

SANTILLANA



Ruta



Edición 2





Editorial

1 Nancy Ramírez Sarmiento

— Un desafío apremiante: la educación inicial

Central internacional

2 David Bueno — la importancia del aprendizaje sensorial

Central Nacional

8 Diego Antonio Pineda R. – ¿Qué y por qué, "filosofía para niños"?

Invitado especial

20 Fabio Jurado Valencia —

Potencial creativo de los niños y educación en casa

Familia

26 Ignasi de Bofarull — Desarrollo en la primera infancia: escuela y familia

36 Chicos y grandes en casa a toda hora — "La casa convertida en mundo" como contexto de aprendizaje en tiempos de pandemia

Innovación

48 Yessica Clemente Salgueiro

 La cocina: un laboratorio de aprendizaje para niños y niñas

Reflexión

55 Raquel Pinilla — Subjetividad e intersubjetividad de los relatos en la educación inicial

Investigación

63 Adriana Lucía Sánchez García — Dibujar y escribir antes de escribir

Aplicaciones para el aula

69 Luis Evelio Castillo Pulido —

Los proyectos pedagógicos de aula en preescolar: un semillero de investigadores

Metodologías

77 UNIR — Desarrollo del pensamiento en niños: importancia y metodologías

Aplicaciones para el área

80 Miniland Educational —

Desarrollando la inteligencia lógicomatemática desde la primera infancia

Sostenibilidad

87 Luis Alberto Camargo — Conectados a la tierra desde pequeños

93 Jefferson Galeano Martinez — Educación en primera infancia, clave del desarrollo territorial

Opinión

98 María Elvira Rodriguez —

Algunos retos educativos en tiempos de confinamiento

Experiencia Nacional

105 Ernesto Rivera González, Diego Pinzón Correa, Juan David Pinzón Correa — Niños y tecnología: cómo

establecer límites desde el amor

Recomendado

110 Jorge Luis Rodríguez Laguna

 El confinamiento del cuerpo y sus efectos en el aprendizaje

Invitado especial

120 Rafael Bisquerra. — Aprendizaje inicial y acompañamiento emocional

Actualidad

126 Dra. Livia García Labandal —

Los educadores como agentes promotores de resiliencia

Gestión directiva

134 Hilda Mosquera — Marketing educativo para lograr la captación en etapa preescolar

Literatura infantil

138 Entrevista, Francisco Leal Quevedo — El sentido de la

literatura en la educación inicial

Inglés

142 Anne Dye — Los colegios bilingües, dedicados a mejorar siempre

Evaluación

149 Mónica Di Natale Matta — ¿Cómo evaluamos en educación inicial?

Desarrollo Infantil

152 Mónica Gutiérrez Ortega

 Aprendiendo en casa:
 apoyando a las familias en el desarrollo de sus hijos

Tendencias

156 Cristóbal Cobo, Dr. Hugo Pardo Kuklinski — Darnos permiso para repensar la educación

¿Qué hay para leer? La escuela que viene Kit descargable

DIRECCIÓN

Nancy Ramírez

Manuela Lara
Andrea Muñoz
Isabel Cristina Ballén

Andrés Salas Camila Alvarado Erika Borda Yull Jaramillo

PRODUCCIÓN WEB
Jesús Osorio

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓNApplet S.A.S.

EDITOR Isabel Hernández

EDITORIAL
Santillana S.A.S.
Carrera 11A Nº 98-50
Bogotá D. C., Colombia

Teléfono: 705-7777 www.santillana.com.co marketingco@ santillana.com

ISSN 2322-7036 Octubre de 2020











UN DESAFÍO APREMIANTE: LA EDUCACIÓN INICIAL



Nancy Ramírez Sarmiento

Directora de contenidos - Editorial Santillana

En este momento en que todo lo que conocíamos o aceptábamos como conocido ha cambiado, se ha transformado o modificado de alguna manera, la formación de los niños, en especial aquellos que se encuentran en la primera infancia, constituye el reto más grande que tenemos padres, cuidadores y educadores. Estos infantes serán los protagonistas del cambio futuro en la mayoría de los aspectos relacionados con el ser humano y su entorno como el aprendizaje y los modos de aprender, la convivencia, el uso de la tecnología, el cuidado y la conservación de la naturaleza, entre otros. Diversos interrogantes e hipótesis han surgido respecto a su aprendizaje, su desarrollo, sus capacidades, su gusto por el juego, por el relato de historias...

Sabemos que la etapa infantil es una de las fases del desarrollo humano de mayor importancia, por tanto, entrenar la mente para pensar debe ser uno de los propósitos fundamentales de la educación inicial. Probablemente. la neuroeducación nos proporcione las claves. Ante este desafío, padres de familia, instituciones educativas y docentes debemos motivar a nuestros niños, provocar su curiosidad y atención, propiciar la reflexión y el aprendizaje con sentido. Si encuentran utilidad en lo que aprenden, desearán seguir aprendiendo y lo harán con mayor eficacia.

Es necesario garantizar que los niños construyan experiencias significativas de aprendizaje y desarrollen habilidades para la vida en escenarios auténticos, con el apoyo de sus docentes y padres de familia o cuidadores. Que aprendan a través de actividades reales, en ambientes especialmente organizados, mediante estrategias motivantes y con objetivos didácticos muy claros. Que aprendan a comunicarse de manera asertiva, que les ayudemos a comprender el mundo resolviendo conflictos cognitivos y aprovechando toda oportunidad para provocar la reflexión. Que aprendan a gestionar sus emociones, que aprendan de otros y en colaboración, tomen decisiones, asuman retos, resuelvan problemas, disfruten de la lectura y la escritura e inicien su formación como lectores autónomos y críticos. Que adquieran las destrezas cognitivas, afectivas y psicomotoras esenciales para que puedan avanzar en su desarrollo, obtengan los triunfos esperados y vayan por la vida lo suficientemente equipados para superar las dificultades, anticiparse al futuro y transformar su entorno.

En esta edición especial, contamos con los mejores especialistas en diversas disciplinas como la neurología, la pedagogía, la didáctica, la psicología, el arte y la filosofía. Ellos, de manera entusiasta, ponen a nuestra consideración sus hipótesis, reflexiones y resultados de sus análisis, con el propósito de hacer de esta una magnífica oportunidad para contrastarlos con nuestros saberes, conocimientos, prácticas y experiencias, así como para ampliar nuestro saber y aplicarlo en el contexto profesional, laboral y familiar.

Nuestra revista destaca el papel de los sentidos en el aprendizaje y enfatiza en la importancia que tiene el juego en la adquisición de los conocimientos sensoriales. Veremos también cómo el dibujo brinda la oportunidad de comprender el beneficio de este ejercicio para los niños que están aprendiendo a leer. De igual manera, el aprendizaje basado en proyectos se presenta como una valiosa opción para que logremos sensibilizarlos frente a problemáticas actuales y, desde muy temprana edad, se preparen para dar respuesta a dichas situaciones.

La experiencia y la reflexión nos inspiran a pensar que lo que viven los niños en esta etapa es una verdadera transformación y que es crucial que adquieran las habilidades necesarias para continuar con éxito sus siguientes etapas de vida. En este sentido, uno de los objetivos primordiales es garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva y con oportunidades de aprendizaje para todos.

Aseguremos un futuro mejor para la humanidad y para el planeta en general, creando proyectos que apunten a mejorar la calidad de la educación inicial, conscientes de que los procesos de desarrollo infantil son decisivos y extraordinarios. **RM**

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE SENSORIAL

David Bueno

Director de la Cátedra de neuroeducación UB-EDU1ST. Profesor e investigador de la sección de Genética biomédica, evolutiva y del desarrollo de la Universidad de Barcelona.



El desarrollo del cerebro es un proceso complejo. En parte está dirigido y condicionado por el genoma, es decir, por las instrucciones genéticas que guían su desarrollo y su funcionamiento. Y en buena parte también por el ambiente, esto es, por las experiencias y los aprendizajes que se realizan.

La influencia de las experiencias y de los aprendizajes, sin embargo, depende del momento en que se produzcan, por medio de la plasticidad neuronal. En cada etapa del desarrollo el cerebro "busca" enriquecerse de una manera determinada, con unos conocimientos y unas experiencias específicos. Por consiguiente, conocer los aspectos básicos del desarrollo y la maduración del cerebro debe ayudarnos a adecuar la docencia a las etapas madurativas de nuestros estudiantes, en beneficio de su desarrollo integral. Este es uno de los objetivos principales de la neuroeducación. En este artículo trataré de la importancia de los aprendizajes sensoriales en la primera infancia, no solo para esta etapa del desarrollo por sí misma sino también por su enorme influencia en todos los procesos posteriores de aprendizaje, durante el resto de la infancia, la adolescencia, la juventud y la edad adulta.



Algunos apuntes sobre el desarrollo cerebral

El cerebro empieza a adquirir, durante las últimas semanas de desarrollo fetal, sus primeros conocimientos, los cuales quedan plasmados en sus conexiones neurales formando parte de los engramas de memoria. Por ejemplo, diversos trabajos han demostrado que el ritmo de la lengua materna se aprende antes de nacer, y que los recién nacidos son capaces de reconocer las canciones que más escuchaba y gustaban a su madre, lo que indica que han generado conexiones neuronales que sustentan estas memorias. De forma parecida, se ha visto que los niños y niñas nacidos de madres que sufrieron niveles moderados o altos de estrés psicosocial durante la segunda mitad de gestación presentan una reducción en el volumen de materia gris de su cerebro y un déficit en el control de las funciones ejecutivas, lo que incluye alteraciones en la conectividad de la corteza prefrontal y en la amígdala. Las funciones ejecutivas son las que permiten monitorizar el resto de las funciones del cerebro y la consciencia, lo que incluye la capacidad de planificación, el raciocinio y la reflexión, la toma de decisiones, la memoria de trabajo y el control de los impulsos (la gestión emocional). La amígdala, a su vez, es la zona del cerebro donde se generan las emociones, como el miedo, la ira, la tristeza, la alegría y la sorpresa, entre otras. También se ha demostrado que la percepción de bienestar de la madre durante las últimas fases del embarazo en relación con su entorno psicosocial facilita el establecimiento de conexiones neuronales en las zonas de control de las funciones ejecutivas de sus hijos.

Sin embargo, los conocimientos concretos y directos del mundo exterior se inician tras el nacimiento. Al nacer, el cerebro de los recién nacidos se parece al de los adultos, pero dista mucho de haber concluido su desarrollo. Durante un tiempo continúa generando nuevas neuronas, se producen extensos procesos de migración neuronal y continúa haciendo sinapsis a un ritmo acelerado, muchas de dichas neuronas se eliminarán posteriormente durante la denominada poda neural. Aproximadamente a los 4 años, el cerebro del niño ya tiene el mismo número de neuronas que conservará toda su vida. Sique incrementando su complejidad en lo que se refiere a las conexiones neuronales, pero ya no crecerá más. Estos hechos indican, de un lado, que el aprendizaje se mantiene durante toda la vida (puesto que se van haciendo conexiones neuronales nuevas) pero, de otro lado, que las etapas más influyentes, las

Un buen desarrollo sensoriomotor en la primera infancia es crucial para el desarrollo posterior de todas las demás capacidades cognitivas.

> que pueden marcar las mayores diferencias a nivel conductual, de percepción y de autopercepción, son las que corresponden a la primera infancia, cuando buena parte del cerebro todavía se está construyendo.

La adquisición de conocimientos

Todos los aprendizajes nos llegan del exterior a través de los órganos de los sentidos, sin excepción. También podemos adquirir conocimientos reflexionando sobre experiencias previas, pero estas experiencias previas han llegado en algún momento u otro a través de los órganos de los sentidos. Los sentidos son, pues, nuestra puerta al mundo, para conocerlo, interpretarlo e interactuar con él.

No todas las áreas del cerebro generan nuevas conexiones y maduran al mismo tiempo o siguiendo un mismo patrón. Cada área tiene su propio ritmo de crecimiento y de adquisición de complejidad en función de las experiencias que recibe, adaptado a cada etapa del desarrollo corporal. Así, por ejemplo, la denominada corteza sensorial, que es la encargada de recoger e interpretar las informaciones que llegan a





través de los órganos de los sentidos, y la corteza motora, cuya función es dirigir y controlar los movimientos corporales, son de las primeras que empiezan a madurar, mucho antes de que lo haga, por ejemplo, la corteza prefrontal, que sustentará los procesos cognitivos más complejos como la abstracción, la planificación, el raciocinio, la toma de decisiones y el control de las funciones ejecutivas, entre otros. En la Figura 1 se muestra el ritmo de crecimiento, de establecimiento de conexiones y

de maduración de tres áreas concretas del cerebro desde las últimas fases del desarrollo fetal y durante toda la infancia y la adolescencia. Obsérvese que la corteza sensoriomotora presenta el punto de maduración máximo durante la primera infancia, hasta los tres años aproximadamente, antes que, por ejemplo, las zonas implicadas en la adquisición y generación de lenguaje o las de control de las funciones ejecutivas. Dicho de otro modo, las primeras experiencias, los primeros aprendizajes, deben ser mayoritariamente sensoriales y motores. Un buen desarrollo sensoriomotor repercutirá favorablemente en el desarrollo posterior de todas las demás capacidades cognitivas. Buscando un símil, equivaldría a construir una casa empezando por los cimientos, no por el tejado.

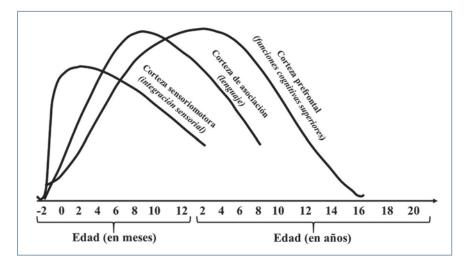


Figura 1. Ritmos de crecimiento y maduración de distintas áreas de la corteza cerebral en respuesta a las experiencias proporcionadas por el entorno. Obsérvese que la base de cualquier aprendizaje posterior es la maduración de las zonas sensoriales y motoras del cerebro, que constituyen los cimientos para la adquisición del resto de conocimientos.

Fuente: Bueno, D. *Neurociencia aplicada a la educación*. Editorial Síntesis, 2019.

Desde el nacimiento hasta los tres años, los programas genéticos que intervienen en la construcción y la maduración morfológica y funcional del cerebro favorecen el establecimiento de conexiones neurales entre áreas cercanas de la corteza cerebral. El objetivo biológico principal de esta etapa de desarrollo cerebral es absorber la mayor cantidad de información posible sobre el entorno, incluido el entorno social, lo que facilita que los patrones de conducta se adapten a dicho entorno. En este sentido es importante destacar que una de las funciones principales del cerebro es permitir la adaptación del comportamiento del individuo al entorno en que vive, aprendiendo de este entorno con un objetivo claro: poderse anticipar a las situaciones futuras, que por definición son dinámicas, cambiantes e inciertas.

La sensorialidad y el juego

Como se ha dicho, uno de los primeros aspectos de maduración cerebral que se produce durante la primera infancia es el desarrollo sensorial. Al nacer, todos los órganos de los sentidos están ya activos y transmiten señales hacia el cerebro, para comunicar los estímulos que reciben. Los seis sentidos están funcionando. Sí, lo han leído bien, y no es ningún error: "los seis



sentidos" Tradicionalmente, cuando se habla de los sentidos, y así consta en casi todos los libros de texto, se citan cinco sentidos: la vista, el oído, el tacto, el gusto y el olfato. Y tendemos a olvidarnos de otro más, tan importante como estos cinco, la propiocepción. La propiocepción nos informa del estado del cuerpo, de la posición relativa de los músculos, de su tensión, de los movimientos que efectúan, etcétera. Su base biológica reside en una gran cantidad de terminaciones nerviosas que tenemos repartidas por todo el cuerpo. También hay quien distingue la propiocepción de la nociocepción, esto es, la posición del cuerpo (propiocepción) de las sensaciones de dolor o incomodad que se pueden producir (nociocepción), pero es una distinción basada sobre todo en la interpretación que hacemos de este sentido corporal. Sea como fuere, nacemos con los seis sentidos activos.

Sin embargo, el cerebro no nace "enseñado" en lo que se refiere a la interpretación de los mensajes provenientes de los distintos órganos de los sentidos, y muy especialmente en cuanto a la integración de los diferentes sentidos para dar una imagen unificada y coherente del entorno. De ello se encarga una zona de la corteza cerebral que se denomina corteza de integración, y que sirve de enlace entre las zonas para los distintos sentidos, la corteza motora y la corteza prefrontal, donde, como he dicho, residen las funciones cognitivas más complejas. Por este motivo es importante ejercitar todos los sentidos de manera global e integrada. La ejercitación sensorial

durante la primera infancia, esto es, de la vista, el oído, el tacto, el olfato, el gusto y la propiocepción, va a resultar clave para el futuro desarrollo de los niños y las niñas, puesto que todos los conocimientos posteriores que adquieran y que deban adquirir se irán construyendo sobre ella. Cabe recordar que todo aprendizaje llega al cerebro a través de los órganos de los sentidos, por lo que un buen aprendizaje sensorial a estas edades no solo contribuye a favorecer la integración de aprendizajes más efectivos posteriormente, sino que resulta crucial para ello. Esto implica que a estas edades a los niños y a las niñas se les debe proporcionar tanta riqueza y tantas experiencias sensoriales como sea posible.

En este sentido, la forma innata que tenemos de adquirir los conocimientos sensoriales es a través del juego. Y así es como se los deberíamos facilitar. A través del juego experimentan con el entorno y se relacionan con él. Jugar con cualquier tipo de cosas, tanto objetos cotidianos adaptados a su edad como con toda suerte de elementos naturales. Que los puedan tocar, oler, oír, etcétera, al mismo tiempo que experimentan con el movimiento de su propio cuerpo, para trabajar también la propiocepción. Tanto juego concreto, que les permitirá adquirir patrones de conducta con respecto a su entorno natural y social, como también juego simulado, que además estimulará su creatividad y la capacidad de abstracción. En este sentido cabe enfatizar que el juego simulado también es imprescindible para el desarrollo y la maduración del cerebro de las niñas







y los niños. Este juego implica, por ejemplo, entender que otra persona está actuando al usar un plátano como si fuese un teléfono.

También cabe destacar el juego motor fino, con objetos razonablemente pequeños adaptados a su edad que les permitan adquirir destreza manual, y juego físico que implique todo el cuerpo, como correr, saltar, girar, bailar, circuitos de psicomotricidad que incluyan equilibrio y planificación, etcétera. Curiosamente, las redes neuronales que permiten la manipulación manual fina son las mismas que permiten articular un lenguaje complejo, así que el juego no solo implica conocimiento del exterior sino la potenciación de otras habilidades cognitivas. Dibujar, pintar y hacer cenefas. Jugar con letras y con números, no como parte del lenguaje y las matemáticas (eso ya vendrá más adelante), sino como simples objetos de juego que después recuperarán cuando les sea necesario.

Jugar solos y con compañeros, para aprender también que implica compartir y cooperar, y para aprender las primeras nociones de empatía. Sin olvidar el juego en que también participan adultos, puesto que la imitación es una fuente muy importante de aprendizajes. Pero siempre por medio de situaciones que impliquen sensorialidad y dosis de alegría y diversión, que posteriormente van a ser las puertas de entrada a otras funciones mentales primordiales para los aprendizajes, como la motivación. Resumiendo, los aprendizajes más importantes en la primera infancia, que van a influir en los aprendizajes posteriores durante toda su vida. son los sensoriales, a través del uso y la integración de los seis sentidos, y la forma instintiva de adquirirlos es a través del juego.

Como leí no hace mucho pintado en el ábside de la iglesia de Sant Pere de Vallferosa, situada en el corazón de Cataluña. "En la seva menudesa cada llavor

conté l'esperit de l'arbre que serà demà" ("En su pequeñez cada semilla contiene el espíritu del árbol que será mañana"). Pero para que germine esta semilla debemos sembrarla. en tierra fértil. No olvidemos que el objetivo biológico de estos primeros aprendizajes sensoriales es explorar y conocer el entorno y a nosotros mismos, a partir de la observación, la percepción, la manipulación y la experimentación. RM

Bibliografía

Bueno, D. (2017) Neurociencia para educadores. Barcelona: Editorial Octaedro.

Bueno, D. Neurociencia aplicada a la educación. Madrid: Editorial Síntesis, 2019.

6





Herramientas dirigidas a todos los colegios

HACIA DELANTE consta de una serie de servicios de ayuda a los establecimientos educacionales ante la situación que están viviendo en relación con la pandemia y de la que hace parte toda la comunidad educativa: estudiantes, familias, docentes y directivos.

¿Qué incluye HACIA DELANTE?

HACIA DELANTE son pruebas,
dossieres, cursos, encuestas y talleres.

¿Por qué es necesario para los colegios?

HACIA DELANTE es un servicio indispensable para las instituciones educativas que han estado o aún se encuentran en confinamiento.

- Reducir el impacto emocional en los estudiantes
- Minimizar los efectos negativos en el aprendizaje
- Mitigar el agotamiento docente.
- Mejorar la satisfacción de los padres y el vínculo con la escuela.



Diego Antonio Pineda R. *

Licenciado, magíster y doctor en Filosofía. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor titular y exdecano de la Facultad de Filosofía de la misma universidad. Traductor y formador para Colombia del programa "Filosofía para niños". Autor de múltiples textos filosóficos para niños, jóvenes y adultos en Colombia y otros países sobre ética, competencias ciudadanas y educación.



¿QUÉ Y POR QUÉ, "FILOSOFÍA PARA NIÑOS"?

Que nadie, mientras sea joven, se muestre remiso en filosofar, ni, al llegar a viejo, de filosofar se canse. Porque, para alcanzar la salud del alma, nunca se es ni demasiado viejo ni demasiado joven.

Quien afirma que aún no le ha llegado la hora o que ya le pasó la edad es como si dijera que, para la felicidad, no le ha llegado aún el momento, o que ya lo dejó atrás. Así pues, practiquen la filosofía tanto el joven como el viejo; uno para que, aun envejeciendo, pueda mantenerse joven en su felicidad gracias a los recuerdos del pasado; el otro, para que pueda ser joven y viejo a la vez mostrando su serenidad frente al porvenir.

Epicuro, Carta a Meneceo

1. Origen y desarrollo de la idea de "filosofía para niños"

Hasta hace menos de un siglo, la idea de discutir asuntos filosóficos con los niños y niñas era simplemente absurda, cuando no peligrosa y hasta, según algunos, violatoria de sus derechos. Era impensable que alguien se ocupase de ello, pues la filosofía era concebida como una asignatura reservada para la educación media, en donde se solía impartir como un barniz de cultura general, consistente en un rápido recuento de su historia y especialmente de sus grandes autores. En la universidad se le tendía a ver, más bien, como una disciplina orientada a darle un decorado "humanista" a las carreras técnicas; o, en algunos casos especiales, como una materia altamente compleja, reservada para unos pocos "iniciados", que hacían gala de un lenguaje hermético, incomprensible para los no especializados. Se suponía, entonces, que la filosofía era asunto de los adultos y no faltaban incluso quienes ponían en entredicho el sentido de enseñar a los adolescentes una materia que, además de compleja, llevaba consigo el peligro de formar en ellos un sentido crítico cuando aún no disponían de la suficiente madurez personal para hacer buen uso de él.

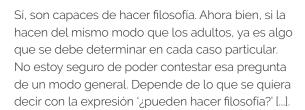
Hace unos años esta percepción y comprensión empezó a cambiar radicalmente. Ya Piaget 1 habló de la adolescencia como de una "edad filosófica". recordando los interesantes tratados de metafísica. ética y hasta teología natural que suelen hacer los adolescentes en sus diarios y hasta las "novelas filosóficas" que algunos, como él mismo, escribieron antes de los veinte años. Sin embargo, hacia los años setenta del siglo anterior, un grupo de filósofos de distintas partes del mundo, liderados por los norteamericanos Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp, empezaron a ofrecer argumentos y pruebas en pro de su hipótesis según la cual la infancia puede ser concebida como una edad filosófica.

En una conversación que tuvieron estos dos pioneros de la filosofía con niños en el mundo, en Buenos Aires en mayo de 1994, con el filósofo argentino Walter Kohan 2, decía Lipman lo siguiente:

Pienso que también los niños [...] necesitan estar en condiciones de hablar sobre temas que los adultos hablan permanentemente con ellos; les decimos que digan la verdad, pero ¿qué es la verdad?; les



decimos que sean justos, pero ¿qué es ser justos? Los niños necesitan de la filosofía para clarificar esos conceptos, que son filosóficos, y que, a la vez, están en el lenguaje de todos los días; también para clarificar la naturaleza de sus investigaciones y para hacer mejores juicios. Los niños necesitan de la filosofía igual que los adultos. [...].



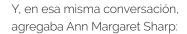
Me gustaría tomar esa pregunta, en un sentido semejante al de las preguntas de Wittgenstein, asimilándola a la pregunta ¿puede un niño jugar al fútbol?'. Por supuesto que un niño puede jugar al fútbol, si lo que se quiere preguntar es si el que juega al fútbol puede cumplir sus reglas. No es una cuestión de cuán bueno se es jugando al fútbol, sino de si violan o no las reglas del juego. Aquellos jugadores que no juegan bien, pero que sin embargo juegan, son jugadores.

[Pero miremos las reglas de ese juego llamado filosofía]. Si usted es relevante, consistente y no auto-contradictorio, si usted está interesado en los conceptos en que los filósofos han



equivalentes en importancia—, si usted se sitúa bien respecto de la naturaleza del argumento y de la deliberación; en otras palabras, si usted sigue procedimientos filosóficos, entonces usted parece estar jugando el juego. No sé con qué fundamento se le podría descalificar si hace eso. Si un niño se introduce en una conversación filosófica entre adultos y hace todas estas cosas. ¿con qué fundamento se lo va a descalificar?

estado interesados —como la amistad, u otros



Creo que esto (la posibilidad de que los niños hagan filosofía) es algo que se debe determinar empíricamente, y hoy tenemos miles de niños en el mundo que hacen filosofía. Por otra parte, mi impresión es que, en cierto modo, ellos tienen la posibilidad de hacer filosofía incluso mejor que los adultos, porque no están tan socializados como nosotros y muchas preguntas todavía están muy abiertas para ellos. No están cerrados. En cambio, los adultos, desafortunadamente, hemos clausurado un montón de áreas de investigación. Hemos decidido que ya tenemos una respuesta, y entonces no queremos hablar más acerca de eso. Por su parte, los niños no están para nada seguros acerca de un montón de estos conceptos que subyacen a la experiencia cotidiana, y están mucho más deseosos de mirar hacia ellos y generar respuestas alternativas, nuevas respuestas.

La verdad es que Lipman y Sharp no se quedaron en la mera postulación de una idea o en la defensa de su posibilidad: se dedicaron a buscar el modo y el ambiente en que los niños y niñas —en primer lugar los de su país, pero luego los de todo el mundo pudiesen acceder a las ideas filosóficas y lograsen hacer de la filosofía un componente esencial de sus vidas y algo que tuviese un lugar propio en el currículo de la educación básica. Para tal fin. crearon el conocido programa que lleva por título "Filosofía para niños" (en adelante FpN), consistente en una serie de novelas filosóficas para distintos niveles y edades en donde, recogiendo muchos de los temas clásicos de la discusión filosófica, dichos temas se re-creaban narrativamente a través de situaciones vividas y narradas por los propios niños y niñas; y, además, crearon un estilo propio de trabajo filosófico, inspirado en el pragmatismo de Charles Peirce, al que llamaron la "comunidad de indagación".

No presentaré aquí dicho programa, puesto que ya lo he hecho en otras partes 3, aunque me referiré a veces a algunos de sus textos. Dicho programa ha sido implementado en muchas partes del mundo, ha sido traducido a más de veinte lenguas diferentes, ha sido adaptado a culturas muy diferentes y, sobre todo, ha dado lugar a muchos textos filosóficos para niños —algunos semejantes a los de Lipman, otros con claras diferencias escritos por filósofos de diversas latitudes.





En parte como efecto de esta labor pionera de Lipman y Sharp, en el momento actual, la actitud general hacia las aptitudes filosóficas de los niños y niñas ha cambiado. Padres y educadores se sienten perplejos ante sus preguntas, sus comentarios, sus conclusiones, sus modos de argumentar, y alcanzan a suponer que existen en ellos ciertos modos de representación del mundo y cierto tipo de estructura lógica que no alcanzan a comprender 4. Los psicólogos del desarrollo y la cognición, en la medida que intentan describir su desarrollo mental en una secuencia ordenada de estadios. descubren los rasgos más sobresalientes de la lógica infantil e incluso subrayan su capacidad para la metáfora y la imaginación literaria en general 5. Científicos de reconocida importancia hacen notar que preguntas como las que hacen los niños y niñas —de dónde surgió el cosmos, por qué el tiempo siempre corre hacia adelante y no hacia atrás, por qué la luna no se cae, por qué hay un universo, etc.— son las que mantienen siempre vivo el espíritu científico 6. E incluso filósofos de distintas tendencias reconocen que muchas veces las preguntas y comentarios infantiles son capaces de romper un velo que nos oculta la realidad y hasta nos permiten descubrir vetas no abordadas de las cosas 7.

Ahora bien, FpN es más que un conjunto de materiales, que una metodología de trabajo en el aula o que un "programa" para el desarrollo de habilidades mentales 8. FpN constituye, hoy por hoy, una de las propuestas más novedosas a nivel mundial en lo que se refiere a proyectos educativos orientados hacia el desarrollo de diversas habilidades cognitivas y sociales. Dicho proyecto intenta dar una respuesta integral a muchos de los problemas educativos más relevantes en el mundo contemporáneo: la formación del pensamiento superior en sus diversas modalidades: pensamiento analítico, intuitivo, crítico, reflexivo, creativo, solidario: el desarrollo de la comprensión ética; el crecimiento personal e interpersonal; el fomento de la creatividad; el desarrollo de diversas habilidades lógicolingüísticas; la formación de valores cívicos para la convivencia democrática, etc.; todo esto a partir de la integración de la reflexión filosófica en el currículo y mediante la práctica de la metodología dialógica, constructiva y metacognitiva mencionada: la "comunidad de indagación" 9.

El gran mérito de dicho programa radica en que, más que "enseñar filosofía" a los niños y niñas (cosa que, por cierto,





2. ¿Es posible filosofar con los niños?

en torno a su desarrollo.

Objeciones y respuestas

La propia posibilidad de filosofar con los niños y niñas es algo que debe ser permanentemente discutido. Debemos, por tanto, responder a algunas de las posibles objeciones que se le suelen hacer. Dichas objeciones provienen de fuentes muy distintas: la idea que tenemos de la filosofía, nuestros propios

preconceptos en torno al desarrollo de los niños y niñas y la propia práctica de los educadores.

Las primeras objeciones provienen de los propios cultores de la disciplina filosófica, y apuntan a mostrar que el filosofar con los niños y niñas es algo insostenible simplemente porque contradice la noción que tenemos de la filosofía. Algunos de ellos, por ejemplo, "inspirados" en algunos pasajes de los diálogos platónicos, consideran que esta es simplemente una idea descabellada, pues ya el propio Platón la desechó cuando indicaba que la dialéctica debería reservarse exclusivamente para los hombres maduros y no debería permitirse tratar con ella a los niños y jóvenes 10. Si se leen con atención estos textos, se puede fácilmente percibir que contra lo que advierte Platón allí es contra los excesos de la enseñanza de los sofistas y el daño que esto puede conllevar para las almas más jóvenes. De otra parte, no se debe pasar por alto que la enseñanza socrática tuvo como objeto también a los niños, como puede verse en el hermoso diálogo que sobre la amistad sostuviera Sócrates con Lisis, un muchacho, según se calcula hoy, de escasos once años. En cualquier caso, además, y si fuera cierto que Platón hubiera determinado tal condena, no habría por lo pronto otro argumento que el de autoridad para sostenerla a la luz del estado actual de nuestro saber.

No faltan, por otra parte, los que sostienen que la filosofía es un tipo de pensamiento abstracto, remoto y pesado que a los niños y niñas les resulta incomprensible. Quienes esto



afirman seguramente lo hacen porque esa es precisamente su propia percepción del filosofar y porque, seguramente, no han tenido la oportunidad de experimentar suficientemente su dimensión lúdica, precisamente aquella que, con mucha frecuencia, es la primera que los niños y niñas son capaces de captar. De todos modos, tal argumento resulta insostenible, pues, si debiéramos dejar de enseñar lo que de alguna forma pudiera resultar remoto o abstracto para los niños y niñas, simplemente reconoceríamos que tampoco tendría sentido enseñarles asuntos como las matemáticas. la gramática o incluso las ciencias sociales. ¿Cuál es el afán, me pregunto, y de dónde proviene la pretensión de que a los niños y niñas solo hay que enseñarles "cosas concretas"? ¿No incurrimos con ello en el evidente peligro de reforzar sus propios déficits cognitivos, como bien lo sugiere Vygotski 11?

Hay, en fin, quienes, y no sin cierta razón, manifiestan una abierta preocupación por el hecho de que el ejercicio de la reflexión filosófica tienda a desarrollar en los jóvenes, e incluso en los propios niños y niñas, el espíritu crítico. Dirán estos, entonces, que la filosofía podrá volverlos diletantes o demasiado críticos en una etapa de su desarrollo en la cual no tienen todavía suficientes herramientas para adoptar una postura autocrítica ante sus



puntos de vista. Si bien esto puede ser cierto como hecho, no cumple las condiciones de un argumento razonable. En primer lugar, porque, si fuera cierto que no debemos proveer a los niños, niñas y jóvenes herramientas de pensamiento crítico, habríamos de eliminar del currículo de la educación básica, además de la filosofía, muchas otras materias, como las de ciencias sociales, o incluso las matemáticas, por el poderoso efecto que tiene sobre la formación de sus capacidades de razonamiento formal. En segundo término, porque no hay otra forma de formar el buen juicio —y en ello consiste esencialmente el pensamiento crítico— que ejercitándose en la formulación de tales juicios, y, sobre todo, no es posible tomar una postura autocrítica ante nuestros propios puntos de vista más que elaborando dichos puntos de vista; ¿cómo podría alguien ser autocrítico sin previamente tomar una postura? La preparación para la vida democrática, por otro lado, nos exige precisamente este ejercicio permanente de pensar críticamente y no es preciso esperar a que nuestras mentes estén ya completamente "formadas" —o, lo que es peor, llenas de prejuicios- para iniciar esta tarea.

No faltan tampoco las objeciones de orden psicológico. La primera de ellas afirma que el ejercicio filosófico podría atentar contra "lo más natural" que hay en los niños y niñas: su ingenuidad, su espontaneidad, sus sentimientos "puros" o su interés por el juego. Esta creencia en el carácter puro, no contaminado, del espíritu infantil, por una parte, no resulta ser más que una creencia abstracta que no tiene un respaldo efectivo en evidencias psicológicas, y, por la otra, olvida que los niños y niñas son seres sociales que experimentan ya desde muy pequeños todas las contradicciones de los contextos en que viven y que requieren, por tanto, empezar a clarificar desde el comienzo los conceptos e imágenes con que se tropiezan a diario. El ejercicio filosófico con los niños y niñas, por otra parte, en vez de coartar su imaginación, puede —como, de hecho, podría observarlo cualquiera que se acerque a un aula infantil en donde se exploran problemas filosóficos— ser precisamente la mejor ocasión para que las fantasías infantiles tomen un cauce inteligente. Nada ofrece un mejor punto de apoyo al ejercicio imaginativo que el razonamiento ordenado y coherente. Nada hay, pues, en la filosofía que, por principio, debamos concebir como un obstáculo o un peligro para el adecuado desarrollo de los niños y niñas.

Una objeción de orden psicológico, más fuerte sin duda, podría provenir de los psicólogos del desarrollo que se atienen estrictamente a la descripción piagetiana de los seis estadios del desarrollo mental 12. Según estos, los niños y niñas no estarían en condiciones de razonar filosóficamente antes del estadio de las operaciones formales (por lo menos antes de los doce años), pues hay una serie de limitaciones

intrínsecas en su lógica, ya que razonan transductivamente. tienen dificultades efectivas para la retrospección y la elaboración de juicios de relación y, sobre todo, no son sensibles al principio de no contradicción 13. A este respecto habría que decir, sin embargo, que, aunque la descripción piagetiana de los estadios del desarrollo mental, si bien puede ser correcta en sus orientaciones generales, no lo es necesariamente en todos sus detalles ni de ella deben extraerse conclusiones específicas sobre lo que no se puede o no se debe enseñar a los niños y niñas. Investigaciones simultáneas o posteriores a las de Piaget, como las de Vygotski, Bruner o Gardner, sugieren otra cosa. Vygotski, por ejemplo, basado en su interesante noción de "zona de desarrollo próximo", nos muestra cómo —a diferencia de lo que creía Piaget— el aprendizaje no es necesariamente un factor

La propia
posibilidad de
filosofar con los
niños y niñas es
algo que debe ser
permanentemente
discutido.

(

que siempre va "a caballo" del desarrollo, sino que, más bien, el propio aprendizaje es y puede ser un factor básico del desarrollo. La cuestión de si los niños pueden o no filosofar es, de otro lado, básicamente un asunto empírico, no algo que podamos determinar como resultado necesario de una teoría psicológica, por completa que esta sea. Y, en tal sentido, la práctica —ya extendida por una gran cantidad de países del mundo— de llevar la filosofía a la escuela primaria, e incluso al preescolar, es ya un testimonio suficiente de que tal cosa, además de deseable, resulta posible.

No faltan, finalmente, las objeciones de orden pedagógico, que, considerando las dificultades intrínsecas de un asunto como la filosofía y, en ocasiones, respaldadas en puntos de vista psicológicos asumidos sin un suficiente espíritu crítico, consideran que simplemente la filosofía no tiene ni debe tener lugar alguno en la escuela primaria por el simple hecho de que filosofar con ellos sería simplemente "tiempo perdido" porque ni lo entenderían ni les gustaría ni podría despertar su interés. Esto, sin embargo, no es más que una opinión que no

tiene respaldo alguno en una experiencia específica. Me pregunto, entonces, cómo pueden estar tan seguros de que ello es así los que no solo no lo han intentado, sino que ni siguiera se atreven a considerar la posibilidad.

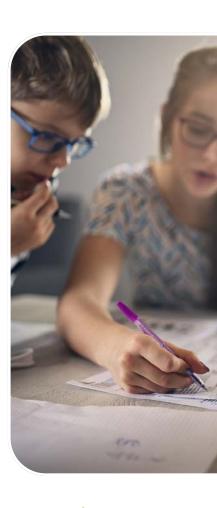
El asunto, pues, de si los niños pueden o no hacer filosofía es, como ya lo hemos insinuado, algo que se debe resolver empíricamente. Aunque en algunas de las objeciones previamente señaladas hay, sin duda, puntos que convendría examinar con mayor detenimiento, los argumentos que, para el caso, presentan los posibles objetores, si bien nos deben dar qué pensar, no son ni mucho menos definitivos. Una cuestión empírica no se resuelve con un argumento de autoridad, por más que este se encuentre respaldado por autoridades intelectuales que merecen todo nuestro crédito.

Dejemos por lo pronto las objeciones que se hacen al asunto. Tomemos, más bien, como un hecho cumplido el que la filosofía ha ganado ya, y lo amplía cada vez más, en nuestro país y en otras latitudes, un lugar en las aulas infantiles; y preguntémonos, entonces, a partir de este hecho, qué es lo que podemos esperar de este nuevo acontecimiento.



Ordinariamente, cuando una institución educativa se plantea la posibilidad de iniciar una experiencia con FpN, lo hace porque considera que esta propuesta educativa ayudará en uno de los propósitos esenciales de la educación de hoy: el del desarrollo del pensamiento de niños, niñas y jóvenes. Esta, que, sin duda, es una pretensión legítima, se tropieza, de entrada, sin embargo, con dificultades profundas. En primer lugar, el "desarrollo del pensamiento" es una idea muy general que solo cobra cuerpo cuando podemos definir con mayor precisión cuál es el tipo de pensamiento que pretendemos desarrollar. Si lo que buscamos es buscar rendimientos cognitivos específicos, como, por ejemplo, mayores puntajes en las pruebas de Estado, es posible que una propuesta como la presente no resulte la más adecuada.

No quiero decir con esto, por supuesto, que las habilidades que desarrolla un programa como FpN no puedan, a largo plazo, formar un pensamiento mejor, es decir, más coherente, sistemático y significativo, sino que no se trata de formar exclusivamente un pensamiento más eficiente, que ofrezca mejores resultados en las pruebas cognitivas estándar. Lo que se propone FpN es ofrecer las posibilidades para que nuestro pensamiento, más allá de las tareas específicas de análisis y resolución de problemas, se desarrolle en la línea de la búsqueda de nuevos significados, en el planteamiento de problemas, en el desarrollo de tareas creativas y, especialmente, en la búsqueda de espacios de convivencia democrática.









FpN es, en este sentido, mucho más que un "programa para el desarrollo de habilidades de pensamiento", sobre todo si se trata solo de aquel tipo de habilidades que conducen a la solución exitosa de problemas o a la aplicación del conocimiento a resolver asuntos técnicos. Es, más bien, una propuesta de formación personal y social que, aunque parte del énfasis en el buen razonamiento, se propone especialmente formar personas capaces de elaborar buenos juicios ante las diversas circunstancias que se presentan

en su vida y que busca ayudar a los niños y jóvenes para que puedan expresar sus pensamientos de una forma rigurosa y creativa y a interactuar con otros en el seno de una comunidad democrática.

Conviene que tengamos presente, entonces, que FpN no pretende ser la panacea que da respuesta a todos los problemas educativos, sino un proyecto educativo que busca ofrecer una respuesta global, aunque no completa ni definitiva, a problemas centrales de la educación actual como la formación del pensamiento, el desarrollo del juicio ético y estético, la formación para la creatividad, el equilibrio emocional o la convivencia democrática. En tal sentido, es conveniente saber que esta propuesta no ofrece la falsa promesa de producir resultados inmediatos, por ejemplo, en el plano de las habilidades cognitivas específicas, pues la amplitud con que concibe la formación del pensamiento no le permite decir que haya una única forma correcta y válida de pensar, sino que, desde el principio, aboga por la posibilidad de desarrollar en los niños, niñas y jóvenes estilos de desarrollo cognitivo alternativos: analíticos, intuitivos, creativos, críticos, reflexivos, solidarios,

FpN no es, pues, básicamente (o al menos únicamente) un *programa*, si por tal entendemos meramente la organización metódica de un conjunto de estrategias orientadas a conseguir un propósito determinado o unos resultados previsibles y medibles. Es, más bien, un pro-yecto, es decir, una tarea nunca realizada plenamente. un ideal educativo siempre abierto y dispuesto al cambio en tanto está fundado en la reflexión y el examen permanente. No es entonces, ni única ni principalmente, un programa para el desarrollo de "habilidades de pensamiento", pues la idea misma de que el pensamiento pueda ser descrito en términos de habilidades específicas es una idea filosófica susceptible de ser discutida y replanteada. Qué sea pensar mejor es algo que siempre tendremos que estar repensando y, en este aspecto, todo lo que puede prometer un proyecto como este es que, si se trabaja en él con el rigor, la disciplina y la pasión que se requieren, podremos llegar a cultivar en los niños y jóvenes algo más fundamental que cualquier habilidad particular: el gusto por la reflexión y el hábito del examen permanente. FpN encuentra su raíz última en la convicción socrática de que "una vida sin examen no merece ser vivida".





De otra parte, si bien el desarrollo del pensamiento superior en sus diversas modalidades (analítico. intuitivo, crítico, reflexivo, creativo, solidario) es y debe ser uno de los propósitos nucleares de la educación contemporánea, siempre debemos tener claro que ello no es un ideal que valga por sí mismo. No basta con proponernos un adecuado desarrollo del pensamiento de nuestros niños, niñas y jóvenes si, al mismo tiempo, no pensamos en lo que con ello deseamos. Una sociedad ilustrada no es necesariamente una sociedad inteligente y a menudo nos vemos enfrentados a la desgracia de que son precisamente aquellas sociedades de un más alto desarrollo intelectual y científico las que han patrocinado las formas más crudas de la violencia y el totalitarismo.

El buen desarrollo del pensamiento solo tiene sentido, entonces, si, teniendo en el rigor lógico y en el análisis conceptual su apoyo, los individuos cultivan adecuadamente su capacidad de juicio ético y de goce estético, así como su capacidad de interlocución con otros en un plano de igualdad, y sobre todo si llegan a desarrollar una personalidad fuerte sobre la base de emociones constructivas. Tanto la creatividad como la buena argumentación, tanto el razonamiento formalmente correcto como la búsqueda de significado en la experiencia, tanto el desarrollo lingüístico y argumentativo como la buena capacidad de juicio ético, tanto el crecimiento personal e interpersonal como la participación en una comunidad democrática son elementos centrales en la formación del pensamiento que se propone un proyecto como FpN. Un examen elemental de sus principales objetivos bastará para darse cuenta de ello.

Desde luego, no debemos suponer que lo que se propone FpN pueda lograrse de modo fácil. No hay aquí caminos seguros ni procedimientos automáticos. Hay, más bien, continuos tropiezos y dificultades. Nadie debe ser tan iluso como para suponer que la simple "aplicación" de un programa o la mera lectura de unas novelas orientadas a generar la reflexión filosófica original de los niños, niñas y jóvenes producirán por sí mismos efectos mágicos, borrarán para siempre nuestros prejuicios o transformarán radicalmente nuestros hábitos de aprendizaje. FpN no funciona sin más. Requiere de un terreno propicio en el que pueda germinar. Una institución autoritaria o elitista, por ejemplo, difícilmente podrán encontrar empatía con una propuesta como esta. Una educación masificada y con una tendencia demasiado marcada hacia la normalización de las conductas individuales no será el ambiente propicio en que los diversos estilos cognitivos que pretende promover FpN encuentren su lugar. Se requiere, pues, crear efectivamente espacios democráticos para que acontezca el libre juego del pensar en que consiste la actividad reflexiva del filosofar.

Se requieren también buenos modelos cognitivos. De allí, por ejemplo, la importancia de las novelas con que trabajan los niños y niñas, que presentan a estos ciertos modelos cognitivos ideales (como Harry, Elisa, Pixie, Mechas o cualquier otro personaje de las novelas con quienes ellos puedan identificarse) que propongan nuevos retos cognitivos y emocionales a los niños, niñas y jóvenes. Pero de allí, sobre todo, la importancia de que los propios maestros



que quieren trabajar desde esta perspectiva se modifiquen a sí mismos: se esfuercen por ser más reflexivos, se dejen educar por los propios niños, se comprometan con las líneas de investigación abiertas por las preguntas de los niños antes de darles respuestas absolutas y, sobre todo, resulten modelos para los propios niños, niñas y jóvenes de lo que es un comportamiento responsable ante el conocimiento y ante la vida.

El maestro no debe, sin embargo, olvidar su doble condición —a veces molesta, pero siempre presente— de compañero de indagación y de figura de autoridad. En cuanto tal debe, por una parte, comprometerse con la investigación e intentar "meterse en la mente" de los niños, niñas y jóvenes y ayudarles a clarificar, explorar y re-crear los conceptos con que trabajan, pero, por la otra, hacer respetar los procedimientos de la indagación y estar vigilante para que las reglas elementales de respeto, escucha y colaboración se cumplan en la comunidad infantil o juvenil comprometida en la investigación. Si uno de los ideales básicos que, desde sus inicios, se ha propuesto FpN ha sido este de "transformar las aulas en comunidades de indagación", hay que decir que esto es posible en buena medida por la presencia de maestros que lo permiten y lo fomentan.

FpN, a diferencia de otras propuestas educativas actuales, da un papel protagónico al maestro como figura con la cual los niños, niñas y jóvenes se identifican, como modelo cognitivo y compañero de indagación y como soporte afectivo de los que están comprometidos con el trabajo de la indagación filosófica. Lo que se logre hacer en un aula de FpN depende, pues, en buena medida del carisma personal del maestro, pues aquí la relación personal de este con sus alumnos es la base de todo el ejercicio pedagógico. Si bien FpN pretende proveer a la escuela de currículos de orientación narrativa en donde, en las historias que los niños y niñas leen y discuten en comunidad, encuentran experiencias de otros niños y niñas a partir de las cuales pueden reflexionar sobre sus propios intereses vitales, sin embargo, será siempre la figura del maestro la que sirva de soporte esencial para la creación de

El maestro no debe, sin embargo, olvidar su doble condición —a veces molesta, pero siempre presente— de compañero de indagación y de figura de autoridad.

un ambiente democrático en el aula. FpN, entonces, no puede funcionar sin maestros que se comprometan seriamente con su implementación y que encuentren en este proyecto no una simple metodología pedagógica o un medio fácil de cumplir con sus obligaciones laborales, sino un proyecto formativo con el que vale la pena comprometerse hasta tal punto que su propio rol de maestro, y hasta su condición personal, pueda llegar a verse modificado.

No puedo concluir esta ya extensa reflexión sin antes referirme a una pregunta que con frecuencia me hacen muchos maestros interesados en este proyecto: ¿es FpN una propuesta de "currículo transversal"? La respuesta creo que debe darse en dos tiempos. En primer lugar, debo decir que sí, que efectivamente, en la medida en que pretende ser una propuesta amplia de educación filosófica y no una simple metodología para la enseñanza de una disciplina específica, a largo plazo debería permear todas las esferas de los currículos y desarrollarse en todos los niveles del sistema educativo. Pero también debo decir, en segundo término, que las cosas se hacen por pasos y que, cuando queremos acelerarlas,

muy seguramente logramos que se malogren. Si bien sería deseable pensar muy diversos aspectos educativos desde los presupuestos de FpN, estamos apenas empezando y no deberíamos, por buscar lo más, no lograr lo menos.

Por lo pronto bastará con que intentemos crear las condiciones en que esta propuesta pueda "aclimatarse". En tal sentido, ya hemos dado en nuestro país pasos muy importantes: tenemos una traducción y adaptación completa del programa original de Matthew Lipman, además de algunas novelas filosóficas propias surgidas de la experiencia de trabajo con niños y niñas de nuestro país, hay un número básico de maestros formados o en formación en los aspectos teóricos y metodológicos del proyecto, existen ya varias instituciones educativas en que la propuesta ha alcanzado su lugar propio, hay unos primeros esfuerzos investigativos y organizativos para consolidar una comunidad de trabajo en FpN y, a pesar de las limitaciones de tiempo y de recursos, estamos dando algunos pasos firmes en orden a consolidar una propuesta propia en este campo mediante la creación de nuevos materiales y nuevas formas de intercomunicación entre las experiencias pedagógicas existentes.

En un país como el nuestro, caracterizado por la irracionalidad y la violencia, la consolidación de un proyecto de educación filosófica, fundada en el diálogo reflexivo, hemos de esperar que lo que hoy todavía es un sueño llegue a ser, con la colaboración de todos



los que creemos en un modelo educativo como este, una realidad en el curso de algunos años.

Un antiguo cuento chino, "El emperador sapo", cuenta la historia de una pareja humilde que va a tener un hijo; cuando el padre tiene que salir lejos de su hogar a conseguir un trabajo, le dice a su mujer: "Debes criar bien a nuestro hijo, sea lo que sea". El niño será un sapo que, sin embargo, con su inventiva, logrará salvar al reino legendario donde vive de la barbarie de la guerra. "Debes criar a nuestro hijo sea lo que sea. Nuestra generación no sirve, pero en la próxima podrá venir la salvación" le dice el humilde campesino a su mujer. Nos queda la esperanza de que las palabras de este campesino de la antigua China se vuelvan realidad en la dolorida Colombia de nuestros días. Tal vez esta generación no sirva, pero tal vez, también, estemos empezando a formar una nueva generación que no repita nuestros errores pasados. Si ello es así, y espero que lo sea, FpN habrá puesto su granito de arena para que ello sea posible. RM



- ** Licenciado, Magíster y Doctor en Filosofía, y Magíster en Educación, de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor Titular y Exdecano de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Traductor y formador para Colombia del programa "Filosofía para niños". Autor de múltiples textos filosóficos para niños, jóvenes y adultos en Colombia y otros países sobre temas de ética, competencias ciudadanas, democracia y educación. Presento en estas páginas algunas ideas que he desarrollado más ampliamente en otras partes, especialmente en mi libro Filosofía para niños: el ABC, publicado en octubre de 2004. He dado a dichas ideas, sin embargo, un nuevo orden y redacción (Diego Antonio Pineda R.).
- 1» Cfr. PIAGET, Jean: "El desarrollo mental del niño", en Seis estudios de psicología, Barcelona, Seix Barral, 1981, pp. 94 y ss.
- 2» La conversación completa está publicada en un pequeño folleto titulado Filosofía para niños. Cursos y conferencias, publicado por el Centro Argentino de Filosofía para niños y la Universidad de Buenos Aires.
- 3» Una presentación básica del programa de Lipman la hice hace ya muchos años en mi artículo "Filosofía para niños: un acercamiento", publicado en Universitas Philosophica, Bogotá, Facultad de Filosofía Pontificia Universidad Javeriana, N.º 19, Diciembre 1992, pp. 103-121. Se puede descargar fácilmente poniendo el titulo del artículo en Google.
- 4» Un buen recuento de comentarios y anécdotas filosóficas de niños y niñas lo hace Gareth Matthews en su libro El niño y la filosofía (México, F. C. E., 1987). Para quien quiera profundizar en los aspectos lógicos del pensamiento infantil, un buen punto de partida pueden ser los Ensayos sobre la lógica del niño, de Jean Piaget, 2 tomos publicados bajo los títulos El lenguaje y el pensamiento en el niño y El juicio y el razonamiento en el niño (Buenos Aires, Guadalupe, 1972).
- 5» Sobre este aspecto son muy sugerentes algunos de los ensayos publicados por Howard Gardner en su libro *Arte, mente y cerebro* (Barcelona, Paidós, 1993), especialmente los capítulos 14 y 15.
- 6» A manera de ejemplo cito aquí la introducción que hace Carl Sagan al libro Historia del tiempo (Barcelona, Planeta-De Agostini, 1992, pp. 13-14), de Stephen Hawking. Dice Sagan: "Nos movemos en nuestro ambiente diario sin entender casi nada acerca del mundo. Dedicamos poco tiempo a pensar en el mecanismo que genera la luz solar que hace posible la vida, en la gravedad que nos ata a la Tierra y que de otra forma nos lanzaría al espacio, o en los átomos de los que estamos constituidos y de cuya estabilidad dependemos de manera fundamental. Excepto los niños (que no saben lo suficiente como para no preguntar las cuestiones importantes), pocos de nosotros dedicamos tiempo a preguntarnos por qué la naturaleza es de la forma que es, de dónde surgió el cosmos, o si siempre estuvo aquí, si el tiempo correrá en sentido contrario algún día y los efectos precederán a las causas, o si existen límites fundamentales acerca de lo que los humanos pueden saber. Hay incluso niños, y yo he conocido alguno, que quieren saber a qué se parece un aqujero negro, o cuál es el trozo más pequeño de la materia, o por qué recordamos el pasado y no el futuro, o cómo es que, si hubo caos antes, existe, aparentemente, orden hoy, y, en definitiva, por qué hay un universo. En nuestra sociedad aún sigue siendo normal para los padres y los maestros responder a estas cuestiones con un encogimiento de hombros, o con una referencia a creencias religiosas vagamente recordadas. Algunos se sienten incómodos con cuestiones de este tipo, porque nos muestran vividamente las limitaciones del entendimiento humano. Pero gran parte de la filosofía y de la ciencia han estado quiadas por tales preguntas. Un número creciente de adultos desean preguntar este tipo de cuestiones, y, ocasionalmente, reciben algunas respuestas asombrosas".
- 7» Véase, por ejemplo, Karl Jaspers: "¿Qué es la filosofía?", en La filosofía desde el punto de vista de la existencia, México, F. C. E., 1978, pp. 8-10.
- 8» Una interesante discusión sobre el sentido que tiene la idea de hacer filosofía con los niños puede verse en la conferencia inaugural del IX Congreso Internacional del ICPIC (Brasilia, Julio 4-9 de 1999), a cargo del filósofo argentino Walter Kohan, y que lleva por título "Filosofía e infancia. La pregunta por si misma". Este texto se encuentra en el libro de KOHAN, Walter y WAKSMANN, Vera (comps.): Filosofía para niños. Discusiones y propuestas, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 2000, pp. 11-24. Algunos de sus planteamientos, aplicados específicamente al caso colombiano, se pueden ver en el informe presentado a COLCIENCIAS por el Grupo de Investigación del Colegio del Santo Ángel bajo el título "Filosofía para niños como estrategía para pensar problemas filosoficos con niños menores de 10 años. La experiencia del Colegio del Santo Ángel", Bogotá, Junio de 2002.
- 10» Una presentación sintética de la historia, objetivos, métodos, etc. de FpN puede verse en mi escrito "Filosofía para niños: un proyecto de educación filosófica", publicado en el módulo Formación del pensamiento, Bogotá, Universidad Javeriana-Centro Universidad Abierta, 2001.
- 11» Una interpretación muy diferente de estos pasajes de los diálogos platónicos y, a partir de ello, un examen del problema mismo de la posibilidad de filosofar con los niños se nos ofrece en los capitulos 1 y 2 del libro de Matthew Lipman, Ann Margaret Sharp y Frederick Oscanyan La filosofía en el aula, Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.
- 12» Cfr. VYGOTSKI, Lev: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica, 1989, especialmente el capítulo VI: "Interacción entre aprendizaje y desarrollo", en donde desarrolla su interesante noción psicológica de "zona de desarrollo próximo". Su observación sobre lo nefasto que resulta el énfasis en el pensamiento concreto en el desarrollo de los niños se encuentra especialmente en la p. 137 de este texto.
- 13» Cfr. los "Estudios sobre la lógica del niño" ya citados en la nota 4.



