

**INTERACCIONES COMUNICATIVAS Y CONSTRUCCION DE SUJETO
SOCIAL EN LAS SALAS MATERNAS DEL DABS
“UNA MIRADA A SU MUNDO”**

LUCIA NOSSA NÚÑEZ

TRABAJO PARA OPTAR EL TITULO DE MAGISTER

**DIRECTORA:
PATRICIA BRICEÑO
PSICÓLOGA
MAGISTER EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL**

**CONVENIO UNIVERSIDAD PEDAGOGICA CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO CINDE**

BOGOTÁ, JUNIO DE 2006

RESUMEN ANALITICO

TIPO DE DOCUMENTO.	Tesis De grado.
ACCESO AL DOCUMENTO	CINDE, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
TITULO DEL DOCUMENTO	Interacciones comunicativas y construcción Del sujeto social en las salas maternas del DABS “Una mirada a su mundo”
AUTORA	Bertha Lucía Nossa Núñez.
PUBLICACION	Bogotá, Junio de 2006
UNIDAD PATROCINANTE	Universidad Pedagógica Nacional convenio CINDE.
PALABRAS CLAVES	Dimensión Social, Dimensión comunicativa Maestras, niños. Interacciones.

DESCRIPCION. El presente trabajo de grado inicia resaltando la necesidad e importancia de la educación de los niños y niñas en el rango de edad de (0-3 años) realizado en los jardines infantiles del DABS en el nivel de sala materna, recalca la necesidad de que este trabajo se enfoque en el establecimiento de unas bases conceptuales que apoyen el quehacer pedagógico. Mediante la lectura de las interacciones que se desarrollan entre las maestras y los niños y niñas con respecto a las dimensiones de comunicación y lenguaje y la construcción de sujeto social, componentes estos de gran importancia en el desarrollo Infantil y por ende en el desarrollo humano y social.

Interpretar, de que manera se realizan, que interacciones facilitan el desarrollo infantil y cuales no, posibilitaron hacer una reflexión conducente a realizar una serie de recomendaciones al DABS, para que desde sus políticas y programas generen cambios que permitan -el potenciar los desarrollos de niñas y niños y no se siga trabajando desde lo asistencial únicamente.

FUENTES: 19 Referentes teóricos entre los que se destacan: BRUNER, Jerome. (1990.1995.200.2002).- CAMARGO ABELLO, Marina. Desarrollo infantil y educación inicial: Avances del Proyecto Pedagógico del DABS. Serie Proyectos: Departamento Administrativo de Bienestar Social, Bogotá. GARTON, Alison. (1994): Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición. Paidós: Buenos Aires.- MATURANA, Humberto (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Colección HACHETTE/COMUNICACION – CED - MYERS, Robert. Prácticas de crianza en Bogotá. CECAM. UNICEF. 1994 - ROGOFF, Bárbara. (1993): Aprendices del pensamiento. Paidós: España.- VYGOTSKY. Lev (2000): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica: Barcelona (1999): Pensamiento y lenguaje. Fausto:

Buenos Aires- WERTSCH, James (1995): Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós: Barcelona. Además se encuentran 2 anexos.

CONTENIDOS: La primera parte de la investigación muestra los antecedentes del estudio, realizando la historia del DABS desde 1957, hasta el año 2003. El numeral 5 trabaja los referentes teóricos. En donde se hace énfasis en la importancia en el desarrollo de las dimensiones sociales y comunicativas en los tres primeros años de vida. Posteriormente se trabaja la metodología, las categorías y subcategorías, para pasar a su análisis a través de los hallazgos obtenidos desde la observación sistemática durante 3 años en 4 salas maternas del DABS, de las interacciones que allí se desarrollan en el trabajo cotidiano de maestras y niños y niñas. Se analizan los hallazgos que favorecen y aquellos que no favorecen el desarrollo de las anteriores dimensiones. Finalizando el trabajo se hacen una serie de conclusiones y recomendaciones al DABS con miras a cambiar el paradigma de concepción del niño que hasta el momento se viene trabajando.

METODOLOGIA. La presente investigación esta sustentada en el enfoque cualitativo desde una perspectiva interpretativa, propia de los estudios etnográficos. Constituida por tres momentos a saber: Momento teórico inicial: Análisis y referentes teóricos sobre desarrollo humano en el rango de edad de 0-3 años, en las dimensiones comunicativa y Social. El segundo momento quehacer de la etnografía: hace el análisis sobre el trabajo desarrollado en las salas maternas (4) del DABS en donde se tiene en cuenta la transcripción detallada de los contenidos de información: observación sistemática, diario de campo, entrevista estructurada. El tercer momento es el de la construcción de conocimiento sobre la acción social, en donde se da la interpretación y análisis de resultados, encontrados en los instrumentos, contrastando los referentes teóricos y el trabajo encontrado en las salas maternas, finalizando con las respectivas conclusiones y recomendaciones al trabajo desarrollado en el DABS.

CONCLUSIONES. Las más sobresalientes fueron: - La necesidad de establecer situaciones comunicativas permanentes, buscando interacciones en donde se dé la reciprocidad- Las maestras como interlocutoras mas capacitadas deben tener presente la importancia del papel que ejercen motivando al niño a comunicarse y a expresar lo que desea, comprendiendo que a través de ella el niño lee el mundo y la cultura en general.- Las acciones pedagógicas deben ser intencionadas para, de esta forma generar retos y tareas, lo mismo que la resolución de problemas, buscando que estas acciones sean siempre significativas- Las interacciones sociales son productos culturales lo que implica estructuras significantes a partir de las cuales se interpreta la realidad- Las interacciones sociales se configuran y construyen en los procesos de comunicación- un frecuente rechazo afectivo, o un estilo educativo asediante, imprevisible o muy controlador, disminuye la capacidad de los niños para dominar los miedos, inseguridades y otros problemas.- La sensación de sentirse seguro apoya mucho la sensación de sentirse querido.

FECHA DE ELABORACIÓN: 23 de Junio de 2006.

NOTA DE ACEPTACIÓN:

PRIMER LECTOR: _____

SEGUNDO LECTOR _____

AGRADECIMIENTOS

A mi hijo Nico por su “ternura” a mi hija Daniela por su “alegría” y a ambos por ser el motivo y motor fundamental para concluir esta investigación.

A mi compañero Víctor por su apoyo y acompañamiento en este proceso.

A Patricia Briceño por su apoyo incondicional y por creer en mi “gracias”.

A Marina Camargo, por acompañar el proceso y brindarme todas sus enseñanzas que me permitieron grandes aprendizajes. ¡ gracias!

A todas las estudiantes de la universidad pedagógica nacional de practica que me acompañaron y apoyaron de las cuales aprendí grandes cosas.

Y con todo mi corazón a los niños y niñas que son y seguirán siendo mi proyecto de vida.

CONTENIDO

Pág.

1. INTRODUCCION

2. JUSTIFICACION

3. ¿CÓMO SURGE EL PROBLEMA DE INVESTIGACION?

3.1. Objetivos

3.1.1. Objetivo General

3.1.2. Objetivos Específicos

4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACION.

4.1. Antecedentes históricos del DABS (1957 – 1987)

4.1.1 Programas de Atención al Preescolar

4.1.2 Los subprogramas

4.1.3 Historia división de jardines infantiles

4.2. El proceso pedagógico de educación inicial en el DABS (2003)

4.2.1. Estrategias de trabajo para promover el desarrollo de los niños y las niñas de 0 a 5 años

4.2.2. Poblaciones vinculadas al proyecto: el niño y la niña de 0 a 5 años

4.2.3. Las perspectivas o lugares de abordaje del proyecto

4.2.4. Los principios básicos de qué, cómo y a quién del proceso pedagógico

5. REFERENTES TEORICOS.

5.1. Desafíos como sociedad en la educación del siglo XXI en menores de tres años

5.1.1. Comunicación emocional y no verbal

5.1.2. Las palabras: un sistema cultural para tender puentes

5.1.3. Lenguaje y desarrollo conceptual

5.1.4. La intersubjetividad.

5.1.4.1. Los orígenes de la intersubjetividad

5.1.4.2. Los cambios evolutivos en la intersubjetividad

5.1.5. La importancia de la estructuración de las situaciones en el desarrollo de los niños(as)

5.1.6. El apoyo de los adultos en el aprendizaje infantil

5.1.7. Diferencias culturales en las formas de comunicación con los niños

5.1.8. Explicaciones del desarrollo cognitivo a través de la interacción social: Vygotsky y Piaget

5.2. Aportes de Vygotsky a la concepción del desarrollo infantil

5.3. Lenguaje e interacción social en la perspectiva de la Psicología cultural de Jerome Bruner

5.4. El aporte de Humberto Maturana al entendimiento y la práctica de la educación

5.4.1. Educación

5.4.2. Comunidad

5.4.3. Lenguaje y emociones: conversaciones

5.4.4. Biología del amor.

5.4.5. Inteligencia

5.4.6. La tarea de educar

5.4.7. Conclusiones

6. METODOLOGÍA.

- 6.1. Fundamentación teórica: concepto general
- 6.2. Estructura y sistema
- 6.3. Consecuencias metodológicas
- 6.4. Implicaciones del enfoque etnográfico
- 6.5. Categorización y análisis de contenidos
- 6.6. Técnicas utilizadas
 - 6.6.1. Población participante
 - 6.6.2. Elección de la muestra a estudiar
 - 6.6.3. Recolección y descripción de la información
 - 6.6.3.1. La observación participante
 - 6.6.3.2. La entrevista
 - 6.6.3.3. Entrevista estructurada o encuesta
 - 6.6.3.4. La historia de los recursos
 - 6.6.3.5. Diario de campo
 - 6.6.4. Procedimientos de trabajo
 - 6.6.5. Instrumentos

7. ANALISIS DE RESULTADOS Y HALLAZGOS.

7. 1. Categoría 1: Interacción comunicativa y del lenguaje
 7. 1. 2. Subcategoría A 1: Interacciones maestra-niño.
 7. 1. 3. Subcategoría A2: Interacción niño-niño.
 7. 1. 4. Subcategoría A3: Trabajo Pedagógico.
- 7.2. Categoría 2: Interacciones para la construcción de sujeto social.
 - 7.2.1. Subcategoría B1: Relación maestra-niños.
 - 7.2.2. Subcategoría B2: Condiciones del ambiente.
 - 7.2.2.1. Aspecto observado momento de la alimentación.
 - 7.2.2.2. Aspecto observado momento del sueño.
 - 7.2.2.3. Aspecto observado control de esfínter.
 - 7.2.3. Subcategoría B3 niño-niño.
 - 7.2.4. Subcategoría B4 Trabajo Pedagógico.
 - 7.2.5. Subcategoría B5 Relatos de las maestras.

8. Conclusiones.

- 8.1. En cuanto a las salas maternas.
8. 2. En cuanto a las interacciones comunicativas y del Lenguaje.
- 8.3. En cuanto a las interacciones para la construcción de sujeto social.
 - 8.3.1. Sujeto social afectivo.

9. Recomendaciones.

- Bibliografía.
- Anexos

1. INTRODUCCIÓN

¿Está maduro o madura emocionalmente para separarse de su vínculo afectivo durante largas horas? ¿Es su momento madurativo para dar ese salto, con la satisfacción de lograrlo, sin que se dañe? ¿Se despide con tranquilidad y seguridad de la figura materna o persona sustituta, o por el contrario llora desconsoladamente, asustado(a) o desconcertado(a), ante una separación no elegida y frente a tantos nuevos “amiguitos(as)” en un espacio también nuevo y con nuevas personas? ¿Reciben los niños(as) una adecuada atención y el afecto que requieren?

La mayoría con chupetes y pañales, se enfrentan a una situación extraña, de intenso estrés, traducido en explosiones de llanto, desconsuelo y desesperación, otras veces con apatía y resignación.

Quien dude de esta afirmación, que se tome la molestia de acudir al inicio del año a observar cuál es el estado emocional de los pequeños en las Instituciones donde son atendidos, y podrán darse cuenta de la situación de los niños y niñas.

¿Culpables? Nadie. No se trata de culpabilizar, sino de reflexionar y posibilitar los medios para que nadie salga perjudicado: Las personas que primero tienen derecho a no sufrir y a adquirir sus potencialidades en condiciones equitativas son: bebés, niños y niñas. Los segundos que tienen esos derechos son las madres y padres (que creen que es lo mejor para sus bebés) porque media el derecho a trabajar y al reconocimiento social de la maternidad/paternidad. Los terceros que tienen derecho son los profesores y profesoras que se ven impotentes ante aulas de 18 a 25 criaturas demandantes.

¿Las instituciones atienden adecuadamente a los infantes?, o ¿debemos permitir a los niños(as) al estrés y desarrollo social actual, ignorando las

repercusiones posteriores de modelos de atención en la salud mental de la población de los estratos menos favorecidos?, o nos resignamos a los ritmos impuestos, cada vez más deshumanizantes?

Es un hecho que en nuestra sociedad se establece una dicotomía artificial entre la acción a la maternidad y el derecho al puesto de trabajo. Pretender que ambas funciones se realicen simultáneamente, conlleva un estrés innecesario para el grupo familiar, que tiene la necesidad de buscar alternativas de atención para sus hijos.

El sistema social camina hacia la institucionalización de la crianza, con buenos servicios asistenciales, pero con delegación de la educación a las instituciones encargadas de la atención para niños y niñas, a edades cada vez más tempranas (los bebés son recibidos en las salas maternas desde los tres meses de edad). Por esta razón es muy importante, que las instituciones de atención inicial entiendan que cuidar la primera infancia y especialmente el rango de 0-3 años es crucial para el desarrollo psicoafectivo individual y comunitario saludable.

Es urgente que esa delegación de la educación en este periodo (0-3 años), se enfoque en el establecimiento de unas bases conceptuales que apoyen el trabajo pedagógico y las interacciones que se desarrollan en las salas maternas, en las dimensiones de comunicación y lenguaje y en la construcción de sujeto social, componentes estos de gran importancia en el desarrollo Infantil y por ende en el desarrollo humano y social.

Hacer las lecturas de dichas dimensiones, de que manera se realizan, que interacciones facilitan el desarrollo infantil y cuales no, posibilitan una reflexión conducente a hacer una serie de recomendaciones al DABS , para que desde sus políticas y programas generen cambios que permitan una verdadera educación y la potencialización de los desarrollos de niñas y niños.

2. JUSTIFICACIÓN

Hay tres grandes razones que justifican la necesidad de una mejor atención para los niños y niñas de 0-3 años; podría empezar aludiendo argumentos éticos, sociales, científicos y psicopedagógicos que justifican la necesidad de contar con salas maternas de calidad, y que precisan por tanto, de profesionales adecuadamente preparados, puesto que:

- a. Desde el punto de vista de los derechos: El niño y la niña tienen derecho a una educación que les permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, alcanzar el máximo de potencialidades “su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social “(Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, 1989)
- b. No podemos menospreciar la responsabilidad social que cumplen las instituciones de atención durante la primera infancia: favorecer el cuidado de los niños y niñas, de padres y madres incorporados al mundo laboral. El mayor número de familias donde trabajan ambos padres o la madre como cabeza de familia, en horarios laborales extensos, requieren de las instituciones de Educación Infantil como una función de apoyo a la familia.
- c. Una Institución de Educación Inicial de calidad ejerce una función preventiva y por ello se deben favorecer las inversiones de salud, nutrición y educación infantil por su rentabilidad económica y social para cualquier país del mundo.

Es en este sentido que el presente trabajo de investigación busca saber cómo se está atendiendo a los niños y niñas de los estratos uno y dos en instituciones del Estado, concretamente en las del Distrito Capital (Departamento Administrativo de Bienestar Social -DABS). Resaltando las investigaciones que sobre el cerebro y el sistema nervioso se han desarrollado, en éstos últimos años ,en las cuales se resalta la plasticidad del sistema

nervioso, la organización neuronal y sináptica del cerebro, según estas investigaciones, las sinapsis están en desarrollo continuo, pero es sobre todo en los primeros años cuando es particularmente influenciado tanto cualitativamente, como cuantitativamente, de acuerdo a los entornos y experiencias que el niño y la niña viven.

Un cerebro puede enriquecerse o empobrecerse según las experiencias vividas, es aquí donde se fundamenta el interés de la investigación; ya que la edad de 0-3 años es la edad contemplada como la más importante dentro de todos los desarrollos logrados por los infantes, y que gracias a los estudios de estos diez últimos años, se puede confirmar que:

- Desde el nacimiento el niño pequeño tiene inmensas potencialidades,
- Los primeros años de vida son importantísimos y determinantes para el futuro de cada persona,
- Las interacciones con el ambiente pueden favorecer ó inhibir el desarrollo de las potencialidades infantiles.

A partir de estos importantes planteamientos, el interés primordial de este estudio es privilegiar el análisis de dos dimensiones del desarrollo: la Dimensión de Lenguaje y Comunicación y la Dimensión Socio-afectiva, para hacer un aporte a esos momentos críticos y fundamentales en el desarrollo infantil.

3. ¿CÓMO SURGE EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN?

La importancia del desarrollo del cerebro en los tres primeros años de vida del ser humano, el entorno enriquecido y las dinámicas de interacción con los adultos y sus pares, determinan en gran medida el desarrollo de cada una de las dimensiones de desarrollo de los niños y niñas. El apoyo que los infantes tengan en ésta etapa de la vida, será trascendental para su futuro y su desarrollo posterior.

Por ello es necesario que las instituciones del estado que tienen a su cargo este rango de edad, tomen conciencia y emprendan acciones eficaces para la atención de niños y niñas; acciones que no se han tenido en cuenta debido a una serie de factores como: el cambio de administraciones centrales, la politiquería, el querer implementar una serie de acciones desde los escritorios sin tener en cuenta el jardín y las necesidades reales que estos requieren, el no planear, ni posibilitar la participación con los actores involucrados, el contar con seguimientos y evaluaciones de los programas y proyectos que no producen cambios estructurales, la contratación del personal , maestras, agentes educativos en general, que se empleaban por palanca o por pago de favores, sobre todo políticos. Todos estos factores, tal vez han sido los determinantes, para que todavía se encuentre en estas instituciones, un marcado énfasis asistencial como forma predominante de atención y quede un poco relegada la potencialización de las diferentes dimensiones del desarrollo de niños y niñas a través de acciones pedagógicas que la favorezcan.

El poder evidenciar algunas vivencias e interacciones que se desarrollan en los jardines infantiles, concretamente en las salas-maternas, sobre la manera como se desarrolla la cotidianidad y la atención que reciben los infantes por parte de los agentes educativos, quizás pueda servir para que desde esta investigación, se posibiliten estrategias y decisiones en torno a la necesidad de enriquecer los contextos , las formas de interacción, la intervención pedagógica y en general la acción educativa que se desarrolla con los niños y niñas.

Para concretar más el presente estudio el énfasis del mismo se realiza en la dimensión de socialización y en la dimensión de lenguaje y comunicación; ya que mediante la socialización y el lenguaje, las personas o grupos sociales apropian o internalizan una red o conjunto de significados de la realidad y de la vida cotidiana, lo que se constituye como el mundo simbólico, mediante el cual se interpretará la realidad que se vive.

El mundo simbólico, que consiste en las representaciones que hacemos de la sociedad y de la realidad y que constituyen nuestro imaginario personal y colectivo, como resultado de un largo proceso de apropiación de acontecimientos que son muy importantes para la sociedad, la comunidad ó los grupos en que vivimos y por tanto se vuelven significativos para las personas. Es por esta apropiación que aprendemos a vivir en familia, y más tarde en una comunidad, y actuar en la sociedad; todo esto ocurre en el proceso de socialización y lenguaje y definitivamente, esos tres primeros años de vida son parte fundamental en estos desarrollos.

Desde los referentes conceptuales y desde la experiencia de acompañamiento a las prácticas pedagógicas de las estudiantes, durante tres años, en donde se centra la observación, el registro y el análisis de las diversas situaciones en las que se dan las interacciones de socialización y lenguaje en algunas salas maternas del DABS, es lo que permite plantear la presente investigación retomando éstas dos dimensiones del desarrollo infantil.

Por la importancia de los anteriores planteamientos surge entonces la pregunta de investigación

Por la importancia de los anteriores planteamientos surge entonces la pregunta de investigación ¿Cómo se desarrolla el trabajo pedagógico en las salas maternas del DABS en relación con las interacciones de comunicación y lenguaje y la dimensión social y que categorías permitirían reconstruir dicho

trabajo, con el fin de que la sistematización, evidencias y aportes, sobre lo realizado permita fortalecer el trabajo que se realiza en los jardines infantiles?

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo General.

- Interpretar el trabajo realizado en cuatro salas maternas del DABS en la dimensión de lenguaje y comunicación y en la dimensión socio-afectiva a través de la relación maestras, agentes educativos-niños.

3.1.2 Objetivos Específicos.

-- Analizar las interacciones y estrategias realizadas por las maestras y otros agentes educativos para favorecer la construcción de sujeto social y comunicativo en los niños(as) de 0-3 años.

- Realizar una serie de recomendaciones frente al trabajo desarrollado en las salas maternas a los estamentos directivos, administrativos y operativos del DABS.

4. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL DABS (1957 – 1987)

Hacia 1957 la explosión demográfica, consecuencia de la migración campesina, genera fenómenos sociales tales como el aumento de la población adulta e infantil en condiciones de marginalidad y hacinamiento, el desempleo, el aumento de la población infantil abandonada, la inseguridad y la dificultad cada vez más acentuada de supervivencia.

Estos fenómenos sociales hacen necesario que el gobierno adelante políticas que aborden soluciones a estos problemas a corto, mediano y largo plazo.

Como respuesta a ello en el año de 1957 es creado el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS). El Departamento se origina por la iniciativa de la Alcaldía Mayor de Bogotá con el fin de propiciar el desarrollo social¹ y dar asistencia a las clases menos favorecidas, a través de programas como: Atención al menor (protege a los niños abandonados), salud mental (acoge a niños con retardos y ancianos indigentes), desarrollo comunitario (cobija a la comunidad en general) y el programa de jardines infantiles. Esta atención ha sido en primera instancia, meramente asistencial, al dar prioridad al aspecto nutricional, promover la capacitación, la recreación y el deporte, es decir, procurando mejores condiciones de vida.

El carácter asistencial tiene en cuenta al niño como objeto de protección, priorizando aspectos como la nutrición.

El trabajo realizado entre los años 1960 y 1967 en los jardines infantiles se limita a la atención en cuanto a la nutrición y al cuidado de los niños por parte

¹ “Desarrollo social, entendido como un proceso que articula el mejoramiento de la calidad de vida con una cada vez mayor capacidad de organización comunitaria con miras a elevar los niveles de participación social en la toma de decisiones”. Departamento Administrativo de Bienestar Social. Política Social 1990 -1992

de la maestra, sin tener en cuenta actividades pedagógicas que busquen posibilitar el desarrollo integral de los niños, evidenciándose, en esta época en el DABS y en el estado, una concepción de educación para la infancia como la posibilidad que tiene el niño de entrar a una institución educativa –asistencial para que se le alimente y se le cuide de los peligros que acarrea permanecer en la casa o en la calle; así entonces el niño es considerado como sujeto al que hay que proteger y alimentar, más no educar, pues no está en capacidad de construir conocimiento.(concepción encontrada para los años 1967 en los documentos del DABS).

En 1980 se llega a acuerdos con el ICBF, para financiar los dieciocho jardines infantiles del Departamento, quedando establecido el compromiso de financiar a partir de 1981, la totalidad de los jardines en cumplimiento de la Ley 7 de 1979.

En 1982 se estructuran los siguientes programas: Atención al preescolar, educación física, deportes y recreación, salud física y mental, capacitación, producción y empleo, desarrollo comunitario y cultural, bibliotecas públicas escolares; y menor trabajador.

4.1.1 Programas de Atención al Preescolar. Se concibe el Programa de Atención al Preescolar, para atender a la población infantil menor de siete años, a través de una metodología participativa, que contemplaba procesos de capacitación, producción de materiales, involucraba no sólo a los niños, sino también a sus familias.

Dentro de la expansión de programas y con el propósito de atender la demanda de la problemática de abandono temporal de los menores, se organiza en 1980 las casas vecinales, instituciones éstas donde se atienden los niños por un grupo de madres comunitarias organizadas autónomamente y que buscan el apoyo del estado, teniendo como característica fundamental la responsabilidad

de la madre en el proceso de organización, capacitación y funcionamiento del servicio. Estas fueron las de Juan Rey y Atenas.

El trabajo de las casas vecinales se orientó en dos sentidos, por una parte la división de jardines infantiles que proporcionaba la alimentación, alguna dotación y por otra se encargaba de la asesoría al personal sobre el manejo curricular y pedagógico con los niños, como también el de la organización comunitaria.

4.1.2 Los subprogramas. Dentro de los subprogramas definidos por la unidad de programas especiales, se encontraba el subprograma de Jardines infantiles (Memorias DABS. 1960-1985)

4.1.3 Algunos cambios administrativos en la historia de la división de jardines infantiles. En el subprograma de atención al preescolar se encuentra la división de jardines infantiles. Partiendo de un análisis de las políticas que orientan el trabajo en jardines infantiles, se da una estructuración en 1968, pasando los jardines a la subdirección de prevención, al ser definidos su estructura y objetivos con respecto al sujeto de atención.

Se plantea entonces una reforma que intenta hacer del jardín un espacio que beneficie la socialización del niño, diseñándose entonces, un currículo previo con elementos formativos y ciertos lineamientos sobre prelectura, pre-escritura y pre-matemáticas; formación de hábitos de salud e higiene y charlas educativas con padres, además se plantean actividades que posibiliten la relación niño-niño, y niño-maestra. En esta reforma, se plantean entonces, dos concepciones que son antagónicas, cada una apoyada en corrientes pedagógicas diferentes como son:

- Al presentar al jardín como espacio que beneficia la socialización en el niño como proceso en el cual se construyen normas, valores y conocimientos; aspectos que deben ser posibilitados en la institución escolar, a través de la educación apoyada en una relación pedagógica comunicativa, en donde el maestro y el alumno se reconocen como

partícipes activos del proceso educativo; siendo el maestro un dinamizador de la formación de sus alumnos, más no el depositante de conocimientos; así mismo el niño es reconocido como ser crítico, capaz de producir nuevas posibilidades de vida.

- El segundo planteamiento acerca de los conocimientos “pre” como pre-matemáticas, pre-escritura que están inscritos en la pedagogía tradicional, que considera la socialización como proceso de asimilación de conocimientos, valores y normas que garantizan la adaptación del niño al mundo del adulto; dándose a la institución escolar esta función, por medio de una relación pedagógica basada en la relación enseñanza aprendizaje de determinados conocimientos que el maestro deposita en el estudiante.

Frente a las diferentes concepciones orientadoras, se puede decir que los jardines del DABS entran a formar parte, más de los jardines tradicionales que de aquellos que sustentan planteamientos de la pedagogía moderna, pues se sigue careciendo de un proceso de análisis y reflexión en torno a los planteamientos, generando que las maestras orienten los procesos educativos a partir de las imágenes producto de su experiencia escolar y de su formación docente.

Esta reorganización de la sección de jardines infantiles se llevó a cabo para brindar atención integral a los niños de ambos sexos, en edades que oscilan entre los cuatro meses y siete años, hijos de padres de bajos recursos económicos, prestando atención durante las horas en que éstos trabajan de 7:00 a.m. a 5:00 p.m.

El DABS tenía treinta y dos jardines en 1975, y recibió doce más del ICBF para administrarlos. Se establece luego el programa preescolar por grupo de edades, dando más importancia al desarrollo físico del niño, que al desarrollo cognoscitivo, motor, afectivo y social que éste haya alcanzado para pasar a otro nivel.

En noviembre de 1980, de nuevo se hacen cambios administrativos, la sección de jardines infantiles se convierte en división debido a la gran magnitud de instituciones que lo componen, esto hace que se dividan los jardines en cuatro zonas: norte, centro, sur occidente y sur. Cada uno con una coordinadora para los aspectos pedagógicos, administrativos y de organización interna.

En 1982 surgen varias modalidades de atención al preescolar con diversos niveles de participación de la “comunidad”: Jardín infantil con niveles de sala cuna y jardín, Jardín transitorio y casa vecinal.

En 1987 se implementa la apertura programática de la Unidad de Desarrollo Integral del Preescolar (UDIP), esta unidad enmarcada en la política de desarrollo social DABS proporciona mediante un proceso de sensibilización, percepción e interpretación de la realidad socioeconómica de la población infantil, el desarrollo del subprograma de educación en el área preescolar mediante una atención integral a la comunidad educativa preescolar.

Durante la presente administración la UDIP, por medio de una dinámica de promoción y organización participativa de los agentes de la “comunidad” educativa, ha implementado dentro del subprograma las estrategias de:

- Atención integral al preescolar
- Prevención en salud física y mental
- Formación artística y cultural
- Formación y desarrollo deportivo

La División de Jardines Infantiles está a cargo de un jefe de departamento, que tiene como responsabilidad el “buen funcionamiento”, desde los puntos de vista administrativo, asistencial y últimamente (1987) pedagógico de cada una de las instituciones, situadas en las diferentes zonas de la capital, cada zona cuenta a su vez con una coordinadora pedagógica e igualmente cada jardín con una directora encargada de la organización interna.

Seguidamente se encuentran las auxiliares de servicios generales (maestras), quienes están a cargo de los diferentes niveles o subgrupos de niños en cada jardín, finalmente están las auxiliares de cocina y aseo, encargadas de la preparación de alimentos para los niños, y los celadores, encargados del cuidado y la protección de la planta física del jardín.

4.2 EL PROCESO PEDAGÓGICO DE EDUCACIÓN INICIAL EN EL DABS (2003)²

En la Administración de Antanas Mockus y como directora Ángela María Robledo Gómez, el DABS plantea un avance del Proyecto Pedagógico para la Educación Inicial en donde se hacían este tipo de planteamientos encontrados en el Capítulo 4 de la Serie Proyectos -Desarrollo Infantil y Educación Inicial : Avances del Proyecto Pedagógico del DABS.

Entender cómo ejerce el DABS su compromiso con el desarrollo temprano de la niñez y cómo dirige intencionalmente sus acciones de educación inicial – dados los requerimientos particulares de los niños y niñas en sus contextos específicos y el propósito de potenciar su desarrollo-, exige detenerse en el proyecto Mundos para la niñez de 0 a 5 años: educación inicial.

La estructura pedagógica se apoya en unas dimensiones del desarrollo humano, en particular, las relativas al desarrollo de la niñez temprana. Estas dimensiones responden a concepciones teóricas y de abordaje, actualizadas y pertinentes que, a su vez, orientan las decisiones que se tomen a nivel de las estrategias. Éstas se consideran básicas para promover el desarrollo, de acuerdo con las definiciones y roles de las poblaciones partícipes en la potenciación del desarrollo del niño y la niña.

4.2.1 Estrategias de trabajo para promover el desarrollo de los niños y las niñas de 0 a 5 años. Son los medios que contribuyen al desarrollo del niño y

² Este capítulo fue elaborado a partir de la información de la Gerencia de Prevención del Departamento Administrativo de Bienestar Social. A cargo de Olga Isabel Isaza De Francisco, Rocío Durán, Luz Marina Ramírez y Federico Ordóñez

la niña, a través de los cuales se ponen en juego las distintas dimensiones del desarrollo. También pueden definirse como un camino para desarrollar una destreza y una actitud. Las estrategias actúan como procedimientos específicos y convocan la naturaleza e identidad del niño(a) en estas edades, con el fin de actuar sobre su desarrollo en forma pertinente y adecuada, y sobre todo proactivamente. Las estrategias se disponen con el fin de servir de herramienta para responder a las acciones del niño y la niña, para generarlas, promoverlas y cualificarlas. En el proyecto se privilegian cuatro estrategias:

1-Escenarios de aprendizaje, 2- juego 3- artes y 4- Literatura. Cada uno de ellos es explicado cuidadosamente en el proyecto planteado por el DABS.

4.2.2 Poblaciones vinculadas al proyecto: el niño y la niña de 0 a 5 años.

El nivel de desarrollo alcanzado en cada momento del ciclo vital debe ser el criterio fundamental de trabajo con los diferentes grupos de niños y niñas. Esto permite atender aquellas características del desarrollo que les son comunes y a la vez responder a las particularidades. No obstante, mientras se cuenta con instrumentos suficientemente sensibles que permitan esta agrupación, el Proyecto ha optado por reunir a los niños y niñas según su edad, así:

- De tres meses a un año
- De uno a dos años
- De dos a tres años
- De tres a cuatro años
- De cuatro a cinco años y once meses

El proceso pedagógico en el proyecto Mundos para la niñez de 0 a 5 años: educación inicial privilegia cuatro perspectivas:

Género, Participación, Inclusión social y Derechos. Perspectivas desarrolladas a lo largo del documento “proyectos”, Educación Inicial en el DABS.

4.2.4 Los principios básicos de qué, cómo y a quién del proceso pedagógico. Uno de los grandes aportes de la formulación inicial del

proyecto pedagógico institucional son los principios pedagógicos que resumen la concepción que el Proyecto tiene acerca de los niños y las niñas, así como la concepción de educación que permite potenciar su desarrollo, con fundamento en las relaciones pedagógicas que se practican.

Los principios hacen referencia a: El buen trato respecto a la relación pedagógica; reconocimiento de la individualidad y la diversidad de los niños y las niñas; reconocimiento de los niños como sujetos activos, del conocimiento y del pensamiento; reconocimiento de los intereses de los niños y niñas; reflexión y búsqueda de sentido de la experiencia, la actividad por sí sola no constituye experiencia; construcción de ambientes pedagógicos favorables para el desarrollo de niños y niñas; investigación e indagación para los agentes educativos, buscando la problematización, reflexión y estudio; del reconocimiento de la complejidad: la complejidad como principio significa reconocer y aceptar la incertidumbre y el azar en el quehacer pedagógico.

5 REFERENTES TEÓRICOS

Para el referente teórico de esta investigación se analizan aquellos aportes que retoman la importancia de las Dimensiones Social y de Comunicación y Lenguaje, permitiendo de esta forma sustentar el desarrollo del trabajo.

5.1 DESAFÍOS COMO SOCIEDAD EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI EN MENORES DE TRES AÑOS

Una de las características más notables del cerebro humano es su extraordinaria capacidad de adaptación frente a distintos niveles de enriquecimiento del entorno sensorial que lo rodea. Al enfrentar demandas cognitivas complejas, el sistema nervioso desarrolla plasticidad y sinaptogénesis reactiva remodelando la base anatómica que sustenta las funciones cerebrales superiores: Lenguaje, memoria y aprendizaje. La aplicación de modelos experimentales recientes sugiere que dichas adaptaciones dependen directamente del grado de enriquecimiento sensorial y afectivo (Gerald D, Fishbach. 1996)

Colores, movimiento, forma, contraste, sonidos y sabores, van influenciando y determinando las propiedades de las neuronas cerebrales. La estimulación polisensorial (holística) y el adiestramiento en tareas específicas determinarán su conducta adaptativa y serán gestores de habilidades perceptuales e intelectuales. Estos resultados son consistentes con los hallazgos experimentales que revelan avances trascendentes en la conducta social, emocional y adaptativa en sujetos sometidos a enriquecimiento durante el período postnatal temprano, crítico del desarrollo cerebral. Esta etapa también demuestra que la carencia de estimulación resulta extremadamente dañina (fase de alta vulnerabilidad cerebral). Esta relación temprana positiva con el medio-ambiente enriquecido permite incrementar las capacidades cognitivas y a futuro impulsar las perspectivas de desarrollo personal. Gerald D, Fishbach. (1992)

De este modo la presencia de estímulos constantemente variables en corto margen de tiempo (novedosos para el sujeto), durante las primeras fases pos-natales (0-3 años), facilitará las funciones específicas de la especie. Esta posibilidad de un ambiente variado y rico cargado de motivación y creatividad, genera durante este proceso enormes beneficios emocionales en el niño y la niña, estrecha relaciones individuo-entorno enriquecido y genera efectos socioculturales muy positivos. Las características morfológicas y fisiológicas definitivas del sistema nervioso pueden ser el resultado, de un programa que involucra interacciones entre las propiedades intrínsecas de sus componentes genéticos y aquellas proporcionadas por la estimulación del entorno en el cual crecen y se desarrollan las neuronas (variables epigénéticas y su influencia sobre neuronas cerebrales ambiente dependientes).

Evidencias abrumadoras respecto de la necesidad de incorporar los conocimientos generados por la neurobiología y ciencias de la conducta a los programas de educación inicial, donde se plantea, que el período prenatal avanzado y los tres primeros años de vida son “cruciales” para el desarrollo cognitivo dado que las células cerebrales (neuronas) sufren un enorme aumento de sus conexiones sinápticas .Gerald D. Fischbasch, (1992)

Una especie de estallido les permite alcanzar una cifra comparable al número de estrellas en la vía láctea (*cien millones de neuronas, según Gerald D. Fischbasch, (1992)*). Tras el estallido proliferativo, una especie de Big Bang las separa bruscamente en la medida que aumenta enormemente un número de ramificaciones dendríticas (*ver revista JUNJI, año 4, no. 17, 1998, sobre la importancia de los primeros años de vida*). A su vez cada neurona desarrollará miles de contactos sinápticos. De este modo, millones de sinapsis entrarán en actividad explosiva. Este proceso se inicia en las últimas fases del desarrollo prenatal y se acelera durante los tres primeros años de vida estableciéndose así la base sobre la cual se organizarán las funciones cerebrales superiores. En este período el enriquecimiento sensorial provocará enormes beneficios en: actividad motora, orientación espacial, adaptación al entorno enriquecido y alerta cerebral.

Los sujetos experimentales sometidos a estimulación sensorial temprana presentaron: gran capacidad en solución de problemas, alto desarrollo neuromotor, reacciones posturales avanzadas, notables capacidades de exploración del medio ambiente y un control eficiente de la reactividad emocional que les permitió explorar su hábitat y de este modo multiplicar activamente sus capacidades cognitivas. Brown y Pollit (1996)

Durante el período crítico del desarrollo una serie de influencias epigénéticas tomarán lugar: niveles de nutrición, enriquecimiento sensorial, estimulación afectiva, entorno cultural, relaciones al interior del grupo social, interacciones madre-hijo, niveles de educación temprana, etc., van a interactuar con la carga genética y serán determinantes de las capacidades de aprendizaje, memoria y lenguaje. Todas ellas fuertemente relacionadas con la capacidad y posibilidades de explorar un hábitat enriquecido. Este juego de interacciones pone en evidencia la necesidad de romper una estrategia estanco de conocimientos biológicos y humanistas que se encuentran absolutamente parcelados en la actualidad. Ha llegado el momento de superar la barrera entre la neurociencia y las ciencias de la educación, entre el funcionamiento de las neuronas y el entorno que rodea a nuestros niños y niñas. En éste punto es importante señalar que la exploración del entorno está directamente ligada con los niveles de nutrición prevalente durante el período crítico. *Brown y Pollit(1996) en su trabajo "Malnutrición, pobreza y desarrollo intelectual* demuestran que uno de los factores que induce en mayor proporción deterioro intelectual, acompañado por malnutrición temprana es la carencia de exploración del hábitat (resulta dramático considerar que la prevalencia de malnutrición es devastadora para 195 millones de niños y niñas menores de cinco años.

Es evidente que la capacidad cognitiva del sistema nervioso va a depender del tipo de relaciones que se establezcan con el medio ambiente circundante, si tenemos un medio ambiente desfavorable vamos a generar un sistema nervioso deprimido, si tenemos un medio ambiente favorable vamos a generar un gran sistema nervioso.

Los aspectos motivacionales, la libertad para crear y las relaciones interpersonales durante el proceso de permanencia en un jardín infantil o una institución son tan importantes que niños que han crecido con los restantes componentes epigénéticos satisfechos, una nutrición adecuada y expectativas cognitivas resueltas, suelen presentar notables problemas de socialización si carecen de un entorno afectivo adecuado.

Aún no estamos haciendo lo suficiente para mejorar las expectativas de desarrollo de nuestros niños y niñas, las cuales están íntimamente ligadas con las expectativas de desarrollo de país. No hay ningún país en el mundo que se pueda dar el lujo de no estimular eficientemente a sus niños y niñas durante el período crítico del desarrollo cerebral. (Brown y Pollit, 1996)

Lo importante y trascendente es tener una población que esté siendo estimulada, que sea capaz de ir a la vanguardia del desarrollo cognitivo, entonces, “el mensaje” es que debemos preocuparnos por estimular a nuestros niños y niñas en igualdad de condiciones, con afecto, motivación y aprendizajes adecuados. En los últimos años se ha generado un gran interés respecto al tono afectivo, la estimulación kinésica, la motivación del ambiente y las posibilidades de desarrollar niveles de educación creativa. De considerar a los profesores y profesoras y a los padres de familia como instrumentos del desarrollo intelectual y psicosocial.

Desgraciadamente todavía estamos en un nivel insuficiente. No podemos descuidar la aplicación de los factores epigénéticos positivos que van a determinar durante el período crítico del desarrollo la evolución de las neuronas cerebrales responsables del aprendizaje, memoria y lenguaje.

5.1.1 El lenguaje significa comunicación, comunicación significa transferencia tecnológica, implica capacidad cognitiva, involucra capacidad de desarrollo creativo, por lo tanto es la función más importante de preservar. Lenguaje significa tener la oportunidad de comunicarnos informaciones importantes. Todo esto se desarrolla aceleradamente durante los tres o cuatro primeros años de vida. Si durante éste período no tenemos una estimulación adecuada

se va a generar un daño cognitivo inconmensurable. De allí, la importancia de establecer educación con equidad, durante este período.

Podemos anotar que hoy en día existen consensos en consideración al desarrollo humano como producto de la interacción del individuo con el medio ambiente que lo rodea. Un medio ambiente que no solo debe ser enriquecido en términos físicos o materiales; mucho, mucho más que eso un entorno de afecto, motivación y posibilidades infinitas de desarrollo personal.

El análisis de las interacciones comunicativas y de socialización entre cuidadoras, educadoras, agentes educativos y niños(as) hace necesario profundizar en los fundamentos teóricos relacionados con el lenguaje y la socialización y la postura que se adopta como la más adecuada en el presente estudio.

