niñas, mostrando sus particularidades, cambios, apuestas, debilidades y fortalezas y dando sugerencias de cómo en casa se puede apoyar dicho proceso. A su vez, la familia comenta cómo percibe el proceso de desarrollo de su hijo o hija y el trabajo del jardín.

Participación Activa en la Propuesta Pedagógica. Es importante que la familia conozca los propósitos del proyecto pedagógico del jardín o colegio y posteriormente realice aportes y sumen sus esfuerzos para que conjuntamente se logren esos propósitos.

Para que los padres conozcan el trabajo que se desarrolla en cada nivel, pueden usarse estrategias como circulares, carteleras a la en-

trada del jardín infantil o colegio para transmitir información acerca de reuniones y eventos importantes, así como fotos de lo que se hace con los niños y niñas, las cuales a su vez se convierten en la documentación de la experiencia.

Se podría concluir que el desafío en la búsqueda de esta responsabilidad compartida se centra en aceptar el respeto por la diversidad, reconociendo la divergencia como una posibilidad, para lo cual se requiere una postura que reivindique la negociación cultural como la apuesta más tangible para vincular a las familias al jardín o colegio, ya que la negociación cultural es imposible si destituimos a las familias de su saber propio. En este proceso la maestra o maestro es mediador y como tal debe propiciar escenarios de encuentro que posibiliten la reconstrucción de dichos saberes y el enriquecimiento del horizonte cultural al que tienen acceso los niños y niñas a partir de la construcción de miradas compartidas.



Bibliografía

Antecedentes e Historia de la Educación Inicial

Bogotá. (2003) Departamento Administrativo de Bienestar Social. Desarrollo infantil y Educación Inicial. Serie Proyectos.

Bogotá. (2007) Secretaria de Integración Social. La calidad de la Educación Inicial: un Compromiso de la Ciudad.

Bogotá. (2000) Departamento Administrativo de Bienestar Social. Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales.

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

Colombia. (2006) Congreso de la República. Ley 1098. Código de Infancia y Adolescencia. Bogotá. Declaración del simposio mundial de educación parvularia o inicial: una Educación Inicial para el siglo XXI. (Enero-Abril 2000) *En Revista Iberoamericana de Educación, Educación Inicial*. N.22.

Fandiño G. (2004) *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición: Estudio de caso*. Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Desarrollo Infantil y Educación Inicial

Ariès, P. (1987) *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Editorial Tauros.

Bettelheim, B. (1982) *Educación y Vida Moderna*. Barcelona: Editorial Crítica.

Bettelheim, B. (1996) *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. México: Avelar Editores Impresores, S.A.

Brainsky, S. (1984) *Manual de Psicología y Psicopatología Dinámicas. Fundamentos de Psicoanálisis*. Bogotá: Editorial Pluma Ltda.

Colombia. (2007) Departamento de Planeación Nacional. Consejo Nacional De Política Económica Y Social. República de Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la Primera Infancia". Documento Conpes Social 109. Bogotá, D.C.

De Mause, L. (1982) *Historia de la Infancia*. Madrid: Editorial Alianza

Flavell, J. (1965) *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. Barcelona: Editorial Paidós.

González, D. y Kattha, F. (2006) *Estado actual de la Primera Infancia y su atención en las áreas de Educación y Salud en Honduras*. Informe Final de Investigación. Documento de Trabajo.