Fabio Jurado Valencia

Profesor de la Maestría en Educación, de la Universidad Nacional de Colombia. Autor de Investigación, escritura y educación: El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela; La lectura en las escuelas de la periferia; Lectura crítica para el pensamiento crítico; Voces escritas en la obra de Juan Rulfo; Ensayos literarios, selección y prólogo; coautor de Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje.





La educación no está asociada exclusivamente con la escuela, el colegio o la universidad; en el período de la pandemia y del confinamiento sociofamiliar constatamos cómo el discurso educativo se enhebra en los diversos lenguajes de quienes habitan la casa.

Lenguajes, o visiones de mundo, encarnados en el habla, los gestos o las expresiones corporales, perviven con sus matices en la cotidianidad de la casa. Todos en la casa saben algo distinto sobre la vida porque las experiencias de cada uno son diferentes; es inevitable: preguntas, conjeturas y creencias sobre los virus circulan en el núcleo familiar; todos se afanan en la búsqueda de respuestas, pero es más notorio en los niños. El ser humano sin deseo para aprender no existe; es, al contrario, acucioso y busca respuestas a sus dilemas, y más aún cuando está en vilo la salud, como ocurre con las pandemias.

En el pensamiento interior del niño de tres o cuatro años de edad, cuando tiene la oportunidad de aprender a interpretar historias a través de la escucha de la voz de quienes lo quieren y lo acompañan,

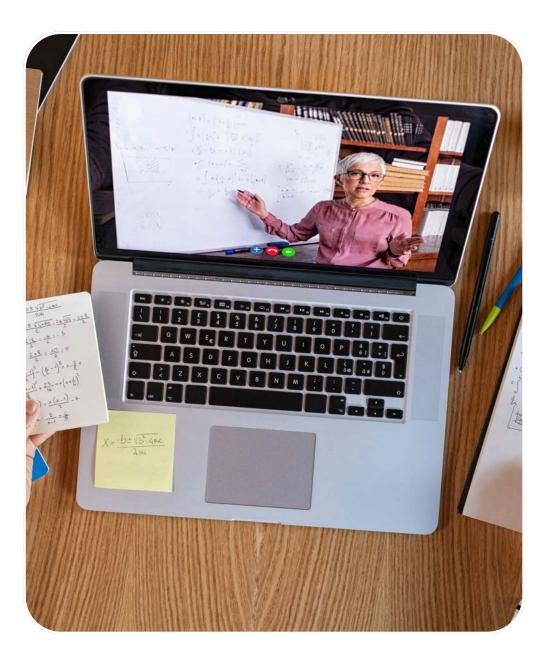
Ruta Maestra Ed. 29

es natural la inquietud sobre las cosas y los artefactos que ocupan la casa: reproducciones pictóricas, como Mona Lisa, de Leonardo; estatuillas, como la que representa la crucifixión: electrodomésticos, como la funcionalidad de la aspiradora, la licuadora o la estufa; los conductos de la energía, los bombillos y el origen de la electricidad; la química en los perfumes y los cosméticos; los colores de las flores de la matera y su contraste con las flores del jardín; las geometrías que se observan a través de la ventana.... Cada uno de estos referentes tiene su propia historia y sus correspondientes explicaciones; en la casa se juega a adivinar conjeturar— sobre la invención y el sentido práctico de las cosas.

Interacciones y aprendizajes

Con los dilemas y las preguntas sobre estos artefactos se configuran interacciones, y en las interacciones despuntan los aprendizajes, aunque no sean nombrados en el aquí-ahora de la conversación; después aparecerán como chispas en el lenguaje mismo, en contextos de situación que activan lo que está guardado en la memoria; nadie aprende solo, se aprende con otros y, sobre todo, con el disentimiento y la duda: Es la escuela de la casa en el siglo XXI, que busca la articulación con la escuela formal-institucional, la del foro y el balance en torno a lo aprendido y a lo desaprendido, si bien no siempre el puente que las articula es el más adecuado: dependerá de los enfoques pedagógicos.

Se aprende pues en la casa, sobre la casa y sus entornos,



de manera tácita y no necesariamente de modo unilateral; lo aprendido dependerá de los acervos culturales de cada grupo: Los miembros de la familia, sea esta nuclear, monomarental, homoparental, extensa o mixta, aprenden escuchando, observando, tocando, leyendo y hablando, y no en una única dirección, como creer que los mayores le enseñan a los menores, pues los dilemas de los menores propician aprendizajes en los mayores; los menores, por cuanto actúan sin prejuicios, propenden con más agilidad hacia la imaginación y la creatividad; de allí los asombros cuando observamos a niños y niñas dibujando, usando un instrumento musical, desbaratando un juguete y estructurando otro, accediendo a las lógicas de los juegos virtuales, "escribiendo", dibujando, escuchando, preguntando y desarrollando recetas en la cocina... El asombro de haber elaborado una arepa o una galleta y luego consumirla es inefable en el niño, como lo es también en el adulto.

Así entonces aunque la familia considere que la institución académica es el lugar para aprender, y por eso paga o reclama al estado proporcionar los espacios disponibles, la coyuntura del aislamiento físico del mundo de afuera ha sido propicio para reconocer que la escuela como institución está ahora en intersección con la escuela



de la casa; y el mundo de afuera está en el mundo de adentro a través de las herramientas digitales y de los libros; estamos presenciando la fusión de las dos escuelas, aunque no de manera equilibrada porque hacemos parte de una sociedad muy desigual; esta relación desigual da lugar inevitablemente a la incertidumbre, dado que no sabemos lo que ocurre dentro de la vivienda de los vecinos y de la gente más pobre; ha sido brusca tal conjunción porque a través del único computador de la casa y la estrechez espacial, cuando es el caso, se han puesto al descubierto tensiones familiares que son inevitables por las frustraciones.

La curiosidad de los niños

La curiosidad es un tópico recurrente en las teorías sobre la educación. Rousseau dedicó gran parte de su obra a

polemizar sobre lo conveniente e inconveniente de estimular la curiosidad del niño. Si leen y preguntan "se inflama y aguza la imaginación", advertía. "No empieza el hombre con facilidad a pensar; pero así que empieza ya no cesa"; es, en efecto, la "preguntadera" de los niños. De otro lado, considera Rousseau que es extravagante enseñar tantas cosas inútiles y subestimar el saber obrar con las manos y el cuerpo; somos homo faber (hacemos) porque simultáneamente somos homo sapiens (pensamos y sabemos) y homo ludens (jugamos a descubrir el origen de las cosas y creamos otras); siempre hay un niño en el mundo interior de los adultos: es el potencial creativo.

Primero la acción y la indagación y luego los libros, o primero los libros cuya comprensión empuja a la comprobación de conjeturas; los libros devienen de la necesidad de buscar respuestas a los misterios que suscita lo indagado. La exploración del entorno, el juego, la interacción con otros niños y con los adultos, la experiencia con el arte, la música y la danza

y la interpretación de historias hacen parte de la potencialidad creativa. Los grandes pensadores sobre la educación coinciden en este punto: la complejidad del mundo es lo que mueve a los niños a lanzar hipótesis, a la vez que actúan. El riesgo es la neutralización o bloqueo cuando la actividad está excesivamente programada. Una manera de evitarlo es asumiendo la educación a partir de centros de interés (Decroly y Montessori) o de proyectos (Dewey, Kilpatric, Jolibert). Montessori lo justifica al explicar el desarrollo del embrión espiritual, esto es, la etapa exploratoria del niño.

En el capítulo 7, "El embrión espiritual", del libro *La mente absorbente del niño*, publicado por primera vez en inglés en 1949 (India) y en lengua española en el año 1986 (Editorial Diana, México), María Montessori (Italia, 1870; Países Bajos, 1952) expone cómo se logra la transformación del embrión físico (estadio prenatal) en el embrión espiritual del niño. Se trata del "período formativo", nos dice, solo posible en el proceso constructivo del pensamiento, mediado por los agentes de la sociedad (padres, madres, hermanos, abuelos, gobernantes, médicos, directivos escolares y docentes).

Montessori señala la diferencia entre los animales y el ser humano, en el período de la infancia. Las premisas de la autora están sustentadas en los conocimientos de la biología y la medicina (además de ingeniera y bióloga, Montessori fue médica y antropóloga), cuyos campos cognitivos son recontextualizados en la investigación sobre la primera infancia. La "inteligencia creativa" está enlazada con el espíritu humano-existencial, reiterará en este capítulo; el espíritu por el saber dependerá del cuidado y de las oportunidades del niño para avanzar en un mundo cada vez más nebuloso.



A diferencia del adulto, que contempla y admira la naturaleza, el niño la absorbe en la memoria perenne (la *mneme*, a la que se referirá Freud en su momento). Así se puede comprender por qué "el niño no recuerda (los) sonidos del lenguaje, sino que lo encarna y luego lo pronunciará a la perfección." (p. 88). La lengua es pues absorbida, no memorizada de manera mecánica, se integrará progresivamente al pensamiento, en un juego continuo; no surgirá de la enseñanza sino de la interacción. Tal principio está asociado con lo que Montessori denomina experiencia paulatina de adaptación en relación con los entornos geográficos, culturales y lingüísticos.

Llama la atención la diferencia que Montessori plantea entre sentimiento y razonamiento, cuando describe las singularidades culturales de un país como la India y sus diferencias con los países de Occidente: el sentimiento hacia los animales ha sido absorbido por los nativos de la India, hace parte del espíritu humano, mientras que en los otros países la defensa de la vida de los animales es un discurso externo. Es aquí en donde Montessori sustenta la pertinencia de la escuela: los niños están en capacidad de aprehender/absorber las expresiones culturales auténticas en las que participan, porque lo que se aprende en la infancia es imborrable; de allí que la primera infancia sea la etapa decisiva para iniciar procesos de transformación de la sociedad. Las experiencias vividas, que toman forma en el pensamiento del niño, permanecerán hasta la senilidad. Las imágenes corporizadas en la infancia harán parte de la "memoria natural superior", que habrá de constituir el "carácter individual" en la adultez.

Es notorio el conocimiento que Montessori tiene sobre la obra de Freud, contemporáneo suvo, cuyas investigaciones coinciden al reconocer el potencial creativo del niño. La reflexión de Montessori sobre el subconsciente, o inconsciente, y el "trauma del nacimiento", así lo muestran. Frente a un mundo nebuloso el niño construye poco a poco el lenguaje, no lo hereda, como ocurre con los animales. El niño absorbe lo que percibe en sus entornos y lanza hipótesis para esclarecer la nebulosidad. Pero ello solo es posible cuando se propician interacciones auténticas en la etapa de la primera infancia.

Montessori muestra la transformación del embrión físico en embrión espiritual precisamente para invitar a reflexionar sobre el riesgo de hacer de la escuela un aparato artificial, aislado del mundo social. Han pasado casi siete décadas desde que Montessori

fundamentara un enfoque socioconstructivo del lenguaje y el aprendizaje, mismo que fue objeto de profundización en obras de autores como Vigotsky y Piaget, y sin embargo, aquello que criticara todavía pervive como lugar común en la educación escolarizada: es el caso de la presión para enseñar a leer y a escribir en la etapa de jardín o de kínder o de transición, de espaldas a los intereses, las expectativas y el potencial narrativo de los niños. Como paradigma, son muchos los maestros que hoy recurren a la pedagogía por proyectos como estrategia propicia para el desarrollo de la capacidad absorbente del niño.

También John Dewey, hacia la primera década del siglo XX, llamaba la atención en Estados Unidos sobre la disposición de los seres humanos para plantearse preguntas sobre las experiencias y lo observado en los entornos sociales:



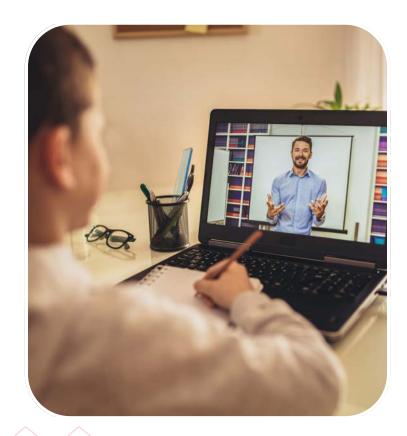
Ruta Maestra Ed. 29

Ruta Maestra Ed. 29

(...) nuestros poderes de observación, recuerdo e imaginación no actúan espontáneamente, sino que son puestos en movimiento por las exigencias de las ocupaciones sociales corrientes. La contextura principal de las disposiciones está formada, independientemente de la escuela, por tales influencias. Lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada es a lo más liberar las capacidades así formadas para su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido.

(Dewey, 1963, p. 25)

Se trata de determinar cómo desde la escuela se propicia la continuación con el desarrollo de aquella capacidad absorbente del niño, enunciada por Montessori. La influencia del mundo externo, y lo que llamara Vigotsky zona de desarrollo próximo, tiene un peso definitivo en el desarrollo del pensamiento. Es un compromiso de la escuela y de la familia ayudar a liberar aquellas capacidades aprendidas y darles el empuje a través de proyectos o de centros de interés; de este modo, los proyectos o los centros de interés neutralizan la artificialidad en que regularmente se cae cuando se quiere que el niño aprenda rápido a leer y a escribir. Dewey había adelantado algunas ideas al respecto:



Es un compromiso de la escuela y de la familia ayudar a liberar aquellas capacidades aprendidas y darles el empuje a través de proyectos o de centros de interés.

La escuela y la familia constituyen una comunidad de aprendizaje, es un microuniverso social habitado por sujetos labiorosos e inquietos, cuyo horizonte apunta a dilucidar dilemas y preguntas, deliberar y realizar balances, un espacio en el que todos están ocupados según los roles acordados; esto es lo propio de una educación orientada a partir de proyectos o de centros de interés. Es un proceso en el que se aprende a medida que se actúa sin tener en mente una asignatura específica, pues no son las asignaturas lo que configuran el horizonte, porque en los proyectos el conocimiento no se deja compartimentar o parcelar: se integra de manera natural. RM

Con la introducción en la escuela de las diversas formas de educación activa, tiene esta ocasión para llegar a ser el ambiente natural del niño donde aprende viviendo, en vez de ser un lugar donde se aprenden solamente lecciones que tengan una abstracta y remota referencia a algún vivir posible que ocurra en el porvenir. Así, la escuela nueva tiene la probabilidad de ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria.

(Dewey, 1989, p. 56).



DESARROLLO EN LA PRIMERA INFANCIA: ESCUELA Y FAMILIA





Ignasi de Bofarull

Profesor de Sociología de la Familia y de la Educación en la Facultad de Educación de la UIC, Investigador del Instituto del Estudios Superiores de la Familia de la UIC y Director del grupo de investigación de la Generalitat de Catalunya denominado Parentalitat, Igualtat i Conciliació. Ha publicado diversos artículos y libros entre los que se encuentran Enganchados a la pantallas (2002) y Ocio y tiempo libre: un reto para la familia(2005).

1. Introducción

Los primeros años en la vida de uno niño son vitales y tienen consecuencias a lo largo de todo el ciclo vital. Se suele habla de los 5 primeros años pues son el tiempo anterior a la escuela primaria. Y a las grandes organizaciones internacionales (ONU, OCDE, etc.) les interesa centrarse en la educación infantil prescolar en este periodo con el objetivo de asegurar que el niño crezca, se desarrolle y esté preparado para obtener el mejor rendimiento una vez ha entrado en escuela primaria. El objetivo de las políticas internacionales (organizaciones supranacionales y estados) es la preparación para la escuela (este es

un concepto eminentemente ligado de los países de habla inglesa: school readiness). Una preparación escolar que acaba siendo vertebral para comenzar a garantizar la equidad educativa, la movilidad social y la salida del círculo de la pobreza que muchas familias y comunidades viven como una barrera que se perpetúa a lo largo de generaciones 1. Desde el ámbito de las neurociencias se acota este periodo un poco más dado que se sabe que la mayor intensidad de desarrollo neurocerebral y los cambios más sensibles se producen entre los últimos meses del embarazo, y luego,





sobre todo, a partir del nacimiento y hasta los 3 primeros años. La alta neuroplasticidad de estos tres primeros años de vida presiden el meollo de lo que se conoce el Desarrollo de la Primera Infancia (Early Childhood Development) que es el marco científico que nos sitúa ante la importancia de aplicar los nuevos hallazgos que se han desarrollado en neurobiología, genética y neurociencias y que a su vez se convierten en uno de los ejes para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la agenda 2030 de las Naciones Unidas. Estamos en el ámbito de la promoción de la escuela de calidad promovido en el objetivo 4: "Garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".

Consecuentemente lo que hace un niño en casa y en la escuela infantil nunca es indiferente. Todo lo que le pasa es singularmente importante para su desarrollo y para su educación. ¿Qué hace el niño, la niña de estas edades?: jugar, imitar, mirar, manipular objetos y colores, reconocer palabras. La lista es larguísima. Y las coincidencias entre la escuela infantil y el hogar son muy claras desde todos los puntos de vista. Pero más importante aún que aquello que hace o descubre, o explora es la calidad de las interacciones adulto-niño 2. La madre sobretodo, también el padre, trabajan en la misma dirección que la maestra casi con los mismos instrumentos, el mismo trato delicado y paciente, la misma voluntad.

Este plano estudiado también globalmente se conoce como el cuidado educativo (nurturing care) 3. Y la dedicación a cada niño en la escuela infantil es fundamental: la ratio maestra-niño, es decir, el número de niños que cuida/ educa cada maestra, debe ser bajo. Una maestra para 20 niños de 2 años no asegura la calidad del apego, de las interacciones, de los mismos intercambios lingüísticos. Una maestra de niños de entre 0 y 3 años debe tener pocos niños a su cargo. Si alguien falla, se inhibe, se llena de ansiedad (maestras) o, común en las madres, de depresión, el niño va a salir afectado negativamente. Si el hogar es caótico el niño va sufrir estrés, un estrés invisible pero que va incidir en su desarrollo neurocerebral 4. Lo iremos viendo con detalle. Si la calidez de las interacciones en casa y en la escuela infantil son positivas el niño avanzará en la línea de la prosperidad en el presente y a lo largo del ciclo vital.

2. El tiempo libre infantil importa

El tiempo libre (ocio, juego, salidas, libros, lectura compartida) en la primera infancia es determinante en la vida de cada niño. Y el mejor tiempo libre (en la calidad de las interacciones y en las horas de dedicación) lo proporcionan las familias más cultas y educadas y con mejores ingresos 5. Aunque las familias de bajos ingresos también pueden aprender estas pautas e incluso hacerlo mejor que otras familias más acomodadas si tienen la actitud y ven clara la importancia de las interacciones de calidad. Estamos ante una díada con dos protagonistas: el niño con sus ventanas de oportunidad, con sus periodos sensitivos en efervescencia (0-3 a.), por un lado (Fig. 1) 6. Y por otro lado los padres, sobre todo la madre, que dirige este tiempo libre en provecho del propio niño como un aprendizaje para prosperar en el mundo, en la sociedad. Apoyados, desde luego también, por el cuidador informal o escolar que trabaja en paralelo con los padres. Aprovechar este tiempo de rápido crecimiento cerebral es vital para que emerjan todas

las potencialidades 7. Desaprovecharlo, ignorarlo, estresarlo (convertirlo en estrés tóxico) puede significar empujar a este niño hacia déficits cognitivos, conductuales y de salud a corto y largo plazo. En esa dirección acabarán llegando el fracaso y el abandono escolar que son palancas de la inequidad educativa. Las familias más estresadas, desorganizadas, de bajos ingresos, al no aprovechar este periodo de desarrollo cerebral, perpetúan los ciclos de pobreza y ponen en riesgo la movilidad social de sus hijos. Las experiencias en la primera infancia afectan consecuentemente a la arquitectura cerebral poniendo unas bases sólidas o deficitarias (si son experiencias adversas) que van a determinar el aprendizaje, la salud, los comportamientos futuros como lo pone de manifiesto la ciencia del Desarrollo en la Primera Infancia que está investigando el Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard (https://developingchild.harvard. edu/). Por consiguiente, hay que adoptar intervenciones preventivas, hay que actuar en este periodo tan sensible. Y llegar antes. Hacerlo más tarde, al cabo de los años, reduce la eficacia. Hay que evitar que el niño se hunda en el estrés tóxico (Fig. 2).

3. Familia y escuela asociadas

La escuela, la familia y la comunidad se deben asociar para aprovechar estos periodos en los que el lenguaje, los sentidos (auditivo, tacto, vista, etc.), las funciones cognitivas superiores como las funciones ejecutivas (entre las que destaca la autorregulación) arraigan con más incidencia. Los primeros y más intensos pasos se dan en el hogar. Desde los últimos meses de embarazo y desde el primer día vida los

bebés necesitan ser acogidos en unas relaciones con los padres, sobre todo la madre, estables, cálidas, interactivas, La neurobiología está comenzando a demostrar que la interrelación entre ambiente y cerebro incide en el plano de los genes. Es decir, a través de la influencia de la experiencia se expresan unos genes determinados que acaban moldeando el cerebro para bien o para mal 8. Y hay que llegar cuanto antes pues con los años el cerebro del niño pierde neuroplasticidad y cada vez se hace más trabajoso (pero no imposible) alterar estos circuitos cerebrales. Ahora, en estos primeros años se ponen las bases del bienestar emocional, del apego seguro, las bases de las competencias sociales que permiten las actuales y futuras mejores interrelaciones con los demás: padres, hermanos, maestros, compañeros de escuela. Una

columna importante de este progreso social lo constituyen las habilidades cognitivas tan ligadas al avance lingüístico que ahora fundamentan su asentamiento neuronal. Es época también de inaugurar las habilidades matemáticas y espaciales.

Pero también la capacidad de autorregularse y de conocer y manejar las propias emociones.

4. El desarrollo humano y neurocerebral: de lo visible a lo invisible

El desarrollo humano presenta, por tanto, una parte visible en crecimiento, salud, progreso motor, lenguaje, etc., que a su vez está en función de unos procesos invisibles que se despliegan neurocereblamente. Y si se cuidan los procesos visibles (interacción y apego, buen trato, calidez, estimulación proporcionada, experiencias estables, actividades



Ruta Maestra Ed. 29

constructivas) los procesos invisibles se traducen en la más oportuna arquitectura cerebral y en un éxito en la escuela infantil primero, luego en la escuela primaria y secundaria y finalmente en los estudios superiores. en la vida laboral y comunitaria. Sin embargo, si estos primeros meses, años de vida, se desenvuelven en un entorno de subestimulación, o excesiva sobrestimulación, de tensión y de carencia de constructivas interacciones padres-niño (también cuidadores-niño, en la escuela infantil, por ejemplo) se despliega lo que se conoce como el estrés tóxico. La pobreza extrema, el abuso reiterado, un hogar caótico e impredecible unidos a una depresión materna, es solo un ejemplo, pueden generar en el niño un estrés tóxico que afecta al desarrollo de un modo invisible 9

Un estrés tóxico que activa de un modo enérgico e ininterrumpido el sistema de respuesta al estrés. Y esta activación es grave cuando no viene compensada y amortiguada por el papel confortador que proporcionan las interacciones cálidas con los adultos, la atención de la madre, el afecto familiar. Y la madre debe formarse para reconocer su papel protector. Y la maestra debe estar ahí confortando y a menudo orientando a la madre

Entonces el estrés tóxico, de un modo invisible, queda alojado en el cuerpo, bajo la piel (los padres no se alarman porque no lo ven) a través de procesos que moldean la arquitectura del cerebro. Durante los primeros años de vida, los niveles de cortisol continuamente elevados pueden afectar al sistema nervioso central 10. En esos procesos de estrés tóxico aumentan la secreción constante de cortisol (que en dosis oportuna nos activa durante el día y cuando las dosis menguan nos facilitan el descanso por la noche).



La secreción constante de este glucocorticoide, el cortisol es conocido como la hormona del estrés, en el marco de la activación constante del sistema de respuesta al estrés, acaba afectando a las dinámicas neuronales y acaba teniendo como consecuencia efectos negativos, por ejemplo, en el desarrollo cognitivo, en la autorregulación, en el sosiego y capacidad de auto-calmarse (Fig. 3). Y esta activación es grave cuando no viene compensada y amortiguadora por el papel confortador que proporcionan las interacciones cálidas con los adultos, la atención de la madre, el afecto familiar. Consecuentemente el estrés tóxico en los niños en su primera infancia a menudo es consecuencia de la ausencia de un adulto sensible en su vida, normalmente la madre.

Y este buen trato, estas interacciones significativas son un diálogo a menudo no verbal cuando el niño cuenta con menos de 2 años. Desde el primer momento los niños emiten señales para conectar con sus cuidadores con vistas a alcanzar una respuesta y así crecer no solo en lenguaje sino en sociabilidad, apego y lenguaje. Son balbuceos y gemidos, expresiones faciales que deben encontrar una contrapartida atenta por parte de la madre, del cuidador también en las escuelas infantiles de alta calidad. Las respuestas deben ser simétricas, responsivas (mostrar capacidad de respuesta), sensibles al estado de alerta o incomodidad del niño o a su necesidad de conexiones lúdico-afectivas.

5. Un maltrato sutil: la negligencia

Pero las respuestas del adulto cuidador pueden ser desacompasadas, imprevisibles, insensibles o simplemente estar ausentes. Entonces se producen las situaciones de estrés que puede llegar, si es crónico, a ser tóxico y perjudicar de un modo evidente el mejor desarrollo cerebral y dar lugar a unas situaciones de negligencia dañina que van a traducirse déficits cognitivos, de aprendizaje, de comportamiento, y salud.

Cuanto más severa es esta situación de negligencia, de abandono, de desatención, etc., entonces más graves serán los daños en el plano de la salud física y mental. Estamos ante una negligencia comparable a los abusos directamente físicos. La negligencia que muestra crudamente sus consecuencias cuando nos fijamos en niños procedentes de orfanatos (Fig. 4).

Además, esta negligencia en los Estados Unidos ha sido muy estudiada y se ha constatado que este maltrato representa el 78% de todos los casos de abuso infantil a nivel estatal. Este maltrato por negligencia es más abundante que el abuso físico (17%), sexual (9%) y psicológico (8%) (Fig. 5)

Los efectos negativos de la privación de un buen trato por parte de los progenitores, cuidadores, en la escuela infantil de baja calidad y altas ratios, pueden restituirse o disminuir mediante la aplicación de intervenciones concretas como la retirada de la custodia. Sin embargo, no es el mejor planteamiento: la solución, de cara a la resolución de la inequidad educativa, es complementar la escuela infantil con programas e intervenciones que forman a los padres en parentalidad positiva. Programas fundados en la ciencia del Desarrollo de la Primera Infancia. La respuesta debe ser más generalizada y preventiva 11. Debe unir la investigación sobre negligencia y a los proveedores de servicios de atención educativa de un modo muy ceñido a la realidad del barrio, la comunidad, la población. Todo ello sin olvidar la importancia de la detección precoz de estas situaciones en las familias vulnerables. Ahí la asociación escuela-familia cumple un papel vital en la detección precoz del maltrato o en la provisión de programas de parentalidad para evitar el estrés tóxico. Es la única forma de evitar que estas situaciones que se conviertan en crónicas y cíclicas.



6. Beneficios de un tiempo libre estimulante

Cuando el niño vive en un tiempo libre estimulante (juegos, prelectura, intercambio constante de palabras, salidas, etc.) la construcción cerebral progresa en habilidades como:

- retener información, trabajar con los datos que esta memoria le proporciona,
- concentrarse en las tareas, filtrar distracciones,
- 3. cambiar de chip cuando corresponde sin perder el hilo.

Los científicos se refieren a estas capacidades de alto rango como las funciones ejecutivas que también pueden ser enfocadas desde la perspectiva de las competencias de autorregulación. Ambos campos convergen en el mismo los mismos planos:

Cuando el niño vive en un tiempo libre estimulante (juegos, prelectura, intercambio constante de palabras, salidas al parque, a la naturaleza, etc.) la construcción cerebral progresa en habilidades centrales para el aprendizaje, la autorregulación y la atención.

- 1. memoria de trabajo,
- 2. autocontrol y
- 3. flexibilidad mental.

Estos primeros años de vida son un momento trascendente para promocionarlas 12. La sociedad en su conjunto se va a beneficiar de esta estimulación de las funciones ejecutivas y de las habilidades autorregulación que va a repercutir en el éxito escolar, en conductas resolutivas, en la buena salud en un aumento del capital humano y en un mayor éxito laboral: en estabilidad e ingresos. El estrés tóxico dificulta el desarrollo de las funciones ejecutivas. Si se ha creado un ambiente oportuno en el hogar (un apego seguro) y en la escuela infantil de alta calidad en los primeros años de vida (0-5) tiene lugar la capacitación del niño (preparación escolar: *school readiness*) para obtener los mejores resultados en su escolarización que se inicia a los 6 años. Y las funciones ejecutivas y la autorregulación de estos programas para



padres, pero también para maestras, son la base para la prosperidad de estratos sociales que de otro modo se beneficiarían de la movilidad social que proporciona la asociación familia escuela. Una asociación donde la familia colabora, visita y se deja formar por la escuela (u otros servicios sociales). Una asociación donde la escuela se fija en las familias, las invita a la escuela, las acoge y las orienta.

- → El éxito escolar cuenta con una base cognitiva (habilidades cognitivas en lenguaje, matemáticas, lectura, etc.) pero también precisa de unas fortalezas de carácter que habilitan a los niños para seguir instrucciones, evitar distracciones, controlar respuestas impulsivas, adaptarse a las reglas, ser tenaz en la resolución de problemas y planificar a largo plazo. Con estas prácticas y a largo plazo nos encontramos con ciudadanos que laboralmente cuentan con mejor capital humano.
- → Las conductas constructivas (no impulsivas) también intervienen en el éxito escolar a través del crecimiento del trabajo en equipo, de la acertada toma de decisiones, en la capacidad de ser consciente de las propias emociones (y ajenas) y, por ende, de manejarlas. Las conductas constructivas logran el entendimiento con maestros y compañeros. El resultado final es una mayor cohesión social y una reducción de los delitos.

→ La vida saludable también depende de las funciones ejecutivas y la autorregulación dado que entre las mejores y prudentes decisiones está la de comer sanamente, hacer ejercicio. Los padres promueven estos estándares en la primera infancia. A largo serán decisiones autorreguladas que van a evitar el consumo de sustancias o las conductas sexuales de riesgo. Frente a un incorporado estrés tóxico (que invita a la lucha o a la huida), la autorregulación promueve reacciones prudentes como el descanso proporcionado o la prudente percepción de los problemas sin recurrir al enfrentamiento violento para poner un ejemplo entendible.

El trabajo productivo es el broche de estas conductas guiadas por las funciones ejecutivas y la autorregulación: organización, planificación, resolución de problemas, adaptación a los cambiantes retos diarios. El resultado es la productividad y la prosperidad personal y de toda la comunidad y la nación. Familias estables, menor comisión de delitos, menos gastos estatales en policía, justicia y prisiones. La equidad educativa trae consigo la prosperidad personal que en una larga suma es la prosperidad, social y económica, de una nación.

Estamos ante una díada con dos protagonistas: el niño con sus ventanas de oportunidad, con sus periodos sensitivos en efervescencia (0-3 a.) y los padres proporcionándole la estimulación (experiencias) oportuna (Fig. 1). La experiencia ejerce una profunda influencia en el cerebro y, por lo tanto, en el comportamiento. El efecto de las experiencias diarias en el cerebro del infante es particularmente intenso durante este período limitado de desarrollo. Y a este período se le denomina período sensitivo (también ventanas de oportunidad). Dichos períodos permiten que las experiencias vividas instruyan a los circuitos neuronales en el modo de procesar o presentar información de una manera que sea adaptativa para el individuo. Entre los últimos meses de embarazo y los primeros años de vida se ponen las bases, por consiguiente, cerebralmente de capacidades tan básicas como el desarrollo de sentidos como el tacto, el oído, la vista, o el desarrollo de una herramienta tan central como el lenguaje. Con los años, preadolescencia, adolescencia, juventud, irá llegando el apuntalamiento de las funciones cognitivas y ejecutivas de más alto nivel. Un ejemplo es la autorregulación. Sin embargo, el asentamiento de las funciones ejecutivas y cognitivas se ha sembrado en la temprana infancia.

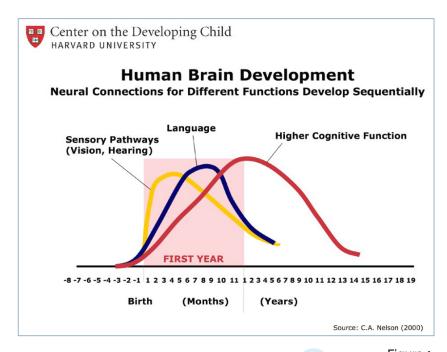


Figura 1.

- 1» OECD. (2012). Equity and Ou ality in Education. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264130852-en
- 2» US Department of Health and Human Services. The NICHD study of early child care and youth development: findings for children up to age 4½ years. Recuperado, 6.12.2016. en: https:// www.nichd.nih.gov/publications/pubs/ documents/seccyd_06.pdf. Published 2006.
- 3» Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Perez-Escamilla, R., Rao, N., Ip, P., Fernald, L. C. H., MacMillan, H., Hanson, M., Wachs, T. D., Yao, H., Yoshikawa, H., Cerezo, A., Leckman, J. F., & Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care: promoting early childhood development. The Lancet, 389(10064), 91–102. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3
- 4» Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., Pascoe, J., Wood, D. L., High, P. C., Donoghue, E., Fussell, J. J., Gleason, M. M., Jaudes, P. K., Jones, V. F., Rubin, D. M., Schulte, E. E., Macias, M. M., Bridgemohan, C., Fussell, J., _ Wegner, L. M. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics, 129(1). https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663
- 5» Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., et al. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: Government Printing Office.
- **6»** Knudsen El (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. J Cogn Neurosci. 16(8):1412-1425. doi:10.1162/0898929042304796
- 7» Shonkoff, J.P. & Phillips, D. (2000). From Neurons to Neighborhoods:The Science of Early Child Development. Washington: National Academies Press.
- 8» National Scientific Council on the Developing Child (2010). Early experiences can alter gene expression and affect long-term development. Working Paper, 10, 1-12. Recuperado, 7,3.2018, de: http://www.developingchild.net
- 9» Marsh, S., Dobson, R., & Maddison, R. (2020). The relationship between household chaos and child, parent, and family outcomes: A systematic scoping review. BMC Public Health, 20(1), 1–27. https://doi.org/10.1186/s12889-020-08587-8
- 10» Shonkoff, J. P. (2012a). Leveraging the biology of adversity to address the roots of disparities in health and development. Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America, 10g(2), 17302-17307. https://doi.org/10.1073/pnas.1121259109. Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., L. & Wood, D. L. (2012b). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. Pediatrics, 12g(1), 232-246. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663
- 11» Graber, L. K., Roder-Dewan, S., Brockington, M., Tabb, T., & Boynton-Jarrett, R. (2019). Parent perspectives on the use of group well-child care to address toxic stress in early childhood. Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 28(5), 581-600. https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1539423
- 12» Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. Developmental Cognitive Neuroscience, 18, 34–48. doi:10.1016/j.dcn.2015.11.005

Existen tres tipos de estrés en la vida de un niño de menos de 5 años: el primero puede ser un estrés positivo pues le facilita al infante la adaptación a la vida, aunque suponga el crecimiento del ritmo cardíaco y el incremente de la secreción de las hormonas del estrés por breves momentos. El niño aprende en su mente-cuerpo a soportar el estrés gracias a unos padres y maestras disponibles y atentos. En el estrés tolerable el infante padece más momentos de estrés serios, aunque más prolongados. A veces parece que el niño va a crece en su grado de estrés peligrosamente sin embargo los padres llegan a tiempo

POSITIVE

Brief increases in heart rate, mild elevations in stress hormone levels.

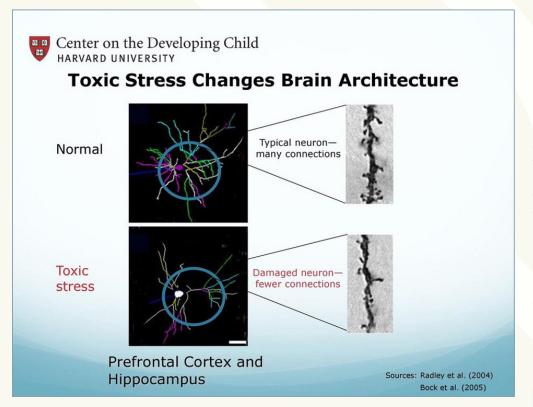
Serious, temporary stress responses, buffered by supportive relationships.

Prolonged activation of stress response systems in the absence of protective relationships.

Figura 2.

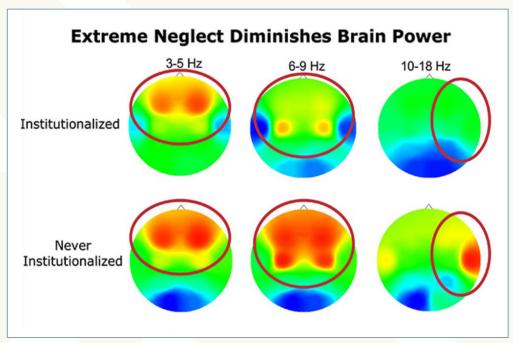
y lo confortan gracias a una relaciones normalmente cálidas y llenas de apoyo. En el tercer caso, en el estrés tóxico, es fácil que los padres estén descuidadamente ausentes y el alto grado de estrés se hace crónico y con consecuencias neurocerebrales. Hay que evitar que el niño se hunda en el estrés tóxico (Fig. 2).





Los efectos de una secreción contante del cortisol. La secreción constante de este glucocorticoide, el cortisol, que es conocido como la hormona del estrés, en el marco de la activación constante del sistema de respuesta al estrés, acaba dañando a las dinámicas y conexiones neuronales (por ejemplo, en el córtex prefrontal y en el hipocampo) y acaba teniendo como consecuencia efectos negativos, por ejemplo, en el desarrollo cognitivo, en la autorregulación, en el sosiego y capacidad de auto-calmarse (Fig. 3).

Figura 3.



Cuanto más severa es esta situación de negligencia, de abandono, de desatención, etc., entonces más graves serán los daños en el plano neurocerebral, y por ende, de la salud física y mental, en el plano motor, cognitivo y comportamental.

Figura 4.

Cuanto más severa es esta situación de negligencia, de abandono, de desatención, etc., entonces más graves serán los daños en el plano neurocerebral, y por ende, de la salud física y mental. Estamos ante una negligencia comparable a los abusos directamente físicos. Es una negligencia que muestra crudamente sus consecuencias cuando nos fijamos en niños procedentes de orfanatos (Fig. 4). Este estrés tóxico, donde la secreción de cortisol es constante, se hace muy evidente en los niños procedentes de los orfanatos de países como Rumanía que acaban siendo adoptados por familias de Europa occidental, USA, Canadá, Australia, etc. En la figura vemos la actividad eléctrica de los cerebros de niños institucionalizados (orfanatos) y nunca institucionalizados.

La negligencia es el maltrato infantil más prevalente en Estados Unidos. Es ciertamente imperceptible (no hay magulladuras, heridas, restos visibles de su presencia), pero las consecuencias acaban siendo severas neurocereblamente. Esta negligencia, a nivel estatal, ha sido muy estudiada y se ha constatado que este maltrato representa el 78% de todos los casos de abuso infantil. Este maltrato por negligencia es más abundante que el abuso físico (17%), sexual (9%) y psicológico (8%) (Fig. 5) RM

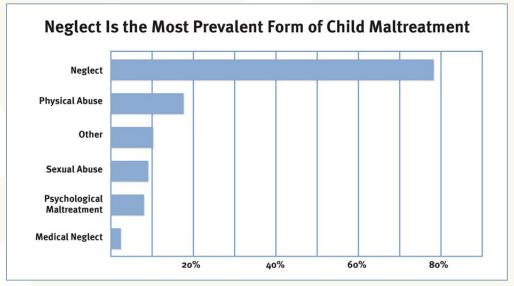


Figura 5.

"LA CASA CONVERTIDA EN MUNDO"

COMO CONTEXTO DE APRENDIZAJE EN TIEMPOS DE PANDEMIA



En el contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio para mitigar la pandemia del COVID-19, el hogar es el lugar donde estamos todo el tiempo, o desde donde realizamos salidas muy acotadas.

Vivir y convivir en casa mucho más tiempo que lo habitual plantea el desafío de cómo hacer confluir tiempos diversos, de construir nuevas formas de habitarla. En muchas familias, se trata de encontrar formas de conjugar el tiempo doméstico y el ocioso (con horarios y reglas que se negocian en la familia), junto con el del estudio (si las instituciones educativas proponen una agenda de trabajo) y, para quienes somos docentes, requiere apropiarse de nuevas formas de trabajo, estrategias, problemas y desafíos.

Esta casa con nuevos confines se transforma en el lugar donde transcurren y se construyen las experiencias educativas, en la que desarrollamos nuestra tarea como educadores, debido a la ruptura transitoria del contrato escolar básico —un docente preparado a cargo regularmente de un grupo de

Autoras 1

Dra. Astrid Bengtsson »1
Lic. Lucía Bugallo »2
Dra. Verónica Coccoz »2, hasta 2018
Dra. Paola D'Adamo »2
Dra. Mariana Lozada »3
Dra. Laura Marcela Méndez »2, 4
Dra. Ana Mercedes Pedrazzini »2
Dra. Soledad Pérez »5
Prof. Verónica Rapela »6, hasta 2019
Dra. Analía Salsa »7
Dra. Nora Scheuer »2
Dra. Alma Tozzini »5
Dra. Ana Clara Ventura »2, 4

- 1» Centro Atómico Bariloche de la Comisión Nacional de Energía Atómica, Argentina.
- 2» Grupo de Estudios Culturales y Cognitivos del IPEHCS (CONICET-Universidad Nacional del Comahue), Argentina.
- 3» INIBIOMA (CONICET- Universidad Nacional del Comahue), Argentina.
- **4»** Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.
- 5» IIDyPCA (CONICET- Universidad Nacional de Río Negro), Argentina.
- **6»** Conservatorio Manuel de Falla, Argentina.
- 7» IRICE (CONICET Universidad Nacional de Rosario), Argentina.







Figura 1. Placa de presentación de la iniciativa.

Nota. Imagen elaborada por Natalia Gorbarán (integrante del equipo de trabajo).

estudiantes, en un espaciotiempo físicamente compartido y organizado en clases graduadas—. Consideramos que esta situación puede ser una invitación para reflexionar y acercarnos al conocimiento y a los demás de otra forma, volver a ciertos materiales o temas con otro ritmo, recurrir a fuentes que no considerábamos propias de lo escolar, para abrir posibilidades de comunicarse y conocerse de maneras diversas, con otros recursos, expresarse con otros lenguajes.

En este marco, un grupo de investigadoras en ciencias sociales y naturales de universidades nacionales y organismos de Ciencia y Técnica en Argentina, junto a comunicadores y artistas, elaboramos una propuesta titulada "Chicos y grandes en casa a toda hora: un mundo por compartir y recrear" 2, que tiene como propósito acompañar procesos familiares y educativos en tiempos de pandemia en los niveles inicial y primario. El proyecto se plasmó el 30 de marzo de 2020, a 10 días del anuncio del aislamiento

social preventivo y obligatorio en Argentina. La estrategia principal es crear y publicar comunicaciones breves para escuchar, mirar y leer, destinadas a infancias, sus familiares y educadores. Los primeros "micros comunicativos" se publicaron a fines de abril y desde entonces hasta el fin de agosto se incorporaron nuevas propuestas multimediales semanal o quincenalmente. La iniciativa y contenidos pueden consultarse en https://chicosygrandes. wixsite.com/inicio/contenidos

La propuesta, de base dialógica y situada, reconoce la interdependencia entre saberes y haceres de niños y niñas 3, jóvenes y adultos, así como entre educadores, estudiantes y sus familias. Consta de cuatro líneas comunicativas orientadas a diferentes grupos de destinatarios, que se publican en distintos soportes: audio, video y texto escrito ilustrado. Los micros abordan con fundamentos científicos y sencillez comunicativa "espacios de problema" que complican o traban la comunicación y el aprendizaje en hogares habitados por y con niños en los diversos contextos de aislamiento o distanciamiento social. Los micros colocan estos problemas en el foco de la atención, abren a pensar en sus motivos, así como a relevar recursos propios y colectivos y ensayar estrategias superadoras. Para convertir estas nuevas cotidianidades en objeto de reflexión y conocimiento, los micros articulan facetas psicológicas, comunicacionales, sociales, antropológicas, sanitarias y educativas generadas en el ámbito microsocial del hogar.



- 1» El equipo de trabajo está constituído por: Astrid Bengtsson, Lucía Bugallo, Verónica Coccoz, Paola D'Adamo, Mariana Lozada, Laura Marcela Méndez, Ana Pedrazzini, Soledad Pérez, Verónica Rapela, Analía Salsa, Nora Scheuer, Alma Tozzini, Ana Clara Ventura, María del Carmen Borella (prensa), Natalia Gorbarán (diseño gráfico) e Ismael Santini (producción audiovisual).
- 2» Esta iniciativa cuenta con el aval del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina (y de sus Centros Científico Tecnológicos Patagonia Norte y Rosario, así como de los Institutos IIDYPCA, INIBIOMA, IPEHCS e IRICE) y de la Universidad Nacional del Comahue-Bariloche. Además, fue declarada de interés por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, el Municipio de San Carlos de Bariloche y la Red Argentina de Periodistas Científicos, todos en Argentina.
- **3»** En el artículo empleamos en forma indistinta el universal masculino y la díada a/as-o/os. En todos los casos incluimos en esas enunciaciones a la diversidad de géneros.



Chicos y grandes en casa a toda hora... intenta identificar qué conceptos científicos son relevantes y oportunos para aportar a los modos de experimentar, aprender y comunicar y propone un conjunto de actividades de aprendizaje que pretenden abrir opciones desde perspectivas como el juego, el cuerpo, los materiales disponibles en casa, la actividad compartida con los integrantes del grupo familiar.

En este artículo fuimos invitadas a compartir algunas reflexiones vinculadas a estas "casas convertidas en mundo", en diálogo con la perspectiva constructivista del aprendizaje auténtico (para una revisión, ver Maina, 2004).

Entender a los contextos "auténticos" de aprendizaje como reales, encarnados y necesariamente diversos se constituyó en guía para tomar decisiones acerca de sentidos, contenidos y modalidades de los micros comunicativos. Reflexionaremos sobre las perspectivas dialógicas y situadas que sustentaron estas decisiones para, finalmente, analizar la conceptualización de espacios de problemas que se generan en las casas-mundos, cuando el aislamiento social nos mantiene separados y la escolarización se convierte en una suerte de polifonía donde se convocan muchas voces y también muchos tipos de saberes.



La casa-mundo en el centro de la escena

Partimos de la idea de que ambiente y personas se coconstituyen (Lewontin, 1998). El ambiente lo es en tanto afecta a las personas, en la medida en que es relevante para ellas; y son las personas quienes crean y recrean su ambiente. Es por eso que la relación persona/s-ambiente da lugar a un micromundo. En esa relación, las personas tienen la oportunidad de desplegar su agencia, una agencia que puede ser transformadora (Engeström y Sannino, 2016). Al transformar el ambiente, aunque sea levemente, nos transformamos y, probablemente, aprendemos.

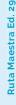








Figura 2. El artista visual Pablo Bernasconi creó el logo de esta iniciativa, que busca aportar a la comunicación y el aprendizaje enfocados en las relaciones entre los micro y macromundos.

Nota. Reproducida con el permiso del artista.

Una consecuencia del carácter vertiginoso, tanto de la irrupción del COVID-19 y la dinámica del contagio, como de las medidas que los diferentes gobiernos han implementado para mitigar su impacto, ha sido que nuestra casa se ha transformado de muchas maneras, con una notable reconfiguración de sus "confines" (Ackermann, 2015) y, en muchos sentidos, convirtiéndose así en mundo. Un mundo conectado con otras casas-mundo, otras personas, instituciones, en redes de sostén y apoyo, diálogo, y también con diversas formas de coerción, control y conflicto.

La casa, la escuela, el bar, el club, son espacios sociales muy diferentes, en los que en tiempos normales no solo realizamos actividades diferenciadas, sino que en ellos somos, en muchos sentidos, otras personas. Al buscar reunir y realizar en casa las actividades propias de

otros espacios, necesariamente estas se transformarán.
Pretender mantenerlas igual puede agregar mayor tensión a la que ya experimentamos en esta situación inédita. Y además, es desaprovechar las posibilidades de encuentro, contacto, aprendizaje y reflexión que, en esta situación excepcional, tenemos a mano.

La casa siempre ha sido más que la vivienda, que los ambientes, que las paredes. Ha sido y es, además, sin que necesariamente nos demos cuenta, las formas de habitarla. los modos de relacionarnos con quienes la compartimos. Nuestras casas están construidas de distintos materiales y también de distintas prácticas. Como toda construcción humana, las viviendas y lo que contienen se van modificando con el transcurso del tiempo y con los cambios que atraviesan sus habitantes. Las casas son, así, pequeños mundos en los que participamos, percibimos, hacemos y nos relacionamos con otros. Mundos pequeños, pero siempre complejos y dinámicos.

Las casas son espacios íntimos, aunque el televisor, las radios y los teléfonos, las paredes, los pasillos y las ventanas nos



Familia

abren a otros espacios, voces, sucesos. Incluso podemos estar dentro de los confines de nuestra casa y tener poco contacto con quienes están allí también.

Sin embargo, en el contexto de restricción del contacto social, la casa ha adoptado matices particulares. Esa casa con nuevos confines es diferente de los lugares de trabajo y esparcimiento que frecuentábamos hasta hace algunas semanas o meses. Y también es diferente de la casa en la que entramos y de la que salimos, unos y otros, a diferentes horarios y con diferentes propósitos, en la vida que llevamos en tiempos de la normalidad anterior. Especialmente en el caso de los niños, a partir del quiebre de la rutina organizadora de la vida escolar en un espacio físico, un horario delimitado y una comunidad específica, la casa-mundo se ha convertido en el lugar donde transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los contextos auténticos de aprendizaje como guía para resolver cada micro comunicativo:

interlocutores y lenguajes, temas y referencias

Anclados en la casa-mundo, los objetivos, modalidad y fundamentos conceptuales de esta propuesta de comunicación pública de la ciencia, elaborada con urgencia ante la irrupción de la pandemia, colocan a los contextos de aprendizaje en el centro de su atención, convergiendo en una propuesta integral y situada.

La propuesta, de base dialógica y situada, reconoce la interdependencia entre saberes y haceres de niños y niñas, jóvenes y adultos, así como entre educadores, estudiantes y sus familias.



Figura 3. Micros comunicativos de las cuatro líneas de la propuesta. **Nota.** Diagrama elaborado por Natalia Gorbarán.



29

Maestra Ed.



En este apartado nos interesa compartir la forma de trabajo que adoptamos en esta iniciativa con el propósito de plantear a los y las profesionales de la educación cómo la preocupación por los contextos vívidos, complejos y diversos de aprendizaje, lejos de ser un *a priori* estático y autoexplicativo, guía las búsquedas y la toma de decisiones en cada paso del trabajo de creación y producción de los micros comunicativos. En efecto, en *Chicos y grandes en casa a toda hora...* la reflexión acerca de las cualidades que los caracterizan se precisa y reedita al resolver las múltiples decisiones involucradas en la creación, diseño, publicación y difusión de cada una de sus unidades comunicativas, o micros.