5.1.2. Comunicación emocional y no verbal. Es necesario analizar el proceso en que los papeles que desempeña el niño(a) y su cuidador o maestra están entrelazados, de tal manera que las interacciones rutinarias entre ellos y la forma en que habitualmente se realiza la actividad proporciona al niño(a) oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas.

La comunicación cotidiana entre el comunicador y el niño(a) es un puente entre dos perspectivas de una misma situación. Esta forma de comunicación es utilizada durante toda la vida, pero es fundamental durante los tres primeros años.

La mutua comprensión que logran las personas que se comunican ha sido denominada intersubjetividad, resaltando que ésta comprensión tiene lugar entre otras personas, no puede atribuirse a una u otra persona de las que participan en la comunicación.

5.1.2 Las palabras: un sistema cultural para tender puentes. Además de la información incluida en el tono emocional de la comunicación, el uso de palabras específicas en un sistema lingüístico aporta al niño significados y

aspectos específicos de su cultura, muy importantes. De acuerdo con Vygotsky (1987) “la palabra es la manifestación más directa de la naturaleza histórica de la conciencia humana”.

Por supuesto el lenguaje proporciona una forma de estructurar el conocimiento mucho más amplia que la de las simples señales para clasificar objetos: las proporciones y medios de expresión utilizados en el lenguaje, estructuran la atención del hablante y su forma de comprender lo que sucede.

El desarrollo del lenguaje requiere tanto la participación social como la predisposición natural del niño a aprenderlo. Desde éste punto de vista, el dispositivo para la adquisición del lenguaje, postulado por Chomsky para justificar la complejidad y la velocidad en que los niños pequeños comprenden la gramática, exige la cooperación del sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje. Por otro lado Bruner, (1981) plantea el lenguaje y la interacción con el dispositivo para la adquisición del mismo como un proceso de reinención guiada.

5.1.3 Lenguaje y desarrollo conceptual. La relación entre la interacción social (o relación con el adulto) y el desarrollo del lenguaje infantil son de gran importancia en el presente trabajo. Muchos estudios relacionaron algunos rasgos del lenguaje materno con la destreza del lenguaje infantil, incluyendo variables sin predecir, sobre una base conceptual. Retomando a Camaioni, De Castro Campos y Delemus (1984), los cuales sostienen que la razón por la que muchos estudios no han encontrado una relación entre la interacción social y el lenguaje, es debido a que han considerado lo social y lo lingüístico como categorías dadas, e independientes, más que como procesos en formación. Estos autores sugieren que una evaluación adecuada exige las siguientes condiciones:

1. Examinar la interacción social y el lenguaje como procesos constitutivos más que como una serie de reglas y normas que operan a partir de unas categorías ya dadas.

2. Considerar el lenguaje como un medio para estructurar la realidad a través de las funciones sociales o comunicativas (haciendo hincapié en que las actividades lingüísticas son correctas desde el principio y que suponen un proceso intersubjetivo).
3. Adoptar modelos lingüísticos cuya unidad básica de análisis no sean las expresiones sino el diálogo.

Jhon Steiner y Tatter (1984) hacen hincapié en la idea de que el desarrollo tiene lugar dentro de un sistema cuya meta fundamental es de carácter funcional; lograr la comprensión del niño y su cuidador. Con la comunicación como una meta, el niño y su cuidador estructuran de una manera conjunta su interacción avanzando de una manera en un entendimiento mutuo, con ajustes en las expresiones del adulto y un progreso en el desarrollo del lenguaje del niño.

Estos puntos de vista, que resaltan que el desarrollo del lenguaje, ocurre en el proceso de la comunicación funcional refunde la cuestión de la influencia social en el desarrollo del lenguaje. En vez de separar el estímulo lingüístico (por ejemplo, características del lenguaje materno) de la respuesta (por ejemplo, evaluar el vocabulario del niño a las habilidades gramaticales) los autores que se mueven en ésta perspectiva se fijan en los rasgos de la comunicación de los compañeros sociales del niño y en la habilidad para comunicarse. Los primeros usos del lenguaje implican conversaciones y proposiciones que se construyen dialogando con el resto de las personas, incluso los niños que están en el período del lenguaje telegráfico mantienen discusiones con los adultos a través de turnos sucesivos que atraen la atención mutua, como en el caso de “zapato” “es éste tu zapato? ... puedo ponerte tu zapato?...

5.1.4 La intersubjetividad. El proceso de la comunicación, tanto verbal como no verbal es una actividad social que puede ser considerada como el puente entre dos interpretaciones de una misma situación. Por su naturaleza la comunicación supone intersubjetividad. Thevarthen (1980) define la intersubjetividad como “el reconocimiento y el control de intenciones operativas y pautas de conocimiento conjuntas”.

Lomov (1978) expone que la primera etapa de la comunicación es la determinación de coordenadas comunes de la actividad conjunta “puntos de referencia, modelos de referencia”.

De acuerdo con Vygotsky (1987) la intersubjetividad proporciona el fundamento de la comunicación y a la vez, apoya la ampliación de la comprensión infantil hasta informaciones y actividades nuevas; de ésta forma la comunicación de una experiencia o de una idea requiere relacionarla con un tipo de fenómeno ya conocido, es decir, generalizar el fenómeno para comunicarlo.

5.1.4.1 Los orígenes de la intersubjetividad. Para algunos, los niños nacen con la capacidad de compartir el significado con otras personas, mientras que para otras, los padres y cuidadores interpretan las acciones infantiles, que se suceden unas a otras de acuerdo con un ritmo o al azar: en éste caso, es ésta estructuración parental la responsable de la posterior organización de la comunicación.

Algunos investigadores proponen que la intersubjetividad entre los bebés y los otros es innata, de tal manera que a partir de sus primeras interacciones los bebés están implicados socialmente en el acto de compartir el significado (Brazelton, 1983; Luria, 1987; Newson, 1977; y otros). Desde ésta perspectiva, la contribución del niño cambia con el desarrollo al igual que lo hace la naturaleza del significado que se comparte, pero el niño es un ser social desde el principio.

Otros investigadores, por el contrario sugieren que los adultos actúan como si los niños estuvieran adquiriendo alguna forma de comunicación (Kaye, 1982). Sostiene que los adultos atribuyen un significado a las expresiones faciales de los niños; a los movimientos de sus manos, a su modo de mirar y atribuyen un significado social a las pautas de comportamiento infantil autónomo. Esta acción e interpretación social, por parte de los cuidadores, probablemente ayudará a los niños ampliando el significado de sus primeras acciones

producidas al azar o no sociales. Kaye y Charney (1980) indica que los ritmos de actuación de los bebés aportan una estructura a la que los padres pueden responder –de hecho no puede evitar reacciones ante ella- y con su respuesta crean un aparente diálogo que obliga al niño a emitir un discurso intencionado o moverse en un nivel muy por encima de su capacidad real para hacerlo.

5.1.4.2 Los cambios evolutivos en la intersubjetividad. Los cambios evolutivos en intersubjetividad se relacionan con el tema de cómo se comparte el significado, y ello desde el estado emocional compartido hasta el discurso sofisticado. La intersubjetividad en la primera infancia supone emociones compartidas y un compromiso mutuo; la capacidad de referirse a objetos y acontecimientos ajenos a quienes participan en la interacción, aparece más tarde.

Trevarthen (1989) distingue entre la intersubjetividad primaria y secundaria durante la infancia, sobre la base de si los niños y sus cuidadores pueden llegar a establecer un centro de atención compartido, que incluye sólo las personas implicadas en la situación (intersubjetividad primaria que tiene lugar en los primeros meses) o si además, se incorporan otros acontecimientos u objetos al centro de interés compartido (intersubjetividad secundaria) que aparece alrededor de los nueve meses.

En la intersubjetividad secundaria “se alcanza por primera vez la búsqueda deliberada de la experiencia relacionada con acontecimientos y objetos”.

Aunque tanto los niños como los adultos buscan activamente la intersubjetividad, las diferencias entre ellos, en relación con la facilidad de comunicación y nivel de conocimiento puede facilitar el hecho de que el adulto trate de ajustar su atención a los intereses y nivel de comprensión del niño, con el fin de lograr una comprensión mutua. Cuando uno de ellos trata de cambiar la perspectiva del otro para adaptarla a la suya parece que los adultos tienen la ventaja de contar con estrategias que le permiten hacer coincidir sus propios intereses con los de los niños(as). De todos modos, no podemos

olvidar que las lágrimas y sonrisas de los niños(as) son inigualables, como formas de comunicación, para lograr que el adulto le preste atención y se esfuerce en comprenderle.

Mientras que los adultos amplían la comprensión infantil tratando de atraer la atención del niño y trabajando sobre aquello que le interesa, éste también atiende activamente aquello en lo que se fija el adulto y dirige la atención adulta hacia sus propios intereses cuando no se encuentra bien, está aburrido o tiene algo que comunicar.

La capacidad de realizar acciones orientadas de una meta a lo largo de la infancia, es una de las transformaciones de la intersubjetividad que existe desde el comienzo. El esquema del cambio evolutivo de la intersubjetividad desde los primeros estados de intercambio emocional y compromiso mutuo hasta llegar a compartir acontecimientos y objetos externos como centros de atención. A este proceso le acompaña un cambio en la capacidad de realizar actividades orientadas a una meta. Estas transformaciones tienen lugar durante el primer año de vida, y a esta temprana edad, incluso antes de sus primeras palabras, el niño ya cuenta con un impresionante potencial para compartir significados. De esta forma se advierte, con claridad que el niño participa activamente en las actividades con dirección. Así los cuidadores, padres y adultos entrarán a esta intersubjetividad y ampliarán de una buena forma el desarrollo del lenguaje en los niños(as).

5.1.5 La importancia de la estructuración de las situaciones en el desarrollo de los niños(as). La influencia más importante que el mundo social ejerce y en este caso los jardines infantiles del DABS, se relacionan con las decisiones acerca de las actividades en las que los niños pueden observar y participar en la elección de sus compañeros habituales.

Frecuentemente los cuidadores y maestros, seleccionan actividades y materiales que consideran apropiados para los niños de una edad o de intereses determinados. Esta elección se realiza sin la intención de

proporcionar una experiencia de aprendizaje específica, aunque a veces puede diseñarse explícitamente para lograr la socialización o educación del niño.

5.1.6. El apoyo de los adultos en el aprendizaje infantil. Además de preparar y estructurar las actividades de aprendizaje de modo que la tarea sea accesible al niño así como una regulación de sus niveles de dificultad, los adultos estructuran la participación de los niños en situaciones de aprendizaje a través de la participación conjunta.

Al proporcionar asistencia directa, los adultos pueden manejar los aspectos difíciles de una tarea y organizar la participación con aquellos aspectos más accesibles para el niño. Wertsch (1978) señala que la resolución conjunta de problemas se caracteriza por el hecho de que los adultos orientan a los niños hacia la meta general, desde una perspectiva adulta, y centran la atención y las acciones infantiles en los pasos necesarios que es preciso dar para controlar las sub-metas del problema. De este modo los adultos se responsabilizan de organizar y segmentar el esfuerzo implícito en su resolución.

5.1.7 Diferencias culturales en las formas de comunicación con los niños. La diversidad cultural se relaciona no sólo con lo que se aprende, sino también con la forma de estructurar la comunicación con los niños(as). En éste sentido, las diferencias culturales que se observan en las estrategias de la comunicación influyen profundamente en cómo cuidadores, padres e hijos colaboran en la socialización de los niños(as).

Existen profundas diferencias culturales en la explicación e intensidad de la comunicación verbal, la posición social que mantiene en sus relaciones los niño(as) y los adultos, y también en quiénes son las personas que habitualmente están con los niños (en nuestro caso las cuidadoras o maestras de las salas maternas). Estas diferencias culturales, según Rogoff,(1996) pueden explicarse en su conjunto, aludiendo modelos que varían entre dos extremos, por una parte, la responsabilidad de enseñar a los niños que asumen

los adultos, en culturas en donde estos no participan en las actividades propias de la vida adulta, como es el caso de los niños y niñas del presente estudio, y por otra la responsabilidad que los niños(as) tienen que aprender en culturas donde pueden observar y participar en las actividades de los miembros maduros de la sociedad, este caso se puede ver en algunas tribus indígenas de nuestro país.

Los investigadores se han centrado en el habla como el medio que hace más fácil la interacción adulto-niño, esta importancia puede reflejar un prejuicio cultural que pasa por alto la información que puede aportar la mirada, los cambios de postura, los olores y el tacto. Los niños de estratos 1,2,3 se describen como niños “empaquetados” que carecen de contacto directo con sus cuidadores, y en muchos casos, pasan más de un tercio del tiempo solamente con sus compañeros(as) de aula.

Desde la perspectiva sociocultural y desde los planteamientos de Leontiev (1978), el lenguaje es considerado como una actividad humana de carácter intencional que surge de un motivo o necesidad y requiere para su realización de operaciones cognitivas, discursivas y socioculturales que permiten la comunicación, la representación y la recreación de la realidad. El reconocimiento de las operaciones cognitivas necesarias para cumplir con estas funciones lleva a profundizar en los aspectos ónticos y epistémicos de la cognición y desde esta base, profundizar en el lenguaje como forma de representación, Bruner (2001).

Este proceso de construcción del lenguaje que el niño(a) realiza a través de su vida, se da fundamentalmente por medio de “la interacción social” considerada como la matriz de desarrollo y del aprendizaje y el vehículo fundamental para brindar ayuda. La interacción “facilita el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño convirtiéndose en un aspecto esencial para el aprendizaje o para el progreso del conocimiento. Garton(1994) Para que ello sea posible, es necesario que tal interacción se estructure de manera colaborativa y bidireccional orientada hacia la internalización de los conocimientos y que tales

conocimientos generen constantemente nuevos conflictos socio-cognitivos o problemas exigentes y desafiantes que dinamicen el proceso de construcción de los mismos.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo se constituye en un fundamento importante, en la medida en que define las funciones que están en proceso de maduración y es una herramienta analítica necesaria para planificar los procesos enseñanza-aprendizaje. Es así como Vygotsky citado por Moll (1990) concibe la capacidad de utilizar la ayuda como una de las condiciones necesarias para producir cambio en la Zona de Desarrollo Próximo. La ayuda según Bruner (1983) “consiste en procesos de acompañamiento que hacen al sujeto novato (niño(a)), un sujeto capaz de resolver un problema, terminar una tarea o alcanzar una meta que sin ayuda hubiera sido incapaz de sobrepasar”. Es decir, la ayuda o apoyo que el adulto brinde al niño dentro de la Zona de Desarrollo Próximo le permite pasar de un aprendizaje con acompañamiento a un aprendizaje autorregulado en donde el niño tiene la oportunidad de participar más allá de sus propias capacidades en contextos colaborativos.

5.2 APORTES DE VYGOTSKY A LOS PROCESOS DE CONSTRUCCION DE SUJETO SOCIAL:

Desde la perspectiva de Vygotsky los procesos implicados en la construcción del sujeto humano tiene como rasgo común el ser procesos culturales. El intercambio del hombre con su entorno está mediado semióticamente por la cultura. Cada una de las capacidades y habilidades del individuo tiene la impronta de la cultura. Este es el marco dentro del cual se realizan los distintos aprendizajes y se desarrollan todas sus competencias cognitivas, afectivas y sociales. Solo en ese marco, es posible comprender el lugar ocupado por el lenguaje, el uso de instrumentos, el contexto cultural y las prácticas educativas. El conjunto de significados, representaciones y valores construidos por el individuo son elaborados en estos contextos específicos y son producto de las interacciones sociales. Son los “otros” los portadores de sentido y a través de

experiencias intersubjetivas el sujeto se apropia de su cultura y construye su realidad (Sánchez, 2000).

Los individuos humanos a diferencia de cualquier otra especie, somos proclives tanto a la enseñanza como al aprendizaje y estamos dotados de habilidades para el intercambio y la intersubjetividad, como capacidad innata para comprender otras mentes y negociar con ellas significados.

Esta afirmación tiene sus raíces, entre otros, en los aportes que Vygotsky hizo al respecto. En primera instancia, planteo que los procesos psicológicos superiores tienen su génesis en las relaciones entre las personas en un doble proceso: “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces; primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Lo cual indica que los procesos de interacción iniciales desde el “afuera”, son los que favorecen la adquisición e incorporación de habilidades lingüísticas sociales e intelectuales en general. (Vygotsky 1979, citado por Coll 1996).

A diferencia de Piaget que describe estadios universales de desarrollo, idénticos para todos los niños en función de su edad y que concibe el proceso de desarrollo como un monólogo (Bruner, 2001) en el que el niño se enfrenta solo al mundo (fundamentalmente físico) tratando de construir una representación de él, Vygotsky asegura que las condiciones históricas, son constantemente cambiantes y, por lo tanto, no puede haber ningún esquema universal que represente de modo adecuado la relación dinámica entre los aspectos internos y externos del desarrollo (Stern y Souberman en Vygotsky 1996).

En lo que tiene que ver con la relación entre aprendizaje y desarrollo, Vygotsky (1996) argumenta que “el buen aprendizaje es solo aquel que precede al desarrollo”, en oposición a las tres posturas teóricas que al respecto se venían discutiendo en su época a saber: 1. Que los procesos de desarrollo en el niño son independientes del aprendizaje, 2. Que el aprendizaje es desarrollo y, 3.

Que el proceso de maduración prepara y posibilita un proceso específico de aprendizaje.

Para Vygotsky, el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño, así el aprendizaje infantil comienza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, y accede a él a través de la interacción con miembros de su grupo más hábiles. Concibe al niño desde el principio en colaboración con otros, según Bruner (2001) enfrentado a un mundo que es constituyente y está formado por procesos simbólicos. A través de preguntas y respuestas, de la imitación de los adultos, de la instrucción directa, adquiere una gran cantidad de información y desarrolla una serie de habilidades fundamentales para su desenvolvimiento en el grupo social al que pertenece.

5.3 LENGUAJE E INTERACCIÓN SOCIAL EN LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA CULTURAL EN JEROME BRUNER

Este teórico, que ha señalado una nueva ruta para la psicología, en la que además convergen la antropología, la lingüística y en general las ciencias humanas, parte de entender que aunque la mente crea la cultura, también, en una relación dialéctica, la cultura, entendida como una red compartida de representaciones comunales (significados), crea la mente (Bruner, 2000); vivimos así en esa red, además de vivir en la naturaleza, por tanto es la cultura la que aporta los instrumentos para organizar y entender nuestros mundos en forma comunicable.

Pero esta actividad mental humana, no se produce en solitario, somos por excelencia una especie intersubjetiva. Aprendemos de los otros y con los otros a negociar significados, pero además aprendemos a saber lo que los otros tienen en mente ya sea a través del lenguaje, el gesto, etc., gracias a nuestra capacidad para reconocer el papel de los contextos en los que las palabras, los actos o los gestos ocurren. En este sentido Bruner (2000, 1987) habla de la psicología y la pedagogía popular, que tienen que ver con que nuestras interacciones con otros, están profundamente afectadas por nuestras teorías

intuitivas, cotidianas sobre como funcionan otras mentes, sobre como la mente del niño(a) aprende y como ayudarlo a aprender sobre el mundo.

Desde esta postura teórica, enmarcada en la cultura, la función del lenguaje es central pues la entrada al significado se da por la vía del lenguaje entendido como “instrumento a través del cual los seres humanos crean, construyen o estipulan un mundo (social) que comparten (2001). Por esta razón, el autor enfatiza en el aspecto pragmático del lenguaje y no en su naturaleza estructural, entendiendo que el lenguaje “no es sólo un cálculo de oraciones, ni un catálogo de significados, sino un medio para relacionarse con otros seres humanos, en un mundo social, con la intención de hacer algo”.

Pero nos interesa especialmente comprender cómo se da la entrada al significado a través del lenguaje en la temprana infancia. Al respecto Bruner (1991) nos habla de la predisposición humana al lenguaje. Investigaciones en este campo han mostrado como determinadas funciones o intenciones comunicativas están muy bien establecidas antes de que el niño se pueda expresar lingüísticamente, como si el niño estuviera de manera innata motivado para aprender el lenguaje. Hay habilidades comunicativas como la atención conjunta, la adopción de turnos y el intercambio mutuo, que parecen estar bien asentadas antes de que aparezca el lenguaje propiamente dicho. De acuerdo con el planteamiento de Bruner (1991) habría en el ser humano una “disposición prelingüística para determinadas clases de significados entendida como una representación maleable pero innata que se pone en funcionamiento con las acciones y las expresiones de otros seres humanos y con determinados contextos sociales muy básicos. No venimos al mundo equipados con una teoría de la mente, pero si con un conjunto de predisposiciones para construir el mundo social de un modo determinado y para actuar de acuerdo con tal construcción”. Bruner (2001).

5.4 EL APORTE DE HUMBERTO MATURANA AL ENTENDIMIENTO Y LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Humberto Maturana(1990), plantea que la comprensión de los humano requiere la comprensión de la dinámica biológica que lo origina. Tenemos que entender los fundamentos biológicos del saber y el aprender para expandir nuestra comprensión de lo que ocurre en el proceso educativo y las consecuencias que tiene ese proceso para la vida humana.