- López, F. (1998) Etología y Psicología Educativa. En: Marchesi, A., Carretero, M., y Palacios, J. *Psicología Evolutiva: Teorías y Métodos*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Ochaita, E. (2004) *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos del Niño*. Madrid: McGraw-Hill
- Palacios, J. (1998). Henry Wallon. En: Psicología Evolutiva. Marchesi, A., Carretero, M. y Palacios, J. *Compiladores. Psicología Evolutiva. 1. Teorías y Métodos*. Madrid: Alianza Psicología.
- Palacios, J. (1999) Psicología Evolutiva: Concepto, Enfoques, Controversias y Métodos. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll. *Compiladores: desarrollo psicológico y educación*. Madrid Alianza Editorial.
- Palacios, J. (1999) Desarrollo Cognitivo durante los dos Primeros Años. En: Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. *Compiladores. Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palacios, J. y Mora, J. (1999) Crecimiento Físico y Desarrollo Psicomotor hasta los 2 Años. En: Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. *Compiladores. Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez, A. (1995) Los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: Análisis Didáctico de las Principales Teorías del Aprendizaje. En: Gimeno, J., y Pérez, A. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1933) El método Clínico. En: Delval, J. Compilador. (1978) *Lecturas de Psicología del Niño. Las Teorías, los Métodos y el Desarrollo Temprano*. Madrid: Editorial Alianza.
- Pineda y Colbs. (2009) *Programas de Formación de Talento Humano en Educación Inicial: Perspectivas para el Cambio. Informe de Investigación CINDE*.
- Pollock, L. (1990) *Los Niños Olvidados Relaciones entre Padres e Hijos de 1500 a 1900*. Mexico: Fondo de Cultura Económica Editores.
- Rodrigo, M. (1999) Desarrollo Individual y Procesos Cognitivos entre los 2 y los 6 Años. En: Palacios, J. Marchesi, A. y Coll, C. *Compiladores. Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Roudinesco, É. y Plon, M. (1998). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires. Barcelona. México Editorial Paidós.
- Sen, A. (S/F) *Desarrollo y libertad*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Sen, A. *Romper el Ciclo de la Pobreza: Invertir en la Infancia. Conferencia Magistral*. BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de Desarrollo Social. [Documento en Línea]. Disponible: <http://www.iadb.org>.
- Serra, E., Pérez, J. y Viguer, P. (1998) Perspectiva del Ciclo Vital. En: Vermejo, V. Desarrollo Cognitivo. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Young, M. (Ed). (2000) *From Early Child Development to Human Development. Education Sector. Human Development Network*. The World Bank. Washington.

Pilares de la Educación Inicial

El Juego en la Educación Inicial

- Bruner, J. (1995) *Acción Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial
- Callois, R. (1986) *Los Juegos y los Hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Duvignaud, J. (1997) *El juego del juego*. México: Fondo de cultura económica.
- Huizinga, J. (1987) *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.

Malajovich, A. (2000) *Compiladora. Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Maturana, H. Verden Zoller G. (1993) *Amor y Juego. Fundamentos Olvidados de lo Humano*. Santiago: Editorial Instituto de terapia Cognitiva.

Ramos, T. (2003) *El Juego*. En: *in-fan-cia* Nº 77 Enero-Febrero

Winnicott, D. (1982) *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

El Arte en la Educación Inicial

Eisner, E. (2004) *El arte y la creación de la mente*, Barcelona: Paidós.

Lowenfeld, V. (1965) *La importancia del arte para la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Hoyuelos A. (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. España: Octaedro - Rosa Sensat.

Vera B. (2000) *El arte factor determinante en el proceso educativo*. Tomado de: <http://educar.jalisco.gob.mx/15/15vera.html>, consultado en Agosto de 2009.

Literatura en Educación Inicial

Bonnafé, M. (2008) *Leer, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.

Bruner, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Bruner, J. (1986) *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.

Cabrejo P. (2007) *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas*. En: *Lenguaje y Saberes Infantiles*. Flor Alba Santamaría V. Bogotá, Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño.

Diatkine, R. (2000) *Desarrollo psíquico y transmisión cultural*. En: "Espacios para la lectura" número 5. México: Fondo de Cultura Económica.

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005) *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Serie Bruner. Madrid: Ediciones Morata.

Reyes, Y. (2008) *La biblioteca para los que no saben leer: acceso a libros y lecturas en la primera infancia*. En: "Bibliotecas y Escuelas: Retos y desafíos de la Sociedad del Conocimiento". Bonilla, Goldin y Salaverria, ed. México: Océano.

Reyes, Y. (2007) *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.

Stern, Daniel. (1990) *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, Lev S. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Winnicott, D.W. (1980) *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Horné.