Los destinatarios como interlocutores

Ninguna constelación de situaciones o problemas conforman en sí mismos un "contexto", sino

que solo pueden constituirse en contexto en relación con alguien, por lo que tener presentes a los interlocutores/ destinatarios en su casa-mundo fue para nosotras una especie de llave maestra. Debido a la característica definitoria de la comunicación pública de la ciencia, son interlocutores/ destinatarios que no conocemos o podemos particularizar, pero que buscamos imaginar, a quienes intentamos poner rostro, voz. sensibilidad, historia y pertenencias. Las preguntas que quían esa construcción son: ¿quiénes son las personas que escucharán estos relatos e interpelaciones, quiénes se detendrán a observar sus ilustraciones o se dedicarán a una lectura párrafo a párrafo?, ¿qué les ocupa y preocupa en estos tiempos de pandemia?, ¿qué acciones estarán realizando al tiempo que se contactan con este micro, qué acciones habrán realizado en el día, estarán prontas o deseosas de hacer?, ¿estarán a solas o en compañía, y en ese caso, con quiénes y de qué formas?, ¿cómo promover que los contenidos de los micros se prolonguen más allá de la escucha, visionado o lectura, en conversaciones internalizadas o con otras personas?



La preocupación por los contextos vívidos, complejos y diversos de aprendizaje, lejos de ser un a priori estático y auto explicativo, guía las búsquedas y la toma de decisiones en cada paso del trabajo de creación y producción de los micros comunicativos.



Aunque las respuestas que formulemos no se inscribirán tanto en la lógica de la evidencia constatable, sino en la de la verosimilitud, calibrarlas con otras fuentes (colegas, informes, etc.) puede contribuir a contemplar variantes pertinentes que podemos haber ignorado. Y esas primeras respuestas nos permiten avanzar en las decisiones a tomar en los niveles semiótico, temático y referencial, sin perder de vista los contextos auténticos de aprendizaje de los destinatarios sean niños, adultos que conviven con niños o sus educadores.

Para integrar dialógicamente un arco plural y diverso de interlocutores —desconocidos, en el caso de *Chicos y grandes en casa a toda hora...*, o transitoriamente distantes, en el caso de las escuelas— pero nunca pensados como abstractos, es de gran ayuda conjugar diversos lenguajes o modos

semióticos (Kress, 2010; Teubal y Guberman, 2014). Palabras, gestos, acciones, imágenes, musicalidad... son vías que se complementan, la palabra sola no alcanza para aprender o comunicar, para habilitar y potenciar procesos de significación. Desde esta concepción, se promueven procesos de conocimiento comprometidos con las propias experiencias de los aprendices y la enseñanza de metalenguajes que posibiliten el desarrollo de procesos reflexivos y críticos de aprendizaje.

¿Qué temas abordar en el contexto de aislamiento por pandemia?

Muchos son los temas que cobran relevancia en el contexto de pandemia. Quizás en un primer acercamiento aparecen como más evidentes las líneas que tienen que ver con los orígenes y la entidad del virus; la dinámica de contagio del virus y el arco de posibles estrategias de mitigación o la historia de las pandemias; los ritmos y fuentes que inciden en la toma de decisiones en los diferentes niveles del estado; o con la construcción mediática de este acontecimiento que convulsa el conjunto de relaciones sociales (Ramonet, 2020). Cualquiera de estos temas abre a múltiples contenidos que podemos reconocer en el currículo de diversas áreas de conocimiento: ciencias de la naturaleza, matemática, ciencias sociales y de la comunicación. Además, es posible abordarlos con diferente nivel de complejidad, de modo que, en principio, podrían trabajarse en cualquier nivel educativo. Podríamos entonces entender que, al sustituir los temas previstos con antelación a la irrupción de la pandemia por temas como los que esbozamos, estaríamos anclando la enseñanza en contextos auténticos de aprendizaje, sin desatender el avance en los contenidos curriculares —sin "atrasarnos". Sin embargo, ese abordaje no garantiza



que los estudiantes asignen relevancia a dichos temas, que se sientan interpelados por ellos con el correr de las semanas, manteniendo vivo su compromiso con la construcción participativa de sentido (De Jaegher y Di Paolo, 2007).

El camino que proponemos en Chicos y grandes en casa a toda hora... es diferente. Para identificar qué conceptos son relevantes y oportunos para aportar a la experiencia y al aprendizaje de los estudiantes que atraviesan diferentes grados de restricción de su vida social habitual y se dedican a la actividad escolar estando fuera de la escuela, primero buscamos delimitar "espacios de problema". Adaptamos la noción clásica acuñada en corrientes tradicionales de la psicología cognitiva (Newell y Simon, 1972), ampliándola con aportes de enfoques corporizados y socioconstructivistas que plantean que la cognición está imbricada con la actividad y las prácticas semióticas (Kress, 2010; Rogoff, 2012; Sfard, 2008). La noción de espacio de problema permite entender que un hecho del mundo se constituye en problema para el estudiante cuando este logra visualizar su ocurrencia, interrogarse sobre sus causas, incidencias y posibilidades, y adoptar perspectivas sobre ese hecho. A su vez, esta acepción de los espacios de problema subraya la agencialidad de quienes aprenden, como así también de quienes enseñan.

Asumir que no hay una única respuesta que pueda abarcar la multiplicidad de capas y facetas en un problema abre un espacio amplio (de ahí la denominación espacio de problemas) para la exploración, ensayo y puesta a prueba de estrategias provisorias, alternativas, o incluso complementarias.

La guía de enseñantes y la interacción con pares y familiares es clave para contribuir a la pertinencia, significatividad y eficacia de esas estrategias. La interacción con enseñantes y pares estará circunscripta, claro, a las posibilidades fácticas al estar fuera del aula. La interacción con familiares, o acaso con familias vecinas, estará en cambio más al alcance de la mano, pero solo si se la habilita como fuente no únicamente autorizada, sino propiamente valiosa e interesante desde las comunicaciones que se hacen llegar desde la escuela. Justamente, esta situación en la que los estudiantes quedan anclados en sus hogares y vecindarios puede ser una oportunidad para reconstruir esos puentes entre la vida escolar y la vida cotidiana que es costoso actualizar en el marco de los procesos de escolarización altamente institucionalizada, masificada y globalizada plasmados en el siglo XX y en lo que va del siglo XXI (Ackermann, 2015; Sahlberg, 2011).

La idea, entonces, es que la elección de temas puede convocar los así llamados contextos "auténticos"s de aprendizaje en la medida en que estén movilizados por espacios de problema en un doble sentido. Uno es que constituyan

problemas para los estudiantes. El segundo es que ellos puedan desplegar posicionamientos. explorar vías de entrada y formas de abordaje —no necesariamente "soluciones"—, monitorear sus avances e identificar dificultades y posibles ayudas. Es más, ambos sentidos están entrelazados: es al tener la oportunidad de desplegar la propia agencia en el aprendizaje que los problemas se constituyen en tales y se amplía y profundiza el interés por parte de quien aprende y también de quien enseña.

En Chicos y grandes en casa a toda hora... en consonancia con la idea de casa-mundo interconectada con otros grupos, voces e instituciones, identificamos espacios de problema en el ámbito microsocial del hogar en sus interrelaciones con ámbitos más amplios, propiamente "macro". Para convertir situaciones problemáticas que se configuran en el transcurso de la pandemia en genuinos espacios de problema, acerca de los cuales se pueda pensar y dialogar, apelamos a un conjunto interrelacionado de conceptos que se presenta en el Cuadro 1. Esta selección de conceptos no es arbitraria ni cerrada: surge a partir de nuestras lecturas e investigaciones y podría enlazarse con otros conceptos con fecundidad epistémica, axiológica y práctica (Castorina, 2016).



¿Qué referencias establecer y cómo hacerlo?

La recuperación de situaciones identificables tal como ocurren en espacios-tiempos concretos, con participantes particularizados o con quienes sea posible identificarse es un desafío mayúsculo a la hora de poner andamios a la construcción de espacios de problema. En *Chicos y grandes en casa a toda hora...* la dificultad de identificar situaciones vividas que tengan el potencial para plasmar, condensar o abrir a esas cuestiones relevantes se incrementa en tanto los interlocutores/destinatarios son desconocidos para el equipo de creación y producción de los micros comunicativos. Entendemos que para los docentes esta dificultad tampoco es menor, pues pueden haber tenido un

Conceptos

- vivienda/hogar, familia, vida cotidiana, ritmos cotidianos
- diseño del espacio, actividad situada, espacios-tiempos compartidos, simultaneidad de espacios-tiempos
- derecho a la salud, redes en salud, reglas/normas, vacunación, cuidados, responsabilidad/conciencia social
- virus, COVID-19 (coronavirus), organismo, pandemia, forma de contagio, dinámica de contagio, medidas de prevención
- espacio de experiencia, explicitación de la experiencia, espacio de problema, necesidades, agencia, ejercicio de derechos, bien común
- temporalidades: social e individual, usos del tiempo, tiempo histórico, pasado, documentos, memorias
- espacio geográfico, variación geográfica, ambientes natural y social, perspectivas/recursos a nivel individual, colectivo, local y global
- relaciones sociales, roles, identidad, conflicto
- comunicación dialógica, interconexión entre comunicación y cognición, multimodalidad, intersubjetividad, empatía, resonancia empática
- contextos de aprendizaje informales y formales, zona de desarrollo próximo, andamiaje, aprendizaje colaborativo, aprendizaje por participación intensa
- observación, atención, atención plena, cognición corporizada, experiencia propioceptiva, patrones de percepción y acción, experiencia musical
- teoria de la mente, juego, actitud lúdica, imaginación, suspensión representacional, toma de perspectiva
- corregulación, planificación de actividades, flexibilidad, motivación, autorregulación, frustración
- emociones, sentimientos, ritmos vitales, ritmos estacionales, estrés

Cuadro 1. Conceptos científicos con los que se trabaja en los micros comunicativos.

contacto tan breve con sus estudiantes que no les permite formarse una imagen de cada quien, como persona integral, y mucho menos de su entorno habitacional/ familiar (por ejemplo, en Argentina, las clases apenas habían comenzado cuando se pasó a modalidades virtuales). O esas imágenes pueden haberse quedado algo congeladas en el tiempo/espacio, debido a la discontinuidad en ese contacto presencial, multisensorial, del que los docentes se valen para recalibrar sus impresiones de cómo se siente, cómo está cada estudiante. Esta situación exige dedicar un esfuerzo particular a contemplar lo plural y lo diverso a la hora de seleccionar y también de formular ejemplos e ilustraciones. Para que estos recursos cumplan su función, deben promover procesos de (auto)reconocimiento y comprensión tan necesarios para reponer matices y significados y así poder valerse de esos recortes de —probablemente "otras"— realidades para mirar la propia con nuevos ojos. Un ejemplo o una ilustración que no se reconoce, que no se entiende, opera en sentido contrario: aleja y suspende el esfuerzo por aprender. Para ello, preguntas como las sugeridas para imaginar más vívidamente a nuestros interlocutores pueden ser una guía.

Consideraciones finales

Haber puesto en juego la noción de contextos auténticos de aprendizaje al servicio de un propósito concreto —y urgente— como es el de generar guiones para una comunicación mediada por redes sociales y medios masivos en pandemia y acerca de lo que esta suscita, fue una oportunidad para profundizar en el sentido y las posibilidades de la noción misma de contextos auténticos de aprendizaje. Cuestionando algunas acepciones de un sentido común académico según el cual la

conceptualización es un proceso tanto más avanzado cuanto más se desnuda de restricciones de lugar/tiempo/actividad/participantes, corroboramos el poder epistémico de la contextualización (Nudler, 1999). En efecto, plasmar un concepto abstracto como el de contextos auténticos de aprendizaje en producciones comunicativas, multimodales y multimediales, exige distinguir matices delicados y complejos, lo que da lugar a un ciclo iterativo e interactivo de reconstrucción conceptual y práctica. En nuestra tarea, esto involucró aportar a la reconceptualización de dichos contextos desde perspectivas dialógicas y situadas claves para una concepción socioconstructivista del aprendizaje.

No se trata de un pasaje unidireccional del concepto a la práctica, sino que las exigencias y definiciones inherentes a la práctica realimentan el concepto, hasta tal punto que se ha hablado del "ascenso de lo abstracto a lo concreto" (Engeström y Sannino, 2016, p. 417) como una fase particularmente exigente de trabajo sociocognitivo. Pero para que ello suceda, es preciso contar con un espacio compartido de reflexión, en el que las urgencias de la práctica se ponen transitoriamente en suspenso y adoptamos esa mirada de "helicóptero" sobre nuestras posiciones personales (Hermans, 2013), que permite no solo distancia sino perspectiva, para luego volver a la práctica con una mayor amplitud de recursos, mayor comprensión del sentido de cada elección docente y, por ende, mayor confianza para experimentar y documentar la práctica.

En ese marco, los micros comunicativos breves que componen Chicos y grandes en casa a toda hora..., al igual que cualquier propuesta didáctica, no pretenden ser receta, sino semilla. No proponen una serie de actividades paralelas o alternativas al currículum escolar, sino que pretenden abrir opciones para abordarlo desde otras perspectivas. Tampoco hay un listado de contenidos ni secuencias didácticas, sino aproximaciones a un conjunto de conceptos científicos a los que nos acercamos paso a paso. De lo que se trata, en última instancia, es de construir y transitar puentes entre la vida —en este momento, en modalidades de cuarentena— y la enseñanza escolar, identificando espacios de problemas desde los cuales recuperar conceptos científicos que nos permitan comprender la vida social y sus problemáticas situadas en tiempo y espacio. Puentes entre las casas-mundo y las escuelas, para que ambas funcionen, genuinamente, como contextos "auténticos" del aprendizaje. RM



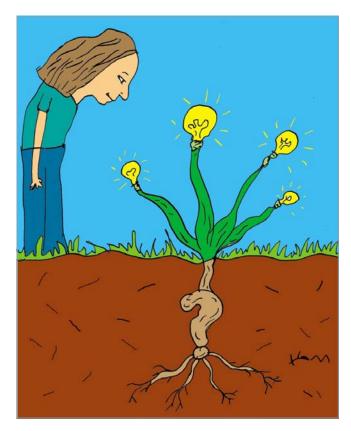


Figura 4. Chicos y grandes en casa a toda hora... es una propuesta comunicativa y educativa cuya intención es reconocer y movilizar recursos propios y colectivos a fin de ensayar estrategias que permitan conectar la experiencia en las diversas modalidades de aislamiento en la pandemia.

Nota. Ilustración creada por Ham para esta iniciativa y reproducida con su permiso.

Referencias

Ackerman, E. Dadme un punto de apoyo y moveré el mundo: aprendizaje permanente en la era digital. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 689-717, 2015. [Nota: versión bilingüe inglés-castellano]

Castorina, J. A. Las concepciones del mundo y los valores en la investigación psicológica. *Cuadernos de Pesquisa*, 46, 362-385, 2016.

De Jaegher, H., y Di Paolo, E. Participatory sense-making: An enactive approach to social cognition. Phenomenology and the Cognitive Sciences, 6(4), 485-507, 2007.

Engeström, Y., y Sannino, A. El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 401–435. [Nota: versión bilingüe inglés-castellano], 2016.

Hermans, H. J. M. The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology, 26*(2), 81–89, 2013.

Kress, G. Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Taylor & Francis, 2010.

Maina, F. Authentic learning: Perspectives from contemporary educators. *Journal of Authentic Learning*, 1, 1-8, 2004.

Newell, A. y Simon. *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1972.

Nudler, O. Cambio conceptual, filosofía del lenguaje y subjetividad. *Revista de Filosofía*, XI, 77-93, 1999.

Ramonet, I. *Coronavirus: La pandemia y el sistema-mundo.* Página 12-29 de abril de 2020. Recuperado de: https://www.pagina12.com.ar/262989-coronavirus-la-pandemia-y-el-sistema-mundo, 2020.

Rogoff, Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, *35*(2), 242-252. [Nota: versión bilingüe inglés-castellanol, 2012.

Sahlberg, P. Finnish Lessons. What can the world learn from educational change in Finland? New York: Teachers College, 2011.

Sfard, A. Thinking as communicating. Human development, the growth of discourses, and mathematizing.

Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Teubal, E. y Guberman, A. *Textos gráficos y alfabetización* múltiple. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial. Buenos Aires: Paidós, 2014.





Entendemos el contexto y nos anticipamos al cambio:



Consultoría:

Materializa la transformación, fortaleciendo la cultura de mejora continua en la institución.



Coaching académico:

El servicio de coaching que ofrecemos apoya la gestión de innovación en las instituciones, de manera estratégica y flexible.



Analítica de aprendizaje:

El sistema de inteligencia del aprendizaje de Compartir hace visible el desarrollo educativo de cada alumno a través de datos empíricos.



Ecosistema digital LMS e-stela:

En un solo entorno se gestionan los aprendizajes, los contenidos digitales, la comunicación y la evaluación.



Experiencia de aprendizaje:

Las metodologías activas facilitan al estudiante la experimentación para desarrollar sus competencias, propician la innovación y la creatividad para conectar los aprendizajes con su vida.



nttps://santillanacompartir.com.co



Yessica Clemente Salgueiro

Asesora, formadora y activista del juego y la educación sin prisas, consciente y con sentido. La encuentras en Rejuega (https://rejuega.com/), la plataforma divulgativa del juego y la educación para familias y educadores.





Uno de los juegos simbólicos preferidos de los niños y las niñas es jugar a las cocinitas.

Si observamos más este tipo de juego, vemos cómo va desarrollándose desde el puro acto de alimentar (primero a sus bebés, luego preparando platos para ellos y ellas mismas y dedicándonos platos especiales para los adultos de referencia), pasando por el de preparar la comida con un sinfín de mezclas, hasta la creación de restaurantes, menús imaginarios, interpretar oficios relacionados...

Esto no es casualidad ya que, en parte, el juego simbólico es el reflejo de lo que ven, viven y sienten en casa y las experiencias compartidas.
Un "jugar a ser" para entender e integrar lo vivido.

Tomando esa motivación intrínseca que se refleja en su juego cotidiano, la cocina y el acto de cocinar puede pasar a ser un espacio y actividad de experimentación sensorial, de aprendizaje significativo basado en la realidad y un lugar donde generar vínculos duraderos con nosotros y la cultura.

¿Por qué la cocina es un lugar interesante para los niños y niñas?

Ya el juego simbólico nos habla de un interés especial que sienten los niños y las niñas sobre esta actividad y este espacio; pero también, se sienten atraídos porque:

- → Es el lugar donde pasamos mucho tiempo y donde nos suelen encontrar; y ellos y ellas, en ciertas edades iniciales, necesitan estar con nosotros y necesitan su lugar en la cocina.
- → Suele haber cualquier cantidad de "cacharros", cacharritos y utensilios interesantísimos para jugar, que no tienen por qué ser peligrosos para ellos y ellas. Es un territorio lleno de material no estructurado con el que experimentar.
- → Hay múltiples texturas, olores y sabores interesantes danzando casi todo el día. Comenzando por el material de cocina hasta todo tipo de ingredientes y preparaciones.
- → Con su observación diaria lo intuyen como un centro de investigación, exploración, manipulación y aprendizaje extraordinario, y ellos y ellas también quieren probarlo.

Si nos pusiéramos a su altura y observáramos la cotidianidad de una casa, estoy segura de que tendríamos una necesidad extrema de investigar ese lugar de donde surgen aromas, ruidos, movimientos, sabores, texturas increíbles, que incluso saboreamos junto a las personas que queremos.

Así, la cocina pasa a ser para el niño y la niña, un escenario para explorar de forma natural si nosotros le abrimos la puerta, si invitamos y ofrecemos un espacio seguro y tranquilo para conocer y descubrir sus múltiples posibilidades.



La cocina pasa a ser para el niño y la niña, un escenario para explorar de forma natural.

¿Qué posibilidades de aprendizajes ofrece la cocina a un niño y una niña?

Estas posibilidades pueden ser del desarrollo multisensorial, el desarrollo de la creatividad o desarrollo de habilidades motoras.

Desarrollo multisensorial

La cocina es un entorno rico en estímulos sensoriales que van desde el contacto con la diversidad de materiales que encontramos en los utensilios de cocina, y que tanto les atraen a los niños, hasta la manipulación y el procesamiento de alimentos.

Tanto para bebés como para niños y niñas más grandes y adultos, la cocina es un lugar donde se puede encontrar un sin fin de estímulos sensoriales nada impostados ni programados:

→ Los utensilios y "cacharros" de cocina con su diversidad de materiales, texturas, formas, temperaturas y pesos.

- → Los alimentos y especias con sus texturas, aromas, densidades, formas, colores...
- → Un sinfin de sabores que, en forma natural, pueden tener un sabor, pero varían al combinarse, al cocinarse...

Un entorno donde todos los sentidos son tenidos en cuenta y cada uno de ellos es importante.

Desarrollo de la creatividad

La cocina es un espacio donde, por un lado, es posible encontrar múltiples utensilios que sirven como material no estructurado de juego y que pueden tener significado propio a partir de las motivaciones individuales.

Los objetos cotidianos suelen ser los elementos de juego que más atraen a los niños y las niñas, ya sea para desarrollar su juego simbólico o para recrear un juego creativo buscando su propio significado en los elementos que encuentran por allí.

Por otro lado, la comida es creatividad. Esta va desde la posibilidad de cocinar con los ingredientes que tenemos en casa hasta la innovación culinaria más sofisticada que se genera al permitirnos probar, combinar, imaginar...

iLa creatividad en la cocina está disponible para todas las edades! Solo es cuestión de escuchar la motivación del momento y dar permiso para explorar...

Desarrollo de habilidades motoras

Ya desde bien pequeños los niños tienen curiosidad por los cajones de la cocina, lo cuales abren, vacían, cierran insistentemente mientras nos acompañan cuando cocinamos.

Por otro lado, la cocina les invita a manejar el material tal y como ven que lo hacemos nosotros los adultos: manipular alimentos, rallar, cortar, exprimir, batir,... juegan a imitarnos con el material real.

Para esto los pequeños necesitan practicar e ir adquiriendo la destreza necesaria. Y esto implica que requieren de nuestro permiso, nuestra presencia y nuestra confianza en sus capacidades.

Desarrollo del aprendizaje significativo a partir de la realidad

Si hay algo que ya hemos comprobado es que la mejor manera de que un niño y una niña interioricen un aprendizaje es a partir de la manipulación y exploración de su realidad inmediata.

Si a esto le sumamos que su motivación interna está relacionada con esa realidad; el aprendizaje pasa a ser significativo para él o ella.



La cocina pasa a ser un laboratorio de aprendizaje apto para múltiples edades.

Si la entendemos como ese espacio que les llama la atención, donde nos encuentran y disponen de un gran ambiente, lleno de estímulos interesantes, la cocina pasa a ser un lugar donde les es posible aprender de forma significativa, conectados con la curiosidad y donde, bajo la mirada adulta, pueden adquirir conocimientos curriculares muy interesantes de forma divertida y estimulante.

Así, la cocina pasa a ser un laboratorio de aprendizaje apto para múltiples edades, donde se adquiere conocimiento a la par que se van desarrollando las habilidades y despertando las curiosidades. Entre las cosas que los niños pueden aprender en este lugar están las siguientes.

- Adquisición de vocabulario. La cocina está llena de nombres y de conceptos nuevos cuyos referentes podemos ver, sentir, entender y relacionar mientras los manipulamos.
- Resolución de problemas.

 Desde la rotura accidental de un huevo hasta el hecho de que no hayan llevado a cabo todos los pasos de una receta, brindan a los niños y niñas la oportunidad de experimentar la resolución constante de problemas en un entorno seguro y con nuestro acompañamiento respetuoso.



- → Planificación. Cocinar necesita planificar una serie de pasos para alcanzar un objetivo final. En la cocina es muy fácil hacer evidente la necesidad de una planificación, una habilidad muy importante para la vida.
- → Adquisición de conceptos matemáticos.

 La actividad de la cocina está llena de ellos: separar y guardar los cubiertos, poner la mesa, realizar una receta, repartir equitativamente, hacer conversiones de unidades de medida...

 Lo fantástico es que hay para todas las edades y el aprendizaje pasa inadvertido porque lo están adquiriendo, aplicándolo en la funcionalidad. La mejor manera de entenderlo.
- Adquisición de conceptos físicos y químicos. La cocina es un entorno perfecto para experimentar con disoluciones, estados, densidades, etc. Un espacio para plantear hipótesis, buscar explicaciones a fenómenos físicos, entender teorías de una forma manipulativa...
- → Adquisición de autonomía. La cocina es un lugar donde se puede elegir, tomar decisiones (aunque sean pequeñas) y ver sus consecuencias tanto positivas como negativas.



Ruta Maestra Ed. 29

- → Adquisición de sentido de pertenencia y trabajo en equipo. Las labores que solemos realizar en la cocina son acciones que benefician a toda la familia o la comunidad. Así, con nuestros gestos (al poner la mesa, cortar un tomate, batir un huevo, servir, poner a hervir agua, lavar los platos, guardar los utensilios...) contribuimos al bienestar de todos, cooperamos para bien común. Podemos percibir que nuestras acciones son importantes en ese 'todo' de la comunidad en la que vivimos y que, si nos unimos para cooperar, el resultado es mucho mejor para todos.
- → Adquisición de hábitos saludables. La cocina también es un entorno donde se puede aprender, desde pequeños, buenos hábitos de alimentación, higiene y salud. Podemos enseñarles a los niños y niñas cómo estar seguros en un entorno que muchas veces se entiende como peligroso para la infancia, normas de higiene y la importancia de abrirnos a probar cosas nuevas y alimentarnos correctamente.
- Adquisición de la cultura. La cocina es cultura. La cocina crea y recrea tradiciones culturales que se van heredando de generación en generación a la vez que se puede ir experimentando con innovaciones basadas en esos pilares culturales. Involucrar a los niños y niñas en la cocina también es una forma de que descubran las particularidades de nuestra cultura y la de otros países, dando valor a los orígenes propios de cada uno y respetando el de los otros.

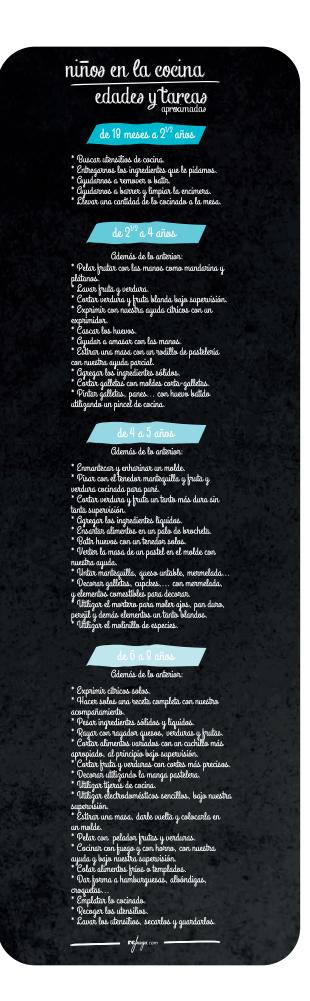
Ideas para hacer con los niños y niñas en la cocina

Pensamos que introducir a los pequeños solo podemos hacerlo en casa, pero poniendo un poco de imaginación y ganas, podemos traer la cocina allí donde estemos.

Por eso quiero acercarte a una serie de ideas para que puedas aplicar lo que hemos compartido en tu aula.

Primero, me gustaría que revisaras esta tabla de tareas que los niños y niñas pueden hacer en la cocina.

Muchas veces les vemos muy pequeños para tal o cual tarea, pero la realidad es que son mucho más capaces de lo que creemos.



Solo necesitan de tu parte, tres ingredientes para demostrártelo: paciencia, tiempo y confianza. iElementos fundamentales para educar!

Sabiendo qué son capaces de hacer y teniendo el material, vamos a descubrir ideas para aplicar en la cocina con los niños:

→ PELAR: con las manos pueden pelar una mandarina, un huevo duro, una banana, desenvainar habas...



→ CORTAR: con un cuchillo de poco filo, pueden cortar hortalizas y frutas blandas como la banana, los gajos de mandarina, calabacín, piña... O cortar con la mano, por ejemplo, una lechuga.





Teniendo estas dos actividades, donde desarrollan su motricidad fina y coordinación, podemos sugerir, por ejemplo, hacer unas brochetas de fruta o una ensalada.

→ AMASAR: Podemos ayudarles a los pequeños a medir los ingredientes, a ir incorporándolos de a poco y, con las manos ir amasando hasta conseguir que todos los ingredientes se integren.



Con esta actividad fortalecemos la musculatura de las manos, tan importante para la escritura, activamos los sentidos y adquirimos conceptos matemáticos.

Recetas que necesiten amasado hay varias, pero las que siempre triunfan son las galletas, los bizcochos y panes.

Ruta Maestra Ed. 29

→ BATIR: es un ejercicio que no es nada fácil, pero les gusta a los niños y todo comienza con romper un huevo. Coordinación al máximo.



Podemos hacer una tortilla, utilizar el huevo batido para pintar las galletas, para empanar carne o hacer creps.

Estas serían tareas básicas de la cocina. Ahora quiero acercarte a algunos juegos sencillos que complementarán el aprendizaje:

- → Emparejar aromas. Igual que jugamos al memori, podemos hacerlo con aromas. Para ello consigue potes iguales y opacos, hazle orificios e introduce especias o alimentos olorosos, creando parejas. Deja que los niños y niñas los examinen y luego sugiéreles encontrar los pares.
- → ¿Qué es qué? Necesitarás varias bolsas de tela y cartelitos con los nombres de los alimentos que vayas a poner en cada bolsa. La idea es que tomen una bolsa, la inspeccionen sin abrirla y la sitúen con el nombre correcto.
- → Crear pócimas. Ofréceles contenedores y especias y deja que creen. A veces los olores y texturas sorprenden.
- → Concurso de cocina. Puedes pedirles que creen una receta o que la hagan siguiendo una ya existente y luego, entre todos, prueban el resultado y comentan cada una de ellas. Pueden jugar dando puntuaciones y encontrando la receta ganadora. Nosotros lo hacemos con zumos.



→ Clasificar alimentos: Puedes poner en distintas mesas diferentes alimentos y carteles con los nombres de fruta, verdura, hortalizas, especias... Y les pides que clasifiquen los alimentos según su procedencia. RM

definitiva una oportunidad para jugar, disfrutar, aprender y conectar juntos.

SUBJETIVIDAD E INTERSUBJETIVIDAD DE LOS RELATOS EN LA EDUCACIÓN INICIAL





Raquel Pinilla

Doctora en Ciencias del Lenguaje Universidad Paris V René Descartes, Magister en Lingüística General y Aplicada Universidad Paris V René Descartes, Magister en Lingüística Hispánica Instituto Caro y Cuervo, Licenciada en Idiomas U. de la Salle, Profesora Emérita Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sin importar su origen social o cultural, todas las personas tienen un conocimiento intuitivo y un uso generalizado del relato desde los primeros años de vida.

El relato ha estado presente en la historia de la humanidad y ha ido evolucionando con ella, ya que "no hay y no ha habido en ninguna parte un pueblo sin relato: todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos" (Bruner, 1996, p. 7). El relato es uno de los géneros discursivos más estudiados y más usados por el hombre, pues

está presente en la mayoría de los discursos y de las acciones de la vida cotidiana o en contextos formales de comunicación que, aunque no estén orientados por propósitos narrativos, recurren a él como un recurso para la argumentación o para la explicación. Es decir, nuestra vida social, cultural, individual y profesional está permeada de relatos. Por esta razón, este texto reflexiona sobre el papel que desempeña el relato en la construcción del sujeto y en la expresión de la subjetividad y de la intersubjetividad, y, así mismo, destaca la importancia que tiene

para el desarrollo personal y social de los niños, a partir de la creación de condiciones para su producción y recepción, tanto en espacios físicos como virtuales de aprendizaje.

Observaciones preliminares para la comprensión del relato

Como lo han mostrado estudios de psicología cognitiva y cultural, el hombre desde su nacimiento está equipado de instrumentos narrativos, conocidos como constituyentes fundamentales, que lo dotan de una "disposición protolingüística" que le permite organizar la experiencia de modo narrativo. Además de este "equipamiento genético", los pequeños acceden al significado por medio de la cultura en la que crecen y las formas narrativas que esta les proporciona, por medio de las interacciones que tienen, apoyados siempre por el adulto o por sus pares. A propósito, Jerome Bruner señala que "aunque tengamos una predisposición primitiva e "innata" para la organización narrativa que nos permite comprenderla y utilizarla de modo fácil y rápido, la cultura nos equipa enseguida con nuevos poderes narrativos gracias al conjunto de herramientas que la caracteriza y a las tradiciones de contar e interpretar en las que comenzamos a participar muy pronto" (2002, p. 86).

Para una aproximación al relato, es necesario tener una mirada sistémica que trascienda el límite de las disciplinas y lo aborde desde la complejidad que lo caracteriza. Esto implica tomar decisiones y privilegiar ciertos aspectos en detrimento de otros. En nuestro caso, la mirada que se adopta se aleja de la lingüística tradicional, pues el interés no reside en la descripción de la estructura de los discursos o de sus funciones sino en una «lingüística de la circulación del discurso», como propone el investigador francés Frédéric François. Por ello, al acercarnos a los relatos de niños pequeños buscamos poner el acento en su complejidad discursiva, en los aspectos comunes y diferentes que los caracterizan, en lo irrepetible del acontecimiento narrado, como también en la actividad de recepción de estos discursos. Como propone este autor, la complejidad del relato se puede aprehender a través de las diversas formas de su realización, en la variación interindividual, en la tensión entre lo estable y lo diferente, en los encadenamientos de los enunciados con el discurso de los otros y con el propio discurso, en la variedad de juegos del lenguaje, etc.

Este rasgo de los trabajos de François es particularmente importante para esta reflexión, pues invita a que, en tanto intérpretes de los textos, se aprecien las producciones de los niños evitando su descalificación o, por el contrario, el elogio excesivo, a partir de normas de evaluación del sistema escolar. Lo importante es acompañar y apoyar los esfuerzos de narrar que manifiestan los niños pequeños. Por ello, es necesario mantener la capacidad de



alteridad, respetar las diferencias y, en especial, apreciar el valor humano de la experiencia narrada. Igualmente, este esfuerzo de interpretación está apoyado en trabajos como los de Bruner, sobre la construcción del sujeto en la narración, y los de Ricoeur, sobre la identidad narrativa. De otra parte, reconocemos los aportes de Benveniste para situar el relato en el marco de la enunciación. La puesta en relación de estas miradas permite tener una mejor comprensión de los relatos infantiles e identificar herramientas que permitan apoyar los esfuerzos de la educación inicial, para que los niños puedan contar sobre aquello que los perturba o los emociona.

Reconocimiento del sujeto en el relato, un momento en la interpretación

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, un primer acercamiento a los relatos de los niños ha de orientarse hacia el reconocimiento del sujeto en los relatos, es decir, comprender las distintas estrategias discursivas a las que acuden en sus narraciones y en la expresión de la subjetividad. Es notorio que la subjetividad deja sus huellas a lo largo de la narración, ya sea en la estructura de la interacción en la cual esta se produce, en la organización y



evaluación del relato, o en los acontecimientos rememorados, en las imágenes evocadas y construidas de sí y del otro, en la constitución del sujeto y en la expresión de las emociones. En el proceso de interpretación aparecen los diferentes recursos de la lengua para expresar, por una parte, el ethos discursivo, entendido como la imagen que el locutor construye de sí mismo en el discurso, es decir, "la manera de expresarse" (Mangueneau, 2000) y, por otra parte, el pathos, relacionado con el efecto emocional producido en el interlocutor que "para Aristóteles se trata ante todo de la disposición en la cual es necesario poner al auditorio para realizar un objetivo de persuasión" (Amossy 2006, p. 187).

Gracias al lenguaje, a los recursos de la narración aprehendidos en la cultura y al conocimiento de los principios que gobiernan la interacción, el sujeto puede contar a otro(s) su propia historia y mostrar, por medio de ella, una imagen de sí mismo y del otro, presente o ausente, en el momento de la interacción. Esta imagen, incluso, puede ir transformándose a medida que el relato avanza y de acuerdo con el rol que el interlocutor ejerza en la interacción. En efecto, el relato le concede al niño la posibilidad de autodesignarse como narrador y como personaje del acontecimiento que reconstruye y, también, de señalar al responsable de su sufrimiento o de su bienestar, sean sus compañeros, su familia o cualquier participante en el evento narrado. Igualmente, el relato posibilita al sujeto estructurar la experiencia temporal del pasado y situarla en el aguí y el ahora del presente; mostrar los personajes y atribuirles funciones específicas; construir la intriga y designar los lugares en los cuales ésta se desarrolla.

Sin embargo, la construcción del sujeto no puede analizarse por fuera de las interacciones verbales, pues es, precisamente, en este proceso que la lengua se vuelve discurso y el individuo puede apropiarse de la enunciación. En consecuencia, el lenguaje constituye el espacio vital e imprescindible

para la construcción del sujeto. En la enunciación, el sujeto se incorpora e incorpora al otro en un proceso que muestra cómo la lengua solo existe en la realidad de la acción.

Un caso

Dos adultos y un niño de cinco años están frente a una ventana que da al parque donde varios niños están jugando. Un adulto pregunta al niño: "¿Y tú por qué no sales a jugar?". El niño responde: "Yo si no puedo salir a jugar porque se me prende el virus y es muy peligroso y mi papá me regaña". Al responder a la pregunta del adulto, el niño se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor con índices específicos de persona: yo/ellos; y de tiempo: presente de la enunciación; se sitúa en el aquí y en el ahora de la enunciación para responder al adulto con un pequeño relato. En el enunciado, él se sitúa explícitamente como narrador y como sujeto (vo no puedo salir a la calle) y como paciente de la acción: "(a mi) no me dejan, me regañan". Esta auto- designación nos redirecciona a dos facetas de la identidad: la significación objetiva, al reconocer que cada individuo es diferente de los demás por su patrimonio genético (chico de 5 años de padres bogotanos). Pero la identidad también tiene un sentido

subjetivo, determinado por el sentimiento de la individualidad (yo soy yo), y de la singularidad (yo soy diferente de los otros: ellos sí pueden salir, yo no). El niño siente tener tales características físicas y una existencia (yo soy la misma persona).

Por otra parte, y en relación con el sentido del yo que emerge en los relatos, al que Bruner designa como el self (sí-mismo), no se trata de algo íntimo y secreto ajeno a cualquier influencia cultural; al contrario, es el resultado de una construcción simbólica, producto de las situaciones en las cuales se construyen y negocian las relaciones sociales: «los selfs no son nudos de conciencia aislados, encerrados en una sola cabeza, sino (que) ellos están distribuidos interpersonalmente; tampoco surgen como respuesta al presente: ellos toman una significación a partir de las circunstancias históricas que han dado forma a la cultura de la cual ellos son expresión» (Bruner, 2002, p. 147). El ejemplo apoya este sentido del "yo distribuido", a partir del cual los relatos permiten crear vínculos narrativos entre los unos y los otros, compartirse, ser reconocidos como miembros de una comunidad, así no siempre se esté de acuerdo con ellos. El hecho de compartir una cultura implica conocer lo que se espera de manera convencional en diferentes situaciones y, también, tener una idea de los problemas que pueden presentarse cuando surge un acontecimiento que

En el ejemplo citado, se aprecia cómo se manifiesta el carácter intersubjetivo y transaccional del yo, señalado por Bruner. El lenguaje permite, en parte gracias al relato, que los seres humanos compartan las hipótesis y las creencias sobre el estado del mundo (presencia de un virus peligroso), sobre la manera cómo funcionan las emociones (miedo al contagio, tristeza por no poder salir), sobre lo que es posible hacer (salir o no salir) y sobre la manera cómo, en cada grupo, se organizan las comunicaciones. Igualmente, gracias al relato, los seres humanos pueden conocer la forma de representación del mundo en la mente del otro y aprender de sus experiencias. De esta manera, construimos una representación del mundo, del otro y de nosotros mismos y, también, creamos una dependencia de los mundos de los otros, que contribuye a nuestra definición como sujetos. De ahí que las interacciones verbales, entre los individuos y entre estos con la cultura, constituyan el lugar privilegiado para la construcción del yo.

Otra posibilidad de acercarnos a la emergencia del sujeto en el relato es a partir de la teoría de la identidad narrativa, propuesta por el filósofo Paul Ricoeur. En el marco de una reflexión sobre el tiempo y la narración, el autor profundiza en la noción de identidad personal, en su acepción general, y en la de identidad narrativa, en particular. Desarrolla la idea según la cual, a partir del lenguaje y, especialmente, de la narración es posible pensar la cuestión de la permanencia en el tiempo, propia de la identidad personal, ya que "la función del relato consiste en articular el tiempo para darle la forma de una experiencia humana" (1995, p. 63). El tiempo humano, que es el tiempo de la narración, utiliza recursos de la lengua que permiten relacionar nuestra experiencia personal y subjetiva con el tiempo de los otros y con el tiempo del mundo en el que vivimos; por ejemplo, en el registro citado es clara la relación que el niño establece entre su experiencia personal y el tiempo presente, el de él y el de los otros, de pandemias, de virus, de miedos.

Igualmente, una concepción narrativa de la identidad personal implica enfocar la reflexión no solo en la acción y la intriga, sino en el personaje, puesto que él es quien ejecuta las acciones en el relato. Como plantea Ricoeur, "la identidad del personaje se comprende por transferencia sobre él de operaciones de intriga, primero aplicada a la acción narrada; podemos decir que el personaje está él mismo puesto en intriga" (1990, p. 170). En este relato, la intriga se construye alrededor del conflicto originado por la presencia de un virus, mortalmente contagioso, y por la orden del padre de no salir debido al peligro que este representa; estos aspectos dotan de cierto dramatismo al relato

Ruta Maestra Ed. 29

58



y sitúan al niño como víctima, en relación con los otros niños que si pueden salir al parque, y como sujeto de un posible castigo en caso de no acatar la orden. Aunque es un relato que podría denominarse como mínimo, las secuencias de enunciados están organizadas de manera progresiva, lo que le da continuidad al relato e identidad a la historia.

La identidad, según Ricoeur, se construye también a partir de identificaciones adquiridas en diversos contextos sociales y culturales, en los que el individuo participa y por medio de las cuales el "otro" entra en la composición del "même". Cuando el niño afirma: "Yo si no puedo salir al parque", puede verse en este enunciado cómo los otros niños entran a formar parte de ese proceso de construcción de sí mismo, otro rasgo entra a formar parte de su identidad personal: no tiene libertad como ellos, es un niño que sufre, es regañado. En este sentido, la identidad de una persona o de una comunidad se construye por medio de identificaciones con modelos, en los cuales las personas o la comunidad se reconocen o reconocen al otro. Así, la identidad del padre, que también se construye narrativamente, es la de un papá que ejerce su autoridad, se preocupa por el bienestar de su hijo y lo cuida frente a la amenaza del virus.

La identidad también se puede leer en la organización del texto en su conjunto. Igualmente, la identidad narrativa no es una identidad estable, "el yo construido en las narraciones no conoce fin ni pautas" (Bruner, 2003, p. 122). Esto quiere decir que la identidad narrativa no deja de hacerse y de *des-hacerse*, como se puede identificar en las autobiografías o en los relatos de experiencias. Es posible ver en ellos el aspecto circular, a la vez pasivo y activo, de la comprensión de sí mismo, gracias a la narración, pues a la vez que me comprendo a mí

mismo me construyo. La identidad narrativa tiene, entonces, un aspecto dinámico en tanto las acciones sufridas por los personajes, a lo largo de la historia narrada, producen cambios en su identidad e introducen nuevas facetas.

Emociones en el relato: subjetividad e intersubjetividad

El análisis de las emociones es otra posibilidad para comprender cómo se expresan en el relato la subjetividad y la intersubjetividad. Para ello, se parte de la idea de que los sujetos utilizan el lenguaje (verbal, no verbal y paraverbal) en diferentes contextos sociales y culturales para expresar y comunicar sentimientos, emociones, afectos y estados del alma. Cuando los niños pequeños, y a veces también los adultos, construyen sus relatos es corriente que el llanto, la risa, el miedo y la preocupación se manifiesten a medida que estos avanzan y que, en ocasiones, estos estados emocionales interfieran en el curso de la narración. Las condiciones de producción y de recepción también deben ser tenidas en cuenta cuando se analizan las emociones, pues el papel del interlocutor, como de las propiedades del contexto en el cual estas surgen, es, en la mayoría de los casos, determinante para cambiar el rumbo de la narración o para que esta se detenga o continúe.

Las emociones se refieren a estados cualitativos de orden afectivo, tienen un carácter intencional, cultural y convencional y presuponen una evaluación de su objeto. Se asume, asimismo, que las emociones se apoyan en creencias, lo cual las inscribe en el universo de las representaciones psicosociales, dado que estas proceden de un doble movimiento de simbolización y de auto-presentación. De igual forma, se considera que las emociones tienen un efecto pathémico, ya que son susceptibles de crear la emoción en el interlocutor, y dependen de las circunstancias comunicativas en la cuales se producen. Es importante tener en cuenta que tanto el ethos como el pathos están ligados a la situación específica de la interacción, sobre todo a las personas concretas implicadas en ella, y que el sentimiento suscitado en el interlocutor no puede confundirse con el que siente o expresa el sujeto durante la interacción verbal.

Esta reflexión, invita a que, en tanto intérpretes de los textos, se aprecien las producciones de los niños evitando su descalificación o, al contrario, el elogio excesivo a partir de normas de evaluación del sistema escolar. Lo importante es acompañar y apoyar los esfuerzos de narrar de los niños pequeños.

Ruta Maestra Ed. 29

El relato consiste en un trabajo total de dominio de las emociones, de búsqueda y de construcción de identidad. Contar eso que nos ha pasado, lo que hemos sentido y pensado, constituye un fuerte retorno a las emociones que se han experimentado y que es necesario dominar para cumplir con las expectativas del otro. Se trata de la recomposición del pasado, de contar así sea un detalle que se haya conservado y que para el interlocutor tal vez no sea importante, pero que tenga un gran significado para el niño, porque ha estado inscrito en su memoria. El neurólogo y psiquiatra Boris Cyrulnik plantea que el vínculo entre relato y emoción es innegable, ya que "todas las penas son soportables si uno hace un relato. Frente al horror, uno siente una doble necesidad: contar o callar. Narrar su desastre es hacerlo existir en el espíritu del otro y darse, también, la ilusión de ser comprendido, a pesar de la herida. Es también hacer de su prueba una confidencia que adquiere el valor de una relación" (Borys Cyrulnik, 2002, p. 106). Al relatar se presenta una transformación, pues la experiencia cambia de forma, lo que antes era una sucesión de hechos incomprensibles o incoherentes, en la narración, se convierten en acontecimientos que tienen un principio, un fin, unas causas, entre otros.

De la misma manera, Cyrulnik concede gran valor terapéutico a la narración de experiencias dolorosas, que los sujetos han vivido en algún momento de sus vidas y que han dejado profundas huellas. Estos acontecimientos no se recuerdan si no están cargados de emoción; por tal razón, permanecen en la memoria. «Después del acontecimiento, lo que queda en la memoria son las imágenes, que, en otro contexto, tuvieron otro sentido y otra función. Se trataba de construir una imagen de sí mismo en el relato, poner en escena lo sucedido y, cuando fuera posible, construir una narración dirigida a otro" (2002, p. 113). Este autor señala que las experiencias vividas moldean la sensibilidad de las personas, y esta sensibilidad es la que filtra las emociones que se conservan en la memoria como acontecimientos. Es decir, lo que constituye un acontecimiento es aquello que nuestra memoria afectiva ha guardado como tal. Sin embargo, es en el relato dirigido a alguien, en circunstancias



1» El concepto de evaluación en el relato es el propuesto por W. Labov, el cual integra la dimensión intersubjetiva de los relatos orales y pone el énfasis en los sentimientos y emociones que se despliegan en la actividad narrativa. (W Labov, 1978) Le parler ordinaire, Chapitre 9. La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative. Paris. Edition Le Minuit. P457-503.

2» En La Palabra cuenta, Relatos de niños y niñas en condición de desplazamiento (Raquel Pinilla, 2006), Universidad Distrital Francisco José de Caldas, el capítulo seis da cuenta de una experiencia. pedagógica centrada en el relato oral de experiencias, que favoreció la inclusión y la construcción de aprendizajes relacionados con la oralidad, la escritura v el texto narrativo, entre otros.

específicas, como esa experiencia se organiza y se convierte en historia y, al mismo tiempo, moldea nuestra percepción de los acontecimientos al darles sentido. Contar a otro las experiencias es revivirlas, reconstruirlas y reorganizarlas e intentar darles sentido a los acontecimientos, de ahí también su importancia en la superación de traumas derivados de la violencia. Para este autor. "contar las cosas es experimentarlas nuevamente. pero de otra manera. Es traer de vuelta una emoción atribuida al acontecimiento, aunque ya no sea la misma que se sintió cuando sucedió, puesto que es necesario evocarla y reelaborarla para dirigirse a alguien o para compartirla con un oyente o lector» (2000, p. 120).

La interpretación de las emociones en los relatos no puede realizarse por fuera del marco de las interacciones en las cuales estos se construyen. Por ello, cuando nos enfrentamos a este tipo de análisis, es importante diferenciar las emociones sentidas o sufridas durante la narración,

pero no expresadas explícitamente, y las expresadas por el narrador en el curso de la narración (éprouvés vs exprimés) de las emociones suscitadas en el interlocutor; es decir, valorar su efecto pathemizante. Por esta razón, además de los aspectos verbales, no verbales y paraverbales ya mencionados, es necesario tener en cuenta los diferentes elementos presentes en la interacción verbal, como los turnos, el rol y los rasgos sociales de los interlocutores; los encadenamientos, las reformulaciones, las rupturas, el conocimiento compartido, la evaluación 1, entre otros aspectos, que dan cuenta del carácter dialógico de las interacciones verbales, en las cuales se producen la mayoría de los relatos de los niños.

Estos acercamientos expresan la importancia del relato en la vida del niño, en su desarrollo, en las relaciones sociales y, también, en el aprendizaje de la lengua y de otros aprendizajes escolares 2. Impulsar la producción de relatos con niños, desde sus edades más tempranas, y tener hacia ellos una actitud de comprensión responsiva nos acerca a su conocimiento personal y al de sus mundos. Tanto las investigaciones como nuestras experiencias personales, muestran que por medio de sus relatos los niños hablan de las creencias populares, de sus universos personales y sociales, de sus sentimientos y de sus afectos, de sus tristezas, de sus alegrías y de sus sueños. Al narrar, ellos intentan, a veces por medio de unos pocos enunciados, darle coherencia a una realidad que, en ocasiones, es particularmente compleja. Igualmente, el extrañamiento, el juego, la imaginación y la creatividad les permiten configurar sus relatos de una manera bastante particular, dando como resultado relatos totalmente inéditos y, en ocasiones, ajustados a los estereotipos y modelos que les ofrecen los medios, lo cual también es interesante reconocer. No se debe perder de vista que cada relato es una experiencia de construcción única, y cada niño es un autor singular. ¡Ojalá los profesores se animen a su interpretación y logren maravillarse de todo lo que un relato puede contar sobre el sujeto que lo cuenta! RM





Bibliografía

Amossy, Ruth. *L'argumentation* dans le discours. 2e édition. Paris: Armand Colin. P., 2006.

Amossy, Ruth. *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos.* Paris: Delachaux et Niestlé, 1999.

Benveniste, Émile. *Problémes* de linguistique genérale 1 y 2. Paris: Gallimard, 1966.

Bruner, Jerome. *Realidad* mental y mundos posibles Barcelona: Gedisa, 1996.

Bruner, Jerome. *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Bruner, Jerome, *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid:
Alianza Editorial, 2002.

Bruner, Jerome, *Pourquoi nous racontons-nous des histories?*Paris: Editions RETZ, 2002.

Cyrulnik Boris, *Les nourritures affectives*. Paris: Poches Odile Jacob, 2002.

Cyrulnik Boris, *Un Merveilleux malheur.* Paris: Odile Jacob, 2002.

François, Fréderic, *Enfants* et *Récits. Mises en mots et* "reste". Paris: Didactiques Septentrion, 2004.

Lipiansky Edmond, *Comment se forme l'identité des groupes*. Dans: Ruano B, Jean-Claude (Coordinateur). L'identité. L'individu, Le Groupe, La société. Paris: Editions Sciences Humaines, Distribution PUF, 1998.

Pinilla, Raquel, *La Palabra cuenta, Relatos de niños* y niñas en condición de desplazamiento Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2006.

Pinilla, Raquel, *Relatos de niños desplazados* por la violencia en Colombia. Aproximaciones lingüísticas, discursivas e interpretativas. Paris: Universidad Paris V René Descartes, 2008.

Ricoeur Paul, *Le soi-même comme un autre*, Cinquième étude, *L'identité personnelle et l'identité narrative. Sixième étude Le soi et l'identité nar*rative. Paris: Editons du Seuil, 1990.

Ricoeur, Paul, *Réflexion Faite. Autobiographie intellectuelle.* Paris: Editions Esprit, 1995.



DIBUJAR Y ESCRIBIR ANTES DE ESCRIBIR



Tarjeta final.

En las encuestas realizadas a las docentes de preescolar sobre el uso del dibujo, la mayoría afirma lo siguiente: "El dibujo es la expresión de los sentimientos, dudas, miedos"; "Es la forma como ellos se comunican porque no saben escribir"; "Yo hago que los niños dibujen después de una visita o salida pedagógica", "Después de un evento, una película o un cuento", "Para que estén ocupados", "Para reforzar la escritura de las letras", y, al evaluarlos, asignan "carita feliz" o "triste", según la "estética" o según "las figuras humanas". A la pregunta: ¿Qué se hace con los dibujos



Adriana Lucía Sánchez García

Licenciada en Educación Preescolar, Universidad Pedagógica Nacional, con especialización en Lenguaje y Pedagogía por Proyectos, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestra investigadora del grupo "Semillando" que reflexiona sobre: Aprendizaje del lenguaje significativo en grados iniciales, adscrito a la RedLenguaje.

adrilubastidas@gmail.com

después de ser elaborados por los niños? Algunas respuestas fueron: "Se exponen o se archivan"; "Se analizan desde la psicología"; "Pienso que es una etapa que debe superarse rápidamente"; "Que al menos dibujen ya que no escriben".

Se concluye, entonces, que el dibujo no es asumido como una forma de representación asociada con la escritura, que es otra forma de representación. Se infiere que el dibujo no es una construcción semántica susceptible de ser leída, destinada a un interlocutor en situaciones auténticas de comunicación.