5.4.1 Educación. De acuerdo a Maturana(1990) cuando se habla de educación nos referimos a la transformación de nuestros niños en su conveniencia con los adultos. Esto ocurre en un ámbito relacional que debe ser aceptado como legítimo y adecuado para que ellos surjan como adultos que llegarán, en el fututo, a repetir el mismo ciclo con sus hijos.

La educación (incluida la inicial), es un proceso de transformación humana en la convivencia. Con esto quiere decir, que ocurre en todas las dimensiones relacionales del vivir del niño, tanto en los espacios privados de la familia o del jardín infantil, como en los espacios públicos de la calle y el barrio.

La educación es un proceso en el que tanto los niños como los educadores cambian juntos en forma congruente, en tanto permanecen en interacciones recurrentes. De modo que los niños aprenden a vivir en cualquier dominio de vida donde sus maestros los encaminen.

La educación es un proceso de transformación de vida que sigue un curso definido por la manera de vivir de los padres y educadores. En este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u otro según el tipo de experiencias vividas recurrentemente con sus padres y educadores.

La tarea central de la educación es prestar atención, fomentar y guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos responsables social y ecológicamente, concientes de que se respetan a sí mismos y a los demás.

5.4.2 Comunidad. Hablamos de comunidad, pero ¿qué es una comunidad?. Podemos mirar una comunidad como una red de procesos, actos, encuentros,

conductas, emociones, técnicas... que configuran un sistema de relaciones, un modo de convivir que penetra todos los aspectos del vivir de los niños.

Maturana (1990) señala que el origen de la humanidad, y en las tempranas culturas, no había educación como una actividad especial de la vida de los niños que crecían dentro de la comunidad. Los niños aprendían todas las prácticas y dimensiones relacionales de su vida como miembros de la comunidad humana a la cual pertenecían, viviendo todas sus dimensiones en su vida diaria.

La convivencia a que damos origen niños, padres y educadores en el espacio educacional de nuestra cultura y comunidad, depende del punto de vista que tengamos de lo que es o debiera ser la educación. Pero construimos nuestros puntos de vista influidos a su vez por la perspectiva que nuestra cultura tiene acerca del conocimiento, la vida, la existencia.

5.4.3 Lenguaje y emociones: conversaciones. El lenguaje es un modo de vivir juntos en el flujo de las coordinaciones recurrentes de nuestras acciones.

A medida que el niño aprende a usar el lenguaje, crea con otros diferentes modos de vida, dado los diferentes hechos en los que participa; y llega a ser en su cuerpo según el uso del lenguaje en el cual crece. Como resultado, cuando adulto, crea el mundo que vive como una expansión del mundo que creó cuando niño.

Los seres humanos existimos también en el flujo de nuestras emociones. Cuando distinguimos emociones en la vida diaria, distinguimos diferentes tipos de conductas relacionales, y al fluir de una emoción a otra, cambiamos de ciertas conductas a otras. Cuando se distingue una emoción en un niño, vemos en ella una dinámica corporal (sistema nervioso incluido) que especifica lo que el niño puede hacer en cualquier momento.

Por ejemplo:

- Amor: El amor es la emoción a través de la cual el otro aparece como otro legítimo en coexistencia con uno.
- Agresión: La agresión es la emoción a través de la cual el otro es negado directa o indirectamente como un legítimo otro en coexistencia con uno.
- Indiferencia: La indiferencia es la emoción a través de la cual el otro no es visto como otro. En la indiferencia, el otro no tiene presencia, y lo que sucede a él o ella está fuera del dominio de nuestras preocupaciones.

Los niños crecen como seres humanos entrelazando lenguaje y emociones en su vida cotidiana. Entendemos por conversaciones al entrelazamiento continuo entre emociones (dominios relacionales) y lenguaje (coordinaciones de conducta). Todo lo que los seres humanos hacemos como tales, lo hacemos en conversaciones.

Cómo vivimos o qué modo de vida realizamos, depende de nuestra emocionalidad, no de nuestra razón. La educación, en la medida que tiene que ver con la configuración del modo de vida del niño que crece, es una tarea que tiene que ver con el espacio psíquico emocional que el niño aprende a vivir en la casa, en el jardín infantil y en la escuela. El modo de vivir que ahora vivimos está determinado por la emocionalidad, por el espacio psíquico emocional que aprendimos a vivir desde niños, no por el conocimiento, o los tipos de argumentos racionales que podamos haber acumulado a lo largo de nuestra vida. Ver esto es crucial, lo central de la educación es la dinámica de llegar a ser humano, como personas responsables, socialmente concientes y que se respetan a sí mismas.

Decimos que las culturas son redes de conversaciones, con esto queremos decir, redes de coordinaciones de haceres y emociones. Es la emocionalidad que se realiza en la red la que configura su carácter, no las conductas particulares realizadas por sus miembros. Siempre vivimos en una cultura,

somos miembros partícipes de una cultura. Conservamos nuestra cultura al hacer lo que hacemos a través de nuestra participación en la red de conversaciones que la constituye.

5.4.4 Biología del amor. En la interpretación de Maturana (1990), los seres humanos somos seres biológicamente amorosos como un rasgo de nuestra historia evolutiva. El amor ha sido la emoción central conservada en la historia evolutiva que nos dio origen desde hace unos cinco a seis millones de años atrás.

La biología del amor es la dinámica relacional que origina la claridad de lo humano en la historia de nuestro linaje.

El amor es una emoción, es un modo de vivir juntos, un tipo de conductas relacionales en los sistemas humanos. El amor se produce cuando en nuestra vida e interacción con otros, el otro, no importa quién o qué sea, surge como otro legítimo en coexistencia con nosotros. El amor (el amar) es la emoción que constituye y conserva la vida social.

El amor es el fundamento que torna posible lo que deseamos hacer.

5.4.5 Inteligencia. Mientras mayor sea la plasticidad estructural de un organismo, mayor es su capacidad de conducta inteligente en la interacción con otros, generando nuevos ámbitos de acción o expandiendo aquellos que ya existen. Maturana (1990)

La plasticidad estructural requerida para vivir en el lenguaje es tan enorme que todos los niños, todos los seres humanos, somos igualmente inteligentes o capaces de conducta inteligente. Es la enseñanza la que debe sintonizarse a las distintas maneras en que los niños viven su plasticidad estructural para aprender, conocer, expresar, convivir, etc. Esto significa respetar los ritmos y dinámicas en lo que sucede el aprender en los niños, escuchando sus fortalezas, limitantes y potencialidades en cada caso

Los anteriores elementos teóricos aportan en la comprensión de las interacciones comunicativas y de construcción de sujeto social orientando el análisis de las categorías y subcategorías, y en general el desarrollo del presente trabajo.

6. METODOLOGÍA

¿Cuál es el enfoque que sustenta el proceso investigativo?

La presente investigación está sustentada en un enfoque cualitativo desde una perspectiva interpretativa, ya que más que comprobar verdades se pretende comprender los hechos surgidos en un contexto educativo particular. El interés está entonces en construir una significación acerca de una realidad que se cuestiona. Es por ello que por su pertinencia en estos aspectos se retoma la pertinencia del enfoque etnográfico

Por tanto, se asume como objeto de la investigación las interacciones que pueden afectar el desarrollo del lenguaje y de la socialización, ejes centrales de este trabajo. A través de las interacciones entre niñas y niños, maestras o cuidadoras y otros agentes educativos en cuatro (4) instituciones del DABS que atienden los niños(as) de 0 a 3 años en las localidades de Puente Aranda y Antonio Nariño en tres (3) cohortes de los años 2003, 2005 y 2006.

Se concibe el objeto en un sentido dinámico en donde las interacciones fluyen como fruto de los intercambios sociales y del contexto de las situaciones comunicativas y del lenguaje que se dan dentro de este ámbito institucional

Es así como se propone la captura de esas interacciones mediante el registro, interpretación y análisis de las interacciones que se dan en estas 4 instituciones de carácter público.

Se reconoce que los sujetos que interactúan en el proceso investigativo son portadores de historias plenas de sentido, que tienen unas maneras singular de ver y asumir la vida, y desde esas maneras configuran significados de la realidad.

La etnografía, abre la posibilidad de sumergirse en la dinámica de la cultura institucional, espacio en donde se ponen de manifiesto las distintas formas de que disponen los sujetos allí presentes para desarrollar el lenguaje y la socialización como ejes fundamentales por medio de los cuales el hombre se apropia y re-crea la cultura en que vive.

6.1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: CONCEPTO GENERAL

Etimológicamente, el término “etnografía” significa la descripción del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas. Por lo tanto el “ethnos” que sería la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una nación, un grupo lingüístico, sino cualquier grupo humano que constituya una identidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos.

El enfoque etnográfico se apoya en la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual o grupal en forma adecuada.

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista del grupo estudiado, pero su intención es contribuir en la comprensión de sectores o grupos poblacionales más amplios que tienen características similares.

6.2 CONSECUENCIAS METODOLÓGICAS

Que las realidades humanas constituyen un “mundo especial” es una conclusión a la que ha llegado también la Psicología Soviética. Vygotsky y sus seguidores, por ejemplo, han señalado con frecuencia la “especificidad de los fenómenos humanos”. Ahora bien, según Husserl (1962), las formas de ser, que tiene especialmente sus modos de darse tiene también sus “modos en cuanto al método de conocerlas”, ya que los rasgos universales y los detalles particulares de un fenómeno no pueden menos que ponernos en las manos

también normas metodológicas más ricas, a las que deberán ajustarse todos los métodos especiales.

“Un método no es, en efecto –dice Husserl- nada que se traiga ni puede traerse de fuera a un dominio. La lógica formal no da métodos, sino que expone la forma de un posible método... Un método determinado... es una norma que brota de lo fundamental forma regional de dominio y de las estructuras universales de ésta, es decir, depende esencialmente del conocimiento de estas estructuras para aprehenderlo epistemológicamente.

Heisenberg señaló que el “método ya no puede separarse de su objeto”. Que el problema del método esta enteramente determinado por el objeto, es un postulado Aristotélico, general y fundamental Gadamer (1977,).

Polanyi sigue de cerca las ideas de Merleau-Ponty sobre el concepto de estructura. En efecto Merleau-Ponty (1976) afirma que las estructuras no pueden ser definidas en términos de realidad exterior, sino en términos de conocimiento, ya que son objetos de la percepción y no realidades físicas; por eso las estructuras no pueden ser definidas como cosas del mundo físico, sino como conjuntos percibidos y, esencialmente, consisten en una red de relaciones percibidas, que más que conocida, es vivida. (pág. 204, 243).

Esta clase de realidades es la que debemos captar y registrar en el desarrollo de toda la investigación etnográfica. Por ello, el proceso de análisis sería insuficiente, ya que la división y separación mental de las partes o elementos frecuentemente nos llevan a perder la red de relaciones que constituye la estructura dinámica, la estructura significativa. El proceso de análisis debe ser complementado continua y sistemáticamente con el proceso de síntesis e interpretación.

6.4 IMPLICACIONES DEL ENFOQUE ETNOGRÁFICO

En cuanto al descubrimiento de problemas importantes, cuyo estudio y clarificación contribuya al mejoramiento y progreso del área estudiada,

conviene señalar que siempre hay más fenómenos significativos e interesantes para estudiar que los que puedan atenderse con el tiempo y los recursos de que disponen los investigadores. Por ello, no hay razón alguna para incomodarse con un tópico desagradable. Por el contrario, conviene ser prácticos escogiendo un tema que parezca razonable por su tamaño y complejidad, de modo que sea realizable dentro del tiempo y recursos disponibles.

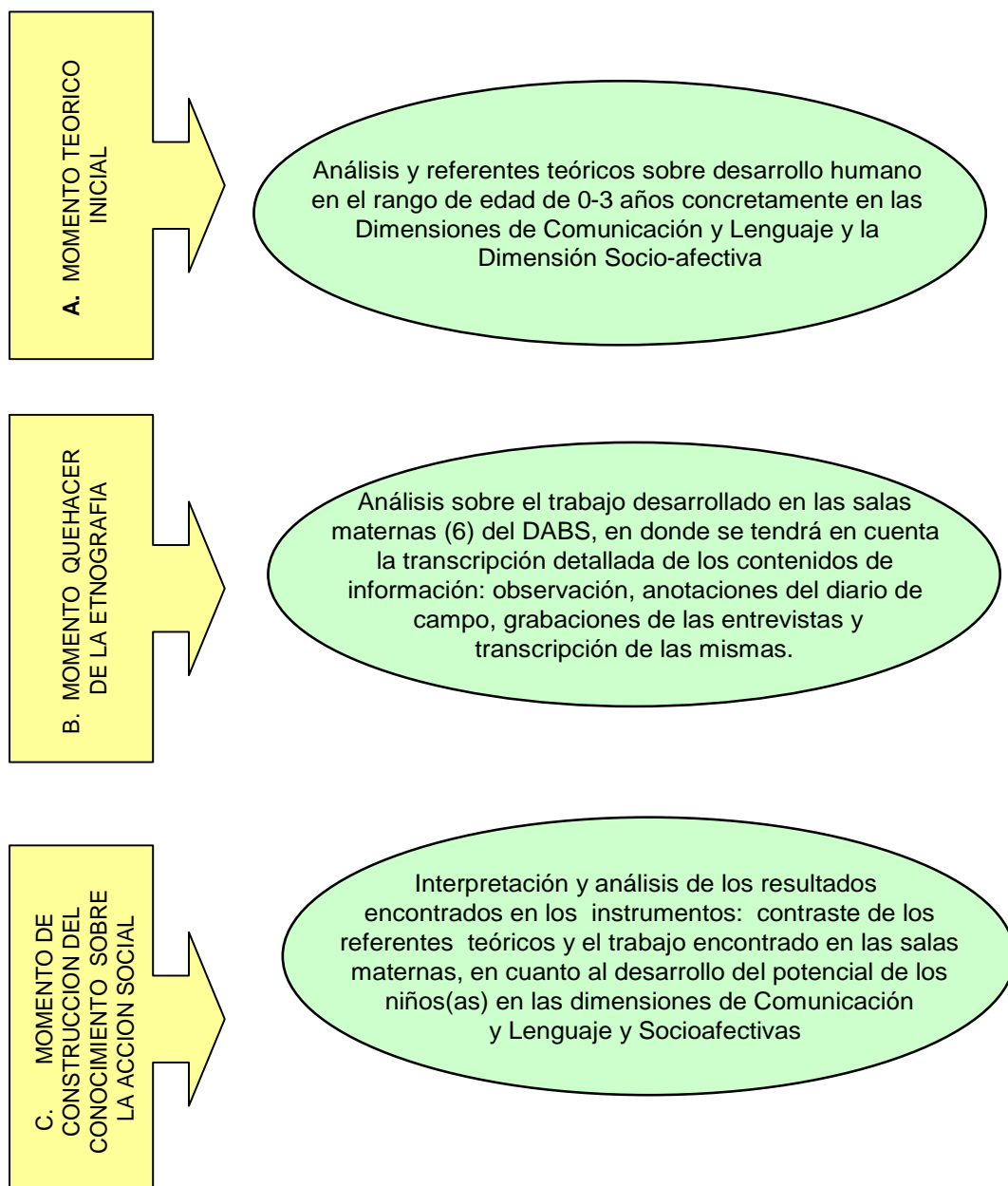
En el caso del presente estudio se prioriza la dimensión de comunicación y lenguaje, y socialización sin descartar la importancia de las restantes dimensiones de desarrollo e integralidad de los niños.

La ventaja que tiene la investigación etnográfica es la flexibilidad y apertura que le otorga su orientación naturalista y fenomenológica. Por ello, su estudio de campo se caracteriza por sus descubrimientos fortuitos, ante los cuales se usa la famosa técnica del antiguo cuento persa de “los tres príncipes de Serendip”, que, en síntesis aplica el sabio postulado metodológico “si estas buscando una cosa y encuentras otra mejor, deja la primera y sigue la segunda”. Pero conviene advertir que es muy difícil encontrar cosas nuevas, aunque a veces estén a la vista, cuando todas nuestras facultades mentales están absorbidas y guiadas en su actividad por una hipótesis o un problema preconcebido.

En conclusión, aún cuando partamos de un problema y acariciemos una hipótesis, en la verdadera investigación etnográfica estos deben quedar relegados a un segundo lugar para dejar que la realidad que investigamos nos hable por sí misma y no la distorsionemos con nuestras ideas, juicios, hipótesis y teorías previas.

6.5 CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE CONTENIDOS

El objetivo fundamental de la categorización es la “inmersión mental” en el material protocolario recogido; es realizar una visión de conjunto que asegure un buen proceso en éste sentido, tendremos:



6.5.1. CATEGORIZACION: El estudio contempla el análisis de (2) categorías y subcategorías que sistematizan el trabajo que se realiza durante tres años (2003, 2005, 2006) en cuatro jardines infantiles del DABS, concretamente en las salas maternas.

Las nomenclaturas utilizadas para las categorías y que son analizadas en el siguiente capítulo, es la siguiente:

7.1. Categoría 1: Interacciones de comunicación y lenguaje.

7.1.2. Subcategoría A 1 Maestras-niños.

7.1.3. Subcategoría A 2 Interacción niño-niño.

7.1.4. Subcategoría A 3 Trabajo Pedagógico.

7.2. Categoría 2: Interacciones que posibilitan la construcción de sujeto social.

7.2.2. Subcategoría B1 Maestras-niños.

7.2.3. Subcategoría B2 Interacción niño-niño.

7.2.4. Subcategoría B3 Trabajo Pedagógico.

7.2.5. Subcategoría B4 Relatos de vida Maestras.

6.6 TÉCNICAS UTILIZADAS

Para llevar a cabo la presente investigación se cree conveniente, desde la perspectiva del método, la utilización de técnicas etnográficas, entre las que sobresale la observación participante, puesto que es un trabajo que se realiza dentro de las salas maternas del DABS. Esto implica la confrontación por medio de la triangulación “la triangulación implica reunir una variedad de métodos y datos para referirlos al mismo problema. De éste modo cabe lograr explicaciones más sólidas (Cook. T.D. 1993). Como resultado de ésta confrontación, se obtiene la ampliación de los márgenes de confiabilidad de las observaciones y registros, así como la pertinencia de las discusiones en el proceso de sistematización, proceso necesario para lograr la interpretación y conceptualización (Torres, Alfonso. 1999).

6.6.1 Población participante. Para la investigación se seleccionan cuatro instituciones del Departamento Administrativo de Bienestar Social, que atienden a los niños desde los cuatro meses hasta los cinco años, para seleccionar allí los grupos correspondientes a los rangos de edad de cero a tres años (0-3). Igualmente se seleccionan estudiantes que realizan las prácticas en dichas instituciones y las maestras titulares de los grupos de sala maternas. Dicha observación se hace en los años 2003, 2005 y 2006.

El trabajo de campo estará guiado por algunos criterios a saber:

1. El primero se refiere al lugar en donde se busca la información o “datos que se necesitan. Las salas maternas escogidas como población del presente trabajo son las pertenecientes al DABS, en las localidades de Puente Aranda, Antonio Nariño y Rafael Uribe Uribe.

INSTITUCION	NUMERO DE MAESTRAS	LOCALIDAD
Jardín Infantil Bochica	5 maestras de nivel de sala materna	Puente Aranda
Jardín Infantil Marco A. Iriarte	3 maestras de nivel de sala materna	Uribe Uribe
Jardín Infantil Santander	4 maestras de nivel de sala materna	Antonio Nariño
Jardín Infantil Restrepo	3 maestras de nivel de sala materna	Antonio Nariño

2. El segundo criterio advierte que la observación no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que estudia. Tampoco descontextualizar los datos aislándose de su contorno natural.

3. Como tercer criterio se establece que es muy conveniente que los procedimientos utilizados permitan realizar las observaciones repetidas veces: tres años aproximadamente, para ello se graban las entrevistas y la observación tiene una guía para llevar notas pormenorizadas de las

circunstancias y situaciones, y de esta manera conservar todos los documentos en los diarios de campo y en las observaciones sistemáticas.

4. En cuarto lugar, conviene señalar que como es un estudio etnográfico, se utilizan varios instrumentos, y se buscan aquellos que mayor relación tengan y que más ayuden a descubrir las estructuras significativas que dan razón de la conducta y de las características encontradas en cada una de las instituciones.

Se destacan:

- El contenido y la forma de la interacción verbal entre los sujetos
- El contenido y la forma de la interacción verbal con el investigador y sus auxiliares en diferentes situaciones y diferentes tiempos
- La conducta no verbal; gestos, posturas, mímicas, etc.
- Los patrones de acción y no acción: valores, costumbres, rutina, creencias, concepciones que generan su comportamiento o pasividad
- Lo anterior se apoya en los registros, archivos, documentos, etc. que en los que se poya el presente estudio

5. Un quinto criterio de acción está relacionado con el número de personas que llevan a cabo la investigación: En primer lugar están los auxiliares o colaboradoras del estudio, estudiantes de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional encargadas básicamente de las guías de observación y diarios de campo y la investigadora principal.

6. Las tareas básicas de recoger datos, categorizar e interpretar no se realiza en tiempos sucesivos, sino que se entrelazan continuamente. Ya que la observación y la interpretación son inseparables.