Exploración del Medio

Célestin F. (2003) *Enseñanza del Cálculo, Enseñanza de las Ciencias*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Harlen, W. (1989) *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Ediciones Morata.

Frabboni, F. y Bertolini, P. (1990) *Nuevas orientaciones para el currículo de la Educación Infantil*. Barcelona: Paidós.

Hoyuelos, A. (Traductor) (2001) *La educación infantil en Reggio Emilia / Loris Malaguzzi*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Dimensiones del Desarrollo

Dimensión Personal Social

- Abadi, S. (1996) *Transiciones. El modelo terapéutico de D.W. Winnicott*. Buenos Aires: Lumen.
- Bassedas, E., Hugut, T., y Sole, I. (1998) *Aprender y Enseñar en Educación Infantil*. Barcelona Editorial Grao.
- Bernstein, B. (1994) *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Brooker, L. y Woodhead, M. (2008) *El desarrollo de identidades positivas. La diversidad y la primera infancia*. Child and Youth Studies. Reino Unido: GroupThe Open University.
- Davis, M. y Wallbridge, D. (1981) *Límite y espacio, introducción a la obra de D.W. Winnicott*. Buenos Aires: Amorrout editores.
- Debesse, M. (1966) *Psicología del niño, Desde el nacimiento hasta la adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Nova.
- Dewey, J. (1963) *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Erikson, E. (1977) *Identidad, juventud y Crisis*. Buenos Aires Paidós.
- Erikson, E. (1985) *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Fromm Erich. (1980) *El miedo a la Libertad*. España: Paidós.
- Gratitot, H. y Zazzo, R. (1984) *Tratado de Psicología del Niño: Desarrollo Afectivo y Moral*. Madrid.: Ediciones Morata.
- Larraín J. (2001) *Identidad Chilena*. Santiago de Chile Editorial Lom.
- Leontiev A. (1996) *Artículo Sobre la Labor Creadora de LS Vygotsky*. Obras Escogidas. Madrid: Editorial Visor.
- Maier, H. (2001) *Tres Teorías Sobre el Desarrollo del Niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Maturana, H. (2003) *El Sentido de lo Humano*. Santiago de Chile: Editorial J.C. Saez.
- Moreau, L (2003) *El Jardín Maternal entre la Intuición y el Saber*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mussen, Conger, y Kagan. (1982) *Desarrollo de la Personalidad en el Niño*. México: Editorial Trillas. Quinta edición.
- Palacios, E, Medina, R y otros. (1989) *El concepto de Persona*. España: Rialp.
- Spitz, R.(1983) *El primer año de vida del niño*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Tonnuci, F. (1977) *La Ciudad de los Niños*. Barcelona: Traducción Fundación Germán Sánchez Rui-perez.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001) *Educación y Participación Social de la Infancia*. En revista *Sociedad Edu-cadora*. No. 26. Barcelona.
- Vila, I. (1986) *Introducción a la Obra de Henri Wallon*. Barcelona: Anthropos editorial del hombre.
- Wallon, H. (1987) *Psicología y Educación del Niño*. Madrid: Visor libros, 2ª edición.
- Wallon, H.(1972) *Los Orígenes del Carácter en el Niño*.Argentina: Editorial Lautaro, 2ª edición.
- Winnicott, D. (1972) *Realidad y Juego*, Buenos Aires: Galerna.
- Winnicott, D. (1963) *Conferencia pronunciada en Atlanta Psychiatric Clinic*.

Winnicott, D. (1965) *Los Procesos de Maduración y el Ambiente Facilitador*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Xares, J. (2002) *Aprender a Convivir*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado No. 44. España.

Dimensión Corporal

Arnaiz, P. y Radaban, M. (1999) *La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Bertolini, P. y Frabboni, F. (1990) *Nuevas orientaciones para el currículo de la educación infantil*. Barcelona: Paidós educador.