Yo hago que los niños dibujen después de una visita o salida pedagógica.



Texto instructivo elaboración del gorro

Pregunta para profundizar

¿Cómo promover el dibujo, como una forma de representación que favorezca el desarrollo de la escritura, por medio de situaciones auténticas de comunicación, en los niños de transición? Para responder esta pregunta se plantean objetivos paralelos, en términos de cómo generar situaciones comunicativas con el dibujo, además de promover algunas estrategias en la producción de textos auténticos y favorecer la construcción del lenguaje escrito a partir del dibujo.

La escritura es una habilidad del lenguaje y, en consecuencia, una actividad del pensamiento, una práctica cultural. El dibujo, la escritura y la oralidad son prácticas mediadoras en las relaciones maestra-niñospadres de familia. Vygotsky, asume el dibujo como uno de los motores del lenguaje escrito. El dibujo le ayuda al niño a reconocer la escritura como otra forma de representación y de comunicación.

Una experiencia

Acordamos con los niños desarrollar un proyecto de aula. En la fase de exploración y negociación, se indagó en torno a los intereses y necesidades de los estudiantes:

M: ¿Qué es lo que les gustaría hacer en el tiempo que queda del año? Antes de responder, pensemos de qué manera podemos dar a conocer a los otros la respuesta.

N: Contándolo a otros.

M: Sí, esa es una forma. Es decir, por medio de la palabra hablada. ¿Habrá otra forma? (silencio). Hay otras formas de contar; haciendo mímica o escribiendo, pero también lo podemos contar por medio de dibujos. ¿Les parece que lo hagamos así en esta ocasión?

N: Síííí.

Por medio del dibujo, los niños expresaron sus ideas para responder a lo que querían hacer el resto del año. Al exponer los trabajos, se invitó a los niños a "leer" los dibujos, con el fin de conocer los intereses de todos y poder elegir el proyecto de aula. A continuación, se transcribe el diálogo sobre los dibujos.

M: Vamos a leer estos dibujos.

N: No podemos leer porque no hay letra.

M: Nosotros podemos dibujar con dibujos o dibujar con letras. Por eso se puede decir que, aunque no haya letras en nuestros trabajos, es posible leerlos. Podemos leer las caras de nuestros amigos. Ustedes leen mi cara; por ejemplo, analicen mis expresiones y lean lo que mi rostro expresa (la maestra muestra diversas expresiones de enfado, tristeza, dolor, que los niños identifican fácilmente).

M: Leemos el día y sabemos si llueve, si hace sol, si está nublado, o despejado; asimismo, vamos a ver qué nos dicen estos dibujos. Pasa tú y nos cuentas cuál es el dibujo que más te gustó.

N: Este me gustó (señala un dibujo).

M: ¿Por qué te gustó? ¿Qué lees en ese dibujo?

N: Quiere jugar con computadores, jugar afuera y jugar con gusanos.



Dibujos en donde representan los intereses.

Se leen todos los dibujos con la intención de propiciar la reflexión sobre la importancia de lo que dicen sus dibujos, pues a partir de esta lectura tomaremos la decisión sobre el proyecto que se desarrollará. Se habló sobre la viabilidad de llevar a la práctica el interés de cada niño; se hizo un primer filtro y, por mayoría, se eligió hacer una fiesta para celebrar los cumpleaños de todos.

Con el objetivo acordado de celebrar los cumpleaños con una fiesta "con todo", se inició la organización del **plan de trabajo**. En una sesión de trabajo, la maestra aprovechó las experiencias de las fiestas familiares y los invitó a pensar acerca de qué elementos tiene una fiesta, cuándo y en dónde puede hacerse y cuáles recursos se necesitan, entre otros aspectos que se deben tener en cuenta. Ella elaboró un esquema con estas preguntas para organizar las actividades.

Luego de responder las preguntas juntos, niños y maestra, y tomar nota de todo lo dicho en el tablero, los niños eligieron el grupo en el que deseaban trabajar y se distribuyeron las tareas que debían realizarse, en el marco de responsabilidades colectivas, como se muestra en la imagen.

PLANEACIÓN ¿Cuál será el motivo de nuestra fiesta? ¿Qué nombre Qué necesitamos le damos a nuestro para hacerla? ¿Cómo vamos proyecto? a lograr este sueño? dé tema será ¿Cuales fiestas el de nuestra se celebran? fiesta? ¿Cuando la vamos a hacer?

En la siguiente etapa, la **fase de ejecución**, se dio inicio a las actividades planeadas. Aquí, la maestra aprovechó para leer textos propuestos por los niños o por ella, entre los que se encuentran cuentos relacionados con las "fiestas" y con "Pinocho", por ser los temas elegidos. También se leyeron y se escribieron textos que respondían a la necesidad del proyecto, como el instructivo para la elaboración de una sorpresa, la invitación a la fiesta, el cartel de "Feliz cumpleaños", entre otros.

A partir de la vivencia de la creación del proyecto y de la reconstrucción verbal de los pasos, se elaboró el texto instructivo de la creación del gorro infantil para anexar al álbum de los recuerdos de la fiesta. En el proceso de la escritura, la maestra acompañó a los niños con preguntas que les ayudaron a concretar la intención de los textos, tales como: "¿Qué vamos a escribir?", "¿Para qué lo vamos a escribir?", "¿A quién se lo vamos a escribir?", "¿Cómo lo vamos a escribir?". En ese momento, un niño antes de empezar a escribir su texto, preguntó: "¿Puedo hacerlo con dibujos y con letras?". Este fue un buen momento que la docente aprovechó para preguntar: "¿Ustedes que creen?".

La mayoría respondió que había que decirlo con dibujos y con letras, y estaban totalmente seguros de ello. Fue así como se acordó dónde y cómo escribir los textos. Cada niño lo hizo como creía que debía hacerse y algunos sentían la necesidad de preguntar cuáles letras usar. La escritura de este texto instructivo permitió la confrontación de los escritos con los compañeros; a medida que avanzó el proceso de cada uno, en la escritura del texto, se tuvo la oportunidad de observar el trabajo del compañero y preguntar cómo lo escribió y qué detalles aparecían en el dibujo.

Cuando se reflexionó sobre el dibujo y su relación con la escritura, los niños sintieron la necesidad de acompañar sus dibujos con la escritura de letras, pues se dieron cuenta de que los dibujos servían para "decir", pero no



siempre eran autosuficientes y se prestaban para diferentes interpretaciones. En efecto, Danna dijo: "A estos dibujos hay que ayudarlos con letras".

En esta fase del proyecto, también, se planteó la necesidad de hacer una tarjeta de invitación, como es costumbre en nuestra cultura. Entonces, la maestra propuso elaborar, entre todos, el modelo de la tarjeta; con este fin, los niños llevaron al aula varias tarjetas, como guía para considerar los componentes de una invitación. Después de leer varias de ellas, de interrogar los textos, es decir, preguntar: "¿Qué es?", "¿Qué dice esta tarjeta?", "¿Cuál será el motivo de esta tarjeta?", "¿Por qué?", se llegó, entre todos, a la conclusión de que hay dos características principales: en la parte externa aparece una imagen relacionada con el motivo y el tema de la fiesta, que en ese caso era: "Pinocho". La segunda característica es el texto escrito con los detalles de lugar, día y hora de la fiesta.

Para el logro del texto gráfico, los niños elaboraron varias veces diversos dibujos que se convirtieron en los borradores de los cuales, después de ser leídos por todos, se escogió el que les pareció mejor. La imagen muestra el primer dibujo seleccionado como el más pertinente para la tarjeta de invitación. Para confirmar si el motivo y el tema expresados en este texto grafico era el



Primer dibujo para invitación

acordado, se invitó al aula a una docente. Al leer el dibujo delante de los niños, la docente solo pudo deducir que se trataba de la invitación a una fiesta por el dibujo de los globos, pero no pudo descifrar el tema, pues en el dibujo no aparecía Pinocho. Luego, se propuso elaborar otro texto. Se hicieron nuevas lecturas hasta que se eligió la tarjeta final (ver tarjeta en pag. 63) que, según los niños, cumplía con los dos requisitos: mostrar una fiesta de cumpleaños y reflejar el tema de Pinocho. Para esto ayudó el hecho de abordar el cuento Pinocho; los niños enriquecieron sus dibujos a partir de la lectura, con el fin de mostrar el tema de la fiesta. De la misma forma, se construyó entre todos el texto escrito.

Los trabajos se expusieron para ser leídos. Esta lectura se convirtió en habitual para los niños y, a su vez, se familiarizaron con las lecturas que los otros hacían de sus trabajos, lo que les ayudó a buscar mejores formas de "decir". Preguntas como: "¿Qué quieres decir?", "¿Qué expresan los brazos del señor que estás dibujando?", "¿En qué parte se encuentra parada la niña?", "¿Qué colores tiene el vestido que vas a llevar?", "¿Crees que lo que estás dibujando sí muestra lo que quieres decir?", o bien, "¿qué otro detalle podrías colocar?" promovieron el proceso de aprendizaje del niño y contribuyeron a la cualificación de su trabajo. En general, los niños acompañaron sus textos gráficos con textos alfabéticos, argumentando: "Profe, a este dibujo le voy a ayudar con las letras para que se entienda".

Durante las actividades para la fiesta y después de esta, los niños tuvieron la oportunidad de plasmar lo aprendido por medio de dibujos y socializarlos con otros, lo que llevó a Edisson a decir: "Para mí es más fácil decirlo con letras que con dibujos". Esta intervención comprueba que los niños ya habían entendido la función simbólica del dibujo, pero para este chico eso lo lleva a comprender que los signos escritos expresan mejor las palabras, y es más seguro escribir que dibujar para que el lector comprenda el mensaje.

La **fase de socialización** es el momento feliz del sueño cumplido, construido de manera conjunta: "Una fiesta con todo": pastel, regalos, música, recreación, piñata, sorpresas, entre otros. En la elaboración del pastel intervinieron los padres de familia, a partir de una receta. Luego de la fiesta, se realizó la fase de evaluación, que corresponde a la última etapa del proyecto; en ella los niños expresaron sus responsabilidades, sus avances, sus fortalezas, pero también lo que faltó, lo que no salió bien, ayudando así a mejorar los próximos proyectos.

Finalmente, puede afirmarse que al propiciar situaciones de uso del dibujo y favorecer espacios didácticos, se puede inferir que los niños comprenden la función simbólica de la escritura. En este sentido, la oralidad ayudó a tomar conciencia de su realidad, de sus procesos, de sus saberes para, después, plasmarlos en el dibujo.





Los niños utilizaron el lenguaje como ayuda en sus dibujos. Cuando pintaron una escena del cuento de Pinocho, algunos acompañaron sus dibujos con la narración de lo que estaban haciendo; por ejemplo, contaban con sus palabras que estaban dibujando con el vestido que iban a usar en la fiesta, al tiempo que lo pintaban. Es aquí donde se confirma el postulado de Vygotsky, cuando dice que el dibujo es un precursor del lenguaje escrito.

Desde el inicio del proyecto, se mostró a los niños que sí sabían leer sin necesidad de decodificar. Dentro de las actividades, los niños leyeron cuentos a sus compañeros a partir de las imágenes. También tuvieron la oportunidad de realizar juegos mudos de roles y expresiones para descifrar.

Las actividades de lectura previas a la producción de un texto fueron determinantes en la escritura del mismo. Una vez los niños terminaban los dibujos, estos trabajos se disponían en la pared y se sometían a una lectura juiciosa por parte de los participantes. Las primeras veces esta lectura de los dibujos causó disgusto a algunos niños, pues ellos leyeron cosas que el autor del dibujo no había querido decir. Como es el caso del dibujo de Johanna, que hizo un gran pastel y los niños leyeron que era una montaña o un volcán.

iv ERU IRAP AIE



Esta experiencia, en primer lugar, hizo que los estudiantes se esforzaran por introducir detalles en la simbolización de lo que querían decir con sus dibujos, dando origen a la necesidad de los borradores. En segundo lugar, tuvieron que dedicar más tiempo para pensar y planear el dibujo. Y en tercer lugar, descubrieron que el dibujo permite muchas lecturas subjetivas de acuerdo con el lector, pues no todos leen lo mismo.

La lectura entre pares de los dibujos fortaleció al dibujo como una opción legítima de comunicar, de expresar, de decir las cosas. En este sentido, durante el proceso, el lenguaje del dibujo se convirtió en un simbolismo real, en una posibilidad de representar la realidad. La exigencia impuesta por la situación de "decir" por medio del dibujo llevó a los niños a plantear la necesidad de "ayudarle" al dibujo, escribiendo las palabras. Esto se evidenció cuando Paula preguntó: "¿Lo puedo decir dibujando palabras o dibujando dibujos?", o cuando Edisson dijo que es mejor decirlo con letras, "¿no ve que yo no sé hacer bien los dibujos?". RM

Referencias

BAENA, L. Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua. En: revista Lenguaje. No. 17. Universidad del Valle: Cali, 1989.

Estructura, funcionamiento y función. En: revista Lenguaje. No. 17. Universidad del Valle: Cali, 1989.

BRUNER, J. El lenguaje de la Educación. Alianza: Madrid, 1989.

BAQUERO, R. *Vygotsky y el aprendizaje* escolar. Buenos Aires: Aique, 1996.

FREIRE, P. Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona: Paidós, 1991.

JOLIBERT, J. *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula.* Santiago de Chile: Dolmen, 1998.

RODRÍGUEZ LUNA, M. E. *Antología de proyectos pedagógicos*. Cuaderno de trabajo No. 2. Bogotá: Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico, Universidad Distrital, 2001.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1995.

El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica, 2000.

La imaginación y el arte de la infancia. Madrid: Akal, 2000.





Beneficios Que hacen la diferencia

- Promueve el aprendizaje auténtico y colaborativo.
- 2 Incluye un programa de repaso y nivelación.
- Prepara a los estudiantes para las pruebas de estado.
- Desarrolla las competencias necesarias para la vida.
- Pone en práctica el aprendizaje significativo.
- Provee las herramientas analógicas y tecnológicas para el aprendizaje híbrido.











Matemáticas Ciencias Sociales

Ciencias Naturales

LOS PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA EN PREESCOLAR: UN SEMILLERO DE INVESTIGADORES





Luis Evelio Castillo Pulido 1

Colombiano. Licenciado en Teología. Especialista en Ética y pedagogía de los Valores. Magister en Educación. Doctorando del DIE. Docente investigador de la Universidad de la Salle y de la Universidad Javeriana. En la actualidad se desempeña como Asesor Pedagógico de los Colegios de la Salle en el Distrito Lasallista de Bogotá.

La investigación es una actividad inherente al ser humano. Desde tiempos inmemoriales el hombre ha recurrido a la investigación para resolver sus dudas, solucionar problemas y necesidades.

Lara E. (2013). XV

Me gusta la relación que se puede establecer entre lo que sucede en preescolar y cómo se va construyendo un semillero de investigación. Esta similitud es la razón del título del artículo que ahora presento para Ruta Maestra.

En primera instancia, quiero compartir varios interrogantes surgidos del acompañamiento que he realizado, en estos últimos dos años, a los profesores de preescolar de los Colegios de la Congregación de los Hermanos de la Salle en el Distrito Lasallista de Bogotá (20 Colegios); interrogantes que bien pueden ser compartidos por quienes están todo el tiempo viendo cómo los niños y niñas crecen en tamaño, sabiduría e inteligencia.

En segundo lugar, presento algunas maneras de abordar y comprender los Proyectos Pedagógicos de aula como la metodología que, en mi criterio, es la más adecuada para el desarrollo de las dimensiones y competencias de los niños en esta primera etapa de formación integral. Dicha metodología es, a la vez, el camino para iniciar la siembra de la semilla de la investigación. También haré referencia a la investigación formativa como telón de fondo para la comprensión de los planteamientos aquí expuestos.

Finalmente, quiero plantear algunos retos que surgen de la implementación y el desarrollo de esta metodología.

Interrogantes

Varios son los interrogantes, dudas o cuestionamientos cuando se aborda el ejercicio formativo, la enseñanza y el aprendizaje en la primera infancia y, de manera concreta, en el preescolar. Al preguntar a los responsables académicos sobre esta realidad, fueron tantas las preguntas como las dudas: "¿En prescolar se puede seguir enseñando por áreas, por materias, o debe hacerse por el desarrollo de las dimensiones?"; "¿cómo hacer para que, en verdad, el estudiante sea el principal protagonista del proceso formativo?"; "¿cómo salir del paradigma de los contenidos y pasar al de la acción?"; ¿cómo se evalúa en cuanto a informes académicos exigidos en el colegio y entregados a los padres?"; "¿cuáles estrategias de enseñanza y aprendizaje son las más adecuadas para posibilitar la generación de un aprendizaje significativo

que, además, invite al docente a arriesgarse, a indagar, conocer, explorar?"; "¿cómo se puede conciliar o articular la metodología que se utiliza en preescolar con el desarrollo de las áreas académicas establecidas en el plan de estudio y que, en la mayoría de los colegios, empieza desde el primer grado?"; "¿de qué forma se pueden integrar a los padres de familia y cuidadores en el proceso formativo que los niños y niñas desarrollan?".

Deseo subrayar que estos interrogantes son solo algunos ante los cuales se enfrenta la institución educativa y los responsables de la primera infancia, ahora maximizados porque los estudiantes se ven abocados a desarrollar la propuesta fuera del aula, realizando actividades y tareas en casa acompañados por sus padres o cuidadores.

Cabe señalar, como se indica en el documento "Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar", publicado por la Secretaria de Educación del Distrito Capital" que "desde la Ley General de Educación (115 de 1994), el país estableció la educación



como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; con el objetivo de promover procesos pedagógicos intencionados que materialicen el derecho a la educación para los niños menores de seis años, la Ley determinó la educación preescolar como el primer nivel educativo del Sistema Educativo colombiano". Como continúa afirmando este documento: "Esto ha implicado la construcción e implementación de los Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral (Ministerio de Educación Nacional, 2014), así como la actualización y armonización de los Lineamientos curriculares para la educación preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 1998), de manera que sea posible construir un mismo horizonte curricular y pedagógico, que aporte a la formación de colombianos con capacidad de convivir en paz, respetuosos de los derechos humanos y de la diversidad, que asuman retos locales y globales y contribuyan a propiciar cambios sociales, económicos, culturales y ambientales, en una perspectiva de desarrollo humano.

> Lo anterior nos lleva a identificar otros interrogantes: ¿Las propuestas para la educación preescolar responden al desarrollo de procesos o, sencillamente, siguen privilegiando la transmisión de contenidos?; ¿los procesos pedagógicos que se desarrollan son intencionados?: ¿existen referentes técnicos para la educación inicial, en el marco de la atención integral, y están incorporados en las propuestas?; ¿la concepción curricular y pedagógica aporta a la formación de colombianos con capacidad de convivir en paz, respetuosos de los derechos humanos y de la diversidad?

La educación preescolar y la investigación por medio de los proyectos pedagógicos de aula

Como es evidente, según lo que hemos planteado en el primer apartado, son muchos y variados los interrogantes relacionados con las propuestas formativas para el preescolar, para la primera infancia. Y es en este sentido, como los mismos lineamientos son enfáticos al afirmar algunas consideraciones que son necesarias para el adecuado desarrollo de las propuestas, se afirma que "El Ministerio de Educación Nacional presenta las Bases Curriculares como un referente que orienta la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que propende por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los proyectos educativos institucionales —PEI— de los establecimientos educativos. y de los proyectos pedagógicos —P.P— de las diferentes modalidades y escenarios educativos públicos y privados, que trabajan por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años". Es claro que el primero de los referentes está consignado en las bases curriculares que, con seguridad, todos los docentes y directivos docentes conocen y sobre las cuales no ahondaremos en este artículo. También es claro que las propuestas educativas deben ser "pertinentes y contextualizadas"; es decir, deben responder a la realidad y a las necesidades de los contextos que son propios de cada una de las instituciones; además, no deben estar desarticuladas de los fundamentos antropológicos, teleológicos, sociales y pedagógicos que fundamentan el Proyecto Educativo Institucional; sin olvidar la primacía que se otorga a los Proyectos Pedagógicos, como la metodología más adecuada para la consecución de los propósitos formativos.

En coherencia con lo anterior, es pertinente abordar ahora la comprensión de lo que entendemos por proyectos pedagógicos de aula. Al preguntar a los profesores, respondieron: "Es un pretexto maravilloso para adquirir y vivir nuevos conocimientos"; "los proyectos de aula enriquecen la producción del conocimiento del niño"; "pueden llevarse a cabo varias opciones de proyecto al mismo tiempo"; "permite integrar varias asignaturas, requiere de mucha creatividad del maestro"; "es un viaje al conocimiento por medio de la experiencia; "no es un entrenamiento, es el partido completo"; "son estrategias pedagógicas que permiten un abordaje integral



Las propuestas educativas deben ser "pertinentes y contextualizadas"; es decir, deben responder a la realidad y a las necesidades de los contextos que son propios de cada una de las instituciones.

de los conocimientos, además de que estas surgen de los intereses de los niños"; "existen diferentes formas de desarrollar los proyectos y todas son interesantes"; "son importantes porque movilizan a los padres de familia, docentes y estudiantes".

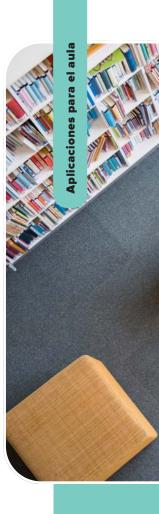
Además de las comprensiones, también se evidenciaron algunos interrogantes: "¿un proyecto de aula se puede trabajar en transición, cuando los niños tienen diferencias de edad significativas, de 4 a 6 años?"; "¿cómo implementarlo con niños de tres años de edad?"; "¿cómo se diseña un proyecto de aula?"; ¿cómo movilizar a la comunidad para el desarrollo de un proyecto de aula?"; "¿qué tiempo se dedica a cada fase del proyecto?"; "¿el número de estudiantes incide en la efectividad del proyecto?"; "¿cómo desarrollar un proyecto cuando hay limitantes como las que determinan las Secretarias de Educación y los organismos de control?"; "¿cuáles son las fases de un proyecto de aula y qué se debe hacer en cada una de ellas?".

Un acercamiento a la comprensión que algunos autores tienen sobre los proyectos pedagógicos de aula nos permite indicar que:

→ El primer término asociado al proyecto de aula es el trabajo por proyectos, el cual tiene su origen dentro del movimiento de Escuela Nueva, liderado por el filósofo y pedagogo John Dewey. Los caracteres peculiares de la escuela activa o nueva se fundamentan en el respeto más amplio a la personalidad del alumno, la instrucción en contacto con la naturaleza, el clima familiar del ambiente escolar, la coeducación de los sexos, el amplio lugar otorgado al trabajo manual del grupo y la investigación individual y grupal. En la misma línea de Dewey, se encuentra William Kilpatrick, pedagogo norteamericano (1871-1965), defensor y promotor del movimiento de la nueva educación y del espíritu democrático en la enseñanza. Es conocido por haber desarrollado el trabajo por proyectos como método de educación. Para Kilpatrick, según Torres Judo (1996), "un proyecto es una propuesta de acción que se desarrolla en un ambiente social, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas, quienes deben estar comprometidas con su aprendizaje para alcanzar mayores destrezas y habilidades frente al conocimiento".

En el campo pedagógico, se constituye como una estrategia de aprendizaje auténtico en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen una relación significativa con el entorno cercano, con el mundo más allá del aula de clase. Esta estrategia se desarrolla teniendo en cuenta los postulados constructivistas que evolucionaron a partir de los trabajos de psicólogos cognitivos y educadores, tales como Vigotsky, Jerome Bruner y Jean Piaget.

- → En el contexto latinoamericano se destacan los planteamientos de la argentina Mabel Nelly Starico de Accomo (1999), quien hace énfasis en la palabra "proyecto", asociándola al constructivismo, la globalización, la interdisciplinariedad, la diversidad, la interculturalidad, el aprendizaje por comprensión, así como a la relación entre el aprendizaje y los contenidos o la producción de texto. La autora introduce un nuevo término: el de los "proyectos de trabajo" para referirse, básicamente, al concepto que se está revisando en este documento, y plantea que se presentan algunos principios didácticos con respecto al aprendizaje del alumno, que son:
 - 1. La individualización al tener presente el nivel y ritmo propios del estudiante.
 - 2. La socialización en las relaciones continúas y positivas.
 - 3. La actividad productiva en la acción contextualizada.
 - 4. La creatividad por medio de la imaginación y la transformación.
 - 5. La libertad en la expresión, actuación, límites sociales y el respeto.
 - 6. La globalización en relación con el ser vivo con la realidad global.
 - 7. La normalización en la adaptación progresiva a nuevos entornos.









→ En Colombia, Hugo Cerda y Fabio Jurado son referentes obligados para esta comprensión. Cerda (2003) sugiere "abordar la problemática social desde una perspectiva integradora, contraria a patrones o modelos curriculares esquemáticos y cerrados, ubicando la pedagogía de proyectos como una estrategia pedagógica, que, aunque tiene su base en el "proyecto" que usualmente se define como un plan estratégico para alcanzar un fin, supera lo estructural e instrumental y se vincula con la pedagogía activa, la enseñanza cooperativa, los grupos flexibles, la formación para la autonomía, la interacción dinámica entre el docente-alumno, para generar conocimientos, comprensión y resolución de problemas sociales, culturales, políticos, que deben afrontarse desde la acción educativa".

Por su parte Jurado (2003) afirma que "la pedagogía de proyectos es el gran marco de referencia y comprende varias expresiones o comprensiones como: educación por proyectos, proyectos de aula, proyectos de trabajo, proyectos pedagógicos para resaltar la relación del triángulo maestro-alumno-saber, enmarcadas en un paradigma de la innovación en el que estudiantes, maestros y familias aprenden conjuntamente porque indagan, buscan, confrontan, discuten, deducen, leen y escriben con sentido, es decir, contextualizados, y con horizontes, es decir, con objetivos claros". Señala que "la implementación de la pedagogía por proyectos supone la transformación de la práctica pedagógica por cuanto: a) es un proceso de aprendizaje significativo, en el cual hay que partir del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes; b) hay un ejercicio permanente de investigación en el aula que estimula la reflexión sobre la acción; c) la evaluación es permanente, gradual y con criterio procesual; y d) los estudiantes y los profesores son protagonistas del aprendizaje".

Cabe anotar que esta perspectiva de trabajo por proyectos busca favorecer el aprendizaje significativo; potencia el trabajo colaborativo; aborda objetos y problemas de estudio como punto de partida de los procesos de enseñanza y aprendizaje; involucra a los alumnos haciéndolo protagonistas del ejercicio educativo; potencia la indagación, sistematización y conceptualización sobre los nuevos aprendizajes haciéndolos significativos; acude al uso de herramientas que se ponen al servicio de los retos propuestos por el maestro y asumidos por el estudiante, en un ambiente de cooperación y ayuda; involucra a todos los miembros de la comunidad educativa en su formulación, desarrollo y presentación.

La pedagogía de proyectos se plantea como una estrategia de enseñanza y aprendizaje flexible, que se adapta a las condiciones particulares de cada contexto y a los intereses de los estudiantes, quienes se constituyen en artifices de su aprendizaje. Así, en los proyectos pedagógicos de aula se parte del principio, según el cual actuando es como el alumno se construye y se concibe como sujeto activo, de tal forma que el proyecto se decide, se pone en marcha y se valida por un equipo, siempre en relación con las necesidades y los intereses de los estudiantes.

Los proyectos pedagógicos de aula y su relación con la investigación

Hemos mostrado hasta aquí las características generales de los proyectos pedagógicos de aula, entendidos como una metodología para potenciar el trabajo de los estudiantes a partir del desarrollo de sus conocimientos, habilidades y destrezas, en el contexto del aprendizaje cooperativo; este planteamiento nos sirve para mostrar cómo esta metodología desarrolla, de manera concreta, el espíritu investigativo de los niños en la primera infancia.

Distingamos los diferentes tipos de investigación, entre los que se encuentra la investigación disciplinar y la investigación formativa. La primera, la disciplinar, propia de los postgrados, supone que el investigador conoce y ha desarrollado alguna experiencia investigativa y está preparado para la producción de un nuevo conocimiento. La segunda, la investigación formativa, debe ser entendida como herramienta del proceso de enseñanzaaprendizaje. Tomando a Restrepo, que hace su planteamiento desde la educación superior, podríamos decir que "el tema de la denominada investigación formativa es un tema-problema pedagógico", porque aborda temas referentes a la relación existente entre el docente y la

investigación, el papel que tiene la investigación en el aprendizaje y la forma como esta posibilita la construcción del conocimiento.

Lo que se resalta, desde luego, a partir de los anteriores planteamientos y que para los profesores de la primera infancia se constituye como reto, es la necesidad de conocer y comprender los objetivos, procedimientos y metodologías propias para iniciar el proceso de formación en investigación. Al asumir los proyectos pedagógicos de aula, como bien se ha descrito, el papel del docente es esencial e insustituible, dado que él es quien determina los pasos y momentos que, en el caso de los proyectos, inician con la indagación y pasan por la formulación, el desarrollo, la evolución y la socialización o presentación de los resultados del mismo. Como se ha hecho evidente, es claro que en todos y cada uno de estos momentos se desarrolla el espíritu investigativo, caracterizado por la búsqueda, la organización, la sistematización del nuevos saberes y conocimientos, que son puestos en escena de manera procesual, cíclica y constante.

Conviene observar, sin embargo, que aunque no se mencione o haga explícito el carácter investigativo en preescolar, las prácticas de los docentes y estudiantes son en sí mismas un ejercicio investigativo. Pienso, por ejemplo, en las actividades de indagación y sistematización que se realizan en la etapa exploratoria de los proyectos; tanto los estudiantes como sus familias acopian mucha información relacionada con el tema, y la comparten por medio de dibujos, expresiones artísticas y culturales que van



consignando en la Bitácora o el cuaderno viajero y son herramientas invaluables para el seguimiento del proyecto. Al formular la pregunta del proyecto o al identificar el tópico generador, se realiza un ejercicio de objetivación del saber, dado que es allí donde propiamente se determina el objeto de estudio que será enriquecido en su comprensión, a partir de la indagación, la consulta de fuentes, la escritura, el desarrollo de actividades lúdicas y la visita a lugares que, además del aula y el hogar, aportarán información esencial para comprender el objeto de estudio y resolver la pregunta fundamental.

No es extraño encontrar y desarrollar verdaderas investigaciones a partir del adecuado desarrollo y ejecución de los proyectos pedagógicos de aula. Bien vale la pena mencionar el proyecto de "La agencia de viajes", por medio del cual los niños de transición mostraron lo que habían aprendido durante un año escolar. Ellos eran los funcionarios de una agencia de viajes, gracias a la cual la comunidad educativa conoció, en dos idiomas (español e inglés), la geografía, historia, valores culturales, tradiciones, formas de gobiernos, sistemas económicos y relaciones que establecen los países que los futuros viajeros podrían visitar. Este y muchos más ejemplos

son evidencia de la manera como los proyectos pedagógicos de aula pueden ser considerados como verdaderos semilleros de investigación.

Tomando las palabras de Restrepo, citado por Vásquez: "La investigación formativa crea espacios para las prácticas, familiariza con métodos y técnicas, sirve de laboratorio, de ensayo y experimentación". Lo mismo puede afirmarse de los proyectos pedagógicos de aula, que posibilitan el desarrollo de las competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales necesarias para una adecuada formación integral.

Retos que surgen a partir de la implementación y desarrollo de esta metodología

Supongamos ahora que hemos sido llamados a implementar los proyectos pedagógicos de aula. Ante esta invitación, son varios los retos que debemos asumir antes de emprender este titánico ejercicio, como bien lo expresó una maestra al preguntarle sobre el significado de su práctica pedagógica en el preescolar.

- Incursionar en la comprensión de los componentes epistemológicos, pedagógicos y metodológicos de los proyectos pedagógicos de aula y de la investigación formativa.
- 2. Realizar una reflexión crítica sobre la coherencia que debe existir entre los fundamentos pedagógicos del Proyecto Educativo Institucional (paradigma, corriente, enfoque y escuela pedagógica) y las metodologías establecidas para llevarlos a la práctica, de manera concreta, en lo relacionado con los proyectos pedagógicos de aula.
- 3. Revisar y evaluar, de manera permanente, la implementación de esta metodología, consignando las voces de los autores del proyecto y buscando cualificar la propuesta, además de integrar las distintas herramientas de manera secuencial y coherente.
- Reconocer que el papel protagónico en el proceso lo tienen los niños, pues sabemos que los docentes tan solo somos acompañantes y guías del mismo, hecho por el cual somos insustituibles. RM

Referencias

Castillo Luis Evelio, *Formación Integral. Hallazgos de investigación y reflexiones para la docencia.* Kimpres. Universidad de la Salle, Bogotá, 2016.

Castillo Luis Evelio, *El preescolar en nuestros colegios*. Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Distrito Lasallista de Bogotá. Secretaria de Educación. Documento inédito, Bogotá, 2019.

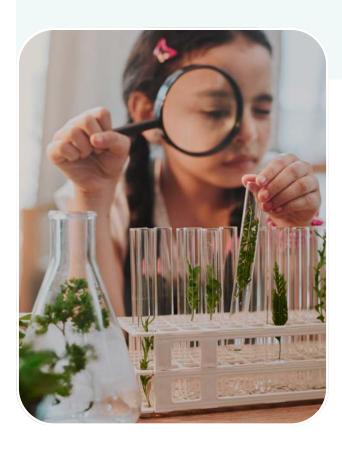
Cerda, Hugo, *El proyecto de aula: el aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos.*Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 2001.

Jurado, Fabio, *La educación por proyectos, una pedagogía para la conjetura*. En: Revista Magisterio, No. 2, Bogotá, abril-mayo, 2002.

Restrepo G, Bernardo, *Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación cientifica en sentido estricto.* Consejo Nacional de Acreditación – CNA, Colombia. p., 5.

Starico de Accomo, M., Los proyectos pedagógicos de aula. Hacia un aprendizaje significativo en una escuela para la diversidad argentina: Magisterio del Río de la Plata, 1999.

Vasquez, Luis Ernesto, *Lineamientos para la Investigación Formativa*. Bogotá. Universidad de la Salle. Inédito, Bogotá, 2010.







1. Gestión del cambio y la innovación



2. ¡Un paso adelante!

Los 6 Pilares





3. Comunicación para la interculturalidad



4. Formación para la transformación







DESARROLLO DEL PENSAMIENTO EN NIÑOS: IMPORTANCIA Y METODOLOGÍAS





Una de las grandes responsabilidades de los maestros es apoyar a los alumnos para impulsar su desarrollo físico, emocional y cognitivo. Por tanto, una de las aristas a las que se atiende en la escuela es el desarrollo del pensamiento en los niños. En UNIR abordamos su importancia y las distintas metodologías para su estimulación.

El ser humano tiene la capacidad de desarrollar el pensamiento, es decir, una aptitud natural para pensar y comprender tanto el entorno que lo rodea como sus propias emociones y percepciones. Para lograrlo, utiliza la información que percibe a través de sus sentidos y la transforma en información que puede analizar, memorizar y compartir. Gracias a estos procesos de pensamiento, las personas afrontan y resuelven las situaciones y problemas que se le presentan a diario. Además de las capacidades naturales para el desarrollo del pensamiento, la educación juega un papel clave para estimularlo, orientarlo y potenciarlo.

Etapas del desarrollo del pensamiento en los niños

Para el correcto estímulo y orientación del desarrollo del pensamiento de los niños es necesario atender a la etapa vital en que se encuentra. El psicólogo e investigador Jean Piaget realizó una clasificación de este desarrollo en cuatro etapas que, en resumen, consiste en:

- → Etapa sensoriomotora, hasta los 2 años de vida: los niños conectan con su entorno a través de su cuerpo y almacenan esa información sensorial en su cerebro.
- → Etapa preoperacional, de los 2 a los 7 años: el niño es capaz de formar imágenes mentales que le llevan a desarrollar el lenguaje oral y escrito. También desarrolla su capacidad espacial, la creatividad, la imaginación y la memoria histórica, poniendo en palabras sus recuerdos.
- → Etapa de las operaciones concretas, entre los 7 y los 12 años: los niños ya elaboran pensamientos concretos y son capaces de utilizar la lógica para llegar a conclusiones.
- → Etapa de las operaciones formales, a partir de los 12 años: las personas son capaces de utilizar la lógica para llegar a conclusiones abstractas, no ligadas con un caso concreto.

Además de este desarrollo por fases del pensamiento, la psicología diferencia y clasifica los tipos de pensamiento según la tarea o finalidad a la que se destina. Así, una clasificación habitual es la que identifica nueve tipos de pensamiento: analítico, lógico, crítico, reflexivo, sistémico, analógico, creativo, deliberativo y práctico.

Metodologías para potenciar el pensamiento

El desarrollo de cada uno de estos pensamientos se produce a medida que el niño crece. Además de las actividades que ayudan al desarrollo conjunto de la mente del niño y de sus capacidades motoras, se han creado metodologías que se aplican en el ámbito educativo para potenciar el desarrollo concreto de alguno o varios de estos tipos de pensamiento. Algunos ejemplos de metodologías para el desarrollo del pensamiento orientadas a que los niños alcancen la autonomía y la capacidad de decidir por sí mismos son:



Ruta Maestra Ed. 29

- → El método del aprendizaje basado en el pensamiento (Thinking-based Learning o TBL). El objetivo de esta metodología es que los estudiantes aprendan un temario definido, pero que al tiempo desarrollen otras destrezas y habilidades que puedan utilizar en el futuro. A través del estímulo dirigido, los niños potencian su pensamiento crítico, analítico y creativo, superando así las metodologías de estudio basadas en la memoria y en las que el estudiante es un sujeto pasivo. Con este sistema, los niños sabrán manejar los recursos disponibles para razonar y tomar una decisión adecuada a la situación. Esta metodología requiere a los estudiantes poner a funcionar sus capacidades para comunicarse, escuchar e interpretar toda la información que ofrece su entorno.
- → La metodología de aprendizaje basada en problemas contribuye al desarrollo del pensamiento lógico y matemático. Consiste en plantear problemas o retos adaptados a la edad y desarrollo del alumno y motivar a los niños para que encuentren la solución.
- → El método de las disertaciones plantea al estudiante un punto a debatir y sobre el que deben construir una redacción, con una exigencia de dificultad adaptada a su edad, en la que aborda un punto de vista fundamentado. Por medio de este tipo de actividades se estimula el pensamiento analítico, creativo, reflexivo y crítico.

En un momento de grandes cambios motivados por los avances tecnológicos es clave impulsar el desarrollo del pensamiento en los niños para lograr que sean adultos capaces de razonar y tomar decisiones independientes. Para los maestros de Educación Infantil y Primaria, así como para los profesores, es fundamental estar al día en las metodologías educativas más novedosas y utilizadas, además de por la relevancia de su tarea como educadores, por las múltiples salidas laborales que garantiza la formación continuada. RM



Para los docentes de todas las etapas educativas es fundamental estar al día en las metodologías educativas más novedosas y utilizadas dada la relevancia de su tarea como educadores.

miniland educational

Grupo Miniland

Miniland es una marca española con más de 50 años de historia. En la década de los 90, tomó la decisión de enfocar su estrategia al mercado educacional con un compromiso firme con la innovación educativa siendo su propósito impulsar y conectar el talento y potencial de niños y educadores. En la actualidad, Miniland es líder en el mercado escolar y continúa desarrollando productos que dan respuesta a las necesidades de hoy, con proyectos específicos como Teach&play, un nuevo modelo de aprendizaje que promueve la combinación de juego real y recursos digitales, para ampliar la experiencia didáctica en el aula.



DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA DESDE LA PRIMERA INFANCIA

Aprendizaje durante la primera infancia

En Miniland, la marca española referente en juguete educativo desde hace más de cincuenta años especializada en primera infancia, trabajamos nuestros productos desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Entre ellas, se encuentra la inteligencia lógicomatemática, cuyo desarrollo es crucial en los primeros años de vida.

Según el *Center on the Developing Child* de la *Universidad de Hardvard*, el cerebro de los bebés en estos primeros años formará nuevas

conexiones a un ritmo que jamás vuelve a ser igual durante nuestra vida: más de un millón por cada segundo que transcurre.

https://youtu.be/VNNsNglJkws

Se trata por tanto de una fase de desarrollo y descubrimiento que no se puede equiparar con ninguna otra, en la que se sientan las bases para todo el crecimiento futuro del recién nacido.

Si comparamos el aprendizaje con un iceberg, la punta sería toda la formación que recibimos en primaria, la educación secundaria, bachiller, universidad y demás, mientras que los primeros años de vida es la parte de hielo bajo el agua.

Durante esta fase (y por supuesto, en las siguiente), las matemáticas jugarán un papel crucial para el desarrollo de los niños, al ayudarles con su capacidad de razonamiento y pensamiento.

Como padres o educadores, debemos hacer énfasis en que no se trata únicamente de una asignatura más que cursar en las escuelas, sino una gran fuente de conocimientos que los niños podrán aplicar directamente a diferentes situaciones de su vida diaria. Ir al mercado a comprar, medir cantidades a la hora de cocinar, calcular precios, contar días, medir distancias... ilas matemáticas nos rodean!

Es aquí donde encontramos la importancia de que padres y profesores consigan transmitir interés y curiosidad por las matemáticas. Toda nuestra vida vamos a estar en contacto con ellas, ¿por qué no hacerlo de una forma cómoda?

Por tanto, un punto que puede llegar a marcar la vida de un niño será cómo le presentemos las matemáticas por primera vez.

Acercándonos a las matemáticas: ¡Un primer contacto memorable!

Existen muchas formas diferentes de aproximarse a las matemáticas, así como a sus muchas aplicaciones.

iAquí te vamos a presentar la de Miniland!

Nuestra filosofía es clara: educar es hacer brillar. Queremos despertar e impulsar lo mejor de padres y profesores, para que la educación se convierta en un viaje a través de la creatividad, el aprendizaje y la diversión.



Creemos en una educación en la que los niños experimentan el mundo desde todas las perspectivas y bajo el enfoque "learning by doing" y "hands-on". Por esto, nuestros juguetes han sido diseñados para descubrir y desarrollar de forma simultánea habilidades e intereses nuevos y existentes, a través de experiencias de juego basadas en entornos físicos y digitales.

Extendiendo esta fisolofía a las matemáticas, creemos que cada una de estas situaciones que encontramos en la vida diaria puede trabajarse a través de diferentes juegos que planteen un reto y sean, al mismo tiempo, una fuente de entretenimiento sin igual para ellos.

Los juegos educativos de matemáticas de Miniland siempre van a partir de la premisa de que son divertidos, mientras el niño descubre este gran universo repleto de números. Trabajar de esta forma con la educación a la par que diversión, nos asegurará que el contacto con las diferentes ramas de las escuelas siempre sea una experiencia memorable para los más pequeños.

Beneficios de aprender matemáticas

Que las matemáticas son una fuente inagotable de beneficios y ventajas es una verdad innegable.

En palabras de *El portal de universidades* españolas y latinoamericanas, Universia, es muy importante aprender matemáticas porque aportan estos beneficios:

- → Ayudan a desarrollar el pensamiento analítico y el razonamiento.
- Mejora en la capacidad de resolver problemas de la vida cotidiana, partiendo de datos que ya se tienen, para llegar a conclusiones lógicas.
- → Desarrollan la habilidad de investigar, buscando la verdad a través de evidencias y, además, se llega a conocer mejor el entorno.
- → Fomentan la curiosidad y el descubrimiento de nuestro mundo. Algo que siempre fascina a los más pequeños es descubrir como algo tan teórico como la sucesión de Fibonacci tiene un reflejo tan notable en la naturaleza.
- → Al estar relacionadas con otros ámbitos de conocimiento potencian la sabiduría.

Todo esto, en conjunto, implica para los niños un beneficio real y tangible: aprenden a pensar. Aprenden que, para encontrar la solución a un problema conocido, previamente hay un proceso de análisis en el que se ordenan las ideas, se relacionan las variables y se aprende a entenderlas de la manera correcta.

Juegos de matemáticas para niños

Como ya se ha hablado tantas veces, el juego es la mayor herramienta que tenemos para educar a los más pequeños.

La gamificación nos permite ayudarles a que asocien conceptos que de otra forma les podrían resultar aburridos, de una forma sencilla y amena.

No debemos limitar el aprendizaje a la escuela, sino reforzar este desde nuestra propia casa a través de pequeños juegos que les ayuden a comprender mejor lo que han visto con el maestro.

Razonamientos como operaciones básicas, propiedades numéricas, seriación o descomposición de los números pueden resultar en ocasiones difíciles de trabajar en la primera infancia si nos limitamos al aprendizaje formal de las escuelas. De ahí, la importancia de empujar también la educación en casa.

Aplicar esto al desarrollo de un niño desde la primera infancia implica una serie de mejorías notables cuando vuelva a la clase con sus compañeros. Conceptos como el desarrollo del lenguaje, sociabilizar, estimular la creatividad, la imaginación, descubrir y explorar la inteligencia emocional que radica en cada uno... todo, mientras aprenden matemáticas.

En Miniland elaboramos juguetes educativos para niños que además de asegurar la diversión desarrollan la inteligencia emocional, la creatividad, la imaginación, el lenguaje y fomentan la socialización. Los juguetes son una gran herramienta educativa y posibilitan que los más pequeños compartan tiempo mientras se divierten.

Vamos a ver ahora diferentes formas de aprender matemáticas durante el juego activo.

Colores y formas

Estos juegos educativos introducen a los niños en las primeras nociones de matemáticas.



El ábaco es el instrumento de cálculo más antiguo "fue inventado en Asia menor, y es considerado el precursor de la calculadora digital moderna". Los mercaderes lo utilizaban en la Edad Media y, posteriormente, fue reemplazado por la aritmética. Actualmente aún se utiliza en Oriente Medio, Rusia, China, Japón y Corea, y se ha convertido en un importante juego de matemáticas para niños.

El ábaco es muy fácil de manipular y el diseño con figuras de colores es muy visual y atractivo. Mientras el niño desliza las piezas puede formar secuencias numéricas o clasificadas por colores y formas, de manera que aprende los números y las operaciones matemáticas, además de aprender los colores y figuras geométricas básicas.

En Miniland encontrarás **diferentes ábacos** diseñados para diferentes tipos de aprendizaje. Además, facilitamos unas fichas de actividades para que tengas ideas a la hora de jugar.

Juegos educativos de geometría

Este tipo de juguetes educativos tiene grandes beneficios a nivel de aprendizaje.

Mientras juega, desarrollará la creatividad y la imaginación, practica la motricidad fina, aprende las diferentes formas geométricas y el significado de los conceptos igual y diferente. En Miniland hemos diseñado una colección de juguetes educativos de geometría que permiten crear diferentes tipos de poliedros y formas volumétricas. Con este juego educativo para niños se aprenden las diferentes formas, los tamaños, los grosores y los colores.

El juego educativo **Activity Logical Blocks**, por ejemplo, dispone de 60 bloques lógicos con cinco formas básicas en dos tamaños, dos grosores y tres colores.

Además, ofrecemos 16 actividades para que compartáis tiempo de juego mientras el niño aprende y razona sobre las formas, los tamaños, los grosores y los colores.

Equivalencias y medidas

Aprender las unidades decimales, los volúmenes, los pesos, las medidas o las equivalencias es mucho más fácil y divertido cuando es a través del juego.

La balanza numérica con actividades y guía de Miniland es el juego educativo perfecto para descubrir las equivalencias de los diferentes términos, el concepto de equilibrio e introducir al pequeño en las primeras operaciones matemáticas.



iEste tipo de juego les encanta a los niños! Durante el proceso de aprender matemáticas desarrollará el lenguaje y la socialización.

Con Activity Euro de Miniland jugaréis a ser el comprador y el vendedor. Operaciones de contar, ordenar, identificar los billetes y las monedas además de conocer su valor irán surgiendo durante el juego activo, haciendo que aprenda en el transcurso de este.

Descomposición de números

Siguiendo con el continuo proceso de mejora, nuestros expertos han desarrollado un cohete especial que les ayuda a aprender la descomposición del número 10. introducción a la suma y la resta, conteo, números pares e impares, trabajo con patrones... mientras disfrutan manipulando el cohete The Rocket 10.

Una opinión directa desde el aula

En Miniland trabajamos junto a los profesores en activo para que nuestros juguetes cubran necesidades reales que surgen en las clases durante el proceso educativo.

En esta línea, hemos entrevistado a **María Laguna**, *Maestra de* Educación Infantil y Primaria, Licenciada en Psicopedagogía y Doctora en Investigación Educativa, para preguntarle su opinión al respecto de las matemáticas manipulativas. Os dejamos aquí sus respuestas:

¿En qué facilitan las matemáticas manipulativas el aprendizaje de esta asignatura que tradicionalmente ha sido considerada como una de las más temidas por los niños?

Si cerramos los ojos y hacemos un viaje al pasado, aterrizando cuando nosotras éramos escolares de la EGB, comprendemos que la situación ha cambiado mucho. Ahora, la instantánea de las aulas es muy diferente en muchos colegios de nuestro país. Observamos niños y niñas interactuando, hablando y utilizando diferentes materiales para resolver un problema o una actividad planteada por el docente, también profes explicando con materiales y metodologías más activas... Los maestros estamos concienciados de la necesidad de trabajar esta área de otra manera más cercana. poniendo realmente al alumnado en el centro de su proceso de aprendizaje. Las matemáticas manipulativas apuestan por unas matemáticas donde el niño y la niña experimenta, manipula, observa, interioriza y aprende de y con sus iguales. Esta manera de trabajar posibilita un mejor aprendizaje de los conceptos matemáticos. La abstracción de la matemática se transforma en tangible.



¿En qué franja de edad es recomendable el uso de esta 'técnica'?

Más que de una técnica, yo la considero un enfoque metodológico, con el que tendemos (establecemos) un puente a nuestro alumnado para cruzar al mundo de la lógica matemática de una manera divertida y significativa. Donde sin lugar a dudas, podrán interiorizar diferentes conceptos matemáticos vivenciándolos, tocándolos, visualizándolos, entendiéndolos para así conseguir una verdadera asimilación de los mismos. Mediante esta manera de explorar las matemáticas irán desarrollando su autonomía y confianza, para poder integrarlas en su vida.

Si nos paramos a pensar, todo está relacionado con las matemáticas, desde que suena el despertador a una determinada hora, la cantidad de leche que cabe en nuestra taza de desayuno, hasta la distancia que recorre nuestro coche para llegar al trabajo. Este enfoque permite acercar a los más pequeños al mundo matemático de una manera cercana y natural, desde edades muy tempranas por ello yo recomiendo empezar lo antes posible. Es recomendable a cualquier edad.

¿Crees que es una técnica que también se podría utilizar, no **solo en las aula**s, **sino también los padres en sus casas**?

Por supuesto. Las familias podemos y debemos proponer juegos y actividades manipulativas en casa donde vayamos acercando a nuestros peques a las matemáticas. Las matemáticas están por todos los lados, algo tan cotidiano como poner la mesa u ordenar nuestra torre de construcciones por altura por ejemplo, encierra cierto reto matemático.

¿Nos podrías hablar algo sobre el Rocket 10 de Miniland? Sobre las bondades de este producto de la casa...



Rocket 10 ha nacido desde y para la escuela. No se puede negar que el ser un cohete y su tamaño es algo que ya atrae a los más pequeños. Estas dos características hacen que cuando en el aula trabajas con él, se capte rápidamente la atención. Por otro lado, para el desarrollo del Rocket 10, se han estudiado las necesidades reales de las aulas prestando atención a qué necesitamos los maestros y maestras: captar la atención de su alumnado, tamaño adecuado, permitir una manipulación real a los más pequeños y que se nos facilite la labor docente teniendo presente metodologías activas, manipulativas, que permitan experimentar y explorar. Todo ello se percibe en las dinámicas de juego que se nos proponen.

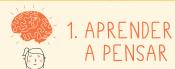
Mi dinámica preferida es la primera donde se plantea encontrar los números complementarios del diez para así poder cargar los pinchos de combustible en el cohete y poder iniciar el despegue. Con esta dinámica no solo se trabaja la asociación número-cantidad, agilidad de conteo si no que fomenta claramente la agilidad del cálculo mental, haciendo de este juego una sólida lanzadera para el posterior calculo mental. Además, en PlayMiniland la proponen adaptaciones y dinámicas para la realidad de tu aula. Considero que Rocket 10 puede ser un gran recurso pedagógico que además de trabajar las matemáticas manipultativas puede ayudar a que nuestro alumnado sea "be a rocket" en cálculo mental.

¿Conoces otro de Miniland que pueda utilizarse como herramienta para la aplicación de las matemáticas manipulativas?

Existen varios productos de la firma que te permiten trabajar las matemáticas manipulativas en el aula algunos de mis favoritos son Activity Cubes y Sort and Count vehicles. Lo mejor es echar un vistazo a su catálogo y ver qué va a tener mejor acogida en nuestra aula. RM

En Miniland, creemos en una educación en la que los niños experimentan el mundo desde todas las perspectivas y bajo el enfoque "learning by doing" y "hands-on".







2. EL VALOR DE LAS COSAS



3. EMPRENDER



5. PROGRAMACIÓN DE LAS COSAS

6. COMUNICAR



8. PROYECTOS STEAM

CONECTADOS A LA TIERA DESDE PEQUEÑOS







Fundador y Director de OpEPA. Experto en educación ambiental y basada en naturaleza. Fellow de Ashoka, Joven Líder Global (Foro Económico Mundial), Líder de Climate Reality

La educación temprana es mucho más seria de lo que pensamos. Durante los primeros años de vida establecemos las estructuras neuronales y mentales que nos permiten construir relaciones sólidas, significativas, y profundas con otros y con la naturaleza.

A medida que la modernidad nos separa de la naturaleza, perdemos en la educación la exposición de los niños a espacios silvestres y con esto a las oportunidades de exploración y el descubrimiento de la magia en la naturaleza misma. Con cada generación nos alejamos más de reconocer nuestro carácter interconectado e interdependiente a los sistemas de vida.

La transición hacia un mundo más próspero para todos los seres vivos del planeta requiere de la acción contundente de los seres humanos. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son un primer puente en esta transición. Sin embargo, el sentido de pertenencia y de lugar combinado con la capacidad de entender y entrar en "correcta relación" con la naturaleza es necesario para establecer nuevas formas de habitar el planeta que busquen el bienestar y la armonía entre el individuo, la sociedad y el planeta.

A continuación exploraremos como podemos activar las mentes emergentes de los niños en sus primeros años con el objetivo de asegurar que puedan pensar más allá y que establezcan unos lazos sólidos desde pequeños que estimulen estructuras creativas y de pensamientos sistémico en el desarrollo temprano.