6.6.2 Elección de la muestra a estudiar. La muestra a estudiar en éste caso es una muestra intencional, se eligieron una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con la mayores ventajas para los fines que persigue el presente trabajo.

6.6.3 Recolección y descripción de la información. Se usan los siguientes procedimientos e instrumentos:

6.6.3.1 La observación participante. La observación directa es un método sencillo y eficaz de obtención de información cuya mayor aplicabilidad está dada en la fase de reconocimiento. Puede proveer mucha información sobre la situación de estudio, y puede dar indicaciones sobre sus limitantes y potencialidades para el desarrollo de la investigación.

La observación directa incluye el registro de eventos y procesos en las 4 salas maternas de las interacciones, que allí se dan, en cuanto a las dimensiones de comunicación y socialización. Empleando guías de observación sistemáticas (ver Anexo N° 1) registradas por las estudiantes de la Universidad Pedagógica de II semestre de Educación Infantil y la investigadora principal.

6.6.3.2 La entrevista. La entrevista, en la investigación etnográfica, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con el enfoque etnográfico. La entrevista estructurada, en esta investigación esta orientada a recuperar relatos de vida, de las maestras, que puedan relacionarse con las formas de interacción con los niños, con respecto a la construcción de sujeto social.

6.6.3.3 Diarios de campo. El diario de campo se utiliza como instrumento básico de registro durante el proceso. Su uso aportará los datos necesarios para la sistematización, análisis y evaluación del objeto de estudio. De los diarios de campo se retomarán aquellas informaciones y observaciones más relevantes para el presente trabajo y que atañen a las dimensiones planteadas: comunicativa y socio afectiva y a las interacciones que se dan entre adultos y niños(as).

6.6.4 Procedimientos de trabajo. El proceso investigativo tiene tres fases:

Primera Fase:

- Exploración e indagación de la realidad
- Diseño y elaboración de instrumentos
- Recolección de la información en 3 cohortes 2003. 2005 y 2006

Segunda Fase:

- Construcción del marco teórico de referencia
- Análisis de la información
- Definición de las categorías de análisis

Tercera Fase:

- Interpretación
- Búsqueda de sentidos
- Análisis y contrastación entre lo teórico y los hallazgos y evidencias encontradas
- Sugerencias y lineamientos para tener en cuenta por parte del DABS

Las anteriores fases dan cuenta de significaciones que pueden tener gran utilidad pedagógica, no solo en los espacios y contextos en que se da la mirada investigativa, sino para todos los que de una u otra manera estén interesados en ampliar su comprensión en relación con el objeto de estudio y en la implicación que tiene el trabajo que se está llevando a cabo en las instituciones del estado en relación con la atención a los niños(as) de 0-3 años y la incidencia de ésta para su desarrollo.

6.6.5. Instrumentos

GUÍA DE OBSERVACIÓN No. 1. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Edad: Niños menores de 12 meses
--

1 ¿Mientras las maestras o cuidadoras cambian a los bebés, los arrullan, les hablan. Cómo lo hacen?

2 ¿A qué edad se observa que los bebés empiezan a comunicarse, cómo lo hacen?

3 ¿Qué tipo de comunicación entablan los bebés con sus maestras o cuidadoras?

- 4¿La maestra o cuidadora, inicia una comunicación con los bebés, cuándo lo hacen y qué tipo de comunicación entablan?
- 5¿En la etapa del balbuceo, la maestra repite jugando ese balbuceo?
- 6¿A que edad se observa que los niños empiezan a decir palabritas o sonidos, qué dicen?
- 7¿Qué hacen las maestras cuando escuchan estas primeras palabras?
- 8¿La maestra o cuidadora repite estas palabras y las pronuncia en forma correcta?
- 9¿Anima a los niños(as) a que repita esas palabras con alegría y entusiasmo?
- 10¿Los bebés son escuchados por sus maestras o cuidadoras?
- 11¿Cuándo lo hacen, su respuesta es pertinente, corresponde a la solicitud del bebé?
- 12¿Qué tipo de trabajo pedagógico en cuanto a la dimensión del lenguaje hace la maestra con los bebés menores de 2 años? Explique con ejemplos bien ilustrativos
- 13¿Qué otro tipo de lenguaje tienen las maestras con los bebés (gestual, corporal), en qué momentos o ante qué conductas de los bebés?
- 14¿Cómo mira al bebé la maestra o cuidadora, comunica algo con la mirada, qué comunica con su mirada?
- 15¿El bebé cómo reacciona, mira a la maestra, le sonríe?
- 16¿Se nota interés por parte de los bebés en comunicarse con sus cuidadoras o maestras o prefieren hacerlo con sus pares?

GUÍA DE OBSERVACIÓN No. 1. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

Edad: Niños (as) de 1 a 2 y de 2 a 3 años

- 1¿Cómo les hablan a los niños de 2 a 3 años?
- 2¿En términos generales cómo encuentra el desarrollo del lenguaje de los niños de 2 a 3 años?
- 3¿Cómo actúa la maestra ante las solicitudes hechas por los niños(as)?
- 4¿Se nota la atención de la maestra o cuidadora cuando los niños le hablan, o la mayoría de las veces los ignora?
- 5¿Cuál es la reacción de los niños?
- 6¿En la sala materna los niños(as) escuchan música, qué tipo de música escuchan, cómo reaccionan los niños ante la música, es apropiada la música para los niños, hay canciones infantiles, escuchan música clásica?
- 7¿Los niños (as) tienen un tiempo para ver televisión, qué tipo de programas les colocan las maestras o cuidadoras?
- 8¿De qué suelen hablar los niños(as) de 2 a 3 años?
- 9¿Los niños (as) con un mejor lenguaje son tenidos en cuenta un poco más por la maestra?
- 10¿Cuándo los niños se encuentran enfermos, qué hace la maestra o cuidadora?
- 11¿Les leen cuentos a los niños(as), hay horas especiales para ello, es cotidiano?
- 12¿Les enseñan canciones infantiles, poesías cortas?

- 13 ¿Utilizan material didáctico que pueda desarrollar la dimensión de lenguaje, qué tipo de materiales utiliza, cuándo lo utilizan?
- 14 ¿La maestra enseña a los niños(as) nombres de los juguetes, cuáles?
- 15 ¿La maestra o cuidadora ayuda a ampliar el vocabulario de los niños(as), por ejemplo, un niño dice "media", la maestra puede decir "si esta es mi media"
- 16 ¿La maestra o cuidadora hace preguntas a los niños(as), dónde esta la pelota, de qué color es la pelota, quién esta jugando con la pelota, con qué frecuencia lo hace?
- 17 ¿Qué palabras afectuosas utiliza la maestra con los niños?
- 18 ¿Qué expresiones o palabras utiliza la maestra o cuidadora para reprender al niño(a)?

GUÍA DE OBSERVACIÓN No. 2. ALIMENTACION

- 1-Durante la alimentación de los niños menores de 12 meses, ¿De qué forma les da el biberón la maestra o cuidadora a los bebés?
- 2 ¿Mientras le da el biberón puede alzarlo(a) y hablarle?
- 3 ¿Qué actitud tiene la maestra o cuidadora, cuando le da el biberón a los bebés, generalmente cómo se expresa?
- 4 ¿Si el bebe no quiere tomar el biberón, la maestra o cuidadora qué hace?
- 5 ¿El bebé tiene horarios para tomar su biberón?
- 6 ¿Dónde comen los niños de 2 a 3 años, cada cuánto, tienen horarios especiales?
- 7-Mientras que los niños toman sus alimentos, ¿La maestra les habla, les pronuncia las palabras correspondientes a los alimentos que están consumiendo?
- 8-Cuando el niño no quiere comer, ¿Qué hace la maestra?
- 9 ¿Los niños comen solos, de qué forma les enseñan a comer solitos?
- 10-Si ocurre un accidente dentro de las comidas cotidianas, ¿Cómo reaccionan las maestras o cuidadoras? (el niño derrama alguno de los platos, le quita a uno de los compañeros, se traspoca, se unta demasiado)
- 11 ¿Qué hacen los niños(as) que acaban primero de ingerir sus alimentos?
- 12 ¿Cuáles hábitos alimenticios creen que se inculcan a los niños?
- 13 ¿Qué hábitos o normas enseñan a los niños durante la alimentación, cómo lo hacen?
- 14-Después de la alimentación cotidiana, ¿Tienen alguna rutina, cuál?
- 15 ¿Cuál es el papel de la maestra en esa rutina?
- 16 ¿Los niños(as) demuestran agrado en las horas de alimentación, cómo?
- 17 ¿Los niños se alimentan bien, en general?

GUÍA DE OBSERVACIÓN No. 3. SUEÑO

Edad: Niños menores de 12 meses

- 1-¿Dónde duermen los bebés?
- 2-¿A qué horas duermen los bebés?
- 3-¿Tienen horarios?

- 4-¿Qué hacen las maestras o cuidadoras para que se duerman?
- 5-¿A la hora del almuerzo, si los bebés están dormidos, qué hacen las maestras?
- 6-¿Los bebés pueden estar en un ambiente tranquilo y amable para dormir?
- 7-¿Qué hacen los bebés cuando se despiertan?
- 8-¿Qué hace la maestra o cuidadora cuando el bebé se despierta?
- 9-¿Dónde permanece cuando se despierta?

GUÍA DE OBSERVACIÓN No. 4. SOCIO-AFECTIVA

Edad: Niños menores de 12 meses

- 1-¿Cómo recibe a la hora de la llegada a la sala materna, la maestra o cuidadora a los bebés?
- 2-¿Cómo reacciona el bebé, cuando se separa de sus padres?
- 3-¿Dónde permanece el bebé cuando esta despierto?
- 4-¿En qué ocasiones carga al bebé, para qué?
- 5-¿Cómo se entretiene el bebé?
- 6-¿Qué tipo de juegos o actividades realiza la maestra o cuidadora con los bebés?
- 7-¿Cuándo los bebés están solitos y despiertos, se les proporcionan juguetes o materiales didácticos para su desarrollo?
- 8-¿La maestra o cuidadora les canta a los bebés, cuándo?
- 9-¿Se le enseña a los bebés juegos con su cuerpo, cuáles? (viejitas, dónde están los ojitos, dónde esta la nariz, cómo es bravo, una risita)
- 10-¿Qué hace la maestra o cuidadora cuando el bebé es muy llorón?
- 11-¿Qué hace la maestra o cuidadora cuando el bebé es muy inquieto?
- 12-¿Cómo manifiesta el afecto a los bebés la cuidadora?
- 13-¿Cómo manifiestan sus afectos los bebés hacia su cuidadora?
- 14-¿Cómo reaccionan los bebés frente a los demás niños(as) de la sala materna?
- 15-¿La maestra o cuidadora tiene contacto corporal con los bebés, los acaricia, les hace masajes hablándoles de forma cariñosa, los besa?
- 16-¿La maestra abraza a los bebés cuando ellos lo solicitan?
- 17-¿Cuándo el bebé pide ser cargado, la maestra o cuidadora atiende esta solicitud, cuándo?
- 18-¿La maestra es equitativa con todos los bebés o muestra preferencia por alguno de ellos?
- 19-¿Cuándo la maestra o cuidadora discrimina algún bebé, por que cree que lo hace?

GUÍA DE OBSERVACIÓN No. 4. SOCIO-AFECTIVA

Edad: Niños (as) de 1 a 3 años

- 1-¿Cómo recibe la maestra a los niños(as) al inicio de la jornada?

- 2-¿Qué reacción tienen los niños(as) al llegar a su jardín de infantes?
- 3-¿Qué reacción tiene cuando sus padres se despiden de él?
- 4-¿En qué ocasiones carga a los niños(as)?
- 5-¿Qué actividades suelen hacer los niños, cuando están en tiempo libre?
- 6-¿Qué tipo de juegos hace la maestra con los niños?
- 7-¿Participa de ellos?
- 8-¿Se les proporciona juguetes y materiales didácticos a los niños(as)?
- 9-¿La maestra abraza a los niños(as) con frecuencia, en qué ocasiones?
- 10-¿La maestra atiende las solicitudes de los niños, cuándo?
- 11-¿Qué hace la maestra o cuidadora cuando un niño es muy llorón?
- 12-¿Qué hace la maestra cuando un niño es triste, se mueve poco, es apático?
- 13-¿Qué hace la maestra cuando el niño es inquieto, pregunta muchas cosas?
- 14-¿De qué manera manifiesta afecto la maestra hacia sus niños(as)?
- 15-¿Cómo logra la maestra que los niños(as) hagan caso, obedezcan?
- 16-¿Cómo hace la maestra para inculcar en los niños normas de convivencia y disciplina?
- 17-¿Cómo hace la maestra ante una pataleta de un niño(a)?
- 18-¿Se le permite opinar a los niños(as)?
- 19-¿En qué momento y ante qué situaciones?
- 20-¿Qué reacción tiene la maestra o cómo maneja la agresividad de los niños(as)?
- 21-¿Los niños obedecen fácilmente a la maestra o cuidadora?
- 22-Cuando se presentan conflictos con los niños, como peleas, ¿Qué hace?
- 23-¿La maestra acostumbra "consentir" los niños, cómo?
- 24-¿Permite a los niños(as) manifestaciones de cariño y afecto entre ellos?
- 25-¿Tiene preferencias por alguno de los sexos, más que el otro?
- 26-¿Permite manifestaciones de cariño y afecto entre pares del mismo sexo?
- 27-Cuando el niño tiene miedo a algo o a alguien, ¿Qué hace la cuidadora?
- 28-¿La maestra tiene preferencia por alguno de los niños(as), por qué o en qué casos?
- 29-Si el niño presenta cambios de conducta (ejemplo: se nota agresivo, o muy pasivo, o excesivamente triste, llega con signos de golpes), ¿Qué hace la maestra o cuidadora?
- 30-¿Qué hace la maestra o cuidadora cuando el niño se golpea o se cae o es golpeado por otro niño?

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación / Licenciatura en Educación Infantil

ENTREVISTA

Nos gustaría saber cómo ha sido la infancia de algunas de ustedes en su familia y en la escuela. El que nos responda a algunas preguntas nos guiará en saber los imaginarios que tenemos de algunas concepciones que se manejan en torno a la primera infancia

1. ¿Recuerda como fue su infancia? ¿Nos puede relatar algunas historias de cómo vivió su niñez?
2. ¿A qué solía jugar?
3. ¿Cómo la castigaban?
4. ¿Recuerda cómo era la relación con sus padres?
5. ¿Era mimada, consentida?
6. ¿Cuál es el mejor recuerdo de su niñez?
7. ¿Cuál sería el recuerdo que le parece más triste?
8. ¿Tuvo la oportunidad de ir al preescolar?
9. ¿Qué recuerda del preescolar o del primer año de primaria?
10. ¿Cómo era la relación con su maestra, la recuerda?
11. ¿Por qué tomo la decisión de ser maestra?

7. ANALISIS DE RESULTADOS Y HALLAZGOS

El estudio contempla el análisis de dos (2) categorías y subcategorías que sistematizan el trabajo que se realiza durante tres años (2003, 2005, 2006) en cuatro jardines infantiles del DABS:

7.1. CATEGORIA 1. INTERACCIONES COMUNICATIVAS Y DEL LENGUAJE

7.1.2. SUBCATEGORIA A 1: maestra-niños(as)

Para el análisis de los hallazgos realizados en 4 salas maternas del DABS se realiza la construcción de dos hipótesis que permiten precisar las características de las situaciones objeto de estudio a saber: Dimensión comunicativa y del Lenguaje y dimensión social.

HIPOTESIS 1- ¿Las interacciones comunicativas que se llevan a cabo en las salas maternas posibilitan el desarrollo de la dimensión del Lenguaje?

Retomando la sistematización y los hallazgos obtenidos durante los años 2003-2005 y 2006, se encontró que los:

Hallazgos que privilegian la interacción para el desarrollo de la dimensión comunicativa rango de edad 4 meses a 12 meses.

“Las maestras o cuidadoras hablan de manera permanente a los bebés, mientras los cambian”

*“Algunas señalan las partes del cuerpo del bebé”
“Les hablan de forma clara y emotiva”*

“La maestra es expresiva con gestos que significan alegría”

“Las maestras les hablan a los niños, dependiendo de la ocasión, la comunicación se hace más personalizada, cuando se cambia el pañal y en las horas de alimentación”

Los anteriores hallazgos permiten que los niños reciban acciones favorables para su desarrollo

Los registros evidencian que estas formas de interacción se encuentran en algunas maestras, lo cual hace necesario que se realice un trabajo en torno a la importancia del lenguaje teniendo en cuenta que es la posibilidad de conocer el mundo a través de una relación y acción entre sujetos y objetos y en la forma como se realicen estas interacciones será posible un mejor desarrollo en esta dimensión.

Así, el niño busca el adulto para interpretar situaciones que son ambiguas desde el punto de vista infantil, este proceso es denominado referencia social por autores como (Feinman, 1982; Gunar y Stone, 1984). Las interpretaciones ofrecidas por las maestras informan a los bebés sobre el enfoque que parece más adecuado ante una situación nueva. Los niños buscan los rostros de los adultos y las indicaciones sobre la situación. Si la expresión del adulto es de enojo, de miedo, el niño se inhibe, pero si el adulto muestra confianza, el niño(a) también tendrá confianza.

De esta manera, las maestras y/o otros agentes educativos que viabilizan la referencia social posibilitan el desarrollo de éstas habilidades.

De otra parte con relación a los hallazgos que no privilegian la interacción comunicativa y del lenguaje se encuentra:

“Las maestras o cuidadoras en el afán de cambiar al bebé, no le hablan o lo hacen para decirle “quieto que se cae”, “que sucio esta”, “como esta de quemado”

“Depende del genio de la maestra o cuidadora el posibilitar una conversación con los bebés”

“Cuando los bebés se han ensuciado mucho, los bañan con agua fría, de la cintura para abajo, y reciben algunas recriminaciones “lo voy a dejar así de sucio” o se limitan mecánicamente a bañarlos sin pronunciar palabras”

“La maestra o cuidadora es expresiva a nivel gestual, demostrando disgusto con los bebés, a través de su mirada, en el momento del cambio de pañal”

Respecto a los hallazgos en cuanto al aspecto observado, “En la etapa de balbuceo, la maestra repite jugando el sonido de los bebés” los hallazgos que privilegian la interacción del lenguaje:

“Solamente se observo en los cuatro jardines a una maestra repetir con alegría los balbuceos de los bebés e invita a la pronunciación de otras palabras má-má y ella contesta muy bien”.

Como hallazgo que no privilegia esta interacción podemos anotar:

“En términos generales, las maestras no tienen en cuenta los balbuceos de los bebés”.

“Los bebés hacen poco uso del lenguaje verbal, son escuchados por sus maestras generalmente cuando gritan o lloran dependiendo de la intensidad del grito o del llanto”.

Es necesario tener en cuenta que los niños en sus primeros meses observan el rostro de quien los acompaña, están reconstruyendo a través de lo gestual, de lo corporal de quien esta con ellos, el adulto genera con su corporalidad y gestualidad un mensaje de interacción que los niños(as) introyectan, de esta forma construyen intersubjetividad ¿Es posible que las maestras no hayan recibido información sobre la importancia de la comunicación gestual y corporal Y por tanto de la importancia de la intersubjetividad?

Con respecto a los hallazgos sobre la escucha, cuando los niños se alimentan de ésta se les posibilita léxico, el adulto que lo acompaña se convierte en “enunciador” de la cultura, del mundo, de los otros y de ellos mismos, permite la construcción de estos elementos, también en los niños. Analizando los hallazgos, en los jardines, se encuentra un porcentaje muy pequeño de

maestras que faciliten estas posibilidades de desarrollo para los niños de 0-3 años. Si los niños no entienden un determinado gesto de indicación, los adultos deben tratar de lograr que el niño lo comprenda.

Es indispensable que los educadores comprendan que con su apoyo, el uso que hace el niño de los referentes, les proporciona medios adecuados para recoger información sobre las interpretaciones adultas en las situaciones nuevas.

Vale la pena subrayar que los adultos que cuidan los niños(as) les aportan casi inevitablemente una interpretación de sus propias acciones y acontecimientos del entorno.

Las maestras y/o cuidadoras pueden tratar de comunicar al niño(a), intencionalmente, el significado específico de una nueva situación y para ello adecuar sus estrategias de comunicación emocional y no verbal.

Hallazgo que privilegia la interacción comunicativa

“Solamente una maestra o cuidadora se entusiasma mucho escuchando a un niño una nueva palabra, lo abraza y lo felicita repitiendo la palabra”.

“Unas maestras a veces atienden la solicitud de los bebés, preguntándoles ¿qué pasa?, les dan un abrazo y los tranquilizan por poco tiempo”

Los hallazgos que no privilegian:

“Por lo general las maestras o cuidadoras no se dan cuenta de las primeras palabras, a no ser que estén muy cerca o cuando cambian al bebé”

“La maestra se muestra indiferente ante los sonidos guturales, balbuceos y silabeos, les prestan muy poco interés”

“Parece que esos sonidos son rutinizados, ya que no les prestan mucha atención a los mismos”

“Si la maestra o cuidadora escucha una nueva palabra, le dice “repita” sin emotividad alguna y por extensión el bebé tampoco tiene entusiasmo para hacerlo”

“Los bebés se comunican muy gestualmente y hacen la solicitud a través del llanto, alzando sus brazos demandando la atención de la misma”

“La maestra o cuidadora, es indiferente ante las solicitudes de los bebés, ignorándolos, es muy común que se niegue a alzarlos”

“Permanecen muy poco alzados, segundos”.