Esparza, A. y Petroli, A. (1997) *La psicomotricidad en el jardín de infantes. Una propuesta integradora del movimiento, la representación gráfica y el lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Le Boulch, J. (1997) *El Movimiento en el Desarrollo de la Persona*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Llorca, M. y Ramos, V. (2002) *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Llorca, M. y Navarro, A. (1998) *Psicomotricidad y globalización del currículo de Educación Infantil*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Macias, M. (2002) *Fisioterapia en pediatría*. Mac Graw Hill interamericana.

Malajovich, A. (2000) *Compiladora. Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Argentina: Editorial Paidós.

Manno, R. (1991) *Fundamentos del entrenamiento deportivo*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Onofre, R. (1998) *Didáctica de la educación física un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde publicaciones.

Peña, C, Loaiza, M. y Muñoz, O. (1996) *Educación Física y Desarrollo Preescolar*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Pikler, E. (2000) *Moverse en Libertad, Desarrollo de la Motricidad Global*. Madrid: Narcea.

Stokoe, P. (1984) *la expresión corporal en el jardín de infantes*. México: Editorial trillas.

Vaca, M. (2005) *El cuerpo y la motricidad en educación infantil. Análisis de la práctica como base para la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en educación infantil*. En revista *Iberoamericana de educación* N. 39.

Zabalza, M. (1987) *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea ediciones.

Dimensión Comunicativa

Alcoba, S. (1999) *La oralización*. Barcelona: España Ariel.

Amar, J., Abello, R. y Tirado, D. (2004) *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia: Uninorte

Baquero, M., Cañon, N. y Parrra, R. (1990) *Literatura Infantil*. Universidad Santo Tomás. Bogotá.

Bersntein, B. (2001) *La estructura del Discurso pedagógico: Clases, códigos y control*. Vol. IV. Ed. Morata.

Bertolini, P. y Frabboni, F. (1889) *Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil (3-6 años)*. Barcelona: Paidós Educador.

- Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social (2009) *La participación infantil en el desarrollo de niños y niñas*.
- Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social. Equipo Pedagógico Central (2009) *La asamblea en la Educación Inicial*, documento de trabajo.
- Bonnafé, M. (2008) *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano travesía.
- Braslavsky, B. 2005. *Enseñar a Entender lo que se Lee: La Alfabetización en la Familia y en la Escuela*. Argentina Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1984) *Acción pensamiento y lenguaje*. Compilación J. Madrid: Linaza. Ed.
- Bustamante, G. y otros. (1994). *La Enseñanza de la Lengua Escrita y la Lectura*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, Fundación Escuela-Vida.
- Cantón, V. (2002) *Formación Cívica y ética 3*. Editorial Limusa, 2ª edición
- Cañón V., Baquero G. y Parra R. (1990) *Literatura Infantil, Didáctica*. Universidad Santo Tomás, Bogotá.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001) *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao
- Colombia (1996) Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *La Construcción de la Lengua Escrita en el Grado Cero*. Bogotá: Editorial Cooperativa del Magisterio.
- Esotet, M. (1992) *Aprender para el futuro*. Madrid: Editorial Alianza.
- Fandiño, G. (1985) *Lectura y escritura*. Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Fandiño G. y Ochoa, L. (S/F.) *Proceso de comprensión y producción de textos en la Educación Básica*. Universidad Santo Tomás. Bogotá
- Ferreiro, E, y Gómez, M. (1998) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: S. XXI
- Ferreiro, E. y Sinclair, H. (1988) *La Production de Notation chez le jeune enfant*. París: P.U.F.
- Freinet, C. (1984) *Los métodos naturales, Il el aprendizaje del dibujo*. Barcelona: Editorial Martínez Roca.
- Freinet, C. (1998) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI, 33ª edición.
- Fundalectura. (2009) *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes. Las orientaciones a partir de una investigación de Fundalectura junto con la Universidad de Valencia*. Bogotá: lbby.
- Flórez, R. y Cols. (2004) *El lenguaje en la educación, una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá: Unibiblos.
- Gianni, R. (1999) *Gramática de la Fantasía .Introducción al arte de inventar historias*. Bogotá: Panamericana.
- Halliday, Michael A.K. (1982) *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Karmiloff, K. Karmiloff-Smith, A. (2005) *Hacia el lenguaje*. España: Morata.
- Malojavich, A. (2000) *Recorridos didácticos en la Educación Inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- Medina, A. (2006) *Ponencia: Leer y escribir desde la sala-cuna: Entrar en el mundo del lenguaje*. Valparaíso, Chile.
- Moll, Luis C. (1993) *Vigotsky y la Educación*. Buenos Aires: Aique.
- Reyes, Y. (2007) *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Editorial Norma.
- Reyes, Y. (2008) *Los cimientos de la casa imaginaria*. Ponencia Seminario Internacional de Literatura en la Primera Infancia. Querétaro, México.