Los ODS y la Educación Temprana

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), son un conjunto de 17 objetivos lanzados por la ONU en 2015 con sus respectivas metas que buscan crear "una oportunidad para que los países y sus sociedades emprendan un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos, sin dejar a nadie atrás." 1 Estos incluyen temas transversales a la vida humana y la salud del planeta, desde la pobreza hasta el combate al cambio climático incluyendo la salud, la educación, la defensa del medio

ambiente, la igualdad de la mujer, y el diseño de comunidades sostenibles entre otros.

El lanzamiento de los ODS buscó una estrategia con enfoque sistémico para enfrentar los retos actualmente existentes y los cuales están afectando la salud y el bienestar del planeta y todos los habitantes que en el viven. Es claro que vivimos en un momento de la historia en donde la esencia interconectada e interdependiente de los sistemas de vida es evidente y los problemas que enfrentamos (colapso en biodiversidad, cambio climático, etc.) traspasan todas las fronteras que hemos creado (ciudades, países, territorios, etc.). La acción es urgente y debe darse desde muchos niveles a la vez. Aun cuando es crítico que hagamos cambios rápidos en ámbitos liderados por jóvenes y adultos como lo son la economía, la producción y el uso de la energía y nuestros estilos de vida, los niños de hoy jugarán un papel fundamental en acelerar el cambio y construir un futuro viable y próspero para la vida en el planeta.

Un objetivo de los ODS se enfoca específicamente en la Educación, el objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva.



equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Dentro de este objetivo la meta 4.2 habla específicamente de las etapas tempranas de desarrollo.

4.2. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.

Los ODS reconocen la importancia del acceso a educación de calidad desde temprana edad como parte de la estrategia a mediano y largo plazo para mejorar la vida de todos. La pregunta que nos queda es:

¿Cómo podemos hacer que la educación inicial de calidad active la inteligencia naturalista y la capacidad para caminar hacia la construcción de un mundo próspero para todos?



En palabras del Director Ejecutivo de UNICEF, Anthony Lake: "Ahora sabemos que se necesita más que educación para que el cerebro de un niño se desarrolle —mucho más... el aprendizaje debe encender una revolución en cómo pensamos y actuamos sobre el desarrollo de la primera infancia." 2

El proceso de desarrollo de los niños es un proceso de descubrimiento y codificación del mundo que los rodea en el cual los primeros seis años de vida son determinantes. Durante estos primeros años las redes neuronales se desarrollan y se establecen las estructuras con las cuales el individuo navegará el mundo durante toda su vida. Este proceso depende de múltiples factores como un entorno de cuidado y seguro, una buena nutrición, y experiencias significativas y enriquecedoras. La educación tiene un papel fundamental en asegurar las mejores condiciones para el desarrollo del potencial en cada individuo. Aun cuando existen muchos programas enfocados a cada uno de estos factores muchas veces se pierde de vista la inclusión del entorno natural y la creación de experiencias de aprendizaje que refuercen el sentido de lugar y pertenencia a la tierra. En las últimas décadas, la educación se ha alejado cada vez más de los entornos naturales y del juego no estructurado prefiriendo la estandarización de espacios controlados (salones y aulas), las actividades dirigidas y la tecnología.

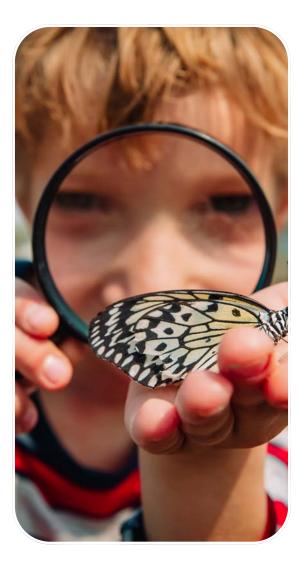
Al pensar en educación para la sostenibilidad debemos reflexionar en cuales elementos son los cimientos más importantes que debemos desarrollar si queremos apoyar la construcción de visiones de mundo relaciones que armonicen entre las personas y sus sistemas, la naturaleza y sus sistemas. A corto plazo, generar cambios rápidos en nuestros hábitos y estilos de vida que reduzcan nuestra huella ecológica y social son fundamentales. A mediano y largo plazo es importante hacer un cambio estructural más profundo en la relación de nosotros como especie (Homo sapiens sapiens) y los sistemas de vida. Para lograr este cambio considero que debemos comenzar fortaleciendo los lazos de relación entre individuos y la tierra consolidando la capacidad para entendernos como parte integral del sistema de vida y aumentar nuestra capacidad empática con lo que nos rodea. Adicionalmente, durante los primeros años es determinante tener acceso a entornos naturales y así poder codificar elementos de esta a través de los sentidos y generar un vínculo fuerte con el planeta y la vida que en el habita.

Aprendiendo con la Naturaleza

El trabajo que he hecho durante los últimos 25 años en educación al aire libre con miles de estudiantes, me reafirman que debemos integrar los procesos de aprendizaje (la educación) con la Naturaleza. Esto requiere incorporar elementos de esta al salón de clase y cada vez más, sacar el salón de clase hacia al campo y sus ecosistemas. De la misma manera, incorporar procesos de aprendizaje basado en lugar, juego no estructurado e indagación que active el descubrimiento. Los primeros seis años de vida son ideales para la educación basada en naturaleza, comenzando por

despertar los sentidos y las emociones para luego ir creando enlaces con el conocimiento de sitio (especies, procesos, etc.).

En la inclusión de entornos de aprendizaje naturales podemos definir tres tipos de espacios para la educación basada en naturaleza: interior, exterior y silvestre (el mas allá). El espacio interior es el que predomina actualmente e incluye áreas de juego basadas en infraestructura artificial como rodaderos. columpios, areneras y domos. El espacio exterior se refiere a zonas naturales (al aire libre) controladas en donde los elementos de juego están basados en elementos de la naturaleza, jardines, huertas,



troncos etc. Salir a entornos silvestres ya se considera ir al "más allá." Muchos jardines no tienen acceso directo al más allá por lo que requiere mayor esfuerzo para incorporar este entorno de aprendizaje. Establecer alianzas con parques naturales, reservas privadas y otros espacios que permiten acceso seguro a zonas silvestres es importante. El movimiento de escuelas en el bosque toma en cuenta estos entornos y establece su infraestructura asegurando el acceso directo al más allá, muchas veces un bosque contiguo a la infraestructura o incluso estableciendo la infraestructura adentro de una reserva natural.

Establecer una estrategia que vaya cambiando el tiempo de estudio en cada uno de estos espacios permite transicionar de forma intencional y fluida hacia la educación al aire libre. En muchos jardines del bosque, pre-escolares que han optado por operar en áreas silvestres, se busca que haya un balance en la diversidad de entornos de aprendizaje (interior-exteriormás allá) 20-40-40, y modelos más progresivos de escuelas del bosque están trabajando 100% del tiempo en espacios silvestres dejando toda infraestructura física interior de lado.

Como complemento a la inclusión de espacios naturales, transicionar de estructuras de educación en bloques hacia una estructura fluida basada en el diseño de "experiencias de aprendizaje" fortalece el proceso de desarrollo en los individuos. Este enfoque estimula el proceso de exploración y descubrimiento como mecanismo principal del aprendizaje.



De acuerdo a estudios elaborados en los últimos años y recopilados por el Children & Nature Network 3, el juego no estructurado y la educación basada en naturaleza trae un sin número de beneficios para los niños entre los que podemos resaltar los siguientes:

- → Mejora la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
- → Aumenta la lectura, la escritura, las matemáticas, los estudios sociales y el rendimiento en ciencias.
- → Reduce la ira, el estrés y el comportamiento disruptivo.
- → Mejora las habilidades de relación y el control de los impulsos.
- → Aumenta el entusiasmo y el compromiso con el aprendizaje.
- → Aumenta el enfoque y la atención al tiempo que reduce los síntomas del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH).
- → Aumenta la actividad física, lo que reduce el riesgo de obesidad.
- → Reduce la miopía.
- → Aumenta la autonomía y responsabilidad.

Cuatro Pilares de la Relación con la Tierra

He identificado cuatro pilares importantes en el proceso de educación para la sostenibilidad los cuales son claves desde que los bebes comienzan su proceso de relacionarse con el mundo.

El primero es **conectar** con la naturaleza. Esta conexión es la base de la relación ya que permite al individuo tener la capacidad de aprender a sentir la esencia interconectada e interdependiente del sistema y a su vez desarrollar empatía con el mundo que lo rodea. El contacto



con la naturaleza y los espacios de juego libre y silencio son esenciales para facilitar la conexión.

El segundo es **sentir (percibir)**. Me refiero a este pilar como "activar el espíritu naturalista" ya que se enfoca a desarrollar los sentidos (observación, tacto, olor, escucha, gusto, intuición), la indagación, y el pensamiento analítico para reconocer lo que hay en la naturaleza y más importante lo que no se ve, las relaciones existentes. La aproximación desde este pilar a la educación nos brinda una gran cantidad de caminos hacia el conocimiento cómo el aprendizaje basado en lugar, en proyectos, en indagación, para nombrar algunos.

El tercer pilar se enfoca en **nutrir** el cuerpo, la mente y el espíritu a través de los alimentos. A parte del aire, la comida es el elemento de la naturaleza con el cual tenemos una relación más estrecha y permanente. La industria de la comida es también una de las industrias que mayor impacto negativo genera en el planeta. Este pilar se enfoca en la alimentación consciente e intencional, en donde podemos reafirmar y establecer las conexiones que hay en los sistemas de vida, partiendo desde el suelo en donde comienza la magia, hasta el momento en que el alimento entra a nuestras bocas. La alimentación se convierte en una ventana en la educación para

reconocer la interconexión y agradecer a todos los seres y procesos naturales que permiten que el alimento saludable llegue a nosotros. También, a medida que la escogencia de alimentos se vuelve cada vez más intencional, permite a las escuelas y hogares comenzar a reducir su impacto en el planeta. Por último la aproximación consciente del proceso de cocinar y comer también es una gran oportunidad para estar presentes y disfrutar los frutos que la naturaleza nos provee

El cuarto y último pilar es el actuar. Las decisiones en los estilos de vida y como actuamos son fundamentales, ser conscientes y entender como impactamos el mundo nos permite actuar intencionalmente y participar todos los días en el camino hacia regenerar el planeta. En el escenario de educación temprana este pilar se enfoca en conectar cadenas de causalidad y entender como llegan y a donde van las cosas que utilizamos todos los días. Desarrollar capacidades de pensamiento sistémico desde los primeros años de vida.

Los cuatro pilares son un marco que permite crear experiencias de aprendizaje significativas manteniendo la relación con el planeta y los sistemas de vida presente. Se pueden aplicar durante toda la vida. El enfoque en edad temprana comienza con la exposición a la naturaleza, uso de los sentidos y el procesamiento de emociones y percepciones. Este va evolucionando a medida que crecen los individuos, incluyendo cada vez más complejidad y contenido hacia el conocimiento.

Ver a la naturaleza como una gran aliada de la educación temprana abre un sin número de puertas hacia un enfoque más holístico y al desarrollo de individuos sensibles, empáticos y con la capacidad de entender y relacionarse profundamente con los sistemas de vida y otros habitantes del planeta. Individuos que pueden participar en la construcción de un mundo que va más allá de la sostenibilidad.

Naturalizando la Educación Temprana

Considerando el acelerado proceso de urbanización y en especial América Latina superando el 80% de la población viviendo en ciudades 4, la transición hacia modelos de educación inicial basada en naturaleza se hace cada vez más urgente.

Los jardines infantiles y familias pueden priorizar hacer más actividades al aire libre y en espacios silvestres de forma rutinaria. Enfatizo la importancia de ir al "más allá" y buscar experiencias en espacios silvestres y áreas naturales poco intervenidas ya que permiten acceso a mayor diversidad y riqueza en las experiencias y oportunidades de descubrimiento. Inclusive un bebe que tiene acceso a tiempos prolongados en el bosque por ejemplo, comienza a codificar las estructuras dinámicas de la naturaleza.

los colores, el sonido del viento, el canto de las aves, los cambios térmicos, la luz, los olores permitiendo que el entorno natural sea parte de su contexto y la variedad de estímulos aumente significativamente.

Es muy enriquecedor incorporar procesos de siembra y contacto directo con plantas, especialmente comestibles en donde los estudiantes comienzan a relacionar la magia del suelo con el cosechar alimentos y toda su cadena. Esto se puede hacer en interior si no se cuenta con acceso a espacios exteriores.

En mi experiencia familiar, los momentos de mayor aprendizaje y consolidación de las relaciones familiares se dan en momentos de viaje en la naturaleza. Durante las vacaciones, programen tiempos mas largos, varios días o varías semanas, para viajar, acampar y compartir en espacios naturales y conocer sus territorios. A medida que se permanece tiempos prolongados recorriendo y en contacto con el aire libre se aprender a estar cómodos en cualquier condición climática. Cuando se viaja así, existen muchas oportunidades de asumir responsabilidades y poder ejercer cuidado propio y de otros fortaleciendo así aprendizajes socioemocionales.

Las actividades al aire libre activas y participativas (de cualquier duración) en donde todos tienen un rol en crear bienestar se pueden integrar a la educación como experiencias de aprendizaje móviles que fortalecen al individuo, abren ventanas al descubrimiento/aprendizaje y consolidan la relación con la tierra brindando habilidades y capacidades para consolidar una ciudadania ambientalmente sensible. RM





Referencias

- 1» Desarrollo Sostenible, https://www.un.org/ sustainabledevelopment/ es/. Accessed 28 July 2020.
- 2» Lake, Anthony. "A Revolution in Early Childhood Development." UNICEF Connect, 7 Oct. 2015, https://blogs.unicef.org/ blog/a-revolution-in-earlychildhood-development/.
- 3» "Tools & Resources." Children & Nature Network, https://www.childrenandnature.org/learn/tools-resources/. Accessed 28 July 2020.
- 4» Urban Population (% of Total Population) - Brazil, World, Latin America & Caribbean | Data. https://data.worldbank. org/indicator/SP.URB.TOTL. IN.ZS?locations=BR-1W-ZJ. Accessed 30 July 2020.

EDUCACIÓN EN PRIMERA INFANCIA,

CLAVE DEL DESARROLLO TERRITORIAL



La crisis sanitaria de 2020 dejó en evidencia que la seguridad territorial no depende de los gobernantes de turno, ni de las fuerzas armadas, ni del sector empresarial o industrial.



Jefferson Galeano Martinez

Magister en Educación de la Universidad de La Sabana, Colombia. Licenciado en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia; con experiencia docente en educación básica y media en instituciones con población vulnerable y en el diseño de proyectos para el desarrollo de los territorios. Profesor e investigador de educación ambiental en la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana. Con amplia experiencia en el liderazgo de proyectos de intervención socioambiental. Lidera el semillero de investigación Pedagogía Verde.

La responsabilidad de configurar territorios seguros que generen bienestar se encuentra en las manos de los ciudadanos, específicamente de sus decisiones individuales y colectivas. Entonces, el interrogante que surge es: ¿Cuáles son las claves para lograr que las comunidades tomen decisiones responsables frente a su territorio?

Al realizar un recorrido por gran parte de los territorios colombianos, se identifican complejos problemas socioambientales como cuencas hídricas en mal estado, desforestación, mal manejo de residuos, altos índices de pobreza, en fin, territorios que no generan bienestar a sus pobladores.

De acuerdo a Martínez-de-Anguita y Martin (2015) la sostenibilidad territorial no debe ser entendida desde la perspectiva del desarrollo económico en la cual factores como utilidad y ganancia son aspectos esenciales, sino desde una perspectiva humana, que valore la persona por su dimensión etica y moral. Desde este concepto de sostenibilidad, el territorio deja de limitarse por cuestiones juridicas o naturales, supera la

percepción de espacio físico que proporciona recursos y se transforma es un ente orgánico que se configura de manera permanente, es decir, es resultado de la interacción entre la dinámica de las comunidades y las dinámicas de los ecosistemas (Wilches-Chaux, 2006).

En ese sentido, se deduce que la sostenibilidad de un territorio depende en gran parte de las decisiones que toman las comunidades, de allí la necesidad que las personas desarrollen habilidades y competencias para tomar decisiones pertinentes con su territorio y su ideal de bienestar.

Es así que las acciones que se deben implementar para lograr territorios sostenibles deben centrarse en la configuración de tejidos sociales y culturales. Proceso que debe comenzar desde los primeros años de vida. Desafortunadamente, los sistemas educativos de muchas regiones no tienen como prioridad fortalecer la calidad educativa en la primera infancia. La percepción de muchos legisladores frente a este nivel educativo es asistencialista y no se percibe como una oportunidad de configuración territorial.

La primera infancia se considera una etapa crucial en el desarrollo integral de la persona. De los procesos de estimulación, potencialización y bienestar que se brinden en este período, depende en gran medida el desarrollo posterior de conocimientos, competencias y habilidades. (Ruiz Gutiérrez y Rebollo Aranda, 2015; Llorent, 2013; Morales Saavedra, Quilaqueo Rapiman, y Uribe Sepúlveda, 2010; Peralta, 2005). Desde el campo de la neurociencias, Ortiz de Maschwitz (2001) afirma que los primeros cinco años de vida es el periodo en el que se establece la mayor cantidad de conexiones neuronales, en consecuencia la velocidad de aprendizaje es mucho mayor que en cualquier otra etapa de la vida.

La relevancia de la educación inicial y la necesidad urgente de generar territorios sostenibles, determina la sinergia de estos dos campos de conocimiento. Galeano-Martínez, Parra-Moreno, y Chocontá-Bejarano (2018) menciona que la educación para sostenibilidad en la primera infancia surge de manera natural en los jardines infantiles, no como política de estado ni como iniciativa academica, sino de la preocupación de las profesoras de este nivel para involucrar procesos de educación ambiental. Es importante mencionar que la educación para la sostenibilidad en America Latina y Colombia suele abordarse desde el campo de la educación ambiental.

Los mismos autores mencionan que efectivamente existen prácticas empiricas de procesos de educación para la sostenibilidad en primera infancia, pero que estos presentan vacios. Adicionalmente los modelos y estrategias educativas que se vinculan con procesos de sostenibilidad no logran pertinencia con las caracteristicas pedagogicas particulares para este nivel. (Inoue, O'Gorman y Davis, 2016)

A pesar del panorama en latinoamerica, la experiencia muestra que una excelente estrategia para empezar a planificar territorios sostenibles es fortalecer procesos educativos en primera infancia. Proceso que debe estar centrado en el acercamiento del niño a las realidades territoriales, no desde una perspectiva trágica, sino enseñandole a reconocer la interdependencia que como ser humano y como ser vivo mantiene con los ecosistemas y con los demas elementos tangibles e intangibles del territorio.

En esa misma línea de discusión, involucrar y reconocer la voz de la niñez para el diseño de estrategias de construcción social es un insumo importante, no solo por la visión que tienen los niños de las realidades territoriales sino por las necesidades que en esta etapa se perciben. Sin embargo, incluir educación para la sostenibilidad en primera infancia exige claridad epistemologica y pedagogica, pues el objetivo de enseñar a los niños a



tomar decisiones desde una perspectiva global y futurista sin caer en el drama de la problemática socioambiental actual, no es camino facil de recorrer.

Dentro de esos retos, un factor esencial que se debe cuidar en la primera infancia es la educación para la esperanza, en la medida que los niños crezcan convencidos que todavia es posible la transformación social y que existen posibilidades de superar los problemas, se tendrán adultos con un tejido de valores lo suficientemente consolidado para ser generadores de territorios seguros y sostenibles.

Como se ha visto, son múltiples los elementos que se deben tener en cuenta para lograr sinergia entre los procesos educativos para la sostenibilidad y la educación en primera infancia, si bien, no logramos abordarlos todos, si se considera que existen algunos aspectos que son claves para lograr que el paradigma de la sostenibilidad sea una realidad en la población de primera infancia de los territorios.

Los profesores de primera infancia, piedra angular del desarrollo territorial

La primera infancia es crucial en el desarrollo de las regiones, el desafío es configurar los escenarios pertinentes para potencializar en el mayor grado posible esta población, Colombia y en muchos países latinoamericanos han tenido avances importantes. Por ejemplo, la generación de políticas públicas que ha permitido asignar recursos importantes para este sector, también la creación de una infraestructura de asistencia social y de



protección. Todo ello se refleja en el lenguaje social cotidiano de las comunidades en la cual se registra una preocupación generalizada por configurar mejores ambientes de crecimiento y desarrollo intelectual para este nivel.

A pesar de los avances registrados para la atención en primera infancia, todavía se mantiene deuda en el sector educativo, especialmente en acceso de recursos pedagógicos de vanguardia y en la formación de profesores. Según el DANE, al 2016 estaban censados en el sector oficial 1.737.261 docentes, de los cuales el 5.8% son profesores de primera infancia. Muchos de ellos trabajan en condiciones difíciles de pobreza, desnutrición infantil, infraestructura deficiente y con poco acceso a procesos de formación y actualización.

El reto está en generar condiciones de trabajo dignas, en las cuales el profesor de primera infancia se visibilice como actor determinante en el desarrollo de una región. El profesor es responsable de articular los elementos para lograr que los niños potencialicen sus habilidades sociales y académicas, como también de acercarlos a las realidades socioambientales de los territorios. Esta tarea, exige un profesional con un bagaje disciplinar y pedagógico amplio, consciente de su rol como educadora y como agente de construcción territorial.

Es así que ante un contexto complejo surge la necesidad territorial de generar procesos en los cuales se resignifique la imagen profesional de la profesora de primera infancia. Realizar procesos de actualización y formación en la que participe en grupos de discusión académica que le aporte en su reflexión acerca de su práctica pedagógica. Todo ello, acompañado de un plan de visibilización de su acción educativa tanto en el ámbito local, nacional e internacional.

Estas acciones se verán reflejadas en los niños, porque verán en su profesora una persona líder, influyente y atractiva como modelo de vida. Estas características animan a los niños a ser actores responsables, resolver desafíos, conocer y



aprender de la biodiversidad natural y cultural, como también a reconocer que pueden participar en las decisiones que conciernen a la organización de su territorio. El resultado de la inversión en la formación de profesores son ciudadanos con alto sentido de responsabilidad con su territorio.

La formación en libertad, un ambiente generador de personas responsables

Sen (2000), premio nobel de economía, expone que la libertad no debe ser entendida como la posibilidad que una persona tiene de realizar lo que desee, sino como la posibilidad que tiene esa persona de participar y aportar activamente en el desarrollo de los territorios. Es decir que un territorio sostenible es sinónimo de libertad. En esa línea de discusión el proceso educativo debe estar estructurado desde la libertad. ¿Qué significa educar en libertad? Integrar el marco epistemológico de la libertad a los procesos educativos en primera infancia exige dar mayor protagonismo al pensamiento del niño, espacios de discusión y de descubrimiento permanente del conocimiento. El profesor en este marco se convierte en orientador y diseñador de ambientes pedagógicos innovadores, experto en el uso riguroso de las nuevas herramientas virtuales e integra de manera transversal el contexto local y global. Asimismo, en esta estrategia pedagógica la integración del núcleo familiar del niño se convierte en un proceso de realimentación y una oportunidad para fortalecer las habilidades sociales del niño.

El resultado de integrar estos factores en la práctica pedagógica es lograr un niño con habilidades para la interacción social, para la comunicación asertiva y ávido del aprendizaje autónomo.

La formación experiencial,

una ruta hacia el éxito

Un elemento común en las experiencias exitosas en educación para la sostenibilidad es la aproximación de los estudiantes al aprendizaje experiencial, es decir aprender en la reflexión sobre el hacer. En primera infancia, este método es pertinente pues los niños están en edad de experimentación constante y su nivel por conocer las dinámicas de contexto es alto. Escenario que representa una oportunidad para comprender que el territorio es un aula que facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje.

En ese sentido, museos, parques, reservas, empresas, en fin, las diferentes instituciones que están en el contexto de la institución son espacios pedagógicos. Para lograr la transformación de los espacios pedagógicos es importante que tanto profesores como padres de familia superen el miedo y trabajen de manera coordinada para que los niños tengan la oportunidad de conocer estos espacios.

Del asistencialismo al pensamiento crítico y propositivo

La educación en primera infancia se gestó como una estrategia de cuidado y asistencia a los niños que se encontraban en las primeras edades. Con el desarrollo de la medicina moderna y el descubrimiento detallado de los procesos de desarrollo del ser humano, también se revela que el mejor momento de aprendizaje de un ser humano se encuentra en las primeras edades.

Los últimos hallazgos muestran que cuando una persona participa en procesos educativos de primera infancia de calidad tiene mayor oportunidad de tener éxito en su vida escolar de educación básica y media.

Frente a esta tesis, es importante que las comunidades latinoamericanas superen la visión reducida de la profesión docente para la primera infancia y se reconozca que la pedagoga o educadora infantil es una profesional altamente calificada, con alto nivel intelectual en diversas áreas que, a través de su acción profesional, orienta el desarrollo de habilidades.

La gestión que se debe desarrollar en la primera infancia teniendo en cuenta el marco para la sostenibilidad liderado por las naciones unidas es convertir todo el proceso educativo en una oportunidad, mejor en una ventana para que los niños propongan desde su sentir y pensar estrategias para construir un mejor futuro.

El resultado de reflexionar sobre el rol que tienen los maestros de primera infancia en la configuración de territorios sostenibles, de fortalecerlos con procesos de formación académica, incluir conceptos de libertad y de acercarlos permanentemente a sus realidades sociales, culturales, ambientales y económicas, son personas con alta capacidad de participación propositiva, es decir, su participación no estará marcada por un discurso de queja o inconformismo sino por un planteamiento de ideas que configuran bienestar y libertad. Los niños educados bajo escenarios de participación serán niños con competencias globales pero con identidad local. Eso realmente es educar para la sostenibilidad en la primera infancia, son niños que son responsables y reflexivos en sus decisiones, movilizan procesos en sus núcleos familiares y educan a su comunidad. RM

Bibliografia

Galeano-Martínez, J., Parra-Moreno, C., y Chocontá-Bejarano, J. (2018). *Educación ambiental en primera infancia. Una mirada en Latinoamérica.* Chía. Cundinamarca: Universidad de La Sabana.

Inoue, M., O'Gorman, L., Davis, J., y Ji, O. (Diciembre de 2017). An International Comparison of Early Childhood Educators' Understandings and Practices in Education for Sustainability in Japan, Australia, and Korea. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 353 - 373. doi: https://doi.org/10.1007/s13158-017-0205-

Llorent, V. (2013). La educación Infantil en Alemania, España e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista española de educación comparada.*, *21*(Monográfico), 29 - 58.

Martínez-de-Anguita, P., y Martin, M. (2015). De la sostenibilidad territorial a la solidaridad ambiental: cambiar la utilidad por el significado. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 10(9), 240-243. doi:DOI: http://dx.doi.org/10.18359/reds.1457

Morales Saavedra, S., Quilaqueo Rapiman, D., y Uribe Sepúlveda, P. (2010). saber pedagógico y disciplinario del educador de infancia. Un estudio en el sur de Chile. *Perfiles Educativos, XXXII*(130), 49 - 66.

Ortiz de Maschwitz, E. (2001). *El cerebro en la educacion de las personas*. Buenos Aires: Bonum.

Peralta, M. (2005). Nacidos para ser y aprender. Buenos Aires: Ed. Infanto Juvenil.

Ruiz Gutierrez, S., y Rebollo Aranda, M. (2015). El aula de Educación Infantil: el aula creativa. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete., 30*(2), 71 - 84.

Senn, A. (2000). Educación y desarrollo. Buenos Aires: Planeta.

Wilches-Chaux, G. (2006). *Brújula, baston y lámpara. Para trasegar los caminos de la educación ambiental.* Bogotá: Ministerio de Ambiente y Desarrollo Territorial.



EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO 1

María Elvira Rodriguez

Doctora en Ciencias Pedagógicas de la República de Cuba; Magister en Lingüística Hispánica del Instituto Caro y Cuervo; Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia; Profesora Honoraria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. D.C





El 63% de los estudiantes en educación media de colegios públicos de Colombia no tiene acceso a Internet ni computador en su hogar.

El marco

Para las instituciones educativas, en cumplimiento de las nuevas regulaciones, el Presidente de la República de Colombia anunció que, durante la semana del 16 al 27 de marzo, maestros y directivos estarían "preparando planes y metodologías no presenciales de estudio, para ser desarrollados por los estudiantes desde sus casas". 2 En cuestión de pocos días, las aulas alborotadas por las voces infantiles se transformaron en imágenes fragmentadas de rostros en las pantallas —donde las había— y poco a poco, docentes, niños y acompañantes fueron acoplando sus prácticas habituales a otras formas de relacionarse en los ambientes virtuales.

Este marco ha representado un gran desafío para la comunidad educativa, ya que pasar, de repente, de la educación presencial a la educación remota no resulta tan simple como emitir una directiva presidencial o ministerial. No basta con tener una plataforma, cuando muchos estudiantes no tienen

ni Internet ni computador en sus casas. Las cifras presentadas por la Revista Semana son alarmantes: "el 63% de los estudiantes en educación media de colegios públicos de Colombia no tiene acceso a Internet ni computador en su hogar"; además, "el grueso de estudiantes colombianos no podría continuar con su calendario escolar, más teniendo en cuenta que del total de matriculados, alrededor del 75% lo hace en instituciones públicas."3

Con el empleo de los recursos disponibles en los entornos domésticos de los docentes y de las familias de los estudiantes, a veces con el apoyo de las instituciones, de las redes de docentes, de investigadores educativos y de especialistas en virtualidad, se ha ido superando el desconcierto inicial. Todos los interesados en la educación han aportado sus reflexiones, conocimientos y estrategias por medio de conferencias y encuentros, entrevistas, libros y artículos, recurriendo a canales como YouTube, Zoom, Skype, Facebook, entre otros.



No obstante, la realidad de la educación pública indica que estos esfuerzos no son suficientes, pues no se trata solamente de tener buena voluntad o de acercarse a las metodologías virtuales e improvisar ante la premura del compromiso con los estudiantes. Para los docentes, trabajar en la virtualidad ha implicado desafíos pedagógicos, tecnológicos y culturales, relacionados con una adecuación de las interacciones propias de las aulas presenciales a la comunicación no presencial, sincrónica o asincrónica. Casos como el referido por el periódico La Patria, de Manizales, sobre "un profesor en moto que lleva quías escolares, finca por finca" 4 es una muestra del compromiso docente más no de la educación virtual. Para el profesor Cristian David Rivera: "La educación es un derecho de los niños y hay que llevarla a donde sea. Me aseguro de que tengan con qué hacerlo"; por eso, asume la tarea rompiendo con el esquema remoto impuesto por las regulaciones actuales. Por su parte el Secretario de Educación de dicho Municipio, ha dicho que: "La estrategia para estudiantes que no cuentan con medios tecnológicos para educación virtual es la entrega de guías, con las que desarrollen contenidos en casa", con lo cual reafirma la imposibilidad de este tipo de educación.

En este y en muchos otros casos, la actual situación pone de relieve los vacíos y debilidades del sistema educativo para responder a las demandas de una educación remota, así como la precariedad de los recursos básicos necesarios para asumirla bajo condiciones aceptables, dada la persistencia de una gran brecha digital y de fibra óptica en el país.

Por lo tanto, en la presente situación de emergencia, anota en reciente entrevista Josep A. Planell, rector de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC): "en el modelo que ahora llaman online, el profesor se pone ante la cámara y transmite su conocimiento. Con la emergencia, cada profesor ha impartido la clase como considera que es online y al final, depende de la artesanía de cada profesor". 5

Si de estos momentos únicos hemos de sacar lecciones importantes para mejorar y fortalecer las situaciones de aprendizaje de niños y niñas, es importante reflexionar sobre la forma de "potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado." 6

Cabe, entonces, preguntarse si es posible mejorar y fortalecer las interacciones en la educación inicial bajo los contextos del confinamiento.

La situación y los retos

La importancia de la educación inicial radica en potenciar el desarrollo de los niños y las niñas con base en sus necesidades, intereses, inquietudes, capacidades y saberes previos. Por consiguiente, es necesario que las experiencias de aprendizaje que se les propongan promuevan su curiosidad, el juego, el disfrute de la palabra, el trabajo con el cuerpo, los desafíos

cognitivos, la participación en actividades grupales, la expresión de sentimientos, la exteriorización de los temores y, en general, el despertar de la imaginación y los deseos de aprender. Dado que se aprende a través de la actividad compartida con otros, los aprendizajes no se alcanzan simplemente con un profesor ante una cámara repitiendo instrucciones monótonas y ejercicios carentes de sentido. Además, no hay que perder de vista que "los aprendizajes no se construyen necesariamente en las aulas, si bien son espacios decisivos para el crecimiento intelectual de las personas." (Jurado Valencia, 2018, p. 19)

Bajo las actuales circunstancias, se trata de asumir retos para el mejoramiento de la interacción y los aprendizajes, uno de los cuales consiste en aprovechar la permanencia de los niños en el hogar para articular los propósitos escolares y los entornos cotidianos, a fin de superar la división artificial entre la escuela y la vida. De esta forma se pone en escena una perspectiva pedagógica que posibilita a los estudiantes "vivir en una escuela inserta en la realidad. abierta sobre múltiples relaciones hacia el exterior" (Jolibert, 1991, p. 36), al proporcionarles los medios para su desarrollo.



Esta articulación entre el ambiente escolar y el familiar también cuestiona el curriculo prescrito, muchas veces ajeno al contexto sociocultural de los niños, desligado de sus intereses etarios, distante de sus condiciones de vida, el cual configura la escuela como un espacio de ruptura con el mundo real, como si estuviera en una burbuja. Con mayor razón, bajo las actuales circunstancias, tales orientaciones no pueden limitarse a las nociones, las definiciones y los "conocimientos" disciplinares, sino que demandan su flexibilidad y permanente adecuación a las necesidades y contextos de aprendizaje de la casa.

El reto de ampliar las condiciones restringidas de la planeación escolar para adecuarlas a las constantes dinámicas de la vida, invita a la integración de aprendizajes ligados a las necesidades de saber que emergen de los contextos de comunicación, tocando los intereses de los niños para ampliar sus posibilidades de expresión y proyección de sus deseos y sus temores, en momentos de angustia por la pandemia. Más que nunca es indispensable permitirles volar con su imaginación, construir mundos posibles y "establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar, emociones y sentimientos. (MEN, 1998, p. 36)

Contrariamente a lo habitual hoy la vida de la escuela está metida en la vida personal y familiar, así siga siendo un mundo encorsetado en las cuatro paredes de una casa. Entonces el hogar y todos los recursos disponibles en él —tanto materiales como espirituales— se presentan como la gran oportunidad para que sean utilizados en los procesos escolares. Entre otros, el saber de los mayores, las historias personales, los elementos del entorno, las fotografías, los cuadros, los libros, las conversaciones. los recuerdos, la memoria, las mascotas, la naturaleza, los juegos y los juquetes, los relatos, las anécdotas, la lectura compartida, la invención de historias y hasta el propio encierro, constituyen recursos de gran potencia para orientar todos los aprendizajes posibles en las distintas dimensiones de la educación inicial.

En este nuevo entorno en el que se combinan lo remoto -en la comunicación con el profesor— y lo presencial —en la comunicación entre niños/ niñas y sus acompañantes—, es necesario involucrar no solamente a las instituciones educativas y a sus docentes con los estudiantes. sino también a la familia. De hecho, sin el apoyo de los padres de familia o los acompañantes, en esta educación remota los niños se sentirán perdidos ante la imposibilidad de preguntarle al docente, o de manifestar su incomprensión ante las pantallas. En estos casos, el silencio muchas veces domina el espacio virtual y el niño se distrae jugando o haciendo otras cosas que captan su atención, ya que no puede contar con las condiciones adecuadas de comunicación caraa-cara con su interlocutor virtual y obtener su retroalimentación. Por consiguiente, la interacción con un interlocutor presencial, que se



constituye en "modelo, andamio y monitor en el formato", como lo propone Bruner (1990, p. 131), es indispensable para que los niños construyan y reconstruyan los sentidos.

El contexto educativo actual reclama la acción conjunta de la comunidad educativa 7 para responder a los retos de este proyecto educativo emergente. Asimismo, se requiere retomar el papel de la familia como "núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos" (Ley 115 de 1994, Artículo 7.º) y, muy especialmente, sus funciones para "f) contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos, y g) Educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral." 8

Por consiguiente, la interacción entre padres e hijos en espacios afectivos y poderosos en sentidos, son indispensables para el desarrollo de la inteligencia y de los afectos. En este sentido, Meirieu (2017) considera



necesario refundar las relaciones entre los padres y la escuela, en la perspectiva de recuperar la confianza mutua y la actitud favorable de los padres hacia la institución escolar. La acción cooperativa de todas las instancias comprometidas en la educación es indispensable para que se propicien relaciones sociales constructivas.

A manera de síntesis, en la Tabla 1 se consignan algunas recomendaciones para la reflexión pedagógica, en la perspectiva de mejorar y fortalecer las interacciones en la educación inicial bajo los contextos del confinamiento, teniendo en cuenta tres dimensiones: lo deseable como el horizonte de lo prioritario: lo factible como el horizonte de lo realizable; las proyecciones del trabajo en un horizonte más amplio de la acción pedagógica.

Desafíos de la interacción en el aula

	Lo deseable	Lo factible	Las proyecciones
1.	Flexibilidad en las actividades de enseñanza a tono con las necesidades de aprendizaje y las condiciones del contexto.	Adecuación de los materiales y la planeación curricular según su relevancia frente a las situaciones efectivas del aula.	Integración entre lo prescrito y las necesidades del aula. Reflexión sobre las prácticas efectivas a partir de los diarios de campo del docente.
2.	Creatividad en la elaboración de los dispositivos y recursos adecuados para promoverla en los estudiantes.	Diversificación de estrategias pedagógicas, focalización de lo lúdico y lo sensorial en las actividades de aprendizaje.	Repositorios de estrategias pedagógicas, reflexión sobre sus alcances y socialización en redes docentes.
3.	Comunicación asertiva en el aula, presencia de dinámicas de interacción.	Ruptura de la distancia social entre maestro- niños, reconocimiento de las emociones, manejo de la cortesía.	Sistematización de experiencias de comunicación y sus efectos en la interacción.

o
Ñ
- 13
ರ
ш
Ø
- 5
ᇼ
ö
Ø
7
-
.0
3
≂
_

Lo deseable	Lo factible	Las proyecciones
4. Alteridad y reconocimie de las condiciones del	•	Reconocimiento y sistematización de prácticas comunicativas que recuperan la singularidad de los participantes.
 Interés y atención de lo niños en las actividades aprendizaje propuestas 	s de formulación de preguntas	Registros para análisis, repositorios de juegos y sistematización de experiencias.
 Colaboración entre niños y adultos (padres acompañantes). 	Inclusión de actividades , colaborativas que integren la vida familiar y escolar. Participación de la familia como apoyo a los aprendizajes.	Sistematización de experiencias relacionadas con la colaboración escuela-familia-aprendizajes.
 7. Integración de saberes a través de proyectos. 	Desarrollo de proyectos de aula que vinculen a la familia: relatos, memorias, historias de vida, entre otras.	Sistematización de experiencias de aula.
8. Contextualización de la actividades de aprendiz		Análisis de consignas y profundización sobre el discurso instruccional. Cartilla.
9. Dominio de la oralidad.	Reflexión sobre el uso de la oralidad en el aula: tono, pausas, modulaciones, registros adecuados atendiendo la función fática.	Estudio de incidencia de la oralidad en los aprendizajes, análisis y sistematización de registros.
 Incorporación de nuev lenguajes para fortalec la interacción oral. 	:	Repositorios de estrategias adecuadas para el trabajo en las aulas virtuales.

Tabla 1 Fuente: elaboración propia

Se trata de aprovechar la permanencia de los niños en el hogar para articular los propósitos escolares y los entornos cotidianos.

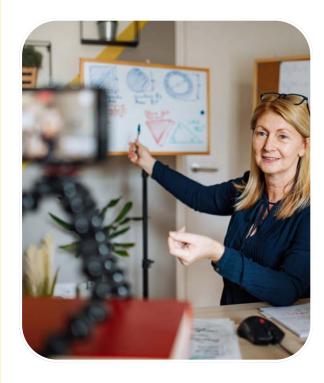
Necesidades educativas con pandemia y sin pandemia

Ya años atrás el Plan Decenal 2006-2016, llamado Pacto social por la educación, 9 identificó como uno de los desafios para Colombia la renovación pedagógica y situó el uso de las TIC en la educación dentro de sus macrobjetivos, con el fin de "Dotar y mantener en todas las instituciones y centros educativos una infraestructura tecnológica informática y de conectividad, con criterios de calidad y equidad, para apoyar procesos pedagógicos y de gestión." Sin embargo, al momento

del confinamiento, el dominio de la virtualidad en la vida cotidiana de las instituciones educativas y la existencia de una infraestructura adecuada para su desarrollo, bajo la responsabilidad de las agencias gubernamentales, muestra un escaso avance que se refleja, además, en la ausencia de una sólida formación docente, de una logística adecuada para llevar a cabo las actividades y la falta de acercamientos sistemáticos a la virtualidad en los contextos de aprendizaje previos a la cuarentena.

En algunos casos se han desaprovechado los recursos de las TIC para el mejoramiento educativo dado que se asumieron como marginales, para los aprendizajes escolares, medios como la televisión y la radio, la Internet, los correos electrónicos y el WhatsApp, la fotografía y el video, todos ellos tan atractivos para niños y jóvenes, manteniéndolos como actividades ajenas a los procesos pedagógicos y muchas veces proscritos por la escuela. Lo paradójico ha sido que esos medios son los que han permitido en este tiempo de confinamiento mantener activa la mente de niños, niñas y jóvenes, al proporcionarles espacios lúdicos relacionados con el cine, la visita a museos interactivos, la consulta de información. la comunicación con sus pares y aunque todos ellos no sustituyen la presencia de los docentes en el aula, ni el sistema de apoyo pedagógico, resultará inevitable su incorporación a las actividades escolares cuando se retorne a la "normalidad" en la que, sin duda, como lo plantea Cajiao, se tendrá que dar "el cuestionamiento de la presencialidad como norma máxima del proceso educativo." 10

La improvisación por parte de algunas instituciones públicas y privadas ha sido inevitable, aunque también se han puesto de relieve las iniciativas de los profesores para sortear situaciones que a veces se tornan dramáticas 11. Las condiciones existentes en gran parte de los contextos rurales y de muchos urbanos, los hermanan en cuanto a la falta de electricidad, la ausencia de conectividad. la obsolescencia o carencia de equipos para el trabajo en las aulas virtuales y la imposibilidad de un acompañamiento a los estudiantes desde los hogares, entre otras, mostrándose la inequidad del sistema como constante en muchas comunidades. Todo ello, en contravía del pacto, según el cual, el Estado se comprometía a "Fortalecer en las instituciones y centros educativos rurales y urbanos, la infraestructura tecnológica y la conectividad con calidad y equidad para apoyar procesos



pedagógicos y de gestión académica." 12 De otra parte, quedó en el plano de lo posible, sin un horizonte cercano de realización, la promesa orientada a "Fortalecer procesos pedagógicos que reconozcan la transversalidad curricular del uso de las TIC, apoyándose en la investigación pedagógica" e "Incorporar el uso de las TIC como eje transversal para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles educativos." 13

Sin embargo, los anteriores objetivos son fundamentales para la agenda educativa con pandemia y sin pandemia, en cuanto aportan al logro de una mayor cobertura educativa, constituyen apoyos importantes para la enseñanza, son herramientas de aprendizaje indispensables para favorecer la capacidad de indagación, la curiosidad y el trabajo autónomo de los estudiantes y su acercamiento a otros mundos a través de las pantallas, con lo cual hay la posibilidad de mejores apoyos para la participación y reflexión en las aulas, con el acompañamiento de docentes y los padres de familia, en un proceso dialógico donde todos aprenden. Según Julián de Zubiría, este es un desafío enorme pues "Gracias a la cuarentena la escuela se trasladó a los hogares, cambiando la forma en la que estamos acostumbrados a enseñar y aprender. 14 RM

Ruta Maestra Ed. 29

Referencias bibliográficas

Bruner, J. El habla del niño. Barcelona, Paidós, 1990.

Jolibert, J. Formar niños productores de textos. Santiago de Chile, Hachette, 1991, p. 36.

Jurado, F. (compilador). Los horizontes del sistema educativo colombiano: lenguaje, democracia y diversidad cultural. Bogotá, Redlenguaje, 2018.

MEN. Lineamientos pedagógicos para la educación formal. Preescolar. Bogotá, Serie Lineamientos Curriculares, 1998.

Meirieu, P. Comment aider nos enfants á réusir. À l'école, dans leur vie, pour le monde. 2a. ed. Burdeos, Francia, Editions Bayard, 2017.

Rodríguez Luna, M. E. Formación, interacción, argumentación. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital. 2002.

Enlaces

https://www.semana.com/educacion/ articulo/coronavirus-suspenden-clases-encolegios-a-partir-de-este-lunes/656977

https://www.lapatria.com/educacion/ un-profesor-en-moto-lleva-guiasescolares-finca-por-finca-457891

https://elpais.com/educacion/2020-06-11/lo-que-hacen-las-universidades-no-se-puede-llamar-educacion-online.html?prm

https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/.

https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/ francisco-cajiao/lo-jamas-imaginadocolumna-de-francisco-cajiao-478914

http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

https://www.youtube.com/watch?v=ySKLQ55jy_l

http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf



- 1» María Elvira Rodriguez Luna. Doctora en Ciencias Pedagógicas. Magister en Lingüística Hispánica. Licenciada en Filología e Idiomas.
- 2» https://www.semana.com/educacion/ articulo/coronavirus-suspenden-clases-encolegios-a-partir-de-este-lunes/656977
- 3» Ibid
- **4»** https://www.lapatria.com/educacion/un-profesor-enmoto-lleva-guias-escolares-finca-por-finca-457891
- 5» https://elpais.com/educacion/2020-06-11/ lo-que-hacen-las-universidades-no-se-puedellamar-educacion-online.html?prm
- **6»** https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/.
- 7» "conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares." (Ley General de Educación, Art. 4)
- **8»** https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292
- 9» http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/ herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- 10» https://www.eltiempo.com/opinion/ columnistas/francisco-cajiao/ lo-jamas-imaginado-columna-de-francisco-cajiao-478g14
- 11» Conversatorio-foro-chat Red de Lenguaje junio 5 2020 ¿Cómo estamos trabajando con los estudiantes en la coyuntura del confinamiento? https:// www.youtube.com/watch?v-ySKLQ55jy_l
- 12» http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/ herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf
- 13» Ibid
- **14»** https://www.youtube.com/ watch?v=hyP1jgo0HQ0#action=share

NIÑOS Y TECNOLOGÍA:

CÓMO ESTABLECER LÍMITES DESDE EL AMOR







Ernesto Rivera González

Ph.D. en Psicología. Psicoterapeuta, Investigador y Facilitador desde el Enfoque Centrado en la Persona.



Diego Pinzón Correa

Músico Pianista, Gestor de Innovación y fortalecimiento institucional, Director de Desarrollo Humano del Colegio Montemorel.



Juan David Pinzón Correa

Ph.D. en Administración, Investigador asociado de la Universidad Aix-Marsella. Gerente del Colegio Montemorel.

"Como educadores, también podemos pensar e ir dándole forma a esta "nueva normalidad", dándole sentido al uso de la tecnología y estableciendo límites razonados, cuestionando, lo que no quiere decir rechazando, el papel que toma la tecnología en la educación"

Tras el cierre imprevisto de los colegios, la tecnología es en muchos casos la principal herramienta que ha permitido que los estudiantes continúen sus procesos formativos. Ahora bien, como educadores, podemos acomodarnos a lo que nos presentan como "nueva normalidad" en la educación, aceptando por ejemplo sin mayor cuestionamiento el lugar que toman los dispositivos tecnológicos en el día a día de los niños. Como educadores, también podemos pensar e ir dándole forma a esta "nueva normalidad", dándole sentido al uso de la tecnología y estableciendo límites

razonados, cuestionando, lo que no quiere decir rechazando, el papel que toma la tecnología en la vida de manera general y en la educación en particular.

En este sentido, en espacios como el Colegio Montemorel, institución de educación humanista localizada en Chía, se tiene conciencia de que el reto de adaptación digital al que los colegios tuvieron que hacer frente, debe estar acompañado de un cuestionamiento en cuanto al lugar y al rol que debe tener la tecnología en la educación y vida de los niños. Además, si ya era el caso antes, ahora es mucho más importante no únicamente el pensamiento crítico que se pueda desarrollar ante la tecnología, sino también la capacidad de los padres y madres de familia de establecer límites al uso de los dispositivos digitales. Acorde con los fundamentos humanistas de su propuesta educativa, el Colegio Montemorel ofrece espacios de desarrollo humano a su comunidad, como lo fue una conferencia ofrecida por Ernesto Rivera, Ph. D. en Psicología, de la que proviene este texto.

¿Por qué pensar en establecer límites a los niños del uso de la tecnología?

Como en muchos otros campos, en la educación la tecnología ofrece nuevas maneras de operar e incluso nuevos horizontes. Integrar la tecnología en el desarrollo infantil puede permitir, como lo han demostrado algunas investigaciones, mejorar el pensamiento crítico y desarrollar capacidades de resolución de problemas. De manera general,



la tecnología puede ser el motor de métodos de aprendizajes más eficaces, mediante entornos de aprendizaje más activos y colaborativos.

Sin embargo, algunos hechos e investigaciones deben llamar nuestra atención. Bill Gates, el fundador de Windows, prohibió a sus hijos que utilizarán celulares, Tim Cook, el presidente de Apple, dijo que no dejaría que su sobrino estuviera en las redes sociales, mientras que Steve Jobs no dejaba que sus hijos estuvieran cerca de iPads. De manera general, en la Sillicon Valley, el epicentro mundial de la tecnología, han crecido en los últimos años las preocupaciones sobre el uso y la dependencia que pueden crear las tecnologías en los hijos mismos de los altos ejecutivos 1. Investigaciones nos indican que, en los lactantes menores de un año, la exposición a pantallas electrónicas está asociada a un menor desarrollo cognitivo y del lenguaje después del año. Los niños menores de dos años necesitan de la exploración con sus manos y de la interacción social para desarrollar sus habilidades cognitivas, del lenguaje, motoras y socioemocionales 2. La Academia Estadounidense de Pediatría aconseja que los niños menores de 2 años no sean expuestos a ningún tipo de pantallas electrónicas. Para los niños entre 2 y 5 años, recomienda limitar el tiempo de uso de los medios digitales a no más de 1 hora por día (y con programas de alta calidad) y permitir a los niños disfrutar de un tiempo amplio para dedicarse a otras actividades importantes para su salud y desarrollo.



Una relación que esté marcada por estas tres actitudes terapéuticas permite de manera general que se dé una relación de crecimiento hacia el desarrollo del máximo potencial de la persona, y para el tema que tratamos, facilita el establecimiento de límites en el uso de la tecnología.

Frente a las ventajas e inconvenientes que el uso de la tecnología tiene para el desarrollo de los niños, y tomando en cuenta que vivimos en un mundo con una presencia cada vez mayor de la tecnología en donde la opción de cero tecnología es casi imposible, y quizás indeseable para un óptimo desarrollo, una buena opción es optar por un uso limitado y progresivo de los dispositivos tecnológicos y el desarrollo de un pensamiento crítico con relación a estos. Es la opción que han elegido muchos altos ejecutivos de la Silicon Valley, en donde ahora escuelas con inspiraciones de pedagogías de tipo Waldorf, con posturas pensadas hacia la tecnología, como el Colegio Montemorel, están en auge.

Ahora bien, la pregunta es cómo, desde el papel de educadores, que se trate de padres o docentes, podemos limitar y orientar el uso de las tecnologías de los niños. Las respuestas son diversas: desde la vigilancia digital a través de aplicaciones especializadas, hasta posturas de autoritarismo. Desde la Psicología Humanista y específicamente desde el Enfoque Centrado en la Persona de Carl Rogers, otra opción consiste en establecer límites desde la afectividad y el amor. Esta opción tiene la ventaja de inscribirse en un proceso más global de educación-crecimiento-desarrollo de la persona, ofreciéndole un marco relacional que le permite al niño dejar de responder por la mera presencia, el temor a la autoridad o un beneficio inmediato.

Empatía, aceptación y congruencia: tres motores para establecer límites desde el amor

El Enfoque Centrado en la Persona plantea el concepto de libertad en el ser humano como el punto de partida para el desarrollo pleno de sus potencialidades, pero una libertad entendida con la responsabilidad que implica asumir las consecuencias de las decisiones y las acciones. Partiendo de esta perspectiva, es posible establecer reglas con coherencia, firmeza y amor, autoridad sí, autoritarismo no, asertividad sí, agresividad no, aceptación positiva incondicional sí, desinterés no, empatía sí, desconsideración no, congruencia y seguridad sí, confusión e inseguridad no.

Esta corriente de la psicología humanista insiste en el carácter fundamental de las relaciones en el desarrollo de una persona de manera general y de los infantes en particular. Un niño se construye antes que todo por medio de las relaciones que establece con sus cuidadores (madre, padre, familiares, docentes...), sus compañeros y de manera progresiva consigo mismo. Aquí entran en juego las tres actitudes terapéuticas que Rogers propone como necesarias para establecer relaciones sanas, no solo a nivel estrictamente terapéutico, sino también propias de distintos escenarios y contextos como el familiar o el educativo: la congruencia, la aceptación positiva incondicional y la empatía. Una relación que esté marcada por estas tres actitudes terapéuticas permite de manera general que se dé una relación de crecimiento

hacia el desarrollo del máximo potencial de la persona, y para el tema que tratamos, facilita el establecimiento de límites en el uso de la tecnología.

En su libro fundacional,

C. Rogers 3 especifica estas tres actitudes. La congruencia implica una postura en la que la persona exprese realmente sus emociones, sentimientos y pensamientos, condición sine qua non para que logre relaciones auténticas. La aceptación positiva incondicional consiste en respetar al otro, sin que esto dependa de lo que este otro sea o haga. Debemos aquí no confundir aceptación con aprobación: no es por que aceptemos un comportamiento, que lo aprobamos. Esta postura nos ayuda a establecer una relación realmente provechosa para el desarrollo de la persona. La empatía se traduce para Rogers en el deseo constante de comprender realmente al otro, no con nuestros ojos, sino intentando ver con sus ojos.