Hallazgo que privilegia:

“La maestra carga al bebé para satisfacer necesidades básicas como aseo, alimentación y desplazamiento de la cuna”.

Hallazgo que no privilegia:

“Las maestras manifiestan que se malacostumbran los niños, cuando se les carga por el hecho de estar llorando”

“Abrazar, consentir o hablarles son razones que rara vez tiene una maestra para cargar un bebé”.

Al analizar estos aspectos, debemos destacar que en la educación inicial se piensa que es poco probable que los niños pequeños comprendan las palabras que se les dirigen, pero ello no impide que entiendan lo esencial del mensaje. Puede interpretar correctamente el “tono” atendiendo el nivel y duración de las entonaciones y también el contenido emocional del comentario del adulto. Datos preliminares sugieren que los bebés de 4 a 5 meses pueden comprender el contenido emocional de la entonación; al oír por casualidad una advertencia dirigida a otro, responde frunciendo las cejas y con expresiones de abatimientos, sin embargo ante voces de alabanza a otro, incluso en un lenguaje extraño, responderá con sonrisas tímidas (Fernald, 1988)

El lenguaje es la síntesis simbólica de la experiencia humana en donde vivenciamos el mundo constituido por la intersubjetividad, es donde esta

presente el otro, los niños(as) se van constituyendo y van constituyendo el mundo a través de las interacciones que se dan en el lenguaje.

El repertorio de la actividad infantil es complejo y estructurado. Exige esfuerzos activos para encontrar e interpretar la información como movimientos organizados que se asemejan a los gestos y emociones de las personas. Las maestras si son conscientes, obtienen información clave que guía el camino y la interacción en la naturaleza y en la sincronización de las vocalizaciones, los lloros, las indicaciones con la mirada y la postura del cuerpo, las expresiones faciales, los movimientos de los pies, las manos y de la tensión corporal, son ese tipo de informaciones importantes, dentro de las interacciones.

Cuando las maestras tienen la oportunidad de ampliar la conciencia de su rol y el conocimiento de las potencialidades del niño en esta etapa del desarrollo, se esfuerzan en conocer bien a los bebés, las indicaciones infantiles, les son eficaces. Los niños utilizan cualquier medio a su alcance para comunicar sus necesidades. El hecho de que las personas que están menos familiarizadas con el niño, cometen errores a la hora de interpretar sus indicaciones, exige que los niños(as) se esfuercen en “ser más precisos” obligándolos a cambiar las estrategias hasta que se establece la comunicación o definitivamente el niño opta por no tenerla.

La importancia de la intersubjetividad supone emociones compartidas y un compromiso mutuo, la capacidad de referirse a objetos y acontecimientos ajenos a quienes participan en la interacción, aparecerá más tarde, pero en este primer año es muy importante irla iniciando.

Los niños(as) crecen como seres humanos entrelazando lenguaje y emociones. La emoción cambia el lenguaje, pero a medida que fluye, el lenguaje también puede cambiar la emoción.

Como lo plantea Maturana, (1990) los seres humanos somos seres biológicamente amorosos. El afecto ha sido la emoción central conservada en la historia evolutiva.

La persistencia de creencias tradicionales de la institución, sobre la nutrición, las expresiones de afecto “no abrazar”, “no alzar”, “no besar”, se vivencian en todos los jardines, convirtiéndolas en “prácticas”. Es preciso subrayar que los primeros años son decisivos para la estructuración de la personalidad al igual que para el aprendizaje de la configuración de emociones de acuerdo con el contexto y lo que nos ofrezca el entorno. Pero se encuentra que los niños(as) tienen experiencias de atención muy desinteresada por parte de los adultos.

No podemos olvidar que las lágrimas y sonrisas de los niños(as) son inigualables, como formas de comunicación, para lograr que el adulto le preste atención y se esfuerce en comprenderle. Pero pueden no ser leídas así por las maestras a partir de sus historias de vida y formas de socialización

Lo anterior está muy relacionado, con otros hallazgos encontrados respecto al aspecto observado de esta categoría la cual esta estrechamente relacionada con la categoría 2 sobre la construcción de sujeto social, se encuentra como hallazgo que privilegia:

“La maestra es afectuosa y delicada, los besa, abraza y acaricia”

“Procura acercar su rostro al de los bebés en los momentos de cambia de pañal”

“La mayor parte del tiempo los masajea, besa y acaricia”

No privilegian aspectos como:

“Hay varias maestras que en la observación realizada, durante estos años, se limitan a atender las necesidades básicas de los niños pero no parece mediar ningún afecto de su parte”

“Extrañamente los abraza, acaricia o toca cariñosamente, se podría aseverar que nunca”

El hecho de que solo algunas maestras tengan presente la importancia de las interacciones sociales y que los niños(as) como sujetos sociales aprehenden de

los acontecimientos de la vida diaria. Parece indicar que estas interacciones están mediadas y se constituyen es a partir de sus experiencias, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que reciben, de los socializadores primarios y secundarios. Por lo tanto la actitud que la maestra o cuidadora, u otros agentes educativos de las instituciones, esta siendo la que posibilita a los niños, esas experiencias e informaciones y quienes de una u otra forma orientan y organizan las conductas, facilitando o negando la asimilación de ellas, como lo subraya el análisis de los anteriores hallazgos.

Se puede concluir que todavía los niños(as) en este rango de edad siguen siendo considerados como objeto de protección, descuidando parte de la labor de desarrollo infantil que se debe hacer desde las salas maternas

Los hallazgos que potencian las interacciones comunicativas y el desarrollo de los niños en el rango de edad de 1 a 3 años son:

“Hablan a los infantes de una forma clara, fuerte y emotiva”

“Continuamente se dirigen a los niños por su nombre y es usual preguntarles sobre las actividades en las que estén participando, p.ej. ¿cómo estas? ¿Cómo esta la comida? ¿Qué tal esta el agua?,etc.”

“La maestra les habla de una manera clara, con un lenguaje sencillo, similar al utilizado con los adultos, no utiliza diminutivos o simplificaciones en las palabras”

“Se estimula el uso de lenguaje verbal para expresar solicitudes”

“Es frecuente el uso de repeticiones para ampliar el lenguaje hablado de los niños”

No privilegian las interacciones Comunicativas y del Lenguaje actitudes como:

“Se hacen simplificaciones al lenguaje por ejemplo “panza”, por estomago; para facilitar al niño su pronunciación”

“Se habla a los niños con mayor frecuencia para normatizar y corregir, en un tono de voz alto, p.ej. ¡síntese!, ¡estése quieto!”

“En raras ocasiones la maestra se dirige a todo el grupo para hablar con ellos o preguntarles algo, se les habla siempre de manera individual”

“Muchas maestras o cuidadoras utilizan tonos de voz exigentes”

“Suelen hablar más a los niños para llamarles la atención o darles órdenes, que para animarlos, motivarlos o felicitarlos”

“Depende del nivel de emotividad en el que se encuentre la maestra es el tono de voz utilizado por ella, se observa que usa tono fuerte quien mucho habla con los niños y tono bajo quien no lo hace continuamente”

Los hallazgos que favorecen esta interacción y por tanto potencian el desarrollo de los infantes.

“Las maestras o cuidadoras atienden las solicitudes de los niños a la hora de su alimentación, sobre todo cuando los niños tienen hambre”

“Los horarios en que mayor posibilidad de atención tienen los niños son: después del almuerzo cuando se les baña individualmente manos y cara y la maestra habla con cada uno y en la hora de dormir en que el niño llama a la cuidadora y ésta los atiende”

“Algunas de las maestras permanecen atentas a las solicitudes de los niños aunque la respuesta no sea inmediata”

“Algunas maestras tratan de escuchar e interpretar lo que los bebés le quieren decir”

“Los niños a quienes se les atiende la solicitud se muestran tranquilos y felices”

“Las solicitudes más atendidas por las maestras son las relacionadas con alimentación y aseo”

“Algunas maestras son conscientes de que no atienden oportunamente a los niños y están alerta para remediar la situación”

Con respecto a estos mismos aspectos se encuentran también actitudes que realmente no favorecen el desarrollo de la comunicación y lenguaje, pero que están también muy relacionadas con la interacción que se da en cuanto a la socialización que los niños reciben en estos primeros años, tan decisivos en la construcción de su personalidad.

“Las solicitudes que los niños hacen son por lo general para que los alcen o les alcance objetos, la maestra no atiende esta solicitud y los manda a hacer otra cosa, p.ej. “vaya a jugar”, “vaya con los otros niños””

“En muchas ocasiones no les pone atención, aunque la intencionalidad puede ser para que los niños se esfuercen más en hablar y dejen de utilizar el lenguaje de los gestos”

“Se evidencia en algunos casos que a la maestra no le interesa atender las solicitudes de los niños dadas las múltiples tareas que debe realizar durante la jornada”

“Cuando los niños se expresan a través de gritos o llanto, la maestra ignora la solicitud”

“La calidad de la atención prestada y el tiempo que invierte en el niño depende del tipo de actividad que este realizando la maestra; generalmente se encuentra ocupada o ausente”

“En algunas ocasiones se evidencia que los niños no le hablan a la maestra y cuando lo hacen es en un tono tan bajo que ella no lo escucha y por extensión no lo atiende, o definitivamente lo ignora”

“Las maestras escuchan la solicitud pero no la atienden, el uso de expresiones como “si, ahorita, ahorita” es frecuente para llevarle la idea al niño y evadir la petición”

“No todos los niños se acercan a la maestra para hacer solicitudes, lo hacen para preguntar sobre cosas, mostrar objetos o juguetes o para señalar a un niño agresor; pero igualmente son ignorados o “despachados” con frases cortas, p.ej. ¡ahh, bueno!, ¡bien papito!”

“Un mecanismo efectivo utilizado por los niños para llamar la atención de la maestra es “la pataleta” que garantiza resultados inmediatos”

Con referencia a los anteriores aspectos, es necesario precisar sobre algunos estudios que hacen un llamado a la importancia en esa relación adulto niño.

La ayuda que el adulto aporta al niño no siempre se produce de forma intencional. Implica atención y participación activa para facilitar la conversación, el entretenimiento y el logro de metas prácticas e inmediatas, pero puede que no sea considerada por los participantes como una lección. A menudo los padres y cuidadores apoyan las actividades infantiles automáticamente. De hecho, los padres y cuidadores encuentran de manera difícil no proporcionar un soporte a la actividad del niño, incluso cuando se le sugiere que le permitan enfrentarse solo al problema.

Quienes investigan el desarrollo prelingüístico señalan que cuando los adultos mantienen conversaciones con los niños(as), aquellos se ajustan al repertorio

lingüístico del bebé, aumentando sus expectativas, y a la vez posibilitan habilidades al niño(a).

Los cuidadores deben aportar un conocimiento que permite comprender el contexto de la situación y cuya función es hacer explícita el significado de las sentencias, ello se logra precisando sus propias intenciones y las del niño(a), especificando los referentes de las sentencias y, progresivamente este proceso se va reduciendo a medida que los niños van adquiriendo una mayor habilidad lingüística (Ochs, 1979).

Ahora bien, junto con la habilidad de manejar un lenguaje formal, aparecen posibilidades de llegar a compartir un significado en relación con acontecimientos y objetos ausentes, también el aumento en el conocimiento y el hecho de que el niño quiera una perspectiva más amplia lleva consigo la participación más ajustada y menos apoyada por otras personas en las destrezas y formas de comprensión propias del grupo social. Todo ello implica una gran transformación que se extiende desde la participación de los niños y sus cuidadores en actividades relacionadas con el bienestar corporal o acciones cotidianas.

El éxito de los niños y niñas en la determinación de sus propias actividades se basa, por supuesto en el apoyo que reciben y en la voluntad de las personas que permiten la elección hecha por los niños. Del mismo modo lo que eligen los cuidadores requiere una cierta cooperación infantil. En la mayoría de los casos los niños se conforman con las actividades y compañeros que los cuidadores le asignan, y, a su vez, los cuidadores le permiten elegir dentro de los límites de las posibilidades reales. De cualquier forma no todas las relaciones padres, cuidadoras, niños(as) son de cooperación. De hecho, la duda y la resistencia que pueden mostrar los niño(as) y los cuidadores, juegan papeles cruciales en el modo que se ajusta la participación infantil, y existen importantes diferencias culturales e individuales sobre quién se adapta a quién y sobre el apoyo de los adultos a los niños(as).

Suele suceder que quienes se ocupan de los niños(as) simplifiquen el lenguaje, negocien el significado con ellos, cooperen en la construcción de frases, y respondan a sus iniciativas verbales y no verbales. En las salas maternas, es necesario que las maestras comprendan la importancia de negociar esos significados, el hacerlo beneficiaría a los niños y niñas en los desarrollos de la dimensión del lenguaje y por ende de su desarrollo integral.

Tal como Bruner y Carden citados por Gartón (1994) plantean el andamiaje, los formatos, los modelos y la instrucción directa como forma de ayuda en el desarrollo del lenguaje. El andamiaje entendido como el proceso local que dirige al niño a una tarea a través de pequeños pasos comprensibles hacia la consecución del éxito. En este proceso la pregunta cumple un papel fundamental como la acción lingüística que realiza el maestro para favorecer el desarrollo del lenguaje en su función cognitiva, ya que regula la confrontación de puntos de vista y de autonomía que indiscutiblemente favorece el conflicto sociocognitivo.

La posibilidad de crear formas de “andamiaje” con los niños(as) sería de gran ayuda para favorecer las interacciones comunicativas de las salas maternas.

Lo mismo que posibilitar el modelo como forma de ayuda, ya que este surge como reacción del adulto al lenguaje del niño y esta caracterizado por simplificaciones, reformulaciones o expansiones a las producciones infantiles. La instrucción directa hace referencia a la forma de ayuda que utiliza el adulto para enseñar de manera explícita las formas lingüísticas al niño.

Bruner (2001) plantea que no basta con la predisposición innata al lenguaje. Hay otra fuerza que el autor ha denominado Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS) que tiene que ver con el papel del apoyo social ofrecido por el adulto par adquirir el lenguaje. Desde este punto de vista, “la adquisición del lenguaje es un diálogo entre el mecanismo de adquisición del niño y el servicio de asistencia del adulto” (Bruner, 2001). Las interacciones tempranas son asimétricas en el sentido que el adulto posee una gran cantidad de medios de expresión, en tanto que para el niño éstos son muy limitados; sin

embargo, al dirigirse al niño, el adulto lo considera un sujeto capaz de expresar intenciones, confiriéndole así el carácter de interlocutor, no solo es receptor y oyente sino también hablante. Según Bruner, esta práctica habitual de los adultos con los pequeños es la matriz en la que los niños podrán llegar a desarrollar su capacidad de comunicación significativa. Es por lo tanto, en interacción con los otros y en contextos reconocibles y regulares en los que se usa el lenguaje, como se hace la entrada al significado. En estas interacciones el niño adquiere la “capacidad de negociar significados y de interpretar lo que está sucediendo, incluso antes de que su capacidad léxico-gramatical haya madurado. Con la ayuda del lenguaje el niño puede entrar en la cultura inmediatamente: sus metáforas, sus explicaciones, sus categorías y sus maneras de interpretar y evaluar sucesos” (Bruner, 1990). A través de éste, el niño aprende no solo qué hay que decir, sino también cómo, dónde, a quién y bajo qué circunstancias (Bruner, 1991).

En lo que tiene que ver con las formas de ayuda adulta, no solo para la adquisición del lenguaje, sino además para la resolución de problemas, Bruner hace referencia al “el andamiaje” como uno de los procesos sociales de enseñanza que facilita el aprendizaje infantil. Es un proceso local, dirigido a una tarea específica y centra la atención del niño en los aspectos relevantes de ésta. El andamiaje dirige al niño a través de pequeños pasos comprensibles, hacia la consecución del éxito (Garton, 1994). A través de este concepto, amplía la idea original de Vygotsky (1996) sobre la Zona de Desarrollo Próximo definiendo como andamiaje las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas, por parte del niño, que estarían más allá de sus capacidades individuales, consideradas de modo aislado (Bruner, 2001).

Esto tiene que ver pues con esa estructuración que los adultos hacen de las tareas, para facilitar el aprendizaje de los más jóvenes.

Para que el lenguaje cumpla su función de posibilitar una visión del mundo, debe existir un locutor, pues así aparecen las primeras palabras que posibilitan las representaciones mentales; pero si la maestra se limita como locutora,

limita la posibilidad de enriquecer esas representaciones mentales que juegan un papel esencial en el desarrollo del pensamiento, enfatizando que no podemos separar el desarrollo de pensamiento y lenguaje. El ser humano es un conjunto de representaciones y operaciones mentales.

Las salas maternas, en donde los niños pasan hasta 40 horas semanales conjuntamente con la familia, tendrán mucho que ver con la construcción de las primeras significaciones, significaciones que perduran a lo largo de sus vidas.

Al analizar las situaciones comunicativas y del lenguaje que a lo largo de este estudio se realizaron, en las cuatro salas maternas del DABS se puede hablar de una interacción en una sola vía (unidireccional) en la que no se da mucha reciprocidad entre los participantes, se encuentran muchas situaciones que no siempre se median a través de la palabra, pues hay elementos no verbales de las maestras y otros agentes educativos, como las personas de servicios generales que se encuentran en las salas maternas, que no dan importancia a la significación del proceso comunicativo, encontrando concretamente algunos ejemplos al respecto:

“Parece ser que los sonidos y primeras palabras son rutinizados, ya que no les prestan mucha atención” (transcripción de uno de los hallazgos que no otorgan importancia),

“Nos vamos a tomar toda la sopa, ¡verdad Sofía!” (transcripción de hallazgo intencional para la interacción unidireccional).

Las situaciones más comunes encontradas en las interacciones comunicativas y del lenguaje se transcriben a continuación:

- Las maestras o cuidadoras no entablan conversaciones con los niños(as) de situaciones cotidianas, las conversaciones son muy pocas, esto no permite el desarrollo de la intersubjetividad y no se posibilita aspectos comunicativos como el intercambio de papeles en el proceso comunicativo.
- La estrategia comunicativa más usadas por las maestras es la pregunta, los requerimientos, explicaciones. La pregunta se realiza para indagar

necesidades, interpretar y responder por el niño(a), ¿quieres dormir ya?, sí, ¿tienes mucho sueño?. Esta forma de interacción no posibilita comunicación entre pares, ya que la maestra estructura ella misma pregunta respuesta.

- La explicación esperar respuesta, invitar a la respuesta como estrategia pedagógica es muy poco utilizada.
- En muchas ocasiones y en diferentes instituciones en las salas maternas las maestras o cuidadoras sin pronunciar palabra o dar explicaciones dan ordenes u objetan acciones de los niños(as) Miremos un ejemplo de ello: “se esta en el almuerzo, el niño se duerme en la mesa del comedor, la maestra lo toma del brazo y lo lleva a bañarse sus manos y su cara, el niño prácticamente dormido protesta llorando”. No hay ninguna mediación comunicativa.
- Las maestras o cuidadoras hacen uso repetidos de la pregunta, indicaciones, ordenes y peticiones similares a las de las “madres” o familias, utilizando solo apoyos naturales que les ofrecen los adultos que interactúan con los niños(as) pero no hay ninguna intencionalidad pedagógica al hacerlo.
- Las maestras interpretan y responden a algunas intenciones de los niños como darle un masaje en el estomago, corretearlos cuando quieren irse a otros lados que no va todo el grupo; pero encuentra que ante demandas de afecto y de acciones como alzarle los brazos para recibir un abrazo, cambia su gestualidad e invita rápidamente a hacer otra cosa al niño que la ha solicitado. Se puede concluir que el papel de mediadora de la maestra en la construcción de significados no favorece la intersubjetividad.
- Las maestras o cuidadoras recurren mucho a la pregunta y a la observación de la gestualidad de los niños(as) para interpretar sus solicitudes.

Concluyendo se puede decir que:

En la conversación con el niño, el niño se revela en todas sus dimensiones, transparenta su mundo de intereses, sentimientos, necesidades, gustos, experiencias, y es a partir de estas conversaciones desde donde empezamos a construir un espacio de aprendizaje mutuo.

La emoción cambia el lenguaje, pero a medida que fluye el lenguaje, el lenguaje también puede cambiar la emoción.

Los niños llegan a ser según sean las conversaciones en las cuales participan. En el fluir de sus vidas no hay conversaciones triviales. En la medida en que los adultos entendamos esto podremos dar paso a interacciones basadas en el respeto y la colaboración. Cualquier niño que se sienta escuchado se dispone a la creatividad, aprende a escuchar, vive su seguridad conciente de sus límites y fortalezas.

Decimos que las culturas son redes de conversaciones, con esto queremos decir, redes de coordinaciones de haceres y emociones. Es la emocionalidad que se realiza es la red la que configura su carácter, no las conductas particulares realizadas por sus miembros. Siempre vivimos en una cultura, somos miembros partícipes de una cultura. Conservamos nuestra cultura al hacer lo que hacemos a través de nuestra participación en la red de conversaciones que la constituye.