- Reyzábal, M. (1999) *La Comunicación Oral y su Didáctica*. Madrid: La Muralla.
- Teberosky, A. y Tolchisnky, L. (1995) *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- Vigotsky, L. (1979) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wood, D. (2004) *Cómo piensan y aprenden los niños*. México: Siglo XXI.

Dimensión Artística

- Alcaide C. (2003) *Expresión plástica y visual para educadores*. Madrid Publicaciones ICCE.
- Argentina. (2007) Dirección General de Cultura y Educación. (2007). *Diseño Curricular para la Educación Inicial. Lenguaje de las artes y los medios*. Buenos Aires.
- Benson, C. (1986) *Art and Language in Middle Childhood: A Question of Translation*, en *World and image* No. 2.
- Bogotá (2009) Secretaría Distrital de Integración Social. Equipo Pedagógico Central. 2009. *El Taller como Alternativa Pedagógica*. Documento de trabajo.
- Bolivia. Ministerio de Educación. Dirección general de Educación Inicial y primaria. *Diseño curricular para el nivel de Educación Inicial*.
- Brook, P. (1973) *El Espacio Vacío*. Barcelona: Península.
- Calmels D. (1997) *Espacio habitado*. Novedades Educativas.
- Campbell D. (2001) *El efecto Mozart para niños*. Barcelona: Ediciones Urano
- Del Río y Álvarez. (2007) *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotsky*. Madrid España, Editorial Fundación infancia y aprendizaje.
- Duvignaud J. (1981) *Sociología del Teatro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eisner, E. (1995) *Educación la Visión Artística*. Barcelona España: Editorial Paidós.
- Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. (1990) *La inteligencia se construye usándola*. Ediciones Morata.
- Federico G. (2007) *El embarazo musical, comunicación estimulación y vínculo prenatal a través de la música*. Editorial Kier.
- Lowenfeld. (1980) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Argentina. Ed. Kapelusz.
- Matthews, J. (2002) *El Arte de la Infancia y la Adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- México (2007) Secretaría de Educación Pública. *Expresión y apreciación artísticas*. Programa de Educación Preescolar. México, D.F.
- Huyghe, R. (1977) *El arte y el hombre*. Barcelona: Planeta.
- Perkins. (1994) *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Cambridge, mass. Harvard Graduate School and Education.
- Rogozinski, V. (2001) *Títeres en la escuela. Expresión, comunicación y juego*. Novedades Educativas
- Moreau, L. y Brandt, E. (2000) *En el Jardín Maternal. Una visión desde la plástica*. Buenos Aires: Ed. Tiempós.
- Ros, N. (2003) *El lenguaje artístico, la educación, y la creación*, *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) OEI.
- Ros, N. (2004) *El lenguaje artístico la educación y la creación*. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Spravkin. (2003) *Artes Plásticas: Caminos para Crear, Apreciar y Expresar*. Editorial Novedades Educativas.