Establecer una relación caracterizada por la congruencia, la aceptación incondicional y la empatía, exige un trabajo consciente sobre sí mismo. Como lo pone A. Celis: "no es (...) expresarlo todo como una máquina irreflexiva e inconsciente, sino que consiste en conectarnos profundamente con nosotros mismos, aceptar todo lo que vemos allí, darle espacio a todo eso y, entonces, optar por la alternativa más elevada, responsable y amorosa que conozcamos en nosotros" 4.



Los límites los establecemos siempre en el marco de una relación. La primera invitación es que consideres la relación que como padre o madre tienes con tu hijo/a. ¿Cómo describirías tú esta relación? ¿Cómo crees que tu hija o hijo perciba esta relación? Además de tomar esta relación como algo que existe de por sí, de manera general, es muy útil pensar en las interacciones que se construyen diariamente a partir de esta.

Así, al considerar que usamos nuestro lenguaje (verbal y no verbal) para establecer límites, puede ser útil detenernos por unos instantes a evaluar si ese lenguaje que estoy usando es especialmente claro y asertivo, y no solo para mí, sino para la



percepción de mi hijo/a. ¿Cómo lo percibe él/ella? ¿Estoy seguro que estoy abriendo puertas en vez de cerrarlas? En esto vale tomar ventaja del conocimiento que tenemos los padres y madres de nuestros hijos, pues probablemente pocas personas en el mundo sepan mejor cómo llegarles, a qué lenguaje se abren más fácilmente. A veces no se trata del contenido, sino de la forma. Recuerda que estás en frente a un ser humano. Si quieres establecer límites, deberes, derechos y beneficios, explica el porqué y el para qué ¿no te gustaría que hicieran lo mismo contigo? iponte en sus zapatos! sugiere alternativas, dialoga el manejo de tiempos, evita al máximo la imposición de límites autoritarios desprovistos de explicación (el famoso "es así porque yo lo digo"). Hazles saber cuánto comprendes su sentir, o su molestia frente a algún límite, norma, o deber. Háblales de tu propio malestar frente a algunos límites en tu vida y de la forma en que lo has superado. Idea la manera de hacerles conscientes de tu compañía, tu presencia y tu amor para superar ese malestar.



Con relación particular al uso de las tecnologías, brinda la oportunidad de que ella/él establezca sus propios límites a raíz de su autopercepción en torno a la misma y valora positivamente su propuesta y su capacidad de cumplir esos límites auto-impuestos. Evita llenarlos de consejos, no porque no sean útiles, sino porque siempre van a pesar menos que una conclusión a la que ellos sientan que llegaron por ellos mismos (especialmente cuando salen de la primera infancia); puedes sí ayudarles a llegar a esas conclusiones a través de tu escucha y una que otra pregunta.

Te invitamos también a idear actividades o más valioso, a darles el derecho y el deber de proponer actividades por fuera de las pantallas para vivir en familia. Muéstrales que la diversión no solo está en las pantallas. Si no tienen estos espacios, empieza por los momentos de almuerzo y cena lejos de pantallas, vivan juntos la incomodidad del silencio (si es así), eso los llevará a forjar o reconstruir canales comunicativos quizás perdidos. ¿O por qué no hablar de tecnología en familia? ¿De esa App, de ese video, de ese *TikTok* que les pareció tan gracioso? Este tipo de interacciones fortalecen bastante su sentido crítico frente a los contenidos de la tecnología, y así abonas terreno para que disminuyan su consumo de contenidos poco constructivos o saludables.

Consume contenido digital en compañía de tu hijo/a. Eso te ayudará a comprender por qué es tan llamativo y en lugar de juzgarlos por esa preferencia, acercarte a ellos en ese mundo. Valora y acepta sus opiniones, discútelas y convérsalas si así lo

- Bowles, N. (2018). A dark consensus about screens and kids begins to emerge in Silicon Valley. The New York Times, 26.
- 2» Cerisola, A. (2017). Impacto negativo de los medios tecnológicos en el neurodesarrollo infantil. *Pediátr. Panamá*, 126-131.
- **3»** Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. España: Editorial Paidós.
- 4» Celis, A. (2006). Congruencia, integridad y transparencia. El legado de Carl Rogers. Polis. Revista Latinoamericana, (15).

sientes, pero no las menosprecies. No ataques desde afuera y desde el desconocimiento; acércate, indaga, dialoga, muchos esperan esa mirada paternal/maternal e incluso, formar su juicio de valor a partir de ello.

La revolución digital de la educación infantil a la que muchos hacen referencia, en particular en la actualidad, no debe hacernos olvidar de lo que cada uno de nosotros consideramos realmente importante en la educación. En este sentido, la propuesta de Carl Rogers concuerda con la del Colegio Montemorel: facilitar el desarrollo de mejores seres humanos por medio de un rico y benevolente ambiente relacional. RM

EL CONFINAMIENTO DEL CUERPO Y SUS EFECTOS EN EL APRENDIZAJE

Jorge Luis Rodríguez Laguna

Es especialista en Planeación educativa y Magíster en investigación en Educación.



El nuevo coronavirus SARS-CoV-2 que provoca la enfermedad conocida como Covid-19, continúa extendiéndose por el planeta.



Como resultado de la expansión del virus, más de la mitad de la población mundial ha sido sometida a algún tipo de confinamiento, se ha impuesto el distanciamiento social y los desplazamientos han quedado y quedarán reducidos hasta tanto el contagio del virus disminuya y se encuentre una vacuna.

El confinamiento afectó el trabajo que lleva a cabo la escuela en su forma presencial y esta tuvo que recurrir al uso de las plataformas virtuales e Internet para seguir realizando su labor pedagógica.

Es sobre el confinamiento del cuerpo y algunos efectos en el proceso de transmisión llevada a cabo por la escuela de lo que tratará este texto.

El cuerpo

De una forma elemental, se menciona que el cuerpo humano está compuesto por cabeza, tronco y extremidades. Pero, sabemos que es más complejo. Recordemos muy rápido que el cuerpo desde una perspectiva físico-química, es considerado como la estructura física y material del ser humano. En química, se dirá que el cuerpo es la porción limitada de materia que tiene forma determinada. Fisiológicamente hablando, el cuerpo posee unos sistemas que, en resumidas cuentas, nos permiten estar vivos.





Sin embargo, configurado por el contexto social y cultural en el que el ser humano se halla sumergido, el cuerpo, visto desde perspectivas sociológicas, es:

"ese espacio con sentido en el que se hace evidente la relación con el mundo, esto es, no solamente las actividades perceptivas, sino también la expresión de los sentimientos, las etiquetas de los hábitos de interacción, la gestualidad y la mímica, la puesta en escena de la apariencia, los sutiles juegos de la seducción, las técnicas del cuerpo, la puesta en forma física, la relación con el sufrimiento y con el dolor, etc." (Le Breton, 1999, p.122).

Observemos cómo lo corpóreo en su materia, remite a la subjetividad que la sustenta. Concentraré la atención en el cuerpo, esa materia que tiene, como característica interna y altamente definitoria, la posibilidad de pensar y sentir.

La sociología del cuerpo nos recuerda que las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana — desde aquellas más secretas y vanas hasta las que se realizan por completo en el escenario público— implican la participación de lo corporal, aunque solo sea por la mera actividad de percepción que el hombre despliega en todo momento y que le permite tocar, oír, ver, saborear, oler... y, por consiguiente, adjudicar significados específicos a lo que le rodea.

Las actividades físicas de un niño y todo ser humano se enmarcan en un conjunto de sistemas simbólicos. Es en el cuerpo en donde nacen y se reproducen los sentidos que dan base a la existencia individual y colectiva; el cuerpo constituye la base de la relación con el mundo, el lugar y el tiempo en los que el existir se hace materia a través del rostro singular de una persona.

Por ello, para comprender el concepto de la percepción debemos tener en cuenta también la incorporación de objetos y su articulación al esquema corporal, desde los lentes hasta el celular, el computador y sus múltiples herramientas, y más recientemente, la mascarilla, los guantes o la careta, ya que estos modifican la percepción.

De otra parte, en el aula, en el campus de una escuela o un colegio, la comprensión de un concepto o experiencia se puede dar no solamente a partir de la disposición cognitiva; es también gracias a la influencia de los pares y los adultos, quienes, con sus movimientos, sus gestos y palabras influyen en las formas de percepción. El olor, las manos y las temperaturas indican y enseñan el nivel de cocción de los alimentos; en el campo el color, la textura y el olor en las frutas indican su madurez y la posibilidad de comerlas. Una mirada de aprobación empodera en la realización de una actividad o en el lanzarse a llevar a cabo un movimiento gimnástico. Aquí, la conciencia de un oficio cruza el cuerpo y sus sentidos corporales, y se va construyendo mediante un conocimiento práctico y aprendido.

La percepción es afectiva, nos dice Crossley: percibimos desde una posición afectiva (affective position), y lo que percibimos despierta ciertos estados afectivos: "Percibimos a través de



una lente teñida afectivamente: con cariño, miedo, odio o lo que sea" (Sabido Ramos, 2016. p., 70).

Concentrémonos un poco en el rostro. Aunque está hecho de partes distintas (ojos, cejas, nariz, boca, orejas etcétera), el rostro humano es más que la suma de sus partes; representa una unidad que ilustra, porque todas estas partes están relacionadas unas con las otras.

En el rostro están plasmadas nuestras posibilidades de relacionarnos. La sonrisa, por ejemplo, sería un puente de vínculo con otro rostro humano. Cuando un rostro humano está cerca de otro, se da la posibilidad de la comunión, de encuentro, sin que cada rostro pierda su peculiaridad.

"Asimismo, toda comunicación real o presente supone una confrontación de rostros en un espacio determinado, al punto que en distintos idiomas se describe como un cara a cara, face to face, tête à tête, kopf an kopf o testa a testa. Cuando se interpone un soporte tecnológico, aun cuando este recurra a fotografías o videos, la conversación cambia la indole de su acontecer." (Palacios, 2019, p. 42).

Una maestra o un maestro puede leer en la cara de un niño igual que un padre y una madre bastante observadores, pueden leer la cara de sus hijos. El contacto cara a cara es un contacto de ser a ser y a través de los ojos podemos comunicarnos mutuamente sobre las cosas que las palabras no pueden expresar de forma adecuada. O, como sucede con ese otro medio fundamental de contacto entre los seres humanos que es la voz. Una maestra sabe la sutil eficacia de la menor inflexión del tono de voz para transmitir una sensación de lamento, enfado, advertencia o tristeza. La voz utilizada con tacto favorece el contacto entre él/ella y sus estudiantes.

Pasemos ahora a las manos, esos miembros usados por la maestra y el maestro son, ante todo, instrumentos con los que se actúa sobre los seres y las cosas que le rodean. Con las manos damos el saludo, la bendición, la comunión, el golpe, el rechazo o el abrazo; con ellas se jura, se firma, se da de comer a los pequeños, se talla, se esculpe. El tacto es, por excelencia, el sentido por el que se nos manifiesta de manera efectiva la realidad del mundo exterior. El órgano que más cumplidamente lo representa es, sin duda alguna, la mano. Y más aún, la mano de un maestro que, cuando toca el cuerpo del estudiante, no ejecuta su función prensil o posesiva, pues no intenta poseerlo; ni su función técnica —no pretende modificarlo—, sino solamente la función puramente táctil, en suma, que le es necesaria para palpar o acompañar en uno u otro caso.

Con respecto al olfato, dice Joël Candau en una entrevista "el del olfato es el sentido más evocador: la percepción de un olor se fija en la misma área cerebral de las emociones". Y en seguida, de manera anecdótica cuenta que cuando tenía diez años, en una ocasión no ingresó a clases al colegio, con un amigo. Para él, esa emoción de la transgresión fue intensa... "Jugamos en un campo florido de amarillas genistas. Hoy huelo la genista..., iy vuelvo a los diez años!".



Los recuerdos olfativos son los más persistentes y la memoria de esos olores nos proporciona identidad.

Las acciones que llevan a cabo los niños, sus gestos, siempre están cubiertos por estos hábitos, costumbres y conductas que construyen y delinean las formas de la sensibilidad, su gestualidad, sus experiencias sensoriales y que, por lo tanto, demarcan el estilo de su relación con el mundo.

Por eso, es legítimo proponer este asunto de la sociabilidad de nuestro cuerpo ya que toda nuestra educación está orientada, en cierta medida, a configurarlo, a dar a nuestro cuerpo una determinada hechura de conformidad con las exigencias normativas de la sociedad en que vivimos.

Incluso, el acto de vestirse en la vida cotidiana, está relacionado con la experiencia de vivir y actuar sobre el cuerpo, pero a este aspecto personificado del vestir no se le concede mucha importancia.











Vestirse es una práctica constante, que requiere conocimiento, técnicas y habilidades, desde aprender a atarse los cordones de los zapatos y abrocharse los botones de pequeño, hasta comprender los colores, las texturas y las telas y cómo combinarlas para que se adecuen a nuestros cuerpos y vidas. Entwistle (2002).

Examinar las influencias estructurales sobre el cuerpo vestido requiere tener en cuenta las restricciones históricas y sociales del mismo, como en este momento con la pandemia y el confinamiento, que limitan e influyen el acto de «vestirse» en un momento dado.

Adicionalmente, dice Palacios (2019):

"El cuerpo es también biográfico: su identidad recoge el recorrido de la persona que ha ido asentando actitudes, ademanes y maneras que se pronuncian sobre y bajo la piel a partir de experiencias, conocimientos, percances de salud, emociones,

pensamientos y relaciones con los demás y con el mundo." (Palacios, 2019, p. 39).

Las técnicas corporales

Pues bien, vamos a revisar un concepto importante para la pedagogía. Con la expresión "técnicas del cuerpo" Marcel Mauss (1991) designó "las maneras en que los hombres, en cada sociedad, saben servirse de sus cuerpos de un modo tradicional. Ahora bien, esas "técnicas" corporales pueden ser modeladas por la sociedad mediante la educación, en el sentido restringido de esta palabra, es decir, la transmisión consciente, concertada, organizada o programada por un adulto o por un grupo de adultos, o bien mediante la imitación espontánea de los actos de adultos amados, respetados, admirados o temidos, que son ellos mismos producto del molde social.

En suma, todos nuestros movimientos fundamentales. adquiridos precozmente durante la niñez, son de naturaleza

social en la medida en que los estructura y transforma la sociedad con sus costumbres. sus normas, su educación, sus modelos culturales, en definitiva, sus valores propios (Le Breton, 2002); y por supuesto, su propia invención.

Las «técnicas del cuerpo» basan su eficacia en el hecho de que el ser humano es estructuralmente un ser rítmico, esas prácticas que se llevan a cabo en constantes ocasiones en la escuela y casi siempre se comunican mediante secuencias rituales. Los rituales anclan la comunidad en el cuerpo. Sentimos físicamente la comunidad a través de ellas.

La gestualidad, como forma de lenguaje y como «técnica del cuerpo», que llevamos a cabo los adultos y en particular los docentes, es un dato imprescindible para que los procesos de transmisión adquieran relevancia en las sociedades humanas. (Duch y Mélich, 2005).

Ruta Maestra Ed.

Y, si ya se venía acusando una crisis en la pedagogía, que nos pronosticaba imprevisibles consecuencias para el futuro de nuestra sociedad, ahora habrá que mencionarse la desestructuración de las «técnicas del cuerpo» que, antaño, permitieron las transmisiones en todos los niveles de la vida cotidiana (sobre todo en la familia, la escuela y la ciudad). La ausencia o el deterioro de unas adecuadas técnicas corporales actúan negativamente en todo lo que lleva a cabo el ser humano en el ámbito del pensamiento, la acción y los sentimientos.

En el momento presente, por obra y gracia de las diversas formas de virtualidad y comunicación total que se acentuaron con el confinamiento, la situación del cuerpo humano (su espacio temporalidad característica) experimenta cambios.

El pedagogo norteamericano, Ron Richart ha hecho ver que una serie de fuerzas de la cultura hacen presencia en la escuela y que, puestas en conjunto al servicio del proceso pedagógico, garantizan altos niveles de aprendizaje y comprensión del mundo. Las expectativas, las interacciones, el tiempo para explorar los temas más profundos y complejos, así como para formular respuestas y preguntas inteligentes. Las oportunidades, las rutinas para pensar, para proveer a los estudiantes herramientas y patrones de pensamiento que los niños pueden usar de manera individual. La modelación, el ambiente físico, el lenguaje adecuado

permite centrarnos en el elemento animador de la pedagogía que otorga una calidad especial al mundo del padre y del niño o de los profesores y los estudiantes.

e intencionado que les brinda a los estudiantes el vocabulario para describir y reflejar su pensamiento de la manera más fiel, conforman un grupo de 8 fuerzas culturales. Pues bien, obviamente, en este momento esas fuerzas están debilitadas.

Con respecto al lenguaje, Max van Manem en su libro *El tacto en la enseñanza* tiene un capítulo denominado "El tacto pedagógico" y se acerca mucho a lo planteado en la teoría de las fuerzas culturales.

El tacto pedagógico

El estudio del tacto nos permite centrarnos en el elemento animador de la pedagogía que otorga una calidad especial al mundo del padre y del niño o de los profesores y los estudiantes.

Cada vez que se lleva a cabo una interacción en la escuela, como ya lo presentamos, se da un proceso de influencia compleja, mutua. Este ascendiente tiene la cualidad de despertar las posibilidades de ser o de llegar a ser. Varios estudiosos la califican de influencia pedagógica, Van Manen, (2010) la caracteriza como situacional, práctica, normativa de relación y autorreflexiva. Si es mediada por el adulto es formativa orientada hacia el bienestar y el progreso de la madurez y del crecimiento personal del niño y se da en múltiples situaciones. Las acciones que emanan del proceso son normativas: muestran la orientación que tiene cada uno respecto a los niños y si se está (o no se está) a la altura de las propias responsabilidades.

Esta capacidad para la acción consciente es a lo que Van Manem llama *tacto pedagógico*.

Ruta Maestra Ed. 29

El tacto es lenguaje práctico del cuerpo, es el lenguaje de la acción en los momentos pedagógicos. Como pedagogos con tacto nos comprometemos sensible y reflexivamente con un niño buscando lo que es correcto decir o hacer.

En la exploración que se hace de la noción de pedagogía se sugiere que la salud pedagógica presume un sentido de vocación, un amor y un cariño por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad y de esperanza activa a la vista de la crisis reinante, una madurez reflexiva, una comprensión pedagógica basada en una capacidad para escuchar y "ver" a los niños, y una actitud generalmente simpática y confiada hacia ellos.

"Por tanto, la salud pedagógica siempre ha requerido una sensibilidad llena de tacto hacia los estados de subjetividad del niño, una inteligencia interpretativa, intuición moral, resolución improvisadora en



el trato con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, fibra moral para mantenerse en las propias creencias, una cierta comprensión del mundo, un profundo sentido de la disciplina." (Van Manen, 2010. p. 135).

Y, por supuesto, una imprescindible vitalidad y sentido del humor demostrados en los meses que llevamos de confinamiento.

La noción de propósito pedagógico expresa el deseo de los adultos de que a sus niños les vaya bien en la vida. (Van Manen, 2010. p. 32). Ahora bien es importante reconocer que no todos los propósitos pedagógicos tienen efectos pedagógicos.

La escuela está llena de situaciones que ejemplifican lo que hemos dicho hasta ahora: el agradecimiento en una nota dejada en el escritorio de la profesora, un gesto de confianza o una mejora en el desempeño de un niño después de haber sido felicitado la semana anterior por su profesor, dan claridad sobre lo importante que el contacto físico puede ser para los niños, especialmente para aquellos que tienen poco contacto en casa.

El maestro con su tacto lee e interpreta las situaciones sociales para las que son apropiadas las acciones o las palabras. Siempre hay formas de tocar a alumnos que otros pueden haber dado por perdidos.



El tacto pedagógico permite preservar un espacio para el niño, proteger lo vulnerable, evitar que se haga daño, recomponer lo que se ha roto, reforzar lo que es bueno, resaltar lo que es único y favorecer el crecimiento personal. (Van Manen, 2010. p. 170).

La manera en que los sentidos y particularmente, los ojos, pueden influir de modo decisivo en el tacto es cuando existe un contacto cara a cara. De ahí que para decir que hay "tacto" debe haber contacto, hay que estar "en unión". Nos conocemos el uno al otro, en primer lugar, a través del cuerpo y del gesto.

La enseñanza con tacto del maestro sabe cómo convertir los gestos en realidades de la naturaleza, la literatura, el arte, las matemáticas, etc., de manera que los estudiantes puedan entrar en ellas con naturalidad. La profesora que lee una

historia en clase para todos, en el tono adecuado, crea un sentido de comunidad, así como una experiencia de narrativa comparada.

Esa historia que lee la maestra revela verdades universales. El silencio que se palpa en la clase no es un silencio de atención, de espera o de obediencia. Es la quietud que permite que la historia se dilate para invitar a la reflexión, al juicio, a la aceptación de que es algo profundo y poderoso.

La situación actual acrecienta la pérdida del valor de educar pues no solo afecta a quienes anteriormente eran llamados maestros y hoy se denominan 'agentes educativos en teletrabajo', sino a la institución escolar como escenario —físico, pero también simbólico— de transmisión cultural en el que "la sociedad delega la construcción y la transformación permanente del proyecto de una nación" (Van Manen 2010).

Cuando nos privamos de este gran privilegio del encuentro, como nos sucede en este momento, ya perdemos nuestras conexiones con el presente. El verdadero valor del rostro humano se muestra solo en la comunidad y aquí empieza la labor ética, porque estar ante un rostro representa una invitación para actuar de manera responsable.

Cuando también se elimina el tiempo, surge un peligro inminente: se elimina también el espacio, se borran la memoria, las tradiciones y la sabiduría misma.

¿Cómo evolucionarán los sentidos? le preguntan a Candau, y él responde:

"Por experimentos, sabemos que la realidad virtual contiene menos estímulos sensoriales que la realidad presencial: cuantas menos percepciones sensoriales, menos estímulos neuronales..."
(La vanguardia 16/03/2013).

Existen muchas tendencias educativas que están en conflicto con los intereses más profundos del tacto pedagógico: la política curricular a la que fundamentalmente le preocupan los resultados mensurables, los profesores que se sienten obligados a enseñar para la prueba/examen, las escuelas con tácticas que no ayudan a los niños a desarrollar un sentido de comunidad

Y pensando ya en la escuela ampliada, una pedagogía relevante tendrá que buscar en las políticas culturales, estructuras políticas democráticas, movimientos por la paz, políticas ambientales, leyes no discriminatorias y organismos globales que puedan hacer de este planeta un lugar más vivible para todos los niños del mundo.

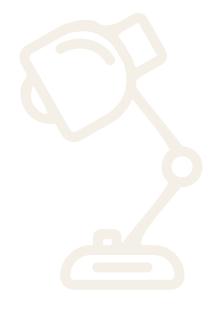
Recordemos que la actual destrucción del medio natural que se experimenta, casi sin excepciones, en todo el planeta incide muy negativamente en la desestructuración del cuerpo humano. Recordemos que la actual destrucción del medio natural que se experimenta, casi sin excepciones, en todo el planeta incide muy negativamente en la desestructuración del cuerpo humano.

Dice Wasserman (El Tiempo, 2020) en su columna de opinión, que una tarea prioritaria de los educadores cuando amaine esta tormenta será ayudar a los estudiantes a recuperar la confianza en ellos mismos y en sus compañeros, en su colegio y en sus maestros, es decir, en su mundo. "El sentimiento para los niños de que su colegio es una amenaza y que el otro, su amigo, es un peligro tiene efectos desastrosos".

Más que hacer que todo sea fácil en la vida, podemos necesitar restituir parte de la dificultad de la vida para dar paso a desafíos positivos, riesgos, aventuras, encuentros y para aceptar las cuestiones trascendentes y los problemas humanos. La ansiedad negativa es una ansiedad que no hace al niño más fuerte, sino que socava su fuerza vital.

Existen formas de vivir o ver la vida que son intrínsecamente antipedagógicas: una visión de la vida que ve el futuro sin esperanza destruye la posibilidad de establecer una relación pedagógica con los niños, porque cualquier relación entre un padre o un profesor con un niño siempre se basa en la esperanza. No podemos ser responsables de los niños si no reconocemos que somos corresponsables del mundo en que vivimos.

Los niños necesitan profesores y padres que no hayan perdido la fe en que los milagros, de hecho, ocurren en la vida y en la educación, y no son tan raros. El propio aprendizaje es un milagro. Y donde mejor se da es en la escuela. RM







REFERENCIAS

Bernard Michel. *El cuerpo. Un fenómeno ambivalente.* Paidós, Buenos Aires, 1994.

Candau Joel. *Antropología de la memoria*. Ediciones Nueva visión, Buenos, Aires, 2006.

Candau Joel. *Entrevista en periódico La vanguardia*. 16/05/2013, Barcelona.

Crossley, N. The phenomenological habitus and its construction. *Theory and Society*, *30*(1), 81–120, Países bajos 2001.

De la Calle Valverde, Jaime. "El gesto analógico. Una revisión de las 'técnicas del cuerpo'", de Marcel Mauss Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad.* N.º 7. Año 3. Diciembre 2011-marzo 2012. Argentina. ISSN: 1852-8759. pp. 75-87.

Duch lluis y Joan-Carles Mèlich. *Escenarios de la corporeidad*. Antropología de la vida cotidiana 2/1. Editorial Trotta, S.A., Madrid, 2005, 2012.

Entwistle Joanne. *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*. PAIDÓS/CONTEXTOS. Barcelona, 2002.

Gil Madrona, Pedro, Jacinto Roblizo Colmenero, Manuel y Contreras Jordán, Onofre R. (2010). El cuerpo como soporte de la interacción social: Percepciones y sensibilidades. *Argos*, *27*(53), 13-37. Recuperado en 28 de julio de 2020, de Formato Documento Electrónico (APA) http://ve.scielo.org/scielo.php?script-sci_arttext&pid=S0254-16372010000200002&lng=es&tlng=es.

Le Breton David. *La sociología del cuerpo. Siruela.* Buenos Aires, 2002.

Mauss, M. [1934]. "Técnicas y movimientos corporales", en Mauss, M. *Sociología y Antropología*. pp. 337-356. Tecnos, Madrid, 1991.

Merleau-ponty Maurice. Fenomenología de la percepción. Planeta Agostini, Barcelona, 1993.

Palacios V. H. "El cuerpo, el rostro y la identidad del yo. Apuntes sobre la corporalidad humana en un tiempo de transformaciones". *Revista de filosofía, arte, literatura, historia* eISSN: 2594-1100, año xiii, núm. 25, enero-junio 2019, pp. 3556. Ciudad de México

Picard Max. "La filosofía del rostro. Thémata. Dobre Catalina Helena". *Revista de Filosofía* N.º 60, julio-diciembre. ISSN: 0212-8365 e-ISSN: 2253-900X doi: 10.12795/themata. 2019. i60.6. pp. 97-116. Universidad Anáhuac, México, 2019,

Ritchhart Ron. Creating cultures of thinking. The 8 Forces We Must Marshal to Truly Transform Our Schools. Jossey Bass. Washington. 2015.

Van Manem Max. El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica. Paidós, Barcelona, 1998.

LANGE V, Carlos. El mundo de la percepción. *Revista INVI* [online]. 2009, vol. 24, n. 67 [citado 2020-08-05], pp.181-183. Disponible en: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582009000300008.

Wasserman M. Regreso a las aulas (ii). El Tiempo. 23 de julio 2020.

APRENDIZAJE INICIAL Y ACOMPAÑAMIENTO EMOCIONAL



Rafael Bisquerra.

Presidente de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar), director del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar (PEEB) y del Postgrado en Inteligencia Emocional en las Organizaciones (PIE) de la Universidad de Barcelona (UB).

Es catedrático de Orientación Psicopedagógica, Licenciado en Pedagogía y en Psicología, fundador y primer director del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica)



Èlia López-Cassà.

Es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (UB), de donde es profesora del Postgrado en Educación Emocional y Bienestar. Es miembro activo de la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar, www.rieeb.com).

También es miembro del GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) de la UB. Ha publicado diversos libros sobre educación emocional entre los que están: Educación emocional: Programa para 3-6 años; La educación emocional en la práctica; Educar las emociones en la infancia (0-6 años); Educación emocional: 50 preguntas y respuestas, etc.



Características de la educación infantil

La Educación Infantil es el primer nivel de la educación. Incluye desde el nacimiento hasta los 6 años, y es la etapa que precede a la educación primaria. En cada país esta etapa recibe una denominación distinta, por ejemplo: Educación Prescolar, Jardín de Infantes, Parvulario, Educación Inicial, Educación Infantil, Educación Maternal, etc.

El objetivo principal de la educación infantil es contribuir al desarrollo físico-motórico lingüístico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas hasta los 6 años. En este artículo se comentan algunos elementos esenciales de la educación en esta etapa, con especial referencia al desarrollo emocional.

Ruta Maestra Ed.

La educación infantil debe ser un proyecto compartido entre la institución educativa y la familia. Las relaciones de madres y padres con el profesorado son esenciales para el éxito de la educación de los niños y niñas en esta etapa.

Algunos de los medios de participación de las familias más habituales son: AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado), las Escuela de padres y madres, las reuniones (formales y no formales), la participación en diferentes actividades escolares, como pueden ser los talleres, el Espacio familiar, etc.

Es muy importante que exista una coordinación entre familia y escuela a la hora de trabajar ciertos aspectos como la autonomía, la forma de tratar las rabietas, poner límites, etc.

Cómo se aprende en los primeros años

Algunos principios esenciales del aprendizaje en los primeros años de vida que conviene tener presentes son los siguientes.

Aplicar un enfoque globalizador en el cual el niño conoce el mundo que le rodea de manera global.

Utilizar actividades lúdicas, que fomenten el interés, la creatividad y la curiosidad. El juego es una de las mejores formas que tiene el niño para aprender.

Conviene partir de la actividad del niño. tanto física como mental, para desarrollar los aprendizajes. El niño aprende haciendo (learning by doing). Hay que estimular su actividad motora, mental (cognitiva) y también emocional.

La afectividad, o dimensión emocional, en esta etapa es muy importante, ya que el niño se encuentra en pleno desarrollo de vínculos afectivos y en la construcción de la autoestima. Por esto hay que crear un clima emocional de bajo riesgo y con un alto grado de seguridad.

Conviene utilizar los espacios y los tiempos con flexibilidad. La acción educativa se puede producir en cualquier momento del día y en cualquier espacio.

La motivación de los niños es un aspecto esencial. Para ello es necesario que haya un aprendizaje significativo y funcional. En otras palabras, los contenidos de aprendizaje deben tener un sentido y un significado. Para ello es importante partir de



los conocimientos previos, de sus experiencias, de su lenguaje, cultura, etc. Cuando esto se produce, se activa la motivación para aprender con mayor facilidad. Por otra parte, hay que despertar el interés a través de actividades diversas mediante juegos, canciones, cuentos, etc.

La socialización es uno de los objetivos esenciales de la educación en esta etapa. Los niños y las niñas deben aprender a convivir con los demás, respetándose mutuamente.

Uno de los principios básicos de la organización educativa es la atención a la diversidad para una escuela inclusiva. Todos los niños y niñas deben poderse sentir "incluidos", independientemente de sus características personales diferenciales por razón de etnia, lengua, cultura, religión, país de procedencia, diversidad funcional, etc.

Naturalmente, los contenidos académicos deben ser los propios de la edad. En esta etapa es más importante adquirir hábitos y pautas de comportamiento que no contenidos académicos propiamente dichos.

Experimentar, crear, descubrir, preguntar, jugar, relacionarse con los objetos y los demás, es fuente de placer y aprendizaje. En estas edades, esto puede ser más importante que los contenidos en sí mismos.

Es importante en estas edades que aprendan a emocionarse escuchando cuentos, y también historias, para que, posteriormente, deseen leer y disfruten leyendo.

121

Los "rincones" son una forma de organización en la cual se establecen unos lugares en el aula ("rincones") que permiten al alumnado el desarrollo de hábitos elementales de trabajo, el establecimiento y cumplimiento de normas y, sobre todo, el desarrollo de su autonomía. Para ello, el aula se divide en varios espacios de trabajo. Ejemplos de rincones pueden ser: la biblioteca de clase. la asamblea la tortuga, las construcciones, observación, la cocinita, la tienda, lógica-matemática, el rincón del inventor, etc.

Los talleres son una forma de organización en la que se estimula el trabajo colectivo. La colaboración es esencial en este contexto. Ejemplos de talleres pueden ser: cocina, música, decoración, reciclaje de materiales de desecho, etc.

Un *proyecto* es un plan de trabajo libremente elegido por el alumnado con el fin de realizar algo. Durante el proceso de realización se generan aprendizajes significativos y funcionales. En los *proyectos*, los niños aprenden experimentando a partir de sus propios intereses.

Importancia de la educación emocional en la educación infantil

Durante los primeros 6 años de vida se forman las estructuran neuronales que condicionarán el desarrollo del niño a lo largo de su vida. Por esto, esta etapa es sumamente importante. Entre otros aspectos, en esta etapa se inicia el desarrollo de capacidades tan importantes como las físicas, motoras, lingüísticas, cognitivas, sociales y afectivas, los hábitos, los principios morales, etc.

Las emociones juegan un papel muy importante en estas edades. El niño vive las emociones a través de los ojos de sus progenitores. En todo momento, el niño tiende a imitar el comportamiento del adulto. De tal forma que el papel del adulto es clave para su desarrollo. Por esto, la educación emocional es tan importante en la familia y en la escuela.

Trabajar las emociones en estas edades es prevenir problemas en el futuro relacionados con ansiedad, estrés, conflictos, violencia, impulsividad, etc. Pero también supone construir un futuro con más salud emocional, para una mejor convivencia y mayor bienestar personal y social.

El desarrollo emocional en la infancia

Siguiendo a López-Cassà (2019), el desarrollo emocional consiste en un conjunto de cambios que se producen en las diferentes dimensiones de la vida emocional: expresiones emocionales, comprensión de las emociones, regulación emocional, etc.

No es suficiente el cuidado físico y la satisfacción de las necesidades básicas materiales en esta etapa de la vida. No es suficiente que el niño esté limpio y bien alimentado para que crezca. La vinculación



El desarrollo emocional del niño se inicia desde el momento de la gestación, y muy probablemente desde nueve meses antes, como mínimo. Si, por diversas razones, hay una relación de rechazo durante el embarazo, o se producen acontecimientos estresantes como la pérdida de un ser querido, una noticia desagradable, hábitos de salud perjudiciales (consumo de alcohol, tabaco, drogas), etc., todo esto tiene efectos en el desarrollo infantil. El estado emocional de la madre, progenitores, cuidadores y adultos contagian las emociones infantiles.

Desde muy pronto, los bebés sonríen y muestran expresiones faciales de interés, asco y malestar. La sonrisa no solo refleja la experimentación de emociones agradables, sino que para el bebé, además, es un medio de comunicarse con la madre.





Según Ortiz (1999), entre el segundo y cuarto mes aparecen las expresiones de alegría, cólera, sorpresa y alegría. A partir del quinto mes empieza a observarse la expresión del miedo. Si bien pueden percibirse expresiones faciales de miedo durante el primer mes, por ejemplo cuando el bebé es desplazado bruscamente hacia abajo. El bebé no tiene palabras para expresar sus emociones; las expresa con su cara.

Su primer lenguaje es el llanto; y a veces, la sonrisa. Poco a poco aprenderá a hablar. Pero lo que no sabrá decir con palabras lo seguirá diciéndolo con el llanto, el enfado, el grito, las pataletas y mediante todo tipo de comportamientos disruptivos. El niño no comprende lo que sucede. Se expresa con su cuerpo, con su comportamiento. La comunicación no verbal está presente al manifestar sus alegrías, su malestar y sus preocupaciones. Sus reacciones suelen tener una respuesta por parte del adulto: atender, valorar, ignorar o rechazar sus comportamientos.

El niño aprende a expresar las emociones de la forma en que observa que las expresan las personas adultas. Es decir, la imitación y el modelado son formas potentes de aprendizaje de la regulación emocional. Las personas adultas deben legitimar cualquier emoción que pueda expresar el niño. Si los padres reprimen su expresión de cólera, esto puede amenazar la relación entre niño y adulto. Si el niño se enfada es porque se siente mal. Si no se siente comprendido en su enfado, interpreta que "esta persona no me entiende", y por lo tanto no hace falta que me relacione con ella. Una vez que el niño ha podido captar que el adulto entiende su enfado, se podrá pasar a buscar y aprender las mejores formas de gestionarlo.

Entre el segundo y tercer año de vida aparecen las emociones sociomorales, como la vergüenza, la culpa y el orgullo (Ortiz, 1999). Cada vez las emociones se van diferenciando más entre sí, se manifiestan con mayor rapidez, intensidad y duración, lo que puede llegar a transformarse en sentimientos.

A medida que la capacidad cognitiva del niño crece y se amplía su relación social, aprende a controlar las propias emociones. Llega un momento en que los niños son capaces de expresar emociones que no sienten realmente. Aprender a disimular, engañar y mentir al expresar sus emociones. Este comportamiento, en el fondo es una autodefensa frente a lo que perciben como el peligro de no ser aceptados.

López-Cassà (2019, pp. 38-39) señala que entre los 3 y 6 años se inicia una nueva etapa del desarrollo en la que se construyen nuevos intereses y necesidades, nuevas formas de expresión y de relación con los demás.

Hay un momento en que el lenguaje pasa progresivamente a ser la forma habitual de relación con los demás. Es el momento en que el niño ve con más claridad el ejemplo del adulto. Si bien, conviene tener presente que llegar a expresar de forma verbal y apropiada sus emociones requiere un largo proceso de aprendizaje, en el cual el desarrollo del lenguaje emocional va a ser un aspecto importante. Cuesta tiempo y esfuerzo llegar a saber expresar con palabras lo que se siente: "me siento enfadado", "veo que tú también te sientes enfadado".

Es importante expresar las emociones por parte de los adultos. No solamente las propias, sino también las que expresa el niño. Es una fuente importante de aprendizaje utilizar expresiones por parte de los adultos como por ejemplo: "comprendo que te sientas enfadado porque te han quitado el juguete". No se trata de juzgar la emoción, sino de respetarla y darle valor como oportunidad para el aprendizaje.

Entre los 3 y 4 años, el niño asocia determinados acontecimientos con determinadas emociones. Por ejemplo, el cumpleaños se asocia con la alegría; en cambio, perder un juguete, con la tristeza (Ortiz, 1999).



A partir de los 6 años los niños pueden empezar a comprender que una situación concreta no es la que genera determinadas emociones, sino que se deben a la evaluación de la situación que hacemos nosotros mismos.

Los adultos han de conversar más con los niños sobre las emociones y sus causas, para que estos enriquezcan su vocabulario emocional y su comprensión emocional.

En la educación infantil, los niños se encuentran en la etapa del egocentrismo. Esto significa entender el mundo a través del Yo. Sin comprender ni interesarse por otros puntos de vista.

El juego simbólico aporta nuevas formas de expresión del afecto y contribuye al desarrollo de la conciencia emocional propia y ajena. El juego simbólico ejerce un papel fundamental en el desarrollo de la conciencia emocional. Los niños se toman a sí mismos como punto de referencia, y la capacidad de imaginación proyectiva les ayuda a ponerse en el lugar del otro.

La educación emocional en educación infantil

La metodología más apropiada para favorecer la educación emocional es la que tiene en cuenta el desarrollo madurativo de los niños y niñas, con un enfoque constructivista, globalizado y activo.

Conviene partir siempre que sea posible de los conocimientos y experiencias previas de los niños y niñas para realizar nuevos aprendizajes constructivos y funcionales. Por esto, es conveniente crear situaciones que favorezcan experiencias emocionales, a ser posible generalizables a otros contextos. Siempre partiendo de los intereses y necesidades de los niños.

Las actividades de educación emocional deben garantizar la participación de los niños y niñas. Siempre que sea posible, conviene realizar actividades grupales. Pueden ser en pequeño grupo o con todo el grupo clase.

No hay que olvidar la atención individualizada para fortalecer el vínculo emocional entre el niño y el educador. Las actividades que favorezcan la comunicación y la convivencia son muy apropiadas para el desarrollo emocional.

El papel del educador-maestro como modelo de comportamiento es el elemento básico del aprendizaje emocional. Los niños y niñas imitan e interiorizan en sus conductas habituales lo que ven hacer a sus adultos.

Además, los adultos deben procurar crear un clima emocional de seguridad y confianza. Mostrar una actitud comunicativa y empática ayuda mucho a lograr este objetivo.

La educación emocional no consiste solamente en realizar juegos y actividades sino en dar coherencia a la educación emocional en cualquier espacio y tiempo educativo. La participación del educador-maestro en las actividades es necesaria para que pueda ofrecer modelos de comportamiento. Un maestro bien formado podrá poner en práctica programas de educación emocional de forma coherente y efectiva.

Conviene atender a la diversidad de los alumnos de todas las formas posibles. Por ejemplo, se puede utilizar una variedad de metodologías que contemplen el desarrollo de todos los sentidos: vista, oído, tacto, olores, sabores, consciencia corporal, habilidad táctil y sensorial, etc. A través de todos estos recursos se pueden experimentar y expresar emociones.

La asamblea es una técnica idónea para la educación emocional. La disposición del alumnado y del

El acompañamiento emocional es muy importante, pero no debe substituir a la educación emocional que es un concepto más amplio.

educador-maestro en forma de semicírculo o círculo para favorecer la proximidad y la comunicación, así como el bienestar, favorecen que uno se pueda expresar y que se sienta escuchado, mirado y acogido.

Algunos recursos muy útiles para trabajar las emociones en la educación infantil son títeres, muñecos, juegos, cuentos, fotografías, imágenes de la prensa, música, cine, juguetes, papel, pinturas y colores, personajes televisivos, series, recursos digitales y tecnológicos, etc.

El acompañamiento emocional en tiempos del coronavirus

El curso 2019-2020 pasará a la historia como el curso de la crisis por la pandemia del coronavirus. En este marco se ha desarrollado en muchas escuelas de diversos países el acompañamiento emocional para atender a las necesidades emocionales del alumnado.

El acompañamiento emocional es un recurso dentro de la educación emocional para atender de forma individualizada al alumnado que necesita algún tipo de apoyo emocional en situaciones de crisis. Entre sus características están la escucha activa y empática por parte del profesorado, centrándose en

las emociones que sienten y expresan las personas (alumnado, familias, incluso otros docentes).

La finalidad es dar un reconocimiento y valor a las emociones. Sentir y validar los sentimientos y emociones nos acerca a poder atender las necesidades de las personas, a identificarnos y a reconocernos en ellas. Sentir y comprender las propias emociones y las de los demás nos ayuda a tomar conciencia de nuestro mundo emocional, así como a empatizar con nuestro entorno.

El acompañamiento supone no juzgar las emociones, sino más bien estar a disposición de la persona que las siente para ofrecerle el apoyo que necesite. Por ello, las acciones educativas que deberían tomarse en consideración son: observar, escuchar, respetar, atender, comprender, compartir, ayudar a expresar las emociones, usar un vocabulario emocional apropiado, proteger y no sobreproteger, mostrar amor y acoger el malestar para contribuir al bienestar y equilibrio emocional. Sin olvidar que cuando estamos desarrollando estas acciones estamos a la vez educando.

Conviene dejar claro que el acompañamiento emocional es un recurso necesario, sobre todo para personas que están viviendo situaciones críticas. Pero

Bibliografía

Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.

Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.

Bisquerra, R. (Coord.). (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brower.

Bisquerra, R., y López-Cassà, È. (2020). Educación emocional. 50 preguntas y respuestas. Buenos Aires: Ateneo Aula.

Bisquerra, R., y Mateo, A., (2019). Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación. Barcelona: Horsori.

López-Cassà, È. (2012). La educación emocional en la escuela. Actividades para la educación infantil. México: Alfaomega.

López-Cassà, È. (2019). Educación emocional. Programa para 3-6 años. Madrid: Wolters Kluwer.

López-Cassà, È. (2019). Educar las emociones en la infancia (de o a 6 años). Madrid: Wolters Kluwer.

Ortiz, M^a J., y otros (Coord) (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

el acompañamiento emocional no debe substituir de ninguna forma a la educación emocional, en grupo clase, que tiene como objetivo la prevención y el desarrollo de competencias emocionales. Para potenciar la difusión y formación en educación emocional se ha creado recientemente la RIEEB (Red Internacional de Educación Emocional y Bienestar); invitamos a las personas interesadas a visitar su web (www.rieeb.com) para saber más sobre lo que se expone en este artículo. RM

LOS EDUCADORES COMO AGENTES PROMOTORES DE RESILIENCIA



Dra. Livia García Labandal

Experta en temas de resiliencia a través del arte. Licenciada en Psicología. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Magister en Psicología Educacional Facultad de Psicología UBA. Profesorado Universitario ISALUD. Profesora en Ciencias Naturales. Instituto Superior del Profesorado Nacional "J.V. González".

Tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio.

Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad

(Skliar, 2006)



La Declaración Universal de Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948) enuncia que la educación es una herramienta poderosa para desarrollar el pleno potencial de todas las personas y promover el bienestar individual y colectivo.

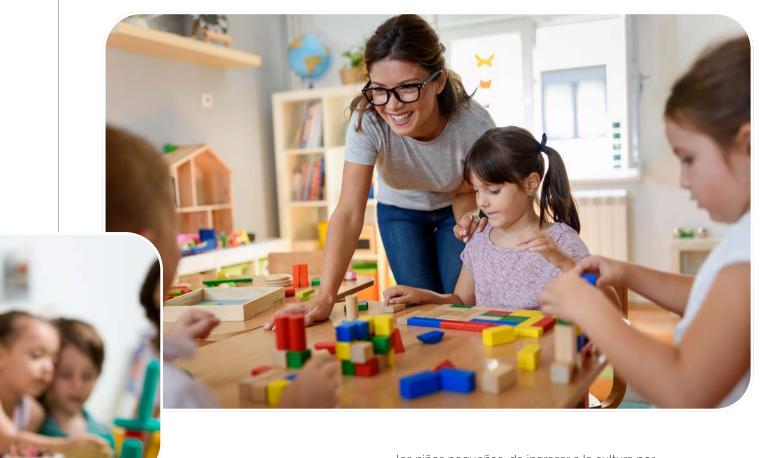
En la actualidad es nodal que los educadores dispongan de capacidad para generar y mantener emociones positivas para mitigar estados emocionales negativos y mejorar el bienestar docente y de los alumnos (Fernández Berrocal y Ruiz Aranda, 2008).

Tal vez uno de los mayores desafíos está puesto hoy en poder trabajar por la promoción de la salud y hacerlo en los espacios institucionales educativos desde las más tempranas etapas de la vida.

¿Oportunidad o derecho?

La educación inicial se constituye no solo en una gran oportunidad sino en un derecho para la infancia que concibe al niño con su historia, su cultura y sus redes vinculares, que lo anclan en un determinado espacio y tiempo.





Tiene una doble finalidad educativa: socialización y alfabetización. Socialización en términos de proceso, de incorporación y transformación de las normas que rigen la convivencia social, haciendo referencia a pautas, hábitos, actitudes y valores que se adquieren en interacción con los otros. Si bien comparte esta función con la familia y con otros agentes sociales, se diferencia de ellos por el carácter pedagógico de su propuesta, con objetivos, intencionalidad y sistematización. La alfabetización se define como el proceso cognitivocreativo de comprensión y reelaboración del universo perceptivo-simbólico-lógico-imaginativo, producto de la cultura de una determinada etapa histórica. Es decir, se refiere a la capacidad de comprender los significados producidos por otros y a la vez producir nuevos significados, esto es conocer, interpretar y modificar el ambiente.

El nivel inicial es la puerta de entrada al sistema educativo, cuya función socializadora y culturizante ha sido el eje vertebrador sus prácticas de enseñanza, casi desde sus orígenes, tiene un trabajo de corporalidad muy fuerte. La manera por excelencia de construir conocimientos en

los niños pequeños, de ingresar a la cultura por fuera de la propia familia, ha sido la exploración y el descubrimiento de múltiples experiencias desde el jardín maternal. Los primeros objetos de conocimiento de un niño están en su propio cuerpo y en el de los adultos que se encargan de su crianza. En la medida en que se amplía su mundo aparecen los otros, los pares y lo convivencial; los juegos y la exploración de normas, reglas, roles, ya de objetos culturales más complejos. La presencialidad física, corporal, es indiscutiblemente necesaria en determinados niveles. Cuando más pequeños son, se requiere mayor cantidad de estrategias didácticas y más esfuerzo por parte de los maestros, de los adultos que, para convocar al encuentro de aprender, primero tienen que encontrarse intersubjetivamente con los niños.

Desde este abordaje pedagógico el nivel inicial se presenta como un espacio posible para trabajar por la promoción de la calidad de vida. Esta perspectiva permite fomentar los factores protectores propios de cada individuo potenciándolos a partir de un enfoque de resiliencia (Santa Cruz y García Labandal, 2010).

Los programas de desarrollo infantil con enfoque de resiliencia tienen como objetivo potenciar y fomentar factores de desarrollo personales y del contexto, minimizando los efectos negativos de la adversidad, a través de una transformación constructiva que permita mantener y recuperar el equilibrio entre las demandas externas e internas del niño y su capacidad de respuesta. Investigaciones precedentes demuestran que potenciar los comportamientos resilientes implica un proceso que apunta al desarrollo del ser humano en forma integral (Fundación Bernard Van Leer, 2001).

Un constructo y una historia en tres tiempos

La resiliencia es la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves.

Cuando se hace referencia al constructo resiliencia es posible definirla entonces como la capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de las personas que les permite reconocer, enfrentar y transformar en forma constructiva situaciones adversas que amenazan su desarrollo (Fundación Bernard Van Leer, 2001).

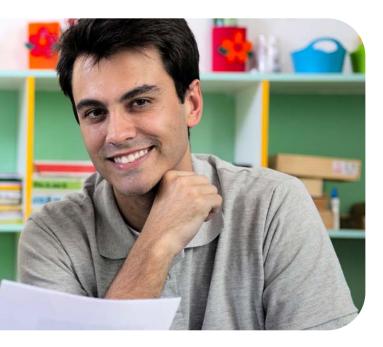
En los años 80, en lo que configuró la *primera línea de investigaciones*, el estudio de la resiliencia se centró en revisar ¿qué características diferencian a las personas que prosperan frente a factores de riesgo o adversidad en oposición a aquellos que sucumben hacia conductas destructivas?



Fueron muy importantes, en esos momentos iniciales de indagación, las investigaciones realizadas por Emmy Werner, quien buscaba identificar los factores de riesgo y los factores protectores que habían posibilitado la adaptación de un grupo de unos 700 niños que provenían de ambientes desestructurados. En esos años, las indagaciones realizadas partían de la premisa que la resiliencia es aquello que se puede estudiar una vez que la persona ya se ha adaptado, cuando la persona ya tiene una capacidad resiliente, por lo que la investigación se centraba en encontrar el conjunto de factores que habían posibilitado la superación de la adversidad. Solo se podía caracterizar a una persona como resiliente cuando había logrado alcanzar una adaptación a la situación.

Algunos hallazgos muy significativos mostraron que en las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, en las que se establecen relaciones interpersonales positivas, se potencian los comportamientos resilientes. Las instituciones educativas y los docentes representan los factores protectores más frecuentemente detectados en niños que lograron sobreponerse a las múltiples coyunturas de pobreza, estrés perinatal, psicopatología parental y disfunciones familiares (Werner y Smith, 1992).

En los años 90 otros investigadores, los que configuran una segunda línea de investigadores en la temática, entre los que están Edith Grotberg, añaden el estudio de la dinámica y la interrelación entre los distintos factores de riesgo y de protección. Ella propone una noción dinámica de la resiliencia, apuntando a la idea de proceso y a que puede ser construida, promovida. Esta perspectiva viene a significar que todas las personas pueden ser resilientes. El desafío es encontrar la manera de promover la resiliencia



en cada persona, tanto individualmente como en las familias. Para esta autora la resiliencia requiere la interacción de factores resilientes: soporte social (yo tengo), habilidades (yo puedo) y fortaleza interna (yo soy). Incorpora como elemento esencial la dinámica e interacción entre estos factores. La resiliencia puede variar con el tiempo y las distintas circunstancias de los escenarios que la sociedad va generando.

Edith Grotberg (2006) caracteriza a los factores de protección de las personas y los organiza en torno a:

1. Yo tengo (Soporte social)

Esto remite a revisar aquello con lo que se cuenta como los afectos, las normas, la autonomía y los cuidados

- → del entorno en quienes confío y que me quieren incondicionalmente.
- que me ponen límites para que aprenda a evitar peligros o problemas.
- que quieren que aprenda a desenvolverme solo.
- que me ayudan cuando estoy enfermo o en peligro o cuando necesito aprender.

2. Yo soy (Fortaleza interna)

Aquí se debe reflexionar sobre la identidad, la autoestima, la responsabilidad, el optimismo y la esperanza propios de los sujetos.

- → Una persona por la que otros sienten aprecio y cariño.
- Feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro afecto.
- → Respetuoso de mí mismo y del prójimo.
- 3. Yo puedo (Habilidades, capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)

Se hace necesario tener en cuenta la comunicación, la socialización, la seguridad y aquello que genera confianza. Para ello hace falta:

- → Hablar sobre cosas que me asustan o me inquietan.
- → Buscar la manera de resolver los problemas.
- Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien.
- Buscar el momento apropiado para hablar con alguien o actuar.
- → Encontrar alguien que me ayude cuando necesito.

Podría en la actualidad añadirse un cuarto factor para considerar la perspectiva de los sujetos en relación con su implicación en sus actuaciones.

4. Yo estoy

- → Dispuesto a responsabilizarme de mis actos.
- → Seguro de que todo saldrá bien.

En la actualidad es posible visualizar *una tercera generación en el estudio de la resiliencia*, que se inicia sobre el año 2000. Esta perspectiva plantea a la resiliencia no tanto como capacidad (primera generación), ni solamente como proceso (segunda generación), sino como un verdadero paradigma que trata de identificar cuál es el marco que explica que la respuesta resiliente no es la excepción de la norma, sino la habitual. No basta con decir que la persona es resiliente, ni que está resiliente o que la resiliencia se aprende: los nuevos investigadores afirman que la resiliencia se construye.







Ruta Maestra Ed. 29

Como construir resiliencia desde nuestras prácticas docentes

Una de las posibilidades para favorecer comportamientos resilientes convoca a educadores y a las familias a generar relaciones de afecto mutuo donde todos los actores sociales tengan oportunidades de participación significativas. Esto apunta a la promoción de la calidad de vida y a la protección en relación con el desarrollo del autocuidado y cuidado de los otros.