7.1.3. SUBCATEGORIA A2: Interacción niño-niño

-

Hallazgos en Lenguaje y Comunicación:

“Los bebés se comunican desde que llegan al jardín infantil a través del llanto, gestos o bostezos, aproximadamente a los 4 meses ya emiten balbuceos”

“Tienen expresiones de risa, cuando se les habla con cariño y se les mima”

“Los bebés son muy atentos a las expresiones de los adultos y al tono de voz, con que se les habla”

Hallazgos que no privilegian:

“Los primeros días lloran mucho y están muy intranquilos”

“En el llamado tiempo de “vinculación” (entrada al jardín el primer mes) lloran constantemente y miran hacia la puerta desconsoladamente”

“Piden corporalmente que los alcen, extendiendo sus brazos al adulto que los acompaña”

En el caso de los más pequeños que están estructurando su actividad infantil, por demás, compleja y estructurada, exige encontrar e interpretar la información por parte del adulto como sus movimientos, gestos y emociones, los lloros, las indicaciones con la mirada, la postura del cuerpo, son comunicaciones claves de interpretar en el desarrollo comunicativo y social; pero si esa información enviada por los bebés se descuida y se ignoran todos los reclamos de afecto y comunicación que demandan los niños(as), estos se ven frustrados y su estado emocional se verá muy afectado.

La observación permanente de los “bebés” arroja como conclusión general que les gusta buscar, explorar individualmente, pero también les gusta “mirar” lo que hacen los demás, desde sus cunas, se detienen a ver por ejemplo, cómo otro niño puede subirse a un resbaladero o manejar un triciclo. Esto les permite claves importantes para sus desarrollos, imitando e intentando realizar lo que hacen sus compañeritos más aventajados.

La comunicación de los niños(as) en esta edad (1-3 años) esta mediada por una alta gestualidad y jeringonza que parece ser perfectamente interpretada por sus pares.

Las respuestas de los niños(as) se enmarcan en la etapa prelingüística, en donde emplean gestos y su mayor posibilidad comunicativa es “llorar”, “sonreír”, su gestualidad refleja agrado o desagrado frente a una situación.

Los niños(as) tienen repertorios de lenguaje poco desarrollados frente a sus pares, y a los desarrollos sugeridos por los estudiosos y teóricos.

Los niños(as) con más desarrollos no son tenidos en cuenta como pares colaborativos de los niños menos aventajados por parte de las maestras como estrategia de aprendizaje. Sino que éstos observando los de mayores ventajas los imitan y aprenden

Los repertorios de lenguaje son más amplios y más claros en las niñas que en los niños

7.1.4. SUBCATEGORIA A3: Trabajo Pedagógico:

Otro aspecto observado durante estos tres años está referido a las interacciones de lenguaje y la comunicación a este respecto, se puede señalar:

Privilegia:

“Unas maestras cantan a los bebés, con frecuencia y los bebés lo disfrutan mucho”

“El canto no se utiliza de manera pedagógica y continua, se hace uso de él para distraer la atención del bebé en momentos como el cambio de pañal, para calmar el llanto y/o tranquilizarlos”.

Hallazgos que privilegian la interacción comunicativa y del lenguaje:

“La directora del jardín les proporciona a las maestras o cuidadoras música clásica para tranquilizar a los niños, pero las maestras inmediatamente cambian la música por canciones infantiles (los enanos, la bruja loca)”

“La gran mayoría de los niños reacciona de manera alegre ante la música y sus movimientos son graciosos”

“El tipo de música que escuchan los niños depende de la actividad a realizar en la jornada, p.ej. para el desayuno -música infantil o canciones para animar fiestas, para dormir -música clásica o instrumental, para el almuerzo y al finalizar la jornada -música comercial”

Hallazgos que no privilegian la interacción comunicativa y del lenguaje en la subcategoría de trabajo pedagógico:

“Algunas maestras acostumbran cantar canciones infantiles a los niños para calmarles la ansiedad, ya sea antes del desayuno o cuando hay pequeños llorando”

“La reacción de los niños es cantar –aunque no muy claramente-, hacer palmas y solicitar diferentes canciones a la maestra”

“Algunos niños –por solicitud de la maestra- pasan al frente y cantan alguna canción, unos lo hacen en voz baja, casi siempre la misma canción, otros inventan canciones poco coherentes y entendibles”

“La música que se escucha es la elegida por los adultos y en ocasiones su volumen es demasiado alto”

“Los adultos eligen vallenatos, música romántica o la canción y el interprete de moda, p.ej. “asereje”, Shakira, Juanes”

“Los niños se mueven rítmicamente de abajo hacia arriba al escuchar la música que más le han colocado las maestras o cuidadoras”

“Los niños no escuchan música clásica, porque para las maestras es una música muy aburrida”

“No se escuchan con frecuencia canciones infantiles en las salacunas”

“Los ritmos comerciales les son más familiares a los niños y demuestran más ánimo que con cualquier otro, inclusive ante vallenatos, salsa y merengue la maestra participa activamente, bailando, cantando, aplaudiendo”

Otro aspecto observado en cuanto a la Comunicación y Lenguaje, como trabajo pedagógico que privilegia:

“Se les coloca música infantil en algunas ocasiones”

“Algunas maestras o cuidadoras cantan a los niños y tratan que ellos sigan la canción usando palmitas o balbuceos”

“Las maestras se comunican e interactúan con los niños(as) en los momentos cotidianos hablándoles fuerte y claro o a través de gestos y miradas”

No privilegia como acción pedagógica:

“No se enseñan canciones infantiles ni poesías cortas, si bien es cierto que algunas maestras cantan ninguna enseña”

“Las canciones que acostumbran cantar las maestras o cuidadoras son siempre las mismas p.ej. “buenos días”, “el payaso plin plin”, “sol solecito”, “los pollitos”, “arañita”, “arroz con leche”

“No se ve un trabajo pedagógico en cuanto a la dimensión del lenguaje, la comunicación de la maestra se da más en el acontecer diario que en actividades específicas que le permitan estimularlos”

“No se tiene claridad del tipo de actividades que facilitan el desarrollo de la dimensión comunicativa en esta edad en concreto”

“En algunos jardines se escucha todo el tiempo música, pero elegida por los adultos, p.ej: emisora La Vallenata”

Otro aspecto relevante en la subcategoría de trabajo pedagógico y que favorecen la dimensión del lenguaje y la comunicación es el cuento. Observemos los hallazgos que:

Privilegian:

“Tan solo uno de los jardines observados posee ludoteca en la que es posible brindar al niño juguetes y material didáctico”.

“Algunos jardines infantiles, tienen la posibilidad de llevar a los niños a la Ludoteca de la localidad.”

No privilegia el aspecto pedagógico:

“No existen suficientes cuentos para todos los niños, esto hace que hayan peleas constantes entre ellos”

“Los pocos cuentos que hay no son adecuados para los bebés, ya que los rompen y permanecen deteriorados”

“No existe material didáctico”

Realizando el análisis y lectura de estas situaciones podemos afirmar que:

- Las intervenciones de la maestra no tienen en general intencionalidades frente al lenguaje, los apoyos se dirigen a satisfacer necesidades básicas a otro tipo de pretensiones “vamos niños(as), vamos al parque”. Se desaprovecha por la mayoría de ellas la posibilidad de articular situaciones con la dimensión del lenguaje.

- Otras de las estrategias comunicativas y pedagógicas son las canciones infantiles que las maestras suelen interpretar a los niños(as) sobre todo cuando hay situaciones cotidianas estresantes. Llantos generalizados de los niños, que al escuchar la canción se van calmando y su atención se centra en la interpretación de la maestra. La maestra utiliza esta estrategia, más para calmar, que como una acción intencional del desarrollo del lenguaje.
- Las canciones son muy repetitivas y el repertorio no varía de una institución a otra. Dentro de esta estrategia comunicativa la maestra utiliza mucho las canciones y emisoras de su preferencia, que están de moda y que los niños en muchas ocasiones las “bailan” con las posibilidades corporales de su edad. En todas las instituciones son escuchadas emisoras como “La Vallenata” y uno o dos cassettes de música infantil que son colocados muchas veces, tanto que los niños(as) parecen no percibir sus sonidos. De nuevo encontramos que muchas acciones empleadas por la maestra son rutinarias y no obedecen a posibilidades educativas y de potencialización de esta dimensión.
- Dentro de la observación y el registro, se encontró que la canción y el juego son utilizados de manera instrumental, y sin intención de aprovechar la riqueza lúdica, creativa y significativa que permitan procesos de comunicación, representación y recreación de la realidad.
- Los materiales como juguetes, revistas, libros, cuentos y materiales didácticos, prácticamente no son utilizados por las maestras o cuidadoras como estrategias o acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo, no se preparan los entornos, ni se proporcionan objetos especializados, que estimulen a los niños(as). Lo único que se encuentra son los mismos juguetes deteriorados, los cuales por su permanente uso pierden el interés y la motivación lúdica para los niños(as). Nunca se les dio otra utilidad por parte de las maestras y/o cuidadoras, son para entretener a los niños(as) por un rato y que no las molesten con su llanto, y con peleas.

En el rango de edad de 1 a 3 años, los hallazgos que privilegian la interacción comunicativa y del lenguaje pueden ser:

“Tan solo una maestra lee cuentos a los niños, la metodología que utiliza es la lectura del cuento, mostrar los personajes, identificar nombres, corregir pronunciación y repetir frases contenidas en el cuento”

“En otro jardín una maestra inventa pequeñas historias alusivas a algún día en especial, p.ej. el día del amor y la amistad, para incentivar valores como el respeto y la amistad”

“Alguna maestras les muestran a los niños cuentos y les nombran algunas de las cosas que allí se ven, pero no se les solicita a los niños que repitan”

Hallazgos que no privilegian la interacción comunicativa y del lenguaje:

“No es usual la lectura de cuentos para los niños, en caso de hacerlo la frecuencia es de una vez a la semana”

“No esta contemplada como una actividad obligatoria dentro de la rutina de la jornada”

“En ningún momento durante el día se realizan lecturas o narraciones de cuentos”

“En ninguna institución se observaron cuentos apropiados para esta edad”

“Hasta hace poco se logro que los niños(as) más pequeños fueran a la biblioteca”

A este respecto podemos resaltar:

- La importancia para el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en la lectura de los cuentos, es evidente, los niños(as) empiezan a nombrar los objetos dibujados a medida que se familiarizan con ellos. Cuando los niños tienen 14 meses, las madres y cuidadoras deberían nombrar casi todos los animales dibujados. A los 26 meses, los niños pueden mencionar casi todos los animales, como quien les lee. Sin embargo a los 38 meses, los nombres que dan los niños difieren según su estructura conceptual: los niños expresan más de la mitad de los nombres del nivel básico (por ejemplo, pájaro) y utilizan dichos nombres

de una forma similar a como lo haría un adulto; sin embargo al referirse a otros ejemplares de animales

- El cuento es tal vez una de las estrategias mas recomendadas para el desarrollo del lenguaje y estrategia fundamental para los procesos lecto-escritores futuros, pero en los tres años de observación en ninguna institución se utilizó como acción pedagógica clave, es más, en las salas maternas “nunca” se les leyeron cuentos a los niños de 0-3 años. Tampoco se evidenciaron hallazgos de láminas u otras posibilidades didácticas en este sentido.
- Los padres y cuidadores consideran que algunos objetos son apropiados para los niños, de acuerdo con su tradición cultural y las recomendaciones de los expertos. Los niños deben tener libros y juguetes que se adaptan a sus intereses y habilidades. Libros gruesos para los más pequeños que todavía no saben utilizar las páginas y libros con algunas palabras interesantes para los más grandecitos y cuya habilidad lingüística les permite seguir una historia. Libros y textos para niños que empiezan a desarrollar formas de comprensión y cuyo interés por aprender a leer y escribir necesita el apoyo de dibujos, y ocasionalmente libros únicamente con texto.

Un ejemplo del apoyo que aportan los adultos aparece en el modo en que estos estructuran las habilidades narrativas que los niños están desarrollando, para ello plantean preguntas adecuadas que les permitan organizar las historias o narraciones. Si el niño se detiene u omite información crucial, el adulto replica ¿y qué paso después? o ¿quién más esta ahí? Este tipo de interrogantes proporciona al niño(a), de una forma explícita, señales que pueden estructurar sus destrezas narrativas en desarrollo. Las preguntas de los adultos aportan también un esquema de la narración. Las madres que vuelven a hacer la pregunta de otra manera a los niños de 2 años y medio, proporcionan, al menos aparentemente una ayuda más eficaz que las que se limitan a repetir una pregunta a la que el niño no ha respondido. A partir de la teoría de Bruner,(1990) MacNamee(1990) propone que “el caso de que existan

esquemas narrativos para los niños pequeños, se encuentran flotando en el aire mientras los niños y adultos mantienen una conversación.

Al facilitar la actividad de los niños, los adultos les aportan tanto una estructura como un apoyo. Dicha ayuda puede ser de carácter “metacognitivo”, de tal manera que se lleva a cabo una estructuración de la actividad que esta más allá de la capacidad del niño(a) en ese momento: determinando el problema a resolver, la meta y la forma en que ésta puede descomponerse en sub-metas más fáciles de manejar. Por ejemplo cuando el adulto ordena con el niño de uno a dos años una habitación de la casa o un salón del jardín, puede ser necesario que el adulto ordene que el adulto, incluso cuando el niño coopera, defina la meta de “ordenar la habitación o el salón”, para ello divide la tarea en sub-metas, como por ejemplo recoger la ropa sucia, o recoger los juguetes y dejarlos en su sitio. Además también determina en qué consiste cada sub-meta (a ver si encuentras todas las piezas y las llevas a las cajas).

Así, de acuerdo con la postura de Bruner (1990), esta imagen del niño activo y constructor que ha sido pensado como un ser más bien aislado que trabaja en solitario en la resolución de sus problemas, está siendo reformulada. “Cada vez vemos más claro que, dado un contexto social común y apropiado, el niño aparece más competente como agente social inteligente que como “científico solitario” que se enfrenta al mundo de incógnitas (...). Varias investigaciones han mostrado la importancia de la actividad colaboradora para mejorar la habilidad en la solución de problemas. Han observado el papel del lenguaje y de la interacción en el análisis de posibles soluciones. Estas observaciones han hecho que los psicólogos evolutivos den mucha más importancia a la interacción con otros y al uso del lenguaje en el desarrollo de los conceptos y de la estructura mental. El desarrollo del niño debe estar mediado y estimulado por la interacción con los otros”.

Veamos algunos planteamientos en torno al desarrollo de la Dimensión Social, estos tienen que ver con la estrecha relación que existe entre interacción, aprendizaje y desarrollo. Podría decirse que la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo tanto intelectual como social y afectivo

del ser humano. Desde el momento mismo de nacimiento, las relaciones interpersonales cumplen una función educativa de primer orden en el sentido de que “refuerzan el progreso a través de la zona de desarrollo próximo y amplían constantemente sus límites” (Coll, 1996). El bebe y el adulto se implican continuamente en situaciones interactivas en las que el segundo proporciona al primero oportunidades, ayuda y un contexto significativo para ejercitar habilidades que todavía no domina, al mismo tiempo que le presenta tareas cada vez más complejas.

De tal manera, el papel de las docentes en el espacio educativo es fundamental para proponer experiencias de aprendizaje interactivas que vayan por delante del nivel de competencia efectiva de los niños y que por tanto jalonen los procesos de desarrollo en la temprana infancia. Estas experiencias de aprendizaje deben tener una intencionalidad clara de manera que permitan ir andamiando los procesos de desarrollo para favorecer la socialización y la consecución de metas educativas.

En este punto es importante retomar uno de los planteamientos de Coll (1996), según el cual, los adultos que desempeñan con mayor eficacia la función de andamiar y sostener los progresos de los niños, realizan intervenciones contingentes a las dificultades que estos encuentran en la realización de la tarea. La eficacia de la enseñanza depende en gran medida de que se respete esta regla de contingencia. La intervención eficaz es la que se dirige a aquellos aspectos de la tarea que el niño todavía no domina y que, por lo tanto, solo puede realizar con la ayuda y la dirección del adulto. El respeto de la regla de contingencia exige del adulto según Word, una evaluación continua de las actividades del niño, una interpretación de sus errores y del efecto provocado por las intervenciones precedentes. La regla de contingencia sugiere que la intervención educativa, para ser eficaz, debe oscilar desde niveles máximos de ayuda y directividad hasta niveles mínimos”.

Por tanto, en el quehacer pedagógico es fundamental adecuar el nivel de ayuda o directividad al nivel de competencia del niño, evaluando continuamente

sus actividades e interpretándolas para conseguir un ajuste óptimo de la intervención pedagógica. A medida que se avanza en el desarrollo, se diversifican las actividades realizadas conjuntamente, se hacen más complejas, los niños y las niñas van acumulando experiencias, enriqueciendo su bagaje de conocimientos sobre el mundo de los objetos y de las personas, desarrollando nuevas habilidades. La relación se hace progresivamente más simétrica en el sentido que el niño puede tomar la iniciativa para comenzar, mantener, interrumpir u orientar el resultado de las interacciones.

Analizando los procesos de interacción de maestras con los niños(as) en la dimensión comunicativa y del lenguaje, se puede pensar que en la edad de 0-3 años se merman los procesos de interacción que favorecen su internalización, es decir no se propicia el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Analizando los hallazgos se puede ver que no hay negociación de significados para desarrollar el aprendizaje del lenguaje, solamente de acuerdo a esas evidencias se pudo observar que solamente algunas maestras, (preguntas del cuento, preguntas de personajes, por ejemplo)

7.2. CATEGORIA 2: Interacciones para la construcción de sujeto social.

HIPOTESIS 2: ¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales que posibilitan la construcción de sujeto social en las salas maternas del DABS?

Planteando las subcategorías para esta categoría analítica tenemos:

7.2.1. Subcategoría B1: Relación Maestra-niños.

En los ámbitos de socialización se configuran diferentes saberes a través de los procesos educativos, procesos que se dan en el plano de la subjetividad, es decir, en torno a la relación con el otro. Las prácticas, habilidades

representaciones que están presentes en las instituciones del DABS y las culturas que son transmitidas como saberes y discursos sobre la realidad, generan la constitución de sujeto social en los niños(as) que asisten a los jardines del DABS, éstas en su función social y específica, tienen un sistema de normas, rutinas que determinan la forma de relación social y comportamiento en cada uno de los sujetos que en ellas intervienen.

En este sentido muchos de los hallazgos encontrados posibilitan lecturas de la manera como maestras y otros agentes educativos, son constructores de esas interacciones que se dan en la cotidianidad del trabajo que se desarrolla con los niños en el DABS.

“La maestra los carga en el momento de la llegada”

“Es frecuente cargar al bebe para felicitarlo por algo que haya hecho”

Los hallazgos que no privilegian son:

“La maestra carga al niño únicamente cuando llora mucho o forma pataleta a la hora de la llegada”

“En algunos casos en que el niño no quiere dejar los brazos de sus padres y hay una persona diferente a la maestra, ésta retira con brusquedad al pequeño y lo carga para llevarlo al salón”

“Por lo general la maestra no acostumbra a cargar a los niños durante la jornada”

“Solo carga al bebe cuando lo va a cambiar de pañal y no existe posibilidad alguna de cambiarlo en el lugar donde se encuentra”

“Cuando el niño llora mucho prefiere abrazarlo estando agachada”

Los que favorecen o privilegian:

“Una sola maestra realiza actividades de observación de láminas para identificar animales o cosas, armado de rompecabezas y juego libre de fichas”

“Tan solo se observaron dos casos en los que las maestras realizaron actividades conjuntas: una maestra con actividades de pintura, identificación de colores y prendas de vestir; y otra maestra con títeres, voces, cantos y bailes”

No privilegia:

“Los juegos que realizan los niños no son dirigidos, son libres bajo la supervisión de la maestra”

“La maestra no siempre esta presente cuando los niños están en tiempo libre y si lo está no participa de las actividades “

“En términos generales la maestra no participa activamente en los juegos de los niños, da indicaciones y en algunos casos en que sí lo hace (p.ej. jugar pelota) los niños no la siguen”

“De igual forma tampoco propone juegos, pero interactúa con los niños preguntándoles cosas relacionados con lo que juegan”

El anterior aspecto, esta mucho más referido al acompañamiento y participación en actividades,

“Las maestras tratan respetuosamente a los niños, les hablan cariñosamente pero no los abrazan con frecuencia”

“El abrazo obedece en la mayoría de los casos para calmar el llanto o cuando el niño es golpeado”

“Los niños tienen una rutina diaria que no permite espacios para expresar necesidades, o éstas son suplidas antes de que puedan expresarlas”

“La solicitud que atiende la maestra es por lo general quejas de los niños por golpes y debe ser muy evidente o sino pasa desapercibida”

“En casos en que el niño llora mucho y no es posible calmarlo las demás maestras tratan de rodearlo para consentirlo y arrullarlo de esta manera quitan la tensión generada a la cuidadora encargada y a los otros bebés”

“La maestra generalmente lo regaña, lo ignora o lo toma en brazos y lo deja en la cuna hasta que se calme”

“Son pocas las ocasiones en las que un niño llorón es atendido”

En este aspecto se encontró más hallazgos que no privilegian, que aquellas que pueden construir Sujeto Social.