- Tejerina, I. (1994) *Dramatización y Teatro Infantil-Dimensiones Psicopedagógicas y Expresivas*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Venegas A. (2002) *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. México: Paidós
- Venezuela (2005) Ministerio de Educación y Deportes. *Expresión Musical en Educación Inicial*. Caracas.
- Vigotsky, L. (1996) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Akal.
- Willems E. (1961) *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires Eudeba.
- Willems E. (2002) *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

Dimensión Cognitiva

- Anguera, M. (1999) *Observación de la Conducta Interactiva en Contextos Naturales*. Barcelona, Ediciones Universitat de Barcelona.
- Baroody, A. (1988) *El pensamiento matemático de los Niños*. Visor-MEC. Madrid.
- Benlloch Montse. (1992) *Ciencias en el Parvulario una Propuesta Psicopedagógica para el Ámbito de Experimentación*. Barcelona: Paidós.
- Bermejo, V. (1998) *Desarrollo Cognoscitivo*. Madrid, España.
- Bolesso M. y Manassero M. (1999) *Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial ¿Utopía o Realidad?*. Argentina: Homosapiens Ediciones.
- Brissiaud, R. (1993) *El Aprendizaje del Cálculo. Más allá de Piaget y de la teoría de conjuntos*. Madrid: Visor.
- Brunner, J. (1984) *La intención en la estructura de la acción y de la interacción*. En: J. Linaza (Comp.) *Acción, pensamiento, y lenguaje*, Madrid: Alianza Editorial.
- Brunner, J. (2004) *Desarrollo Cognitivo y Educación*. España.
- Buch, T. Colección 5, la educación en los primeros años - Tomo 32. Proyecto CIBA. Página Oficial. <http://ciba.blogia.com/2006/090901-construccion-del-conocimiento-y-aprendizaje-significativo.php>. Tomado el 11 de enero 2009.
- Coll, C. (1997) *Psicología genética y aprendizajes escolares, (compilación)*. España: Siglo XXI Editores.
- Colombia (2009) MEN, *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*.
- Dowley, G. (1990) *Aprender a leer y escribir en un marco urbano: estudio longitudinal del cambio en una comunidad*. En Moll Luis.
- Frisancho, S. (1996) El aula, un espacio de construcción de conocimientos. Lima: *Revista Tarea*. Publicaciones.
- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2007) *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata
- González, A (2002) *Un camino hacia la matemática*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- High/Scope Educational Research Foundation. (2000) *The high/scope preschool educational approach: a prospectus for pre-kindergarten programs*. Michigan.
- Kamii, C. Devries, R. (1983) *El Conocimiento Físico en la Educación Preescolar: Implicaciones de la Teoría de Piaget*. España: Siglo XXI editores.
- Kauffmann, V. y Serulnicoff, A. (2000) *Conocer el ambiente una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial*. En: MalaJovich, A. (2000) *Recorridos Didácticos en la Educación Inicial*. Argentina: Paidós

- Lockman, J. (1990) *Perceptuomotor coordination in infancy*. En Haurter, C. (Ed.) *Developmental psychology: Cognitive, perceptuo-motor and neuropsychological perspectives*. Amsterdam.
- Maturana, H. (1986) *Ontology of observing: The biological foundations of self-consciousness and the physical domain of existence*. Documento sin publicar. Universidad de Chile. Santiago.
- Maturana, H. (1990) *Emociones y lenguaje en: Educación y Política*. Santiago de Chile: Hachette.
- Maturana, H. (2003) *El Sentido de lo Humano*. Santiago de Chile: JC Saez Editores.
- Moreau, L. (1993) *El jardín Maternal entre la Intuición y el saber*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Nunes, T. y Byrant, P. (2003) *Las Matemáticas y su Aplicación, la Perspectiva del Niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Rinaldi, C. (2006) *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Rodrigo M. y Arnay, J. (1997) *La Construcción de Conocimiento Escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rosas R. y Sebastián, C. (2001) *Piaget, Vigotski y Maturana, constructivismo a tres voces*. Argentina: Aique grupo editores.
- Tonucci, F. (1976) *A los tres años se investiga*. Florentina: Librería Editrice Florentina.
- Vila, B. y Cardo, C. (2005) *Material Sensorial (0 a 3 años), Manipulación y Experimentación*. Barcelona: Editorial Grao.
- Vygotski, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wandsworth, B. (1991) *Teoría de Piaget del Desarrollo Cognitivo y Afectivo*. México: Editorial Diana.
- Ciencia Tecnología y educación, Desde la perspectiva de la educación tecnológica. El desarrollo sensorial. Contenidos Básicos Comunes, propuestos para el jardín Maternal. Área Cognitiva. Bloque Nº2: descubriendo el mundo natural. Bloque Nº3: construyendo el cambio social *El desarrollo de las capacidades y la incidencia del entorno primario*. Website: <http://www.mcgraw-hill.es/bcv/guide/capitulo/8448198743.pdf>. Tomado en: Agosto 2009.
- Levine, R. y otros. (1986) *El Hecho Humano. Las Bases Sociales del Desarrollo Educativo*. Madrid: Editorial Visor.