En los niños, la resiliencia es una capacidad que se adquiere desde temprana edad; el interés por su formación ha llevado a los investigadores a trabajar con los menores. Barudy y Dantagnan (2005) revelan que el advenimiento de la resiliencia está íntimamente ligado a los buenos tratos y a las vivencias de respeto experimentados durante la infancia, constituyendo el ambiente familiar la fuente más importante de estos factores.

Son los adultos significativos para los niños, muchas veces sus docentes, quienes acompañan a los pequeños para ser resilientes. De esta forma, las principales características de los tutores resilientes son la flexibilidad, la capacidad para enfrentar y resolver problemas, las habilidades de comunicación y las destrezas para participar en redes sociales de apoyo. La combinación de factores tanto personales, familiares como sociales, entraman la resultante de una respuesta específica de los niños ante los eventos de la vida.

En las instituciones educativas es posible considerar en tiempos y procesos para la construcción de la resiliencia (Henderson y Milstein, 2003). Los tres primeros pasos hacen referencia a estrategias que permiten mitigar el efecto del riesgo en el ambiente:

Enriquecer vínculos prosociales.

Esto marca la necesidad de vincular a los niños con el rendimiento escolar, conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.

2. Fijar límites claros.

El límite, en realidad, puede ser pensado como una instancia de protección porque genera cuidado.

3. Enseñar habilidades para la vida.

Tiene que ver con la cooperación, resolución de conflictos, estrategias de asertividad y un manejo saludable de las situaciones de estrés.

Y los tres siguientes a aquellos que permiten construir resiliencia en el ambiente:

4. Brindar afecto y apoyo.

Es muy importante proporcionar respaldo y aliento por parte de los adultos a los niños.

5. Establecer y transmitir expectativas.

Los niños aprenden más cuando sus docentes y adultos cercanos esperan más de ellos.

6. Brindar oportunidades de participación significativa.

Generar espacios para el seguimiento de proyectos, para la coconstrucción, para la participación de todos, en tanto ser parte, tener y tomar parte en las situaciones.

La escuela es una vía, ciertamente entre otras, pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino. Tiene la misión de hacer fructificar los talentos y las capacidades de creación.

Promover la resiliencia es un llamamiento para relacionarse con los individuos en su totalidad, llevar a la práctica el concepto biopsicosocial, donde los



aspectos biológicos, psíquicos y sociales están en constante interacción y trabajar con un enfoque interdisciplinario.

Algunos tips para hilvanar posibles recorridos en tiempos de pandemia

La American Academy of Pediatrics (2020) propone algunas instancias que resulta interesante considerar en las prácticas docentes:

Ayudar a poner en palabras lo que sucede.

Hoy más que nunca hay que poder poner en palabras los temores de los niños. Ellos confían en los adultos como fuente de seguridad, tanto física como emocional. Es importante tranquilizarlos explicitarles dígales que cuentan con ustedes para ayudarlos y que van a poder superar las dificultades. Responder preguntas de manera simple y honesta. Hablar con los niños sobre cualquier noticia que los atemorice. Es posible hablar sobre la gente que se enferma, pero también sobre seguir las reglas, como lavarse las manos

y quedarse en casa para ayudar a que la familia se mantenga sana. Validar sus sentimientos, aquello que los molesta a inquieta, como no poder estar cerca de sus amigos y proponer otras formas de estar cerca de los afectos. Invitarlos a mantenerse en contacto con sus seres queridos. Puede que los niños se preocupen por un abuelo o abuela que viva solo o un familiar o amigo con más riesgo de contraer COVID-19. Las videollamadas pueden ayudar a aliviar esa ansiedad. Es importante mostrar desde el propio ejemplo cómo manejar los sentimientos. Hable sobre cómo está manejando usted sus propios sentimientos. Abrir ventanas y puertas para mirar al futuro. Explicite que los científicos están trabajando muchísimo para descubrir cómo ayudar a las personas que se enferman y que las cosas van a mejorar. Ofrezca expresiones de afecto con más frecuencia.

Establecer y sostener rutinas saludables.

Asesorar a las familias a sostener hábitos en las casas como respetar la hora de ir a la cama y las demás rutinas. Ayudan a crear orden en el día ofrece seguridad en tiempos muy inciertos. Se hace necesario sostener rutinas para levantarse, vestirse, desayunar y jugar activamente un rato en la mañana, seguidas de juegos más tranquilos y un bocadillo para la transición a la hora del trabajo escolar. Almuerzo, tareas de la casa, ejercicio, algo de tiempo de socialización en línea con amigos y luego tareas escolares en la tarde. Hora familiar y lectura antes de dormir.

Es importante estructurar el día. Con el cambio en las rutinas habituales, es necesario establecer horarios diarios nuevos y dividir en partes el tiempo destinado al trabajo escolar y a otras actividades cuando sea posible.

Todos los niños, inclusive los adolescentes, se benefician de rutinas predecibles pero flexibles como para satisfacer las necesidades individuales

Practicar actitudes positivas.

Todos estamos más ansiosos y preocupados durante la pandemia. Es posible que los niños pequeños no tengan palabras para describir lo que sienten. Es más probable que se porten mal para exteriorizar su estrés, su ansiedad o su miedo a través de la conducta (lo que, a su vez, puede alterar a los padres, en particular si ya están estresados). Es posible que los niños estén a veces irascibles ya que echan de menos el tiempo con sus amigos. Algunos niños se portan mal porque están aburridos y es necesario buscar otra cosa que puedan hacer.

Pueden proponerse juegos creativos, realizar dibujos de las formas en las que se está cuidando su familia, realizar construcciones para mantener alejados a los gérmenes, guardando adentro a los animales de peluche o juguetes favoritos.





Es importante redirigir la atención, para reforzar buenas conductas y desestimular otras, es una herramienta poderosa.

Propiciar la posibilidad de tener un tiempo individual.

Favorecer espacios para estar con cada uno de sus alumnos, eligiendo el momento adecuado, unos minutos de atención exclusiva, aunque solo sea de vez en cuando.

Para seguir pensando...

La pandemia expuso a los docentes y a las familias a educar sin las fronteras físicas de las escuelas. La escuela tiende siempre a identificarse con lugares y edificios y es el lugar institucionalizado del encuentro entre quienes van a enseñar y quienes van a aprender. Hoy, la escuela se ha convertido en un espacio de vínculos construidos desde la distancia; en tanto la escuela son todos los actores que la conforman y las relaciones que entre ellos se tejen. Aún desde la virtualidad los vínculos se han generado, algunos consolidados y fortalecidos, los equipos se retroalimentan y colaboran para el bien común. la escucha se

agudizó y la comunicación es aún más potente. En otros casos se potencian y mantienen tensiones y cuestionamientos sobre cuáles son las tareas y responsabilidades de cada uno en esta situación.

Desde hace más de un siglo, las familias envían a sus hijos a las escuelas y delegan en ellas una parte de su educación. La escuela no tiene solo una función instruccional, sino que según Castoriadis (1989) es la reproductora de materia prima humana, en términos de que crea sujetos sociales en la medida en que la sociedad lo requiere. A su vez se encarga de responsabilizarse de niños, niñas y adolescentes durante un importante período de tiempo diario, distribuye saberes culturales socialmente valorados, capital simbólico necesario para insertarse en el mundo y en el despliegue de su rol, las escuelas liberan tiempo de las familias. El aislamiento social preventivo y obligatorio desarticuló la alianza fundacional del nivel inicial, ligada a la necesidad del cuidado cuando las "madres salían a trabajar". Obligó a recrear esta alianza desde casa y en casa, hizo visibles algunos supuestos que sostiene la educación de los más pequeños. Educar no es escolarizar y no hay enseñanza sin cuidado. Esto es cierto para todos los niveles educativos, pero mucho más para el nivel inicial en donde crianza, enseñanza y cuidado son inseparables. Enseñar y aprender en casa sobrecarga aún más la dinámica cotidiana de las familias, en particular a aquellas que transitan por situaciones de mayor vulnerabilidad. Por tal razón, en estos tiempos, es tan importante impulsar medidas para sostener la continuidad educativa como explorar nuevas formas para lograr que el nivel inicial esté presente en la vida cotidiana de los más chicos, "andamiando" a las familias en sus esfuerzos para criar, enseñar y cuidar en y desde casa.

Los docentes deben asumir un nuevo rol, deben dejar de ser aplicadores de currículums para convertirse en diseñadores de posibilidades de aprendizajes y coconstructores de resiliencia.

Es un tiempo propicio para que todos los actores del campo educativo realicen aprendizajes y metaprendizajes. Es posible que los aciertos de hoy resulten aprendizajes para seguir pensando los sentidos de la educación y de las instituciones educativas de cara a las sociedades por venir. Las crisis desafían a salir del lugar de conformidad. Los sistemas educativos se afianzan en las tradiciones, realizan un anclaje en acciones que se repiten en los mismos formatos desde hace años. Es una gran oportunidad, al mismo tiempo que una gran preocupación. El futuro dará cuenta de esto.

Para concluir resulta interesante recuperar las palabras de Eric Hoffer (escritor y filósofo estadounidense 1902-1983) quien explicita que "En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras aquellos que creen saberlo todo, estarán bien equipados para un mundo que ya no existe". RM

Bibliografía

American Academy of Pediatrics (2020). *Recomendaciones en pandemia*. Recuperado de: https://www.healthychildren.org/Spanish/paginas/default.aspx

Anijovich, R. (2020). "EUTOPÍA: la escuela se reinventa". En *Panorama Portal de Política Educativa en Iberoamérica*. Recuperado de: https://panorama. oei.org.ar/eutopia-la-escuela-se-reinventa-con-rebeca-anijovich/

Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona: Gedisa.

Cardini, A.; D'Alessandre, V. y Torre, E. (2020). Educar en tiempos de pandemia Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina. Buenos Aires: CIPPEC

Castoriadis, C. (1983). *La institución* imaginaria de la sociedad (vol.1: Marxismo y teoría revolucionaria). Barcelona: Tusquets.

Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad (vol. 2: El imaginario social y la institución). Barcelona: Tusquets.

Fernández Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. En Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 14.

Freire, P. (2012). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.

Fundación Bernard Van Leer (2001). *Regional Trining.* Sao Paulo: Documentación interna.

Grotberg, E. (comp.) (2006). *La resiliencia* en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades. Barcelona: Gedisa.

Gvirtz, S.; Grinberg, S.; Abregú, V. (2007). La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía. Buenos Aires: Aiqué.

Heidegger, M. (2008). ¿Qué significa pensar? Madrid: Trotta.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Hoffer, E. (1983). Thruth imagined. EEUU: Amazone.

Kemelmajer, C. (09/04/2020).

"Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales". CONICET.

Recuperado de: https://www.conicet. gov.ar/educacion-en-tiempos-depandemia-consejos-de-especialistaspara-enriquecer-las-aulas-virtuales/

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Nueva York: ONU. Recuperado de: https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

Reimers, F.M. (08/05/2020). "El COVID-19 y la educación del futuro". Proyecto Educar 2050. Recuperado de: https://www.kaltura.com/index.php/extwid-get/preview/partner_id/1633051/uiconf_id/42959361/entry_id/1_pn8nrtrb/embed/iframe?

Sanjurjo, L. (2009). "Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de las prácticas". En L. Sanjurjo (Coord.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (pp.15-40). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Santa Cruz, E. y García Labandal, L. (2010). *Titeres y Resiliencia en el Nivel inicial. Un desafio para afrontar la diversidad.* Buenos Aires: Homo Sapiens.

Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. En *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2):1-12. Recuperado de:

http://www.raco.cat/index.php/REIRE

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica Grijalbo, México.

Werner, E. y Smith, R. (1992). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill.



Hilda Mosquera

Es una apasionada del marketing, la educación y la innovación. Es Comunicadora social de la Universidad Javeriana, Colombia, con una especialización en comunicación corporativa por la Universidad Complutense de Madrid y Master en Dirección de Marketing y gestión comercial de ESIC Business and marketing school y la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, España. Actualmente es Jefe de proyectos e Innovación Educativa, de Santillana Colombia y creadora del Proyecto Santillana 360°, liderando estrategias que están impactando positivamente los colegios de Colombia.



MARKETING EDUCATIVO PARA LOGRAR LA CAPTACIÓN EN ETAPA PREESCOLAR

Hoy más que nunca el marketing educativo es bienvenido a nuestras instituciones, pues nos ofrece un método para poder alcanzar los objetivos de captación, fidelización y posicionamiento, tan necesarios ante esta nueva coyuntura social.

La actual crisis sanitaria nos sitúa ante una nueva realidad que nos exige altas dosis de creatividad y nos invita a repensar los procesos tanto de fidelización de estudiantes, como los de captación. El comportamiento de los padres a la hora de elegir colegio ha cambiado mucho en los últimos años y, hoy es fundamental reconectarnos con las familias, especialmente en la primera infancia, donde urge afinar los canales para estrechar el relacionamiento con nuestros usuarios actuales y con los potenciales, con el fin de propiciar un diálogo continuo que nos permita entender lo que sienten, piensan, temen y esperan.

Nos situamos entonces ante un marketing especial que requiere un alto grado de sensibilidad y un conocimiento profundo de un sector diferencial donde no tienen cabida estrategias netamente

Ruta Maestra Ed.

transaccionales o dirigidas al gran consumo. Estas estrategias deben ir más allá del responsable de marketing y/o admisiones y deben involucrar a toda la comunidad educativa: desde los directivos, pasando por los profesores, estudiantes, personal administrativo y por supuesto las familias, quienes en definitiva son nuestros principales "embajadores de marca" y nuestro mejor marketing.

La actual situación nos lleva a actuar solidariamente en todos los ámbitos. donde debemos actuar de manera mancomunada con las familias y verlas como nuestras compañeras de viaje y coequiperas en la construcción del proyecto educativo, tan vital en la etapa de la vida donde se sientan las bases no solo del crecimiento individual, sino para el desarrollo de sociedades cohesionadas, así que nuestro esfuerzo no solo debe centrar respuesta a sus demandas, sino en encontrar soluciones en conjunto.

Plan de marketing para la etapa preescolar

A la hora de construir un Plan de marketing educativo que nos permita atraer la atención de las familias con niños en edad preescolar, es muy importante reconocer que las acciones a desarrollar no deben ser intrusivas y no deben estar encaminadas netamente a conseguir una matrícula, aunque la urgencia en este momento esta. Lo que quiero explicar es que a la hora de establecer los mensajes de nuestras campañas, debemos comunicar por qué somos la mejor opción para las familias y esto va mucho más allá de "colgar el cartel de admisiones abiertas: matricúlate".

En este punto es vital conocer el viaje que recorren las familias a la hora de elegir una institución para matricular a su hijo en esta primera



infancia y acompañarlos a disipar sus temores y dudas a través de los mensajes acertados que podamos transmitirles. En esta etapa, debemos estar en capacidad de resolver sus preocupaciones y darles motivos concretos para que se decanten por nuestra institución.

En la actualidad muchos padres dudan si iniciar o no un proceso de admisiones en la etapa de preescolar, pues no tienen la claridad de querer que sus hijos sigan con una formación virtual, que no logra abarcar las necesidades de cuidado y atención que requieren los niños más pequeños. Nuestra oportunidad en este ciclo escolar se basa en lo acertados que seamos a la hora de transmitir los mensajes que estarán presentes en nuestros canales, demostrando que contamos con expertos en didáctica para primera infancia y que disponemos de las plataformas digitales que motivarán el aprendizaje de sus hijos en esta edad.

Debemos estar en capacidad de generar los argumentos suficientes para convertirnos en la opción ideal para familias nuevas. Para lograrlo, es necesario ganar visibilidad para ser re-conocidos una vez los padres hayan tomado la decisión de buscar colegio; en un segundo paso debemos **lograr el posicionamiento** adecuado cuando los padres están en las fases de consideración y comparación y finalmente debemos **demostrar el valor agregado** que podremos ofrecer en esta apuesta a futuro que están haciendo las familias, pues un alumno que se logre captar en preescolar es mucho más

rentable que uno que se capte en bachillerato, por lo que nuestros esfuerzos de captación se verán mejor recompensados si nos centramos en esta etapa.

Una vez hemos entendido la necesidad de estar presentes en el "viaje de las familias" y de la importancia de cultivar las relaciones durante todo el ciclo de vida de nuestros usuarios y de ir más allá de perseguir solo el objetivo de ventas, quiero compartimos una lista de acciones y consejos que serán de utilidad a la hora de diseñar las estrategias de Marketing educativo para la etapa preescolar:

Produce contenidos de interés para los papás

Empatiza con las familias y demuéstrales que estás de su lado. Comparte materiales y mensajes que agreguen valor a la relación con tus usuarios, como tips de crianza en la primera infancia, actividades para compartir en familia, consejos para manejar la ansiedad durante el confinamiento, etc. En este punto aprovecha todo el

conocimiento de tu equipo: psico-orientadores, piscólogas, terapeutas, fonoaudiólogos y aprovecha las diferentes opciones que nos ofrecen las redes sociales: *webinar*, *lives*, infografías, videos, etc. Recuerda siempre utilizar un tono cercano, personalizado y fácil de comprender.

2. Ofrece clases virtuales y asesorías gratuitas

Una excelente forma de atraer a las familias es invitándolas a conocer nuestro servicio educativo y hoy, gracias a la virtualidad, podremos hacerlo mucho más fácilmente. Así que, por qué no convidarlas a una de nuestras clases más llamativas, con nuestro docente estrella de música, rumboterapia, títeres, etc., donde las familias actuales acojan a las familias potenciales y les inviten a quedarse.

3. Optimiza tus canales digitales

Hoy no hay duda del enorme potencial que nos ofrecen las redes sociales y nuestros canales digitales. La clave está en ponerlos a disposición de nuestra estrategia y alinearlos a nuestros objetivos institucionales.

Desarrollar contenidos que generen vínculos con las familias creará comunidades de mejor calidad, páginas con más *likes*, marcas más seguidas, contenido más compartido y, en general, usuarios más conectados. Lo que diferencia una red exitosa de una que no lo es, es la interacción y la participación de los usuarios, para lo que será importante tener métricas del contenido que más les gusta a nuestros usuarios y así consolidar una parrilla que visibilice nuestros valores, nuestros diferenciales y nuestra esencia como institución educativa.

4. Centraliza la información de las familias y haz seguimiento a los clientes prospecto

Mientras mejor conozcas a tus clientes, mayores posibilidades tendrás de afinar la comunicación para llegar con el mensaje apropiado en el momento preciso.

Tener una base de datos centralizada, para almacenar información sobre las familias y analizarla de manera continua, nos permitirá conocer la efectividad de nuestras acciones y nuestros canales; lo que buscamos en este punto es identificar exactamente cómo nos están conociendo dentro del gran universo de colegios: si por referidos, por redes sociales, por la página web, por las campañas en Google o por alguna otra estrategia que hayamos decido poner en marcha. iMedir es la clave!

5. Refina el servicio al cliente

Hoy más que nunca lo cuidadosos que seamos en la atención a las familias puede marcar la diferencia entre lograr o no una matrícula, así que debemos ser exquisitos en cada uno de los puntos de contacto (llamadas, *mailing*, *whatsapp*), resultando especialmente cálidos y delicados con cada una de las familias aspirantes en el proceso de admisión.

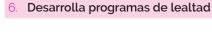








Hoy debemos ser especialmente cálidos y delicados con el servicio que ofrecemos a las familias aspirantes dentro del proceso de admisión; una llamada puede marcar la diferencia para que se decanten por nuestra institución.



Nuestro mejor marketing son las familias satisfechas, así que no dudemos en vincularlas a nuestra comunidad en nuestro proceso de admisiones e invitémoslas a que nos ayuden a agrandar nuestra comunidad despertando el sentido de pertenencia en el que todos nos sintamos como una gran familia.

Invítalos a que te recomienden y a que hablen de lo satisfechos que están en la institución. Ten en cuenta que a veces será necesario darles un "empujón" para que estén dispuestos a hacerlo, así que una estrategia efectiva es ofrecer una recompensa por traer matrículas efectivas, como descuentos en el pago de la matrícula o la pensión, o mejor aún, regalar un mes de los servicios complementarios que ofrecemos, como un mes gratis en alguna de las actividades extraescolares, o en los servicios de transporte o alimentación, en el caso de poder hacerlo en forma presencial. De esta manera, promoveremos a la vez el uso de nuestros servicios adicionales que pueden redundar en nuevos ingresos para la institución. Como lo comentamos anteriormente, es el momento de poner a prueba itoda nuestra creatividad!

#ManosAlaObra

- Viste tus redes sociales y unifica la imagen gráfica de todo tu ecosistema digital.
- → Establece un diálogo continuo con los usuarios. Los canales digitales de la institución deben estar abiertos para responder todas las necesidades y preguntas que tengan nuestros padres de familia.
- → Genera contenidos, guiándote por las publicaciones que más impacto han tenido. Medir es importante.
- → Utiliza elementos que sean atractivos y generen gancho para aumentar el alcance y la interacción de todas nuestras publicaciones.
- → Analiza cuál es el mejor horario para hacer tus publicaciones en redes sociales.
- → Incursiona en otras formas de comunicarte con la comunidad como los Facebook LIVE, Instagram LIVE, webinars, etc. El contenido audiovisual es el rey.
- → Recuerda que este es un trabajo de todos, no solo de los directivos. Cada miembro de la institución puede generar iniciativas virtuales desde psicología, nutrición, audiología, terapia ocupacional, etc., para lograr nuestros objetivos de fidelización, captación y posicionamiento. RM



EL SENTIDO DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL





Entrevista
Francisco Leal Quevedo

Nació en Ibagué, Colombia, en 1945. Es un destacado médico y tiene una Maestría en Filosofía. Sus relatos de viaje para niños han abierto una nueva ruta en la literatura infantil colombiana. Su obra El mordisco de la medianoche fue ganadora en 2009 del Segundo Premio de literatura infantil El Barco de Vapor / Biblioteca Luis Angel Arango, en el que también resultó finalista con su novela Los secretos de Hafiz Mustafá. Es autor, además, de Aventura en el Amazonas y Aventura en Tierradentro.

¿Cuál es el sentido de la literatura infantil?

Ante todo, la Literatura infantil no es un mundo aparte. Es parte integrante e importante de la gran literatura. "La Literatura infantil no es una pastilla pedagógica envuelta en papel de letras, sino Literatura, es decir, Mundo transformado en lenguaje", decía Cristine Nostlinger.

Cuando decimos Literatura "infantil" o "juvenil", estamos empleando un adjetivo incluyente, no excluyente. Lejos de significar una literatura solo para niños y jóvenes, estamos hablando de una literatura para todos, que incluye lógicamente a los niños y jóvenes. Entonces, es como si nos preguntáramos cuál es el sentido de la Literatura.

Además, Literatura no es solo lo escrito. La literatura, sin adjetivos, es ante todo arte de la palabra, cuyas creaciones pueden manifestarse de forma oral o escrita, representadas dramáticamente, cantadas o danzadas, y en diferentes soportes materiales: voz humana, libro, disco, cinta magnética, película, etc.

Todos estamos deseosos de oír historias. Ellas nos cuentan el mundo. Nos permiten vernos en ellas. Nos divierten, nos dan identidad, también nos cambian a su manera.



¿Por qué es importante la literatura en la educación inicial?

Desde que estábamos en el vientre materno, empezamos a leer el mundo.

Posiblemente desde la aparición de la conciencia, nos estamos haciendo estas mismas preguntas: ¿Quién soy? ¿Dónde estoy? ¿Qué pasa afuera?

Y entonces empieza la interminable lectura del mundo. Nos interesan los rostros, los olores, los sabores, las texturas, los sonidos.

En esa lectura inicial, ocupa un lugar fundamental leer el territorio. Todos los seres vivos somos territoriales, desde la rana en su pantano, hasta el águila en la alta cima. Nuestro territorio es el Mundo, nos ocupamos entonces de leerlo. "Nombrar es apresar", decía Cortázar. Nuestras palabras, nuestros relatos, están nombrando el mundo, de esa manera lo vamos haciendo nuestro. Nuestro entendimiento del mundo ha dado comienzo a nuestra marca del territorio. La importancia de la Literatura infantil, presente en sus diversas formas, radica en que me enseña a leer el Mundo, desde el inicio de la vida.

¿Qué beneficios trae la literatura infantil para el sano desarrollo cognitivo y emocional de los niños?

Los cuentos, relatos y leyendas nos llevan a mundos de fantasía que nos divierten y a la vez nos enseñan. A través de los cuentos se transmite a los niños sabiduría y se comparten sentimientos.

A todo niño le gusta oír contar cuentos. Para nosotros, sus adultos cuidadores es una bella forma de compartir con él un apasionante mundo de fantasía. Es emocionante ver cómo sigue paso a paso un relato de aventuras, literalmente las vive en carne propia.

Por medio de los cuentos los padres podemos hablar de temas difíciles que el niño necesita escuchar, se puede hablar de la muerte, del nacimiento, de la sexualidad, de la vejez, y prácticamente de todas las facetas de la realidad humana.

Los cuentos infantiles enriquecen la vida interior, le permiten al niño entender ciertas situaciones dificiles en la vida; además estimulan su imaginación y lo ayudan a desarrollar su inteligencia y a clarificar sus emociones.

Los cuentos infantiles le dan esperanzas respecto al futuro. Aprenderá que todos pasamos por momentos difíciles y que cada situación puede cambiar.

¿Cómo a través del uso de la literatura infantil podemos lograr la formación de ciudadanos del mundo?

La Literatura es un medio privilegiado para conocer al "Otro". Cada obra literaria es la oportunidad de meterme en el mundo de "Otro". Mientras mejor sea la obra literaria, ese mundo paralelo que él crea será más atrapante. Entramos en ese mundo extraño que es un libro, al principio sabemos que estamos fuera, damos el primer paso, poco a poco nos habituamos. Al principio, todo nos parece extraño, pero en el fondo los personajes son como nosotros, su realidad ficticia ilumina nuestra realidad cotidiana. Escondida en las profundidades de esos personajes y sus conflictos hallamos nuestra propia humanidad. El libro es un espejo que nos permite construir nuestra identidad.

Mientras más libros lea, más mundos de Otros conozco. Ello me permite ponerme en los zapatos del Otro, comprenderlo. Así la lectura nos lleva por el mundo de la Tolerancia, que es indispensable para la convivencia. Y esta nos abre hacia la ciudadanía.

¿Cómo pueden los docentes y los padres de familia ser promotores de la literatura infantil?

En los niños pequeños es muy importante la "Oratura". El amor a las palabras comienza desde el vientre materno. La madre le canta, lo arrulla. Antes de aprender a leer ya conocíamos otros lenguajes. El niño pequeño lee los latidos cardíacos de su madre, el ambiente familiar, las caricias, los enojos, la violencia. Desde los primeros días es un excelente lector de todo el lenguaje del cuerpo, que no necesita palabras. Las canciones de cuna y el tarareo son formas iniciales de lectura.

Es necesario hablarle al niño desde la época de recién nacido, contarle el mundo, decirle lo que está sucediendo, cantarle canciones, poesías, hacer rimas, silbar, acariciarlo. Así, el niño se introduce al mundo de los sonidos, de los gestos y de los símbolos, lo que le servirá para entrar, más tarde, al mundo de las palabras escritas y las pronunciadas.

A partir de los seis meses, al niño deben regalársele libros de láminas, de pasta dura o de tela o plástico. Es conveniente que pueda manipular su libro y tenga sentido de pertenencia.

Si los padres son lectores, los hijos lo serán también. Debemos de tener amor por la lectura y expresarlo leyendo, lo que motivará mucho más el interés por las letras en el niño. Desde muy temprano, el hogar debe disponer de un ambiente propicio para la lectura, enmarcado en la tranquilidad, la paciencia, la alegría y disponibilidad de tiempo.

Al niño jamás se le debe imponer la lectura como una rutina de formación. Él debe sentir el placer y el afecto de la persona mientras leen lo que a los padres y al niño les encante: poesía, cuentos, rimas, canciones, adivinanzas, etc.

Con frecuencia, el niño busca la lectura porque ha visto a una persona amada, como los padres o los maestros, metida en los libros, y la lectura apareció como un medio de imitación e identificación, de acercarse a ella y de apropiarse de su mundo, de sus cualidades, de su encanto, de su misterio. Entonces, la mejor manera de contagiar a los niños del hábito de leer es que nos vean leer, que tengamos libros en casa. Unos padres y un maestro lector tienen mucha probabilidad de hacer de sus hijos y estudiantes niños lectores.

¿Cómo lograr incentivar la lectura desde temprana edad en un mundo digital?

El aprendizaje de la lectura pasa por varias etapas. Primero alguien me lee, luego ese mismo alguien lee conmigo, luego voy a leer solo, pero con su acompañamiento.

Incentívelo a leer el mundo. Leer libros es solo una forma especializada de leer el mundo.

Siempre que sea posible, cántele nanas, retahílas, adivinanzas, léela en voz alta. Cuando se lee en voz alta no solo se está contando una historia, se está trasmitiendo afectos, una forma de leer la vida, una cosmovisión.



No debemos hacer nunca dicotomías artificiales entre el libro físico y el libro virtual. Siempre es el Libro, lo que cambia es el soporte, el medio. Y a los nativos digitales les queda muy fácil convivir con los nuevos soportes del Libro.

¿Qué tips y consejos prácticos le deja a los educadores y a los padres para promover la literatura infantil y su aplicación para el desarrollo de habilidades en tiempo de aprendizaje híbrido o alternancia?

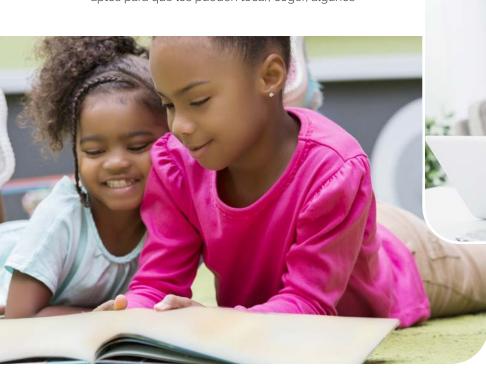
Actualmente, los padres y maestros constatamos cada día que los niños y jóvenes sí son "nativos digitales" y cómo de manera fácil, casi espontánea, se hacen amigos de los nuevos soportes que nos ofrecen literatura. Nos preocupamos porque leen menos libros, pero en realidad "leen más el mundo", que es en definitiva lo que importa.

- → Los libros nos deben acompañar desde antes de que sepamos leer. Deben ser parte de nuestra vida diaria.
- → Algo muy importante en la promoción de la lectura es hacer del libro un objeto cotidiano, que estén en nuestra casa y al alcance del niño. Que los libros no sean objetos prohibidos: "no tocar, no coger, no arrugar".
- → Es muy útil que el niño tenga sus propios libros.

 Desde una edad tan temprana como los ocho meses ello es posible. Ahora existen libros para bebés, aptos para que los pueden tocar, coger, algunos

pueden hasta ser mordidos y resisten el agua, lo pueden aún acompañar en la hora del baño.

- → Es fundamental que nos vean leer los libros que tenemos en casa. Los hijos de padres lectores suelen llegar a ser niños lectores, por contagio.
- → Cuéntele historias a la hora de dormirse, mire con él libros ilustrados, descríbale las ilustraciones. Pídale que le lea las ilustraciones.
- → También es muy útil leerle en voz alta, cuando esto se hace, además de contarle una historia, se le está trasmitiendo afectos, pues sentirá nuestras emociones hacia eso que está ocurriendo en la historia.
- → Si vive cerca de una biblioteca pública, o puede frecuentarla, pregunte si hay allí una "bebeteca", que es un sitio especial con libros para niños pequeños y con personal entrenado para acompañarlos en ese proceso de inducción al mundo del libro.
- → Finalmente, paciencia cuando le pida por décima vez que le lea el mismo cuento, a él le gusta oír las palabras, en especial si salen de los labios de la persona que lo ama. RM



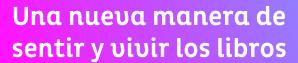




Disfruta cuando, donde y como quieras de un nuevo ecosistema lector digital.

Leer, aprender y escuchar, tres entornos para acercarte a los libros de una manera diferente y atractiva.

Al suscribirte accederás, sin restricciones, a una biblioteca de libros digitales, audiolibros y recursos en un entorno educativo y a la vez lúdico.







Un ecosistema digital para todas las etapas educativas

En Loqueleo digital podrás:

- Leer digitalmente grandes historias de la literatura infantil y juvenil.
- Personalizar tus planes lectores y seguir la evolución de las destrezas lectoras de tus alumnos, gracias a las actividades que ellos encontrarán en la plataforma.
- Escuchar audiolibros narrados por profesionales.

Redimensiona el placer por la lectura



LOS COLEGIOS BILINGÜES, DEDICADOS A MEJORAR SIEMPRE



Anne Dye

MS Ed (Currículo e Instrucción) de Scranton University (Scranton, Penn, USA) 2011, Especialización en RRHH de la Universidad de Los Andes (Bogotá, Colombia) 1999 y un BS (Communication Studies) de Northwestern University (Evanston, Ill, USA) 1987. Tallerista junto a padres de familia para que puedan definir sus propios principios y prácticas como familias bilingües. Actualmente Cambridge Coordinator Colegio San Jorge de Inglaterra / St. George's School - Bogotá, Colombia.

Learning another language is not only learning different words for the same things, but learning another way to think about things.

... Flora Lewis

To deal effectively with change, it helps to be engaged in changing yourself.

... Kerry Hannon

Para los padres de familia que conocen a sus hijos desde el primer momento de sus vidas, a través de sus aprendizajes, desafíos y logros; y a los profesores que conocen a estos niños por un momento breve, pero con el amor y dedicación que duran toda una vida.

En todos los colegios preparamos a nuestros estudiantes para el futuro, compartimos entre 10 y 15 años con ellos, después se gradúan y siguen con sus vidas académicas y profesionales. Puede ser que tengamos muchas nociones sobre lo que será el año 2035, pero realmente no sabemos mucho más. ¿Sabían que hace 15 años nació YouTube?, y miren cómo ha cambiado el mundo.



Por esto surgen algunas inquietudes sobre la educación y sobre cómo estamos preparando a nuestros estudiantes para ese futuro. Por ejemplo: ¿Qué queremos para estos jóvenes cuando reciban sus diplomas? Como mamá y educadora, he pensado en lo que quiero para mi hija y mis estudiantes. Más allá de cualquier objetivo de aprendizaje escrito en un plan de estudios, quiero que ellos estén bien, que puedan interactuar y defenderse por ellos mismos, que no necesiten de mí o de ningún otro adulto para hacerlo. Puede sonar un poco dramático, pero surge una pregunta:

¿Qué les estoy enseñando hoy a mis estudiantes o a mi hija, para que, en algún momento, cuando estén solos —y tengan que tomar decisiones o resolver un problema, o escoger un camino en el mapa de la vida— tengan las habilidades, las experiencias y la confianza necesarias para saber qué hacer?

Hace poco salió un artículo en el New York
Times, como parte de una serie que trata sobre la resiliencia. Específicamente esta nota habló sobre la habilidad de aprender algo nuevo y cómo el control que tenemos sobre nosotros mismos nos ayuda manejar los cambios externos en nuestro alrededor.
Es así que, en primera instancia, aprender algo nuevo nos hace recordar que siempre se puede aprender algo nuevo; en segundo lugar, hay muchas maneras de ver la vida; y finalmente, es posible aplicar los conocimientos de un campo a otro.

Para mí el hecho de aprender un segundo idioma es el mejor ejemplo para poner en práctica la reflexión anterior, constantemente me recuerda que puedo seguir aprendiendo, que hay muchas formas de ver la vida y que las habilidades que he adquirido para aprender un idioma casi siempre me han servido para el aprendizaje de otro. El aprendizaje tanto de un segundo idioma, como el proceso continuo de mejorar el primer idioma, nos da un mensaje de humildad que nos recuerda que siempre somos aprendices en esta vida.

Para adquirir o aprender un primer o segundo idioma, un niño requiere interacciones significativas, es decir, comunicación natural, en la cual el enfoque del adulto no está en la forma en que el niño está hablando, pero sí en los mensajes que está expresando y entendiendo. (Krashen, p. 1). Y, si un niño aprende dos idiomas a la vez (simultaneo), como millones de personas en todo el mundo,

o primero uno y después el otro (secuencial), como otros tantos millones, lo valioso es recordar que es posible. Los niños, jóvenes y adultos si pueden aprender un nuevo idioma.

En el momento en que estoy escribiendo pienso, que hoy aquí en Bogotá debe haber muchas personas, que al igual que yo están disfrutando de estos atardeceres espectaculares y que, mientras yo escribo este texto en español, mi segundo idioma, muchos están leyendo en su primer idioma. Entonces el español es el lenguaje mayoritario; es el idioma oficial del país y de esta sociedad. Y estamos hablando de aprender un segundo idioma, en este caso, el inglés, que es un lenguaje minoritario; no es un idioma oficial, ni semioficial en Colombia, y no es reconocido como un idioma aceptado en esta sociedad.

¿Pero entonces, por qué estamos hablando sobre el aprendizaje del inglés? Alrededor de 1.75 billones de personas hablan inglés como primer o segundo idioma, o un idioma extranjero. Esto representa el 20% de la población del mundo con un rango muy grande de habilidades de entender, hablar y escribir el inglés. No hay suficientes profesores con inglés como primer idioma para enseñar a los demás, entonces es importante formar profesores de muchos países y apoyarlos en su rol.

Asimismo, el inglés le pertenece a todos —y no le pertenece a nadie—. Si estamos hablando inglés —en algún nivel— en países tan variados como Pakistán, Singapur, Suráfrica, Canadá, Jamaica, Nueva Zelandia y Colombia, cada país tiene un vocabulario en común y un vocabulario propio. Yo soy de los Estados Unidos y, si voy a Nueva Zelandia, no voy a entender todas las frases y expresiones que usan allá. Y viceversa. De hecho, pasa lo mismo con el español de Colombia, México, Chile y España. Tenemos un idioma en común, pero no es el mismo. Es por esto que me atrevo a decir que el inglés es de todos, y de nadie.

Hoy, en algún nivel, todos somos bilingües; al estar leyendo este texto ya contamos con un nivel de bilingüismo con el español e inglés. Pero ¿qué es el bilingüismo? Existen muchas definiciones desde "perfecto, balanceado, igual, nativo" hasta, mi preferida "poder usar dos idiomas —no importa el grado de uso". Así que iniciaremos con esta.

Si estuviéramos todos reunidos en un auditorio para una charla el dia de hoy, antes de la presentación, yo estaría en la puerta de entrada saludando a cada uno de ustedes, diciendo: "Good morning! Thank you for coming today." Primero, tu voz interna diría, "Oh. ¿Qué pasó? La invitación no decía que la charla iba a ser en inglés. ¿Por qué me está hablando en inglés?". Y, después de este momento de pánico, te darías cuenta de que nada pasó y que automáticamente respondieron a mi saludo "Good morning. Hello." Y que no se murió en el intento.

Los invito a hacer un ejercicio muy sencillo. Ubíquense en esta línea, para poner un porcentaje a su nivel y confort con el inglés. Recuerden que siempre estamos aprendiendo...

Personal

Mi nivel de conocimiento y confort con el inglés.



El reto es mejorar un poco y seguir subiendo en esta línea. ¿Cuál es el próximo paso para lograr esto?

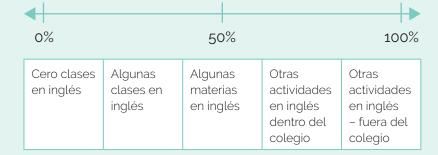
Ahora bien, queremos hacer el mismo ejercicio para el colegio. ¿Dónde está el colegio en cuanto al nivel y confort con el inglés?

Colegio

El nivel de conocimiento y confort con el inglés.



Otra vista de la misma línea, pensando en el colegio:



Hay que comenzar con un análisis de la situación actual: ¿Dónde estamos hoy, como institución?

Sugiero contar, por nivel:

- → # de horas de clase total
- → # horas clase español (lenguaje)
- → # horas clase inglés (lenguaje)
- → # horas clase otras materias dictadas en español
- → # horas clase otras materias dictadas en inglés
- → # horas clase otros idiomas (si aplica)

(Este Excel es un modelo. Las figuras son inventadas.)

Materias x Idioma																		
Información es x sem	ana o ciclo																	
1 = una hora de clase,	si sea 45 o 50 minutos																	
DEPARTAMENTO ACADEMICO	MATERIA	PK	к	т	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	ESPAÑOL	INGLÉS	TOTAL
ARTE	ARTE	6	6	6	6	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	43		43
CIENCIAS	CIENCIAS	1	2	2	2	2	2	2	2	0	0	0	0	0	0	15		15
CIENCIAS	CIENCIAS - BIOLOGIA	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	6		6
CIENCIAS	CIENCIAS - FISICA	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	2	2	2	10		10
CIENCIAS	CIENCIAS - QUIMICA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	1	8	9
EDUCACION FIS	EDUCACION FISICA	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22		22
ESPAÑOL	ESPAÑOL	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	36		36
INGLES	INGLES	0	0	0	0	2	4	4	4	3	2	3	3	3	3		31	31
MATHS	ALGEBRA	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	4	4	24		24
MATHS	MATEMATICAS	1	1	1	1	5	4	4	4	0	0	0	0	0	0	21		21
MUSICA	MUSICA	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	28		28
RELIGION	RELIGION	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	22		22
SISTEMAS	SISTEMAS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14		14
SOCIALES	HISTORIA	0	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	3	3	18		18
SOCIALES	SOCIALES	1	1	1	1	4	2	2	2	0	0	0	0	0	0	14		14
OTRO	TIEMPO DE AULA	5	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	37		37
	TOTAL HOURS	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	311	39	350
	Español (clases)	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2			36
	Ingles (clases)	0	0	0	0	2	4	4	4	3	2	3	3	3	3			31
	Español (otras materias)	22	22	22	22	20	18	18	18	20	21	18	18	18	18			275
	Ingles (otras materias)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	2			8
																		350

Con este detalle, las directivas del colegio pueden visualizar números de horas en los dos idiomas que contribuyen a definir su visión como institución bilingüe y determinar los próximos pasos.

Estas son algunas preguntas que podrían surgir:

- → ¿En qué niveles tenemos clases de inglés?
- → ¿En cuáles niveles nos falta?
- → ¿El número de horas tiene sentido año tras año?
- → ¿En cuáles materias o niveles tenemos oportunidades para enseñar otras materias en inglés?

Por ejemplo, para el colegio en la tabla, las clases de inglés inician en Segundo grado. ¿Es posible incluir clases en inglés en los niveles de Transición y Primer grado? Por alguna razón el número de horas en séptimo grado es menor. ¿Por qué? ¿Qué nos gustaría cambiar, ajustar o dejar como está? Hay clases de ciencias en inglés en 8°-11°. ¿Podríamos tener otras materias en inglés? Tal vez Biología en 6° y 7°.

(Se puede hacer el mismo ejercicio con las actividades o espacios extracurriculares. ¿Qué tenemos en español y qué tenemos en inglés?)

Una herramienta que puede ayudar a un colegio a encontrar su visión para incluir un currículo más bilingüe son los exámenes de inglés como segundo idioma (ESL). Primero, los resultados les ayudan tomar decisiones sobre el programa, y les da a los estudiantes motivación y sentido de logro importantes para su progreso con el idioma.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas es un estándar que viene de Europa con el propósito de dar unidad y transparencia a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de niveles de idiomas. Utilizado inicialmente en los países europeos, ya está reconocido en países en todo el mundo. Los exámenes de inglés (y otros idiomas) dan un referente certificado de los niveles alcanzados tanto por los estudiantes como por los docentes. Cada uno de los seis niveles -A1, A2, B1, B2, C1 y C2- corresponde a un número recomendado de horas de clase antes de que los estudiantes presenten el examen.

Ruta Maestra Ed. 29

Un objetivo, por ejemplo, puede ser que todos los estudiantes se gradúan con un A2 o B1, con certificaciones, dentro de tres años. Después apuntar a alcanzar el nivel B2 para poder graduarse. Por el momento, el examen de A1 tiene 90-100 horas sugeridas para preparación. En el colegio de la tabla, los estudiantes podrían presentar el examen Starters a finales de 3.º grado.

Por ejemplo, los exámenes Starters, Movers, Flyers, Key, Preliminary, First Certificate y IELTS de Cambridge English dan un punto de referencia del nivel de los estudiantes.

Si no tienen los exámenes como parte del currículo todavía, es posible definir una base implementando el mismo examen (eg: Movers, que es el nivel A1) para 3 niveles (por ejemplo, hacerlo con los estudiantes de 3.°, 4.° y 5.° para ver cómo van y poder comparar resultados). Así podrán determinar el nivel apropiado para este examen.

En el año 2, si hemos identificado que Movers va en 4.°, empezamos a incluir estos objetivos de aprendizaje y habilidades en el plan de estudio para 4.°. Podemos hacer el examen Starters para los de 3.° a ver cómo van.

Cualquier cambio curricular implica la participación del cuerpo de los docentes. El colegio también tiene una responsabilidad para apoyar a los profesores en su desarrollo profesional para que puedan ser exitosos con los ajustes en los programas y expectativas. Una estrategia recomendada es preparar a los profesores para presentar los mismos exámenes. Los beneficios de este ejercicio incluyen:



En los colegios, por definición un lugar dedicado al aprendizaje, tenemos la oportunidad de hacer que el aprendizaje de un segundo idioma sea parte de la cultura para todos: los estudiantes, padres de familia, profesores y empleados.

- → Promover el aprendizaje continuo para todos los profesores.
- → Lograr certificaciones 'paso a paso' para su cuerpo de docentes.
- → Si hay profesores que enseñan otras materias en inglés, es valioso incluirlos también en la preparación y presentación de los exámenes.
- → Una motivación adicional será que el colegio cubra los gastos o una parte importante del costo del examen.

Los profesores necesitan un nivel certificado de B2 que representa una fluidez básica con un vocabulario de aproximadamente 4.000 palabras. Este nivel es valioso para:

- → Las comunicaciones y actividades en el aula de clase poder trabajar con los contenidos en la materia.
- → Metodologías de enseñanza-aprendizaje, planeación de clases —poder leer y trabajar con los planes de estudio y recursos del programa; también para poder opinar y ajustar los recursos o actividades para sus clases.



- → Su propia confianza con el uso del idioma —interacciones formales e informales con los estudiantes, padres de familia, y colegas dentro y fuera del colegio.
- → Acceso a capacitación y desarrollo profesional —muchos cursos y talleres para profesores están ofrecidos en inglés. Algunos podrían estar relacionados directamente con enseñanza del inglés, y otros enfocados en metodologías de enseñanza-aprendizaje, competencias comunicativas, uso de tecnología, investigación educativa, etc.

El inglés para estas generaciones ya llegó. No tiene sentido resistirse. Y es mejor que pensemos en *cómo* queremos que sea la experiencia para nuestros estudiantes e hijos. Cada colegio es diferente. Si compartimos los elementos de Colegio A para implementar en Colegio B, los resultados siempre serán diferentes. Tiene sentido que compartamos nuestras experiencias y aprendamos el uno del otro.

Comparto cuatro principios que he visto funcionar implementando cambios de este estilo, que ayudan a tomar decisiones:

Primero, **incluir a todos**. ¿Quiénes son las personas con más interés en el éxito del colegio? Primero los estudiantes y sus familias. También el cuerpo de docentes y todos los empleados. Tal vez unos proveedores de textos, libros, materiales y otros servicios.

- → ¿Quién participa en las decisiones del cambio?
- → ¿Cuál es la contribución de cada uno de estos grupos?
- → ¿Cuál es el impacto para cada uno de estos grupos?
- → ¿Cómo comunicar con ellos la visión del programa y los cambios cortos y largo plazo?

Los empleados que no son docentes también hacen parte del colegio —cafetería, mantenimiento, conductores, asistentes, recepción, etc.—, todos deben ser parte del proyecto.

Segundo, **ir paso a paso**. Ser un colegio bilingüe es un proyecto de largo plazo, y es un proyecto que no termina. Siempre se está mirando hacia el siguiente



paso y cómo mantener un equilibrio entre todo que se quiere lograr. No se tienen que implementar todos los cambios a la vez, y es importante preparar a los profesores para cualquier cambio que los vaya a impactar. Específicamente, es importante considerar el enfoque en el desarrollo profesional para los profesores que necesitan apoyo a corto plazo para poder generar los cambios. Tal vez necesitan formar un grupo colaborativo para estudiar inglés y prepararse para un examen de certificación.

Otro principio es enfocarse en la evaluación tanto formativa como sumativa. Para la evaluación formativa, incluimos oportunidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje para variar estrategias, tipos y herramientas de evaluación para poder evaluar el proceso y progreso de aprendizaje aprovechando retroalimentación con los estudiantes para orientarlos. Es diferente a la evaluación sumativa que, al final de un periodo académico, unidad de contenido, capítulo de un texto, es el examen o proyecto para cerrar este contenido y luego abrir uno nuevo.

Si el colegio implementa exámenes oficiales externos, o sigue con sus exámenes internos, es importante pensar más allá de los exámenes. Estos resultados (un ejemplo de evaluación sumativa), son muy valiosos para entender el progreso de nuestros programas, para poder evaluar los resultados y hacer ajustes en los planes de estudio, para reconocer y motivar a los estudiantes. Igualmente, es importante pensar en qué viene después de los exámenes. ¿Cómo compartir los

resultados y certificados con los estudiantes y padres de familia? ¿Cómo usar la información para seguir mejorando nuestros programas? ¿Cómo presentar el próximo reto a nuestros estudiantes? ¿Cómo motivar a los estudiantes a seguir aprendiendo —con o sin exámenes— para disfrutar el proceso de usar un idioma para expresarse?

En las conversaciones y decisiones dentro de los colegios, es importante tener muy presente que aprender otro idioma no tiene nada que ver con disminuir la primera lengua. El objetivo es incluir a toda la comunidad y el bilingüismo es un punto de partida. Queremos tener instituciones en las cuales podamos aprender y trabajar en dos idiomas.

En los colegios, por definición un lugar dedicado al aprendizaje, tenemos la oportunidad de hacer que el aprendizaje de un segundo idioma sea parte de la cultura para todos: los estudiantes, padres de familia, profesores y empleados. Al otro lado de las paredes de cada colegio, más allá de las fronteras de Colombia, inglés es una presencia real en el mundo. RM





Referencias

Hannon, K. (2020, September 02). *To Build Emotional Strength, Expand Your Brain*. Retrieved September 05, 2020, from https://www.nytimes.com/2020/09/02/health/resilience-learning-building-skills.html?referringSource=articleShare

Krashen, S. (1981). Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon.

Neeley, T. (2014, August 01). *Global Business Speaks English*. Retrieved September 05, 2020, from https://hbr.org/2012/05/global-business-speaks-english

¿CÓMO EVALUAMOS EN EDUCACIÓN INICIAL?





Mónica Di Natale Matta

Licenciada en Educación Inicial con Maestría en Problemas de Aprendizaje y Segunda especialidad en Formación Magisterial y Uso pedagógico de las TIC para la docencia. Experiencia de 10 años en la práctica docente y 16 años en la edición de textos escolares y material educativo, 14 de ellos como Responsable del Nivel Inicial en Editorial Santillana Perú.

Cuando hablamos de evaluar a los estudiantes en el nivel inicial, tenemos la idea que es un proceso complejo y largo porque nos enfrentamos a niñas y niños pequeños que están en plena explosión de aprendizaje.

Algunas veces creemos que esto se convierte en un obstáculo al momento de iniciar un proceso de evaluación; sobre todo, si queremos desarrollar una evaluación formativa bajo un enfoque competencial. ¿Pero realmente nos enfrentamos a una labor titánica?

Definitivamente, no. Si bien es cierto que, a lo largo de los años, el concepto de evaluación ha ido cambiando, actualmente la evaluación formativa que implica tener en cuenta el proceso más que el resultado, nos brinda pautas y estrategias para llevarla a cabo.

En este sentido, *Sheppard* ha aportado el modelo más aceptado de la evaluación formativa. Este modelo define que los docentes no solo se limiten a brindar retroalimentación de las respuestas

correctas o incorrectas de sus estudiantes, sino que tengan claridad sobre lo que quieren que aprendan, sobre lo que han aprendido y sobre cómo harán para que aprendan lo que se espera. Es decir, deben tener en claro los aprendizajes esperados, la claridad de los conocimientos previos de los estudiantes y la definición de estrategias que se requieren para que ellos alcancen los aprendizajes de acuerdo con lo que saben.

Asimismo, el modelo señala que la evaluación debe darse durante el proceso de aprendizaje, mientras los estudiantes trabajan en tareas que ejemplifican los aprendizajes esperados de manera directa. Esto puede hacerse a través de preguntas, actividades y evidencias que se dan en el desarrollo de las sesiones pedagógicas. Finalmente, para que la evaluación formativa sea de ayuda para el aprendizaje, el docente debe retroalimentar el trabajo de los estudiantes para subsanar las dificultades detectadas y brindar los elementos necesarios para que sean capaces de supervisar su propio proceso.

Evaluar para aprender

En el nivel Inicial, los docentes son los responsables directos de la evaluación de los estudiantes, independientemente de su momento. En este contexto, la evaluación desde el enfoque formativo se concibe como un insumo importante para mejorar los procesos de aprendizaje durante todo el trayecto de formación. Con frecuencia se observa que los docentes dedican poco tiempo a la evaluación del aprendizaje en sí mismo, lo cual puede redundar en que los criterios y los procedimientos empleados no necesariamente valoren, de manera amplia y consistente, el aprendizaje adquirido por los estudiantes. Para subsanar esta

situación, la evaluación para el aprendizaje desde el enfoque formativo requiere que cada docente utilice las estrategias y los instrumentos de evaluación que considere adecuados a las necesidades de aprendizaje de su grupo para atender a la diversidad de alumnos.

Desde este enfoque, la evaluación favorece el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes como resultado de la experiencia, la enseñanza o la observación. Por tanto, la evaluación formativa constituve un proceso en continuo cambio, producto de las acciones de los alumnos y de las propuestas pedagógicas que promueva el docente (Díaz Barriga y Hernández, 2002). De ahí la importancia de entender lo que ocurre en el proceso e identificar la necesidad de nuevas oportunidades de aprendizaje.

Hablar de evaluación para el aprendizaje es hablar de una evaluación formativa, porque...