Observación y Seguimiento al Desarrollo Infantil en la Primera Infancia

- Garzón, J. y Colbs. (2008) *Revisión Teórica sobre el Desarrollo Infantil que sustenta los elementos clave y el Enfoque de una Escala de Desarrollo para la Primera Infancia en Bogotá*. Informe Final de Investigación CINDE.
- Hoyuelos, A. (2001) Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Entrevista realizada por *Novedades Educativas* al Doctor Alfredo Hoyuelos. En: www.redsolare.com.
- Morrison, G. (2005) *Educación Infantil*. Madrid: Pearson Educación S.A.

La Maestra en la Educación Inicial

- Goldschmied, E. y Jackson, S. (2007) *La Educación Infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.
- Jackson P. (1968) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Rodríguez y Gutierrez, (1999) Una estrategia de formación del profesorado basada en la metacognición y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas. En: *Revista Española de Pedagogía*, No. 202, pp.159-182.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Vínculo entre la Familia y el Jardín Infantil o Colegio

Bogotá. (2006) Política Pública por la garantía de los derechos, el reconocimiento de la diversidad y la democracia en las familias, 2004 – 2008.

Del Castillo, M. y Magaña, C. (2007) Relación familia escuela en educación infantil. En: *Lapicero, periódico digital de educación de Sevilla*.

Moreau, L. (1993) *El jardín maternal. Entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós.



Tabla de Contenido

Presentación	7
Introducción	11
I. Antecedentes e Historia de la Educación Inicial	13
Educación Inicial y Políticas Internacionales	15
Historia sobre la Educación de Niños y Niñas de 0 a 6 Años	15
La Tensión entre Asistencialismo y Educación	18
La Tensión entre Preparar para la Educación Formal o Potenciar el Desarrollo	19
La Educación Inicial, un Concepto de la Década del 2000	20
II. Desarrollo Infantil y Educación Inicial	23
Concepto de Infancia: Develando su Existencia	25
El Niño y la Niña como Sujetos de Derechos	26
Infancia desde la Prespectiva de Derechos en el Distrito Capital	28
Desarrollo Infantil	29
Desarrollo Humano	30
Concepción de Desarrollo Evolutivo	32
El Desarrollo Evolutivo como Resultado de Múltiples Influencias	35
III. Por qué un Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial	37
Educación Inicial y Políticas Públicas de Infancia	42
Principios de la Educación Inicial	43

Objetivos de la Educación Inicial	45
Componentes Estructurantes del Lineamiento Pedagógico y Curricular	46
- Pilares de la Educación Inicial	46
- Dimensiones del Desarrollo	47
- Ejes de Trabajo Pedagógico	48
- Desarrollos por Fortalecer	48
IV. Pilares de la Educación Inicial	51
El Juego en la Educación Inicial	53
La Literatura en la Educación Inicial	56
El Arte en la Educación Inicial	63
La Exploración del Medio en la Educación Inicial	66
V. Dimensiones del Desarrollo y Apuestas Pedagógicas para el Trabajo en Educación Inicial	74
Dimensión Personal-Social	75
Dimensión Corporal	94
Dimensión Comunicativa	110
Dimensión Artística	126
Dimensión Cognitiva	156
VI. Orientaciones para Sala Materna	175
VII. Observación y Valoración del Desarrollo	181
VIII. La Maestra y el Maestro en la Educación Inicial	187
IX. Vínculo entre la Familia y el Jardín Infantil o Colegio	193
Bibliografía	199