- → Se pasa de un concepto de evaluación centrado en el producto o en el resultado de un aprendizaje como un acto final a un concepto de evaluación centrado en el proceso para brindar retroalimentación y aportar en su mejora.
- → Exige a los docentes que comuniquen claramente a sus estudiantes qué es lo que se espera que aprendan; es decir, cuáles son los desempeños esperados y cómo se evaluarán estos logros.
- → Genera una instancia de análisis de los datos que arrojan las evaluaciones aplicadas por el docente en el aula. A partir de este análisis, se proporciona retroalimentación a los estudiantes para que tengan en claro lo que tienen que hacer a fin de mejorar su desempeño.





Evaluación desde un enfoque competencial

La evaluación tiene una función reguladora de todo el proceso de aprendizaje: debe permitir decidir y adaptar las estrategias pedagógicas a las características del alumnado y constatar sus progresos a medida que avanza en los aprendizajes.

Evaluar una competencia consiste en valorar hasta qué punto un alumno es capaz de emplear su conocimiento para resolver situaciones que se aproximen de la forma más concreta posible a la vida real.

Si nos centramos específicamente en el desarrollo de las competencias en los niños y las niñas y, a partir de su desarrollo, establecemos una evaluación formativa, debemos buscar que esta presente las siguientes características:

- → Valore el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones o problemas que signifiquen retos genuinos para ellos.
- → Identifique el nivel en el que se encuentran los estudiantes respecto de las competencias con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos.
- → Cree oportunidades continuas para que los estudiantes demuestren hasta dónde son capaces de combinar, de manera pertinente, las diversas capacidades que integra una competencia, antes de verificar la adquisición aislada de contenidos o habilidades y distinguir entre los que aprueban o desaprueban.

A partir de estos lineamientos, se deben plantear preguntas que lleven a establecer los parámetros adecuados para propiciar situaciones de aprendizaje significativas en los estudiantes. De esta manera, se podrá formular una evaluación para el aprendizaje bajo el enfoque competencial.

Además, se debe tener en cuenta lo siguiente:

→ ¿Qué se espera que logren los estudiantes?

Se espera que los estudiantes logren los propósitos de aprendizaje. A partir de ellos, los docentes deben comunicarles los criterios con los que serán evaluados y promover su comprensión. Para este fin, se pueden proponer actividades de acuerdo con la edad de los niños y las niñas, y aplicar diversas estrategias.

→ ¿Qué saben hacer o qué han aprendido los estudiantes?

Para saber qué ha aprendido cada estudiante o qué nivel de logro alcanzó en su competencia, es indispensable contar con evidencias que den cuenta de qué sabe hacer el estudiante en relación con los criterios de evaluación establecidos para evaluar el aprendizaje.

A fin de realizar esta evaluación constante, necesitamos incorporar a nuestras aulas de inicial el uso de nuevas herramientas que nos permitan diagnosticar la profundidad de la comprensión de los saberes que las distintas áreas proponen. Entre estas

herramientas se encuentran rúbricas, listas de cotejo, registros, dianas, rutinas, etc., cuyo empleo contribuirá a generar una nueva cultura de evaluación continua y compartida de los aprendizajes.

→ ¿Qué deben hacer los estudiantes para seguir aprendiendo?

Los estudiantes deben recibir una retroalimentación adecuada y oportuna. El docente debe tener claridad sobre lo que espera que logre el estudiante y aquello que sabe hacer o ha aprendido. Para ello, es importante que dialogue sobre sus avances, dificultades y aquello que podría hacer para mejorar sus producciones y actuaciones.

Es así que este proceso de evaluación se nos presenta como un reto, pero también como una oportunidad de diagnosticar la eficacia de cómo aprenden los estudiantes y cómo utilizan este aprendizaje para afrontar la vida de forma cada vez más madura y satisfactoria. Si creemos que deben aprender a desenvolverse con soltura en las diferentes situaciones que se les presentan, evaluar las competencias significa que, como entrenadores viales, los docentes nos aseguramos día a día de que sus aprendizajes contribuyan a su crecimiento y maduración para la vida. RM

Bibliografía:

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Autor.

Subsecretaría de Educación Básica de México (2012). *El enfoque formativo de la evaluación.* México.

Subsecretaría de Educación Básica de México (2012). La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo. México.



Mónica Gutiérrez Ortega

Directora del Máster Universitario en Atención Temprana y Desarrollo Infantil Doctora en Psicología por la Universidad de Salamanca. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca. Máster en Integración de Personas con Discapacidad por el INICO - Universidad de Salamanca. Máster en Dirección y Gestión de la Información y el conocimiento en las organizaciones por la Universitat Oberta de Catalunya. Sus líneas de investigación están centradas en tópicos de importancia social como son: atención temprana, desarrollo infantil, inclusión educativa y social y gestión del conocimiento en las organizaciones.

APRENDIENDO EN CASA: APOYANDO A LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO DE SUS HIJOS

La pandemia vivida con el COVID ha hecho que todos vivamos situaciones para las que no nos habían preparado.



Los niños han vivido situaciones excepcionales difíciles de entender. En unos casos no podían salir de casa, en otros no podían abrazar a sus abuelos o ir al parque; en todos, se han roto sus rutinas. Los padres se han visto inmersos en situaciones, en muchos casos, muy complejas, sintiéndose responsables de dar a sus hijos lo mejor de ellos, cuando en ocasiones la realidad los superaba.

Esta incertidumbre y estos miedos se han podido ver incrementados en familias cuyos hijos presentan algún compromiso en su desarrollo, discapacidad, situación de riesgo o cualquier variable que se salga del perfil neurotípico. Las familias han precisado de gran apoyo para afrontar los cambios que se han producido en sus vidas y para aprender a convivir con una situación tan compleja, como la que se está viviendo en muchos países.

La familia es el primer "entorno" con el que se encuentra el niño tras su nacimiento, del que depende no solo para la supervivencia, sino también para un adecuado desarrollo integral.

Los profesionales que apoyan el desarrollo infantil, como son los maestros o profesionales de Atención Temprana, no se han quedado al margen de esta situación de incertidumbre y de ruptura con la normalidad. Se han tenido que ajustar al nuevo escenario y, en algunos casos, reinventar.

Pero, de esta realidad vivida podemos extraer conclusiones y válidos aprendizajes.

Muchas familias con niños que presentan trastornos en el desarrollo o riesgo de padecerlos han sido conscientes de lo que la ciencia nos lleva hablando hace muchos años. Del mismo modo, muchos profesionales han visto que lo que la evidencia científica decía, y lo que muchos profesionales en el ámbito mundial ya estaban aplicando, tenía todo el sentido.

La familia es el núcleo principal donde un niño debe estar seguro.

Estos meses de aislamiento han dejado claro que la familia es el núcleo principal donde un niño debe estar seguro. Los padres son los grandes pilares del desarrollo del menor, son los que mejor le conocen y, por tanto, quienes mejores decisiones pueden tomar respecto a su educación y su vida. Este es el primer aprendizaje, los padres deben estar preparados para tomar las decisiones sobre los aspectos clave de la vida de sus hijos, deben estar "empoderados"; independientemente de si un hijo presenta algún tipo de discapacidad, trastorno o cualquier variable que se salga de un desarrollo "típico" o no. Los profesionales deben apoyar a las familias para que puedan tomar esas decisiones informadas; es un camino que se recorre en equipo.

Los padres no se deben sentir solos, el apoyo de la red es clave. Es un camino que se recorre en equipo.

También sabemos que los padres tienen una influencia poderosa en sus hijos, pero muchas veces nos olvidamos de que las personas que rodean a los padres y les apoyan tienen un impacto poderoso en ellos. Como nos dicen Espe-Sherwindt y Serrano (2020) los padres no se deben sentir solos y, por tanto, esta red es clave.

Las familias necesitan tener unos sistemas de apoyo eficaces para afrontar los desafíos que se les presentan. Como nos señala Dunst (2017) el sistema de apoyo puede estar constituido por la red de parentesco de la familia (por ejemplo, abuelos, miembros de la familia extendida), la red informal de la familia (por ejemplo, amigos, vecinos, compañeros de trabajo de los padres) y la red de apoyo formal de la familia (por ejemplo, profesionales de atención temprana, profesores, pediatras).



Por ello, los profesionales expertos en el desarrollo infantil, cómo son los equipos de Atención Temprana, deben trabajar en equipo con las familias para que, en esta nueva situación, revisen y coordinen todos los apoyos formales y informales con los que cuentan en su día a día. Esto va a ser muy importante ya que en estos meses se han podido modificar.

Detrás de una rutina diaria se esconde una gran oportunidad de aprendizaje.

En tercer lugar, hemos aprendido que detrás de una rutina diaria se esconde una gran oportunidad de aprendizaje.

En estos meses, las casas se han convertido en el gran escenario donde se han desenvuelto nuestras vidas. En ellas, se desarrollan actividades que nos hacen aprender a través de la participación. Estas actividades cotidianas incluyen, entre otras, la hora de comer, la hora del baño, el cuidado de mascotas, vestirse y desvestirse, dar un paseo, plantar flores o leer un cuento para dormir. Son actividades que a veces se hacen rápido o sin prestarles la atención debida porque tenemos prisa para ir a las que consideramos "verdaderas actividades de aprendizaje".



Pero, el aprendizaje que se da por la participación en estas actividades cotidianas ha sido investigado por múltiples autores, y es sabido que la participación en estas experiencias moldea más el desarrollo que cuando tienen lugar fuera de los contextos habituales.

Los profesionales que proporcionan apoyo a las familias deben ayudarlas a hacer visible todas esas actividades en las que los niños participan o pueden participar y ponerlas al servicio del desarrollo funcional del niño. Por eiemplo, desde la Atención Temprana, los profesionales deben ayudar a las familias a observar sus rutinas diarias en casa para así aprovechar todas las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que generan. No debemos olvidar que aprendemos en los contextos naturales.

Una vez que las familias conocen sus apoyos y han analizado sus rutinas, debemos apoyarles para poner en marcha todas las habilidades, competencias y estrategias educativas y habilitadoras que ya tenían (y que son muchas), y generen unas nuevas, para así potenciar y optimizar al máximo la evolución

en el desarrollo funcional del niño, así como el restablecimiento del equilibrio familiar.

Pero, como indicábamos al inicio, la familia necesita apoyos, y mucho más cuando alguno de sus hijos presenta algún trastorno del desarrollo. Entendemos que la familia, el centro educativo y los profesionales de Atención temprana son un equipo que trabaja de forma cooperativa. No existe una relación jerárquica entre ellos, son socios colaboradores que tienen que compartir altas expectativas hacia el niño. Todos son responsables y partícipes de favorecer que se puedan dar unas relaciones respetuosas bajo un margen de equidad, donde se apoyen continuamente los aprendizajes y la presencia real en la comunidad y exista un elevado sentimiento de pertenencia en ella.

Este aspecto es muy importante porque, aunque la familia es la que más conoce a sus niños, ya que en ella están las personas que más tiempo pasan con él, debe apoyarse en el profesional de Atención Temprana que le ayude a identificar las estrategias concretas para llevar a cabo con sus hijos.

Para finalizar nos gustaría hacer hincapié en un aspecto que siempre es importante, pero más en estos momentos tan complejos. Es fundamental que los profesionales reconozcan cuáles son las potenciales fuentes de estrés para las familias ya que pueden condicionar la interacción con sus hijos. En ocasiones puede ser una necesidad de información en relación con el pronóstico, información sobre los apoyos presentes o futuros, los





cuidados en el ámbito de la salud, o las técnicas que pueden ayudar para llevar a cabo sus actividades cotidianas; o puede ser, entre otros factores, la falta de confianza hacia su propio rol como padres para educar a sus hijos de forma apropiada.

Hagamos ver a las familias que formamos parte de su equipo. Que su objetivo es nuestro objetivo. Solo de este modo podremos hacer que las capacidades de los niños, que presentan algún tipo de trastorno, pesen más que las limitaciones.RM

Referencias

Espe-Sherwindt, M., y Serrano, A. M. (2020). "I felt alone": The Importance of Social Support for Early Intervention. Educação, 43(1), e35476-e35476.

Dunst, C.J., y Espe-Sherwindt, M. (2017). Contemporary early intervention models, research and practice for infants and toddlers with disabilities and delays. In J. M. Kauffman, D. Hallahan, & P. C. Pullen, (Eds.). Handbook of special education (2nd ed., pp. 831-849). New York: Taylor & Francis.



Contamos con una amplia oferta académica de maestrías virtuales que abordan las temáticas más demandadas en Colombia.

Maestrías Universitarias

- Métodos de Investigación en Educación
- Educación Inclusiva e Intercultural.
- Didáctica de las Matemáticas en Educación Secundaria y Bachillerato
- Orientación Educativa Familiar
- Métodos de Enseñanza en Educación Personalizada
- ► Educación Especial
- Didáctica de las Matemáticas en Educación Infantil y Primaria
- Atención Temprana y Desarrollo Infantil
- Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera (TEFL)

- Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria
- Didáctica de la Lengua y la Literatura en Educación Secundaria y Bachillerato
- ► Liderazgo y Dirección de Centros Educativos
- ► Tecnología Educativa y Competencias Digitales
- ► Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)
- ► Educación Bilingüe
- ► Neuropsicología y Educación
- Psicopedagogía

Consulta la oferta completa:

www.colombia.unir.net







DARNOS PERMISO PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN

Cristóbal Cobo (1976)

PhD en Ciencias de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista Senior en Políticas de Educación y Tecnología. Conferencista en más de 30 países. Autor de numerosas publicaciones científicas y de libros sobre tecnología, innovación y aprendizaje. Twitter: @cristobalcobo.



Dr. Hugo Pardo Kuklinski

Doctor en Comunicación por la Universidad Autónoma de Barcelona. Fundador y Director General de Outliers School. He sido fundador de CampusMovil.net (2008-2010). He sido Visiting Professor del Human-Computer Interaction (HCI) Group de Stanford University (2007/09). También he sido Visiting Researcher de la School of Arts and Media, Tampere Polytechnic, Finlandia (2006). Twitter: @Hugo_pardo.



Hacia dónde ha de evolucionar: prospectiva y tendencias relevantes

La educación formal a comienzos del siglo XXI en Iberoamérica vive uno de las épocas de mayor progreso en la historia de la región. Masivamente integrada en el cuerpo social; con el mayor porcentaje de ciudadanos en sus aulas, con las mujeres en un rol preponderante que no tenían hace solo 50 años, con minorías mejor integradas; con una gran movilidad de estudiantes universitarios entre regiones y países; con la masificación de los estudios de postgrado;



con más contenidos de divulgación científica que los que nunca se ha tenido acceso (y muchos en forma abierta y gratuita); con la investigación generada en las universidades propagándose con eficacia y contribuyendo al crecimiento económico y a una mejor calidad de vida. Estas son solo algunas variables prometedoras a tener en cuenta, pero se podrían mencionar muchas más. Este contexto de la educación formal se debe en gran medida al desarrollo regional y la consolidación de sociedades basadas en derecho. En las últimas dos décadas, la evolución ha sido más pronunciada gracias a la masificación y el abaratamiento de las TIC, así como a la conectividad a bajo coste que ofrece el acceso a Internet, especialmente desde el nacimiento de la World Wide Web hace ya 20 años.

La irrupción de las TIC y de Internet en las vidas de educadores y educandos ha contribuido a la formación de una nueva crisis educativa que se podría definir como una crisis de gestión del conocimiento, entornos, de interfaces y plataformas y de métodos de aprendizaje. Una de las variables dominantes que se deben tener en cuenta para analizar el futuro inmediato de la educación formal e informal es el aprendizaje a distancia. La consolidación de la educación virtual ya es una tendencia irreversible. En la economía glocal 2, el espacio físico y presencial de la educación formal se contrae y en cambio el espacio virtual se expande.

Desde la década de 1990, con las primeras instituciones educativas basadas en el eLearning hasta el nacimiento de la emblemática plataforma broadcasting MIT OpenCourseWare en 2001, el cuestionamiento a su eficiencia marginaba este tipo de metodologías de formación a un segundo plano, en detrimento de la educación presencial. Las objeciones más significativas eran que: a) las plataformas en línea tenían profundas limitaciones a nivel de conectividad y experiencia de usuario; b) los usuarios no estaban adaptados a su uso



y esa restricción afectaba la experiencia final de aprendizaje; c) Los costes de la creación de la plataforma y su imprescindible conectividad para la educación a distancia eran incluso mayores que los de generar espacios de educación presencial. La experiencia personalizada del aula era inmejorable a su par virtual, incluso a nivel económico. 3 No se trata de adoptar posturas tecnodeterministas, pero la tecnología -en sus distintas manifestaciones del campo educativo- siempre ha estado presente para ser utilizada en forma productiva y mejorar la experiencia de aprendizaje. La crisis de interfaces y organizativa en la educación formal tiene mucho que ver con el anacronismo de hacer persistir un modelo educativo donde el alumno asiste a un espacio físico para permanecer sentado 5 o más horas diarias en un aula. No resulta ser la opción más apropiada de aprendizaje de un educando y menos de un educando adulto 4. Tampoco resulta ser la opción más ecológica y económica, a nivel de movilidad física de las personas. Y la masificación de la educación a distancia está resultando el principio del fin de un modelo educativo pensado para la sociedad industrial de los siglos XIX y XX. Con la digitalización de los procesos y del diseño de redes de personas, el aprendizaje formal e informal ha dejado de ser lineal para pasar a ser transversal, transmediático y multiplataforma.

El crecimiento de la sociedad red (Castells, 1996), el éxito del negocio de consumo de las plataformas sociales en línea (Cobo; Pardo Kuklinski, 2007) y la geekonomía (Pardo Kuklinski, 2010) 5, han transformado a los usuarios, especialmente aquellos grupos etarios que están en fase de formación. Quienes hoy participan de la educación formal, tanto a nivel básico como superior, se han convertido en la generación mejor alfabetizada en la historia, expertos a nivel de interacción en línea y en algunos casos, como los llamados early adopters, construyen sus redes a medida de sus necesidades, como bien se sabe por las experiencias de construcción de Facebook, Twitter u otras populares redes sociales. La diferencia a nivel de productividad y eficiencia entre la educación presencial y la educación a distancia es cada vez menor. En tanto que, si se toman en cuenta la economía de escala, el coste tecnológico de iniciar cualquier proceso de educación a distancia tiende a ser cero 6. La curva de innovación en el campo de la educación a distancia ha dado un gran salto cuantitativo y cualitativo en la última década y seguirá

haciéndolo en los próximos años 7. Más allá de las apreciaciones pedagógicas, esta realidad socioeconómica justifica que los formatos educativos híbridos y masivos sean consolidados en la próxima década y seguramente serán dominantes en un escenario 2020, como ya se verá más adelante. Como indica el disruptivo crecimiento de la educación híbrida y a distancia masivas en el último bienio, se está gestando un cambio radical en la arquitectura espacial de la enseñanza y en sus consecuentes procesos, cambio que la opinión pública y los expertos asumen con excitación. Con la convergencia de otras innovaciones transversales es posible que el cambio será acelerado y se pasará de la teoría a las acciones consumadas en muy poco tiempo.

Si se focaliza en el aspecto pedagógico, también la ecuación es positiva. La educación en espacios híbridos o exclusivamente virtuales no sólo abarata los costos de la educación, tanto para instituciones como para alumnos, sino que también contribuye a la creación de espacios interactivos en línea de carácter global. O sea, se consolida la creación de un espacio educativo internacional en red,



Ruta Maestra Ed. 2

multilingües y 24 horas disponible, a un coste mucho menor que el de la educación presencial. En esta fase de transición, aún se debe resolver el problema político de la representación.

La consolidación de la educación a distancia en el futuro inmediato afectará la redefinición del rol del docente y del estudiante; la conceptualización de las nuevas alfabetizaciones, el empleo estratégico de las tecnologías de información y comunicación (TIC), que se requieren en el siglo XXI; la exploración de nuevos esquemas de movilidad de la comunidad universitaria y de colaboración entre instituciones; el reconocimiento interinstitucional de los diseños curriculares; la definición de estándares más flexibles y pertinentes a un nuevo ecosistema híbrido; la redefinición de las normas relativas a la propiedad intelectual, así como la generación de nuevas líneas de investigación (I+D) para ampliar el conocimiento de un campo que experimenta una evolución constante.

No cabe duda que la educación a distancia se vislumbra como una oportunidad para explorar nuevas formas de crear, almacenar, distribuir y compartir el conocimiento y la información. Sin embargo, la realización de esta posibilidad no está exenta de riesgos y presenta complejidades que deberán atenderse a la brevedad. Las ideas expuestas a lo largo de este análisis dan cuenta de las oportunidades y desafíos que

enfrenta la educación a distancia y, al mismo tiempo se proponen posibles escenarios y estrategias orientadas a asegurar la calidad y la pertinencia de esta modalidad educativa.

Desintermediación en los procesos de educación formal

La reducción de los costes de generar, acceder, distribuir y consumir conocimiento y contenidos educativos ha democratizado el ecosistema educativo integrando a actores no tradicionales que han adquirido popularidad y prestigio en los últimos años, tanto a nivel de producción como de distribución de conocimiento. La desintermediación no significa carencia de intermediarios, sino la crisis de los intermediarios tradicionales entre ellos las instituciones educativas. Están naciendo nuevos intermediarios, nuevos curadores. Cobo, Pardo Kuklinski v Scolari (2012) han analizado este fenómeno: "Desintermediación se define como una ruptura con el *middleman* o intermediario en la cadena de producción, distribución y consumo. Su principal virtud es la reducción del coste final del producto y la aceleración de todo el proceso económico. El coste removido en la cadena de distribución es habitualmente recuperado para el consumidor, ofreciendo una mejor relación entre coste y valor. En el diseño educativo, existe un nuevo mapa de actores y propuestas desintermediadas,



innovadoras y basadas en la apertura a la comunidad, dentro pero especialmente fuera de las estructuras formales." En este sentido, los expertos comienzan a crear canales educativos fuera de las instituciones formales, legitimados por la propia red. Las redes informales atribuyen valor a educadores más allá de la tradicional legitimidad de las instituciones o del monopolio de la acreditación por parte del Estado.

El origen y explosión de los cursos de formación en línea. La expectativa del winner takes all generará innovación disruptiva

Si bien los cursos abiertos masivos en línea están en una fase aún embrionaria lejos de tratarse de una filosofía de generosidad y apertura de puertas por parte de ciertas universidades de élite mundial. responde a una estrategia de algunos actores de estas universidades para posicionarse como líderes en un mercado "online, for free". Un curso abierto masivo en línea es un tipo de curso online dirigido a una amplia participación y de libre acceso a través de la web. Los cursos en línea son un desarrollo creciente en el área de educación a distancia. Por otro lado, se trata de una evolución en los ideales educativos abiertos precedidos por los recursos educativos abiertos. La perspectiva de los actores institucionales involucrados es que este formato crecerá en los próximos años y generará un nuevo modelo de negocio digital basado en la certificación masiva y en red de cursos breves.

Sería ingenuo creer que se está asistiendo a una especie de Sindrome de Estocolmo de las instituciones educativas de élite, creando productos innovadores que fagocitan a sus modelos históricos.



La arquitectura de las redes digitales incuba monopolios. Se podrían dar decenas de ejemplos.

Mobile Learning. Siempre conectados en un kiosco de aprendizaje

Es una evidencia que los dispositivos móviles permiten una conectividad a toda hora y en todo lugar, ya sea para consumir contenidos como para producirlos. Cualquier dispositivo en nuestro bolsillo es una especie de Biblioteca de Babel accesible a un clic. La ubicuidad total que ofrecen estos instrumentos hace que se transforme en una piel cultural, un mecanismo de contacto permanente con el mínimo esfuerzo. En el análisis del uso de los dispositivos móviles en los entornos de educación formal a distancia no sólo se trata de presencialidad-virtualidad y contenidos-servicios en función de la geolocalización. Varias son las funciones y propiedades que caracterizan al uso de estos dispositivos (Scolari, et al; 2008): ubicuidad y portabilidad (comunicación en cualquier momento y lugar); convergencia de funciones y de medios; integración de modelos comunicativos (multicastina); bidireccionalidad (consumo y producción de contenidos botton-up y up-down). Las características que aportan los dispositivos móviles al Mobile Learning son, según Castells (2006), conectividad 7/24; la posibilidad de construir comunidades instantáneas de práctica; desdibujamiento del contexto social de la práctica individual; transformación del lenguaje hacia la simplificación. Se puede interpretar el aprendizaje



En la época actual las organizaciones no pueden pretender mantener su estado actual por demasiado tiempo.

móvil como el empoderamiento del Me, el educando como un nodo autónomo en la red capaz de producir contenidos y mantenerse conectado todo el tiempo a su comunidad de aprendizaje. En ese entorno tecnológico, resulta cada vez más difícil diferenciar cuando se aprende y cuando es sólo esparcimiento sin fines pedagógicos. Se introduce entonces el concepto de "kiosco de aprendizaje" (Avey, 2011), o sea la utilización de múltiples dispositivos en forma convergente para resolver de problemas y en consecuencia aprender. El kiosco potencia el aumento de la productividad en tiempo real y resulta útil en el momento donde surge la necesidad de aprender, sin necesidad de estar previamente en un espacio físico determinado o asistir periódicamente al lugar "donde se aprende". En el aprendizaje postdigital (Pardo Kuklinski, 2010), las plataformas y metodologías que resuelven problemas serán más codiciadas que aquellas que trabajan el aprendizaje formal teórico. Los usuarios se están volviendo más sofisticados a la hora de combinar el uso de múltiples pantallas y dispositivos para resolver una necesidad educativa o profesional particular.

Information Literacy (alfabetización informacional)

Cada vez es más dificil procesar la ingente cantidad de información que circula a nuestro alrededor. La alfabetización digital (aunque el término no está exento de debate) no es el aprendizaje instrumental del software y de las plataformas virtuales sino

una apropiación más compleja del acceso a la información. Gilster (1997) 8 afirma que la alfabetización digital tiene que ver con el dominio de las ideas no de las teclas. Ello puesto que la conexión de significados y el componente contextual cumplen un rol estratégico en la formación y desempeño de los trabajadores del conocimiento. En su reflexión subvace el interés por promover el desarrollo de nuevos alfabetismos y competencias. Este autor sugiere que la utilización de las TIC no debe limitarse al uso de una tecnología en particular.

Luego de haber identificado distintos aportes relacionados con el perfil de un trabajador del siglo XXI, a continuación se propone un esquema conceptual complementario (en ningún caso excluyente) que busca articular diversas fuentes académicas y/o provenientes de organismos internacionales 9. Este ejercicio ha tenido como fin identificar aquellas competencias vinculadas al uso de las tecnologías digitales y la gestión del conocimiento, que pudiesen apoyar el desempeño laboral de quienes trabajan en la era de la información.

Producto de esta revisión, a continuación se propone una definición del término "competencias digitales": Capacidades para la gestión de conocimiento tácito y explícito, empoderada por la utilización de las TIC y el uso

estratégico de la información.
Las "competencias digitales"
van más allá de la utilización
de una TIC en particular, ya que
también incluyen conocimientos
y actitudes orientadas al trabajo
colaborativo, la innovación
y el aprendizaje constante,
así como la co-creación de
nuevas ideas para enfrentar
problemas desconocidos
en diversos contextos.

El perfil de un educador digitalmente competente está constituido por cinco habilidades fundamentales: e-conciencia; alfabetismo tecnológico; alfabetismo informacional; alfabetismo digital y alfabetismo mediático. Cada una de estas se describen a continuación:

E-conciencia. Esta habilidad cognitiva se caracteriza por la comprensión del papel que juegan las TIC en la sociedad de la información. Está basada en el entendimiento de cómo estos instrumentos pueden resultar perjudiciales y/o benéficos para el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Es un acto de cognición influenciado por los crecientes flujos de información

Ruta Maestra Ed. 29

y conocimiento orientado a la generación de valor agregado en diversos contextos. Un usuario e-consciente cuenta con la capacidad de entender y responder a los desafíos de una sociedad que asigna especial importancia a la idea de "aprendizaje para toda la vida". Este entendimiento incluye la habilidad para vincular los ámbitos sociales, culturales, legales y éticos relacionados a las TIC ("ciudadanía digital").

Alfabetismo tecnológico: Este alfabetismo quarda relación con el uso diestro de los medios electrónicos tanto para estudiar y trabajar como para el ocio. Está representado por la habilidad de interactuar tanto con hardware y software así como con aplicaciones vinculadas con la productividad. la comunicación o la gestión. Este alfabetismo incluye el uso estratégico de Internet y otras vías electrónicas de comunicación para actividades como: generar redes de colaboración, intercambio de información, trabajo a distancia, entre otras. Las tecnologías incluidas en esta competencia evolucionan de acuerdo con la transformación de las TIC.

Alfabetismo informacional: Es la habilidad de comprender, evaluar e interpretar Información proveniente de diferentes fuentes. El concepto de alfabetismo informacional va mucho más allá que la capacidad de leer, puesto que significa leer con

significado, entender críticamente y al mismo tiempo ser capaz de analizar, ponderar, conectar e integrar diferentes informaciones, datos y conocimientos. Requiere la capacidad de hacer juicios informados en relación a aquello que se encuentra dentro o fuera de Internet. Incluye la capacidad de evaluar el grado de confiabilidad y calidad de la fuente, determinando cómo y cuándo la información es apropiada para una determinada audiencia o contexto.

Alfabetismo digital: Es la capacidad para generar nuevo conocimiento apoyado en el uso estratégico de las TIC. Los principales aspectos vinculados con la alfabetización digital combinan la habilidad para conseguir información relevante (dimensión instrumental) así como producir y administrar nuevo conocimiento (dimensión estratégica). Estar alfabetizado digitalmente implica utilizar las TIC para acceder, almacenar, organizar, integrar, y compartir información y conocimiento en múltiples formatos.

Alfabetismo mediático: Este alfabetismo tiene que ver con comprender cómo los medios de comunicación tradicionales están transformándose dentro del entorno de los medios electrónicos. Esta habilidad incluye el entendimiento de cómo funcionan los medios. cómo evolucionan hacia nuevos formatos, sus plataformas y modos de interacción. Finalmente, incluye el saber cómo los medios producen y generan significado así como sus implicancias sociales, legales, políticas y económicas.



Conclusiones

Tal como sugiere Bauman en *Tiempos líquidos* 10 en la época actual las organizaciones no pueden pretender mantener su estado actual por demasiado tiempo. Hoy más que estructuras hablamos de redes y matrices y sus posibilidades de adaptación estarán basadas en su capacidad de generar conexiones y desconexiones según sea necesario.

Sin duda, que muchas de estas mutaciones habrán de seguir su estado de evolución natural. Mientras algunas se desarrollarán y expandirán otras tenderán a desaparecer o diluirse ante otras propuestas más consistentes. El "darwinismo digital" 11 plantea que los sistemas mejor preparados para la adaptación, estarán en condiciones más apropiadas para reinventarse. De igual modo, aquellos más resistentes al cambio quedarán expuestos no solo a la obsolescencia sino que también a desaparecer. No hay duda que frente al actual ecosistema digital, el sector de la educación a distancia no queda ausente a estos desafíos. Ello implica generar los mecanismos y desarrollar las competencias necesarias para mantenerse en permanente estado de vigilancia y aprendizaje.



A continuación se sugieren tres vectores claves que nos ayudan a interrelacionar las ideas, ejemplos y visiones que se han descrito en este texto. Lejos de querer sugerir recetas o soluciones reduccionistas, lo que se plantea son tres dimensiones sobre las que resulta clave poder avanzar. Estos tres conceptos son: flexibilidad, competencias y apertura.

Flexibilidad

Resulta fundamental adoptar nuevas dinámicas de enseñanza que ofrezcan mayor flexibilidad y versatilidad. Aquí tiene relevancia el implementar modelos pedagógicos enriquecidos y con enfoques más acordes a nuestros días que no se restringen a la transferencia de la información y memorización de contenidos, sino que procuren estimular el desarrollo de nuevas habilidades, destrezas y competencias que nos permitan responder en forma más productiva a las demandas del entorno.

Aquí el desafío no está solamente en ofrecer modelos de aprendizaje versátiles en cuanto al tiempo y el espacio de aprendizaje (educación abierta, sincrónica en línea, asincrónica virtual, mixta, grupal, masiva, formal, informal, entre otras) sino que más flexible en cuanto a crear redes interinstitucionales no tradicionales que aseguren la integración de visiones y perspectivas.

La incorporación del componente tecnológico en la educación a distancia demanda entender la adaptación como un estado continuo. De lo contrario, el riesgo de ofrecer viejos modelos pedagógicos con nuevas tecnologías resulta más que evidente. Por otra parte, la flexibilidad descrita no quarda relación tampoco con el hecho de ser flexible a comprar o adoptar la última tecnología de moda, sino que adaptable en cuanto a comprender que el conocimiento se ha descentralizado de manera radical y que la oferta de educación a distancia ha de ser compatible con individuos cada vez más conectados y expuestos a volúmenes inmanejables de información.

La crisis de legitimidad que sufre un sector de la educación superior, no se resolverá con incorporar más mecanismos de control (burocracia) a los sistemas de enseñanza, sino que todo lo contrario. Abriendo espacio para la exploración, la búsqueda de modalidades alternativas y de sistemas inteligentes capaces de aprender de sus errores y mejoran de manera exponencial.

Competencias

Los desafíos descritos en este texto no solamente dan cuenta de la necesidad de nuevos perfiles. sino de nuevas tareas dentro de la organización educativa. Más allá de identificar cuál es el modelo más apropiado, lo que resulta evidente es que sea cual sea la estructura institucional para brindar educación a distancia es fundamental comprender que ello demandará de un cambio organizacional estructural que contemple profundamente aspectos vinculados con la gestión y el aseguramiento de la calidad así como la flexibilidad, la apertura y la pertinencia de la educación a distancia en el siglo XXI.

La mejora en la calidad de las habilidades mediante la educación, la formación y la experiencia requerirá de un profundo examen al sistema educativo (una revisión que no sólo debiese realizarse por educadores sino que por un sinnúmero de otros actores sociales). Para ello es necesario entablar múltiples conexiones entre conocimientos, destrezas, educación e innovación.

En este sentido, las tecnologías deberían utilizarse para ayudar a las personas a aprender a pensar, no para decirles lo que deben pensar. Es decir, la transición entre lo que aprendemos y cómo lo aprendemos. El reto es encontrar mecanismos

para desarrollar y reconocer habilidades, capacidades y técnicas que permitan «aprender a aprender» mediante un proceso continuo, paulatino y que pueda ser gestionado por cada individuo. En esta línea, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, por ejemplo, han formado parte del progreso humano desde los albores de la historia, desde que se crearon las primeras herramientas, hasta los avances de la agricultura o la exploración de los océanos. Las capacidades como la alfabetización informacional y la conciencia global no son nuevas. Sin embargo, la gran diferencia es que estas habilidades y competencias ahora han de ser desarrolladas y adquiridas por un creciente segmento de la población.

Apertura

Más allá de la diversidad de estrategias pedagógicas, institucionales y tecnológicas, es importante atender y analizar las nuevas posibilidades educativas que hoy se están configurando. Es decir, ya no se trata sólo de aprender en diferentes tiempos y espacios, sino que además se abren nuevos horizontes, tanto para el educando como para las instituciones que brindan educación. Las posibilidades de explorar nuevos esquemas de aprendizaje y colaboración/cooperación alrededor de la generación de nuevo conocimiento son cada vez más diversas.

Estas oportunidades resultan tan atractivas como inciertas. Sin embargo, la apertura se convierte en un acelerador de los otros dos conceptos claves previamente expuestos: la flexibilidad y la adquisición de nuevas competencias.

La apertura al conocimiento ha sido uno de los mantras que han defendido distintas comunidades vinculadas al desarrollo de Internet. Ahí destacan las comunidades de software libre; paralelamente se expandió el movimiento de Creative Commons que ha crecido con fuerza beneficiando y promoviendo la defensa a la creatividad abierta (ejemplo: Recursos educativos abiertos o publicaciones abiertas); pasando por las ideas de Chesbrough 12 sobre innovación abierta que ahora son casi norma en las prácticas de creación distribuida; e incluyendo también movimientos más libertarios (ejemplo: Free Software Foundation). Quizá no con la misma velocidad, pero sí con igual fuerza este principio del *openness* ha llegado hasta la educación. Esto es interesante, si se toma en cuenta la sabida capacidad de resistencia al cambio que gozan las instituciones educativas en casi todo el globo. En los circuitos académicos ha ido creciendo, aunque aún de manera dispar, la idea de apostar por modelos más abiertos para crear, re mezclar, distribuir y consumir el conocimiento (Cobo, 2012b) 13.

Muchos quisiéramos que la velocidad de transformación (y de adaptación) de las instituciones educativas frente a estos temas fuese más veloz (un eufemismo, para no hablar de la velocidad glacial con que se enfrentan al cambio). Sin embargo, los cambios profundos se cocinan a fuego lento: ello nos hace imaginar transformaciones más consistentes y de fondo. Explicar y entender las consecuencias de los flujos abiertos del conocimiento es una tarea titánica pero que resulta clave para avanzar hacia la promoción y adopción de nuevos canales para distribuir y re-construir el conocimiento en red. RM



- 1» Una versión inicial de este texto fue elaborada con el apoyo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES).
- 2» El neologismo glocal define la unión entre los términos global y local. Referencia a tener en cuenta: Jordi Borja, Jordi; Castells, Manuel (1998). Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información. Taurus. Barcelona.
- 3» The Future of Moodle and How Not To Stop It (iMoot 2010). Technology, Innovation, Education. Retrieved January 30, 2013, from http://blog.hansdezwart.info/2010/02/05/the-future-of-moodle-and-how-not-to-stop-it-imoot-2010/
- 4» Para más información ver: Selwyn, N. (2011). Education and Technology: Key Issues and Debates. Continuum International Publishing Group.
- 5» "Hoy, son los geeks quienes a su modo rediseñan la economía convirtiéndola en geekonomía. A su vez son ellos quienes configuran los formatos de nuestras relaciones personales. Desde la irrupción de Internet y la computación personal, los geeks son los nuevos escribas del mundo, capaces de crear los instrumentos que utilizan, o apropiarse de manera especial de los ya creados. Ellos configuran y la sociedad consume. Al comienzo del nuevo siglo, son los geeks quienes están al frente del capitalismo. La geekonomía se hace fuerte en la construcción de las redes, y su clase social dominante, la netocracia, ocupa los lugares más relevantes en la economía globalizada, desplazando a políticos y burócratas." Pardo Kuklinski (25; 2010)
- 6» Cuando se hace referencia a que "tiende a ser cero", se pretende hacer énfasis en el sostenido decrecimiento de los costes tecnológicos de implementación. Sin embargo, desarrollar plataformas de educación a distancia con vocación de masividad aún sigue teniendo unos importantes costes añadidos a nivel de mantenimiento administración, seguridad, soporte, hosting, etc. En cambio, para procesos más focalizados y con menor cantidad de alumnos, la posibilidad de utilizar plataformas comerciales ya existentes como Blackboard o Google+ Hangouts minimiza aún más los costes de implementación.
- 7» Para más información ver la curva de la singularidad en: Humanity+. (2010, July 2). The Power of Hierarchical Thinking - Ray Kurzweil - H+ Summit @ Harvard. Retrieved from http://www.slideshare.net/humanityplus/kurzweil
- 8» 2009. Strategies to promote the development of e-competences in the next generation of professionals: European and International trends. SKOPE Issues Paper Series, N°13 September 2009 Ipdf
- 9» Cobo, C. (2009). Strategies to promote the development of e-competences in the next generation of professionals: European and International trends. SKOPE Issues Paper Series, N°13 September 2009 [pdf].].
- 10» Bauman, Z. (2007). Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Polity.
- 11» Schwartz, E. I. (2002). Digital Darwinism: 7 Breakthrough Business Strategies for Surviving in the Cutthroat Web Economy. Crown Publishing Group.
- 12» Chesbrough, H. W. (2006). The era of open innovation. Managing innovation and change, 127(3), 34–41.
- 13» Cobo Romaní, Cristóbal (2012b). REA en plataformas académicas y no académicas: análisis de materiales en portugués, castellano e inglés. In: Okada, A. (Ed.) (2012) Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development. London: Open University, Scholio Educational Research & Publishing. http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id-3327

Bibliografía

- 1. Bauman, Z. (2007). Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty. Polity.
- 2. Blum, Susan (2009). My word! Plagiarism and college culture. Cornell University Press. Nueva York.
- Borgman, C. L. (2007). Scholarship in the Digital Age: Information, Infrastructure, and the Internet. MIT Press.
- 4. Burdick, A., Drucker, J., Lunenfeld, P., Presner, T., y Schnapp, J. (2012). Digital_Humanities. Mit Press.
- Castells, M. (1996). The Rise of the Network Society, The Information Age: Economy, Society and Culture, Vol. I. Blackwell, Cambridge, MA; Oxford, UK.
- 6. Castells, M. (1997). An introduction to the information age. City 2, no. 7: 6–16.
- 7. Chesbrough, H. W. (2006). The era of open innovation. Managing innovation and change, 127(3), 34–41.
- Christensen, Clayton M; Horn, Michael B; Johnson Curtis W. (2010). Disrupting Class. How Disruptive innovation will change the way the world learns. McGraw-Hill, New York.
- Cobo, Cristóbal. (2012). Skills for innovation: envisioning an education that prepares for the changing world. The Curriculum Journal, 2012, 1–19, iFirst article. Routledge.
- 10. Cobo Romaní, Cristóbal (2012b). REA en plataformas académicas y no académicas: análisis de materiales en portugués, castellano e inglés. In: Okada, A. (Ed.) (2012) Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development. London: Open University, Scholio Educational Research & Publishing. http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=3327
- Cobo Romaní, C. y Moravec, John W. (2011). Aprendizaje Invisible.
 Hacia una nueva ecología de la educación. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona.
- 12. Cobo, Cristóbal; Scolari, Carlos; Pardo Kuklinski, Hugo. (2011) Knowledge Production and Distribution in the Disintermediation Era, published on Social Science Research Network http:// papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1920766
- 13. Cobo, C. (2009). Strategies to promote the development of e-competences in the next generation of professionals: European and International trends. SKOPE Issues Paper Series, N°13 September Coleman, E. G., y Golub, A. (2008). Hacker practice Moral genres and the cultural articulation of liberalism. Anthropological Theory, 8(3), 255–277.

- 14. Cobo Romaní, C. y Pardo Kuklinski, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. México DF: Flacso México.
- 15. Cornella, Alfons; Flores, Antoni (2006). La alquimia de la innovación. 10 palabras para innovar. Avance Editorial. Barcelona.
- 16. Cross, J. (2007). Informal learning: Rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance. Pfeiffer.
- 17. Freeman, S., y Parks, J. W. (2010). How accurate is peer grading? CBE-Life Sciences Education, 9(4), 482–488.
- 18. Gratton, Lynda. (2012). Prepárate: el futuro del trabajo ya está aquí. Galaxia Gutemberg. BCN.
- 19. Gray, Dave; Brown, Sunni; Macanufo, James Gamestorming. 83 juegos para innovadores, inconformistas y generadores del cambio (2012). O'Really Deusto. Barcelona.
- 20. Hilton III, J., Wiley, D., Stein, J., y Johnson, A. (2010). The four 'R's of openness and ALMS analysis: frameworks for open educational resources. Open Learning, 25(1), 37–44.

- 21. Himanen, Peka. (2002). La ética del hacker y el espíritu de la era de la información. Destino. Barcelona.
- 22. Johnson, Steven (2005). Everything Bad Is Good for You: How Today's Popular Culture Is Actually Making Us Smarter. Riverhead Books. New York.
- 23. Johnson, Steven (ed). (2011). The innovator's cookbook. Essentials for inventing what is next. Penguin, London.
- 24. Jordi Borja, Jordi; Castells, Manuel (1998). Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información. Taurus. Barcelona.
- 25. Josephsen, J. (2012). Electronic Portfolios for Distance Learning: A Case from a Nursing Clinical Course. International Journal, 2(1), 15–27.
- 26. Lanier, Jaron. (2010). You are not a gadget. A manifiesto. Pengin Books. London.
- 27. Lesemann, F. "Sociedad del conocimiento: los cambios en el mundo del trabajo y las nuevas competencias de los trabajadores" en Valenti, Casalet y Avaro (2007)
 Instituciones, sociedad del conocimiento y mundo del trabajo. FLACSO-México.
- 28. Levy, Steven (2011). In the Plex. How Google thinks, works, and shapes our lives. Simon y Schuster, New York.
- 29. Mastache, A, [et al.] (2007). Formar personas competentes. México: Novedades Educativas.
- 30. McCracken, Grant. (2012). Culturematic. How Reality TV, John Cheever, a Pie Lab, Julia Child, Fantasy Football. . Will Help You Create and Execute Breakthrough Ideas. Harvard Business Review Press.
- 31. Pardo Kuklinski, H., Cobo Romaní, C. y Scolari, Carlos A. (2011) Death of the university?
 Knowledge Production and Distribution in the Disintermediation Era, McLuhan Galaxy Conference / Understanding Media Today, Barcelona, UPF / IN3-UOC / CCCBLab SEHEN, pp. 391-402.



- 32. Pardo Kuklinski, Hugo; Scolari, Carlos; Cobo, Cristóbal. (2011) Is this the Death of the University?, published on International Journal of McLuhan Studies. http://goo.gl/Sg1Vp
- 33. Pardo Kuklinski, Hugo. (2011)
 Ciberintermediación en la
 comunicación científica: Los
 open access journals y la
 ruptura del statu-quo editorial.
 Congreso Amigos 2011. El
 usuario, la información y la
 biblioteca (Puebla, 2011).
- 34. Pardo Kuklinski, H. (2010). Geekonomia. Un radar para producir en el postdigitalismo. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- 35. Pariser, Eric. 2012. The Filter Bubble: How the New Personalized Web Is Changing What We Read and How We Think. Penguin Books; London.
- 36. Piscitelli, Alejandro (2009). Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación. Santillana. Buenos Aires.
- 37. Rehingold, Howard. (2012). Net Smart: How to Thrive Online. The MIT Press, Cambridge.
- 38. Rotherham, A. J., y Willingham, D. T. (2010). '21st-Century' Skills. American Educator, 17.
- 39. Schwartz, E. I. (2002). Digital Darwinism: 7 Breakthrough Business Strategies for Surviving in the Cutthroat Web Economy. Crown Publishing Group.

- 40. Scolari, Carlos, Cobo
 Cristóbal; Pardo Kuklinski,
 Hugo (2012) Should we Take
 Disintermediation in Higher
 Education Seriously? Expertise,
 Knowledge Brokering, and
 Knowledge Translation in the
 Age of Disintermediation, in
 Takseva, Tatjana (ed) (2012).
 Social Software and the
 Evolution of User Expertise:
 Future Trends in Knowledge
 Creation and Dissemination,
 IGI Global. Canada.
- 41. Selwyn, N. (2011). Education and Technology: Key Issues and Debates. Continuum International Publishing Group.
- 42. Shirky, C. (2010). Cognitive surplus: Creativity and generosity in a connected age. New York, NY: Penguin.
- 43. Siemens, G. (2005).

 Connectivism: A learning theory for the digital age.
 International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3–10.
- 44. Thomas, D., y Brown, J. S. (2011). A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- 45. Weinberger, D. (2012). Too
 Big to Know: Rethinking
 Knowledge Now That the
 Facts Aren't the Facts, Experts
 Are Everywhere, and the
 Smartest Person in the Room
 Is the Room. Basic Books.

Fuentes en Internet

- Avey, Caroline. Five Trends in Learning
 Delivery in 2011. Chief Learning Officer,
 2/9/11. http://clomedia.com/articles/view/five-trends-in-learning-delivery-in-2011/
- Big data in a big brave world (Wired UK). (2012/Wired UK. Retrieved January 30, 2013, from http://www.wired.co.uk/news/archive/2012-11/21/future-of-big-data
- 3. Carey, Kevin. Show Me Your Badge, at The New York Times. November 2, 2012 http://www.nytimes.com/2012/11/04/ education/edlife/show-me-your-badge. html?pagewanted=1&_r=0&smid=tw-share
- Cobo, C. (2012). Competencias para empresarios emprendedores: contexto europeo. Fundación Omar Dengo, IDRC, OIT CINTERFOR. http://www.fod.ac.cr/avanza/?page_id=45
- Coursera Takes A Big Step Toward
 Monetization, Now Lets Students Earn "Verified
 Certificates" For A Fee, by Rip Empson, Tech
 Crunch, January 8th, 2013. http://techcrunch.com/2013/01/08/coursera-takes-a-big-step-toward-monetization-now-lets-students-earn-verified-certificates-for-a-fee/
- Davies, A., Fidler, D., y Gorbis, M. (2011). Future Work Skills 2020. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Retrieved from <a href="http://cdn-static.phoenix.gedu/content/dam/altcloud/doc/research-institute/future-skills-2020-research-report.gedf?cm_sp=Research+Institute-_-PDFs-_-Future+Work+Skills+2020+-+Report
- Dochy, F., Segers, M., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. Revista de Docencia Universitaria, 2(2). Retrieved from http://revistas.um.es/redu/article/view/20051
- Durall Gazulla, E., Gros Salvat, B., Maina Patras, M., Johnson, L., y Adams, S. (2012, October). Perspectivas tecnológicas: educación superior en Iberoamérica 2012-2017. External research report. Retrieved January 30, 2013, from http://openaccess. uoc.edu/webapps/o2/handle/1060g/17021

- Dutton, W., y Blank, G.
 (2011). Next generation
 users: The internet in Britain.
 Retrieved from http://papers.cfm?abstract_id=1960655
- 10. Gross, M. (2009). Desde lo básico: ¿Qué es el Pensamiento de Diseño (design thinking)?, Manuel Gross. Retrieved from ttp:// manuelgross.bligoo.com/ content/view/435632/ Desde-lo-basico-Que-esel-Pensamiento-de-Disenodesign-thinking.html
- 11. Humanity+. (2010, July 2). The Power of Hierarchical Thinking - Ray Kurzweil - H+ Summit @ Harvard. Retrieved from http://www.slideshare.net/humanityplus/kurzweil
- 12. Informe McKinsey: ¿Cómo diseñar un sistema de educación-empleo que funcione? (n.d.).co.labora. red. Retrieved January 31, 2013, from http://carlosmagro.wordpress.com/2012/12/19/informe-mckinsey-como-disenar-un-sistema-de-educacion-empleo-que-funcione/
- 13. Jeff Selingo. The Chronicle of Higher Education. January, May 19, 2012. http://chronicle.com/blogs/next/2012/05/19/as-elite-colleges-open-to-the-world-online-questions-remain-on-business-plan/

- 14. La Vanguardia (2013, February 8). La Contra: Peter Burke. La Vanguardia. Retrieved March 4, 2013, from http://www.lavanguardia.com/lacontra/20130208/54366478503/la-contra-peter-burke.html
- 15. Lewin, T. (2013, January 6). Massive Open Online Courses Prove Popular, if Not Lucrative Yet. The New York Times. Retrieved from http://www.nytimes.com/2013/01/07/education/massive-open-online-courses-prove-popular-if-not-lucrative-yet.html
- 16. Magro, Carlos. Mi título ha caducado ¿qué hago Sr. Rector?, en Co-Labora.red. 8 de noviembre 2012. http://carlosmagro.wordpress.com/2012/11/08/mititulohacaducado/
- 17. Magro, Carlos. To mooc or not to mooc, en Co-Labora.red. 4 de diciembre 2012. http://carlosmagro.wordpress.com/2012/12/04/to-mooc-or-not-to-mooc/
- 18. Mourshed, M., Farrell, D., Barton, D., Mourshed, M., Farrell, D., y Barton, D. (2012). Education to employment: designing a system that works, Education to employment: designing a system that works. Retrieved from http://www.voced.edu.au/content/ngv54808
- 19. Nicholas Carr, at Technology Review, September 27, 2012. http://www.technologyreview.com/featuredstory/429376/the-crisis-in-higher-education/
- 20. NMC Horizon Project. Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017: Uma análise regional. Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2012. http://conecta2012.firjan.org.br/images/conteudo/conteudo-flipbook.pdf
- 21. Perspectivas tecnológicas para o ensino fundamental e Médio Brasileiro de 2012 a 2017: Uma análise regional por NMC Horizon Project. Austin, Texas: The New Media Consortium Estados Unidos, 2012. http://conecta2012.firjan.org.br/images/conteudo/conteudo-flipbook.pdf
- 22. Redecker et al., 20101; Davies, Fidler, y Gorbis, 20112 y el trabajo impulsado por el Future Lab. http://www.futurelab.org.uk/
- 23. Regalado, Antonio. The Most Important Education Technology in 200 Years, no Technology Review, November 2, 2012. http://www.technologyreview.com/news/506351/the-most-important-education-technology-in-200-years/
- 24. Santamaría, F. (2013). Los MOOCs: un cambio de estrategia más que un hecho disruptivo. Red Latinoamericana de Portales Educativos. Retrieved from http://www.relpe.org/ultimasnoticias/los-moocs-un-cambio-de-estrategia-mas-que-un-hecho-disruptivo/
- 25. Sharples, M, McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., Mor, Y., Gaved, M. and Whitelock, D. (2012) Innovating pedagogy 2012: Open University Innovation Report 1. Milton Keynes: The Open University. http://www.open.ac.uk/personalpages/mike.sharples/Reports/Innovating_Pedagogy_report_July_2012.pdf
- 26. The Future of Moodle and How Not To Stop It (iMoot 2010). Technology, Innovation, Education. Retrieved January 30, 2013, from http://blog.hansdezwart.info/2010/02/05/the-future-of-moodle-and-how-not-to-stop-it-imoot-2010

¿Qué hay para leer?



La **CSCUCLO** que viene



Una crisis como oportunidad para contribuir a la mejora de la educación y la escuela



Kit descargable

El kit de recursos para la educación post-covid te contará las 10 claves para transformar la educación ante esta nueva situación.

- I Un documento base para conocer en detalle el tema.
- I Una infografía que actúa como resumen accesible y visual.
- I Una **presentación** para compartir con tu equipo y tu comunidad educativa.





Renato Opertti

Renato Opertti, Director de la escuela de posgrados de la Universidad Católica de Uruguay (UCU) y excoordinador del programa de innovación y liderazgo en currículo, aprendizaje y evaluación de la Oficina Internacional de educación (OIE-UNESCO)





La Guía de familias para apoyar el aprendizaje de los preescolares que ofrece Editorial Santillana tiene el propósito de orientarlo en la tarea de la educación de los hijos en el hogar y brindarle algunas recomendaciones educativas que usted y el pequeño pueden ensayar en situaciones caseras cotidianas y apoyarlos:

- ♦ Al hacer la tarea en casa
- Al usar dispositivos electrónicos y comunicarse
- ◆ Al hacer juegos de movimientos
- ◆ Al jugar en el parque o en un lugar abierto
- Al jugar juegos de mesa