Lo privilegian actitudes encontradas como:

“Algunas maestras manifiestan su afecto alzándolos suavemente, hablándoles a través de palabras acompañadas de diminutivos y con sonrisas y caricias en el rostro”

“La cuidadora manifiesta afecto colocando su mano en la cabeza del niño, acariciándole la carita, tomándolo de la mano para generarle seguridad”

No privilegian aspectos como:

“La mayoría de maestras son distantes aunque respetuosas y no hay manifestaciones físicas constantes de afecto hacia los niños”

“Los besos, abrazos y las palabras cariñosas son manifestaciones de afecto que poco presentan las maestras hacia los niños”

En aspectos relacionados con los comportamientos de los niños(as) como estar triste, inquieto, curioso o hacer pataleta, que son comportamientos sociales las interacciones halladas en relación con la interacción que tiene la maestra, se pueden encontrar que privilegia:

“En general los niños se mueven bastante y participan de las actividades propuestas por la maestra”

“En un caso en que había un niño con estas características, la cuidadora trato de integrarlo a los juegos”

No privilegia:

“En la mayoría de los casos pasa inadvertido aquel niño que esta sentado en un lugar del salón o es retraído, la maestra no lo nota y considera que es un niño menos que molesta y grita”

Privilegia

“La mayoría de los niños se mueven bastante y exploran, las maestras lo permiten”

No privilegia el hecho que:

“En términos generales se observan niños inquietos, mas no preguntones o curiosos”

“Cuando un niño es inquieto la maestra le dice que se tranquilice solo si su comportamiento afecta la seguridad de los otros niños, de lo contrario no le dice nada”

“Si el niño coge las cosas sin permiso, la maestra utiliza frases como p.ej: “no coja eso” “estése quieto”, “vaya siéntese” etc., o es metido en la cuna”

De lo anterior se puede decir que:

La socialización es un proceso de desarrollo histórico que le permite al sujeto configurarse como persona y afirmarse en su particularidad individualidad a partir de una confrontación e interacción social, en un espacio y tiempo definido, otorgándole unas características propias.

La instauración de culturas institucionales en donde la comunicación verbal y no verbal, aluden modelos en los cuales las manifestaciones afectivas, como el abrazo, el alzar, el acariciar o mimar es sinónimo de “mal educar” o “malcriar” a los niños(as). Como se encuentra reiteradamente en las observaciones sistemáticas y en los diarios de campo de las estudiantes durante los tres años de registro.

En las salas maternas se han instaurado comunicaciones distantes, como por ejemplo el ruido (aplausos fuertes), el grito, el no alzar, ni mimar como formas correctas y de buena crianza, entre las maestras y esto se queda como cultura institucional aceptada por todos los estamentos de la institución.

Es necesario que los adultos que desarrollan un trabajo diario a los niños(as), acompañen todas las prácticas, hábitos, situaciones a partir de elementos conceptuales, pero es aquí en donde se requiere de capacitaciones sistemáticas, que permitan generara algunos cambios en estas interrelaciones, por demás importantes para la construcción de sujeto social.

Ahora bien, los aportes de Vygotsky (1996) planteados, también en el proyecto Pedagógico del DABS incentivan la interacción adulto-niño, la cual posibilitan en gran medida la construcción de Sujeto Social.

En este sentido las implicaciones educativas del concepto de Zona de Desarrollo Próximo son fundamentales en el sentido de atribuir a los agentes educativos un papel central como propiciadores y jalonadores del desarrollo, a través de experiencias de aprendizaje ubicadas en la Zona de Desarrollo Próximo que requieren, en principio, una actividad de colaboración para su resolución conjunta (con adultos o con pares), es decir, que implican procesos de interacción social. El trabajar en esta Zona se constituye también un

indicativo, para el maestro, de los procesos de desarrollo que se encuentran en estado embrionario. Así “aquello que el niño es capaz de hacer hoy con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por si solo” (Vygotsky, 1996).

Por otra parte los aportes de Bárbara Rogoff (1993) quien considera a los niños como aprendices del conocimiento, activos en sus intentos de aprender a partir de la observación y de la participación en las relaciones con su compañeros y con miembros más hábiles de su grupo social. De este modo, sostiene la autora, los niños adquieren destrezas que les permiten abordar problemas culturalmente definidos, con la ayuda de instrumentos a los que fácilmente pueden acceder, y construyen, a partir de lo que han recibido, nuevas soluciones en el contexto de la actividad sociocultural. Desde esta perspectiva, el desarrollo cognitivo del niño está inmerso en el contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales.

Es así como en situaciones de interacción, para llegar a comprender el punto de vista de los otros, son necesarias algunas modificaciones en las perspectivas de cada participante. Fijándonos en los cambios de perspectiva de un novato, podemos considerarlo como la base del desarrollo a medida que el novato va ajustando sus formas de comprensión y comunicación, la nueva perspectiva equivale por si misma a un mejor entendimiento y es la base de un desarrollo futuro.(Rogoff, 1993)

Retomando nuevamente a Vygotsky(1996), el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño, así el aprendizaje infantil comienza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, y accede a él a través de la interacción con miembros de su grupo más hábiles. Concibe al niño desde el principio en colaboración con otros, según Bruner (2001) enfrentado a un mundo que es constituyente y está formado por procesos simbólicos. A través de preguntas y respuestas, de la imitación de los adultos, de la instrucción directa, adquiere una gran cantidad de información y desarrolla una serie de habilidades fundamentales para su desenvolvimiento en el grupo social al que pertenece.

Ahora bien, es importante considerar las diferencias entre la interacción niño-adulto basadas en la posición social que ocupa el adulto. Piaget asumió que la autoridad de los adultos impide la discusión en un plano de colaboración. En cualquier caso en muchos estudios de interacción niño-adulto, los adultos tratan de difuminar su autoridad con el fin de conseguir una interacción en un nivel de igualdad.

Los hallazgos proporcionan lecturas de las diferencias de autoridad entre los niños y los adultos, que todavía persisten. Puede que se muestre nuestra posición social respecto a los niños de un modo indirecto, pero todavía utilizamos nuestra autoridad y una posición más alta cuando, a veces se llega, aun punto límite. Rogoff(1996) considera que el uso de autoridad por un adulto, no impacta en el pensamiento del niño. La conveniencia de que los adultos actúen con los niños, comportándose como sus iguales, varía en función de las culturas. Ciertas culturas tratan de tener diferencias muy claras en los papeles que asignan a los niños y los adultos, relegando a los iguales y los hermanos la interacción divertida que implican una misma posición social; en otras culturas puede considerarse que también el niño puede actuar con sus padres o maestros en esas situaciones y en un plano de relativa igualdad.

La sistematización de los hallazgos con respecto a las interacciones de construcción de sujeto social, evidencian que la posición social, atribuida al niño y al adulto, puede justificar las diferencias entre diversas prácticas educativas. Mientras que en algunos contextos como en el de las salas maternas se concede gran importancia a las preguntas o al hecho de adoptar una actitud directiva ante el niño, en otros se insiste en el papel del adulto como facilitador de la actividad del niño(a). Por ejemplo Sutter y Grensjo (1988) contrastan el aprendizaje exploratorio, basado en la teoría de la actividad, con situaciones escolares más tradicionales. Resaltan que el profesor participa en un proceso de “aprendizaje exploratorio” toma parte en un diálogo vivo, y sugieren que ello significa alejarse de la protección que conlleva la autoridad formal basada en el poder (y que consideran como algo no motivador en la enseñanza) y se orienta, más bien hacia una autoridad basada en la competencia profesional.

Del mismo modo, Word (1986) observa que en las clases en que los profesores ejercen el control mediante órdenes y preguntas, los niños responden lacónicamente, por el contrario cuando estas intervenciones se sustituyen por un discurso que no está orientado al control, por ejemplo, aportaciones personales relacionadas con sus propias ideas, y conceden a los niños algo más de tiempo para responder, estos son más activos y participan como iguales.

De hecho la actividad de la maestra y/o cuidadora tiene mucho que ver con cómo se comparte el significado, y ello desde el estado emocional compartido, requiere de compromiso mutuo.

Compromiso que al no ser conocido por el adulto que acompaña esos significados; tampoco genera estados emocionales compartidos, estos más bien están influenciados y asumidos desde las propias experiencias e imaginarios, como se verá más adelante en la subcategoría de relatos de vida, realizados a las maestras a través de una entrevista estructurada y que forman parte de la presente investigación.

Para terminar el análisis de esta categoría, relacionada con la Construcción de Sujeto Social observemos otros aspectos, por demás interesantes:

Privilegian:

“Por favor” y “gracias” son expresiones utilizadas por la maestra de manera continua con los niños, buscando incentivar en ellos el respeto hacia el otro

No privilegia:

“Por la poca comunicación verbal que tiene la maestra con los niños, no se ve que les inculquen normas de convivencia y disciplina”

“Las normas de convivencia son expresadas únicamente en situaciones que atentan contra la integridad de los niños (peleas o golpes)”

“La norma se da de manera verbal y con expresiones correctivas y recriminatorias, p.ej. “no pegues”, “no riegues”, “todos sentados y quietos”, etc.”

Privilegia la Construcción de Sujeto Social:

“Las opiniones están relacionadas con elegir la canción que quieren escuchar o el material que desean usar”

“Aunque sin ser espacio de opinión, se estimula en los niños el desenvolvimiento ante sus compañeros, haciéndolos cantar o bailar frente a ellos”

No privilegian:

“Los niños no toman iniciativas, generalmente no hablan”

“La manera de manifestarse es a través del llanto para situaciones que les genera disgusto, p.ej. el bañarse, el vestirse”

“La maestra acostumbra separar los niños, explicarles el por qué no deben pelear, recordarles que deben quererse mucho, sin tomar partido o preferencia por alguno de los implicados”

“Los niños muy agresivos son aislados en diferentes sitios del salón”

“Algunas cuidadoras amenazan a los niños peleadores con llevarlos “donde la profesora brava”

Con respecto a estos hallazgos se puede plantear que la educación tiene que ver con el alma, la mente, el espíritu, es decir, con el espacio relacional o psíquico que vivimos y que deseamos que vivan nuestros niños. Las cosas particulares que nuestros niños puedan hacer en la vía de su realización es asunto de conocimiento, aprendizaje y enseñanza. La educación tiene que ver con llegar a ser seres humanos.

Es tarea nuestra y ojalá de todos los maestros de Educación inicial, hacer uso de la enseñanza como un medio para educar al niño en la creación de los espacios de vida, que lo llevarán a ser un ser humano responsable, socialmente conciente, que se respeta a sí mismo y a los demás.

Por ello es necesario que las instituciones que trabajan con los niños de 0-3 años de estratos 1,2, 3, tengan plena conciencia que para que los niños, sean adecuadamente acogidos y guiados es fundamental que los educadores recuperemos nuestra dignidad, recuperando el respeto por nosotros mismos y por nuestra profesión. Amarnos a sí mismos como seres autónomos y responsables a través de entender mejor nuestra condición humana.

Al cambiar los educadores su relación consigo mismos, cambia su relación con los niños y sus colegas, y los niños pasan a ser los mejores colaboradores en la tarea educativa.

Los niños se transforman en la convivencia con su maestro, aprenden el pensar, el reaccionar, el mirar, con lo que viven con él.

Indudablemente los niños aprenden el espacio psíquico de sus educadores. Los temas y contenidos son sólo modos particulares de vivir en esa convivencia. Instrumentos a través de los cuales el niño se va a transformar en adulto socialmente integrado, con confianza en sí mismo, con capacidad de colaborar y con capacidad de aprender cualquier cosa, sin perder su conciencia ética.

Educar es especificar el tipo de seres humanos que los niños llegarán a ser.

El jardín infantil, la sala materna, junto a la escuela, la familia, la iglesia y el barrio, son verdaderos “cultivos” de seres humanos. No nacemos humanos, nos hacemos humanos en la interacción con otros seres humanos. La educación es una transformación en la convivencia, en la que uno no aprende una temática sino que aprende un vivir y un convivir. Aprende una forma de ser humano. Se es humano, no desde la genética sino desde la convivencia.

La educación tiene que ver con la formación de niños co-constructores de una convivencia basada en la colaboración y el respeto mutuo, participando de las comunicaciones e interacciones con los adultos, esto nos lleva a la construcción

de sujetos sociales respetuosos, tolerantes, participativos, con autonomía y posibilidades de una mejor convivencia. Maturana(1990)

7.2.2. SUBCATEGORIA B2 Condiciones del Ambiente (relación espacio-tiempo)

En esta subcategoría se precisan aquellas acciones denominadas como “rutinas” que son momentos que se suceden cotidianamente y que se centran en la atención de las necesidades básicas de los niños(as) como alimentación, sueño y control de esfínter.

Necesariamente estas rutinas contribuyen directa e indirectamente a la Construcción de Sujeto Social y al desarrollo de la comunicación y el lenguaje. Pero para el presente estudio y su análisis se tomará como una subcategoría de la categoría “construcción de sujeto social”

7.2.2.1. Aspecto observado momento de la alimentación.

Una de las rutinas diarias es la “alimentación”, en cuanto a ella no se evidenciaron hallazgos que la privilegien.

Los hallazgos que no privilegian serían:

No.1: “Si el bebé es muy pequeño la maestra le da el biberón cargándolo, pero si ya esta grande lo acuesta en su cuna y le pone el biberón para que se lo tome, lo que comúnmente se denomina la “enchufada del biberón” (2003)

No.2: “En términos generales la maestra aprovecha el momento de toma de biberón para cambiar de pañal a algún bebe o hablar con otra maestra”

“En ningún momento las maestras expresan afecto, poco hablan con los niños y poco los miran, su gestualidad no logra decir nada al bebé”

“Desafortunadamente no es un momento afectivo ni enteramente comunicativo, ni siquiera con los que tienen la oportunidad de ser atendidos en brazos en ese momento”

“Únicamente a los bebés más pequeños se les da el biberón alzado, más no se les habla ni se les acaricia”

“En el 2005 se determina abolir el tetero para los bebés por el peligro a broncoaspirar”

Si privilegian interacciones como:

“Las maestras procuran que los bebés coman todo, pero en los casos en que los niños rechazan totalmente el alimento no les insisten y dejan la comida”

Los hallazgos que no privilegia:

“No votar la comida, no meter la mano en el plato, no jugar con la comida y no quitar al otro, son las expresiones de uso común por parte de las maestras, haciéndolo de forma imperativa y reiterativa”

“No se trabajan hábitos claros”

“posterior a la alimentación, siempre hay cambio de pañales o de ropa, seguidamente el bebé duerme una hora y media aproximadamente”

“La maestra muestra una actitud pasiva frente al grupo, descuida cualquier actividad potenciada por encargarse del cambio de pañal”

“Se evidencia niveles de estrés y ansiedad en la maestra”

En los niños de 1 a 3 años son reiterativas en los registros del diario de campo actitudes de algunas maestras y sobre todo de las señoras de los servicios generales como estos:

“Los momentos de alimentación son los más cuestionados en las rutinas de los niños, pues se ejerce mucha presión en que se acabe pronto y dejen sus platos desocupados” (Natalia Pérez, Diario de Campo)

“Desafortunadamente algunas maestras y sobre todo señoras de servicios generales “embuten” el almuerzo a los niños” (Yuly Rodríguez, Diario de Campo, 2005)

“Siento rabia, al ver como una señora de servicios generales, sacude a una niña, la cual no quería terminar y le embute lo que queda” (Sandra Milena Osorio, Diario de Campo, 2005)

“Algunos niños vomitan porque no quieren unos alimentos, pero son regañados y obligados a acabar” (Adriana Rativa, Diario de Campo, 2006)

“La alimentación, fuera de ser un momento poco agradable para los niños, no se les enseña lúdicamente hábitos ni se utiliza para aprendizajes como cantidad, color, etc” (Mariela Cubaque, Diario de Campo, 2005)

7.2.2.2.-Aspecto Observado: Sueño

Dentro de los momentos cotidianos de los jardines esta el sueño, que generalmente se realiza después del almuerzo a eso de las 12:15 a.m. del día, en todas las instituciones a esa hora, pues varios jardines sirven el almuerzo a las 11:00 a.m.

Los niños más pequeños de 4 a 10 meses aproximadamente pueden dormir en cualquier momento del día, de acuerdo a sus necesidades, esto se ha ido implementando más a partir del 2005. En el 2003 se puede decir que “el sueño” era homogenizado para todos los niños, cuando el adulto quería imponerlo. Pero hacia 2005 se empieza a cambiar y mejorar notablemente este aspecto y respetando ese momento vital para los bebés sobre todo los menores de 1 año.

Pero los mayorcitos de 1 año son acostumbrados a dormir después del almuerzo.

“Los bebés, como muchas veces permanecen en la cuna, optan por dormir” (Mariela Cubaque, Diario de Campo, 2005)

“Los bebés suelen llorar cuando sienten sueño, son acostados en la cuna para que lo hagan” (Adriana Rativa, Diario de Campo, 2005)

“Los bebés mayores de un año, son acostados después de lavar caras, manos y cambiar la ropa si están muy sucios”

“El sueño a veces los vence durante el almuerzo y se quedan dormiditos en la mesa, esto no es permitido por las maestras, quienes a veces de forma inadecuada los levanta y apresura para lavarlos y asearlos” (Yuly Rodríguez, Diario de Campo, 2006)

7.2.2.3. Aspecto observado: Control de esfínter

Este aspecto, también tiene muchas lecturas que de una u otra forma no son los más convenientes para los niños(as) ya que se “homogenizan”. No se tienen en cuenta algunos desarrollos necesarios como la comunicación y lenguaje de algunas palabras como “chichi” “popo”. Todavía no se pueden vestir, pero sí se exige a los niños(as) para que se controle, más por el afán de evitar situaciones más complicadas como “cambiar el pañal” o la solicitud de la maestra del nivel de párvulos que hace el requerimiento para que los niños con 2 años ya lleguen controlando, cuando la edad promedio indicada es a los 3 años.

Con respecto a estas rutinas podemos anotar:

Retomando a Robert Myers (1994) en su investigación sobre las Prácticas de crianza en Bogotá: CECAM UNICEF, sostiene que las personas encargadas de los cuidados de los niños(as) no solamente inician la interacción y le dan respuestas directas a las necesidades del niño, sino que también ayudan a proporcionarles el ambiente físico y, en caso necesario, a protegerlo del ambiente mismo.

En este proceso, la persona que cuida al niño trae a esta labor una serie de prácticas, una idea de lo que debe hacer, esto es, las prácticas reglamentarias y creencias de por qué una u otra práctica es mejor que la otra. Esto afecta el estilo y la calidad del cuidado a los niños(as). Por ejemplo, la práctica de cargar a los niños(as) tiene un efecto diferente en su desarrollo que la práctica de dejarlo en una cuna.

Otro ejemplo dado: el control de esfínter, una maestra lo hace dejando a los niños(as) un tiempo bastante largo sentados en la basenilla. A este respecto como docente de la Universidad Pedagógica realizó un taller para que las docentes tuviesen otras alternativas y estrategias diferentes del control de esfínter, tiempo después indago a las estudiantes practicantes de la Universidad, si ésta práctica había cambiado y muchas maestras continuaban con la forma de enseñanza anterior.

La persistencia de creencias tradicionales de la institución, sobre la nutrición, alimentación, la expresión de afecto “no abrazar” “alzar” “no besar”, se pasan de una institución a otra y de una maestra a otra convirtiéndolas en “prácticas”. Restringiendo a otros adultos que intentan cambiarlas, por ejemplo, las practicantes de las universidades.

Los niños(as) como sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida diaria. Este saber se constituye a partir de sus experiencias, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que reciben. Las maestras y/o cuidadoras lo mismo que los otros agentes educativos de las instituciones están siendo las que posibilitan esas experiencias e informaciones y quienes de una u otra forma orientan y organizan las conductas, facilitando la asimilación de ellas.

Los formatos son pautas de interacción estandarizadas, con una estructura regular y rutinaria, que implica al menos dos personas con roles transaccionales, que poco a poco se convierten en reversibles en la medida en que uno de los participantes (niño(a)) pueda asumir tareas de manera autónoma. Los formatos por lo general, acompañan los acontecimientos sociales regulares como la comida, la ida al baño, el juego, etc., y se amplían a medida que el niño crece y participa en otras situaciones comunicativas.

En este sentido las rutinas son momentos pedagógicos que si tienen intencionalidad son experiencia de gran aprendizaje, y pautas que quedan para toda la vida.

7.2.3. SUBCATEGORIA B3: interacciones niño-niño

Hallazgos encontrados que posibilitan la interacción para la Construcción de Sujeto Social:

“No. 19. La maestra permite sin prejuicios que los niños se acaricien el rostro y se tomen las manos”

No favorecen:

“Las manifestaciones de cariño entre os niños(as) son poco frecuentes, no expresan afecto hacia sus compañeritos”

“Generalmente la maestra no está pendiente de los niños, ni para permitir, ni para cohibir ese tipo de manifestaciones”

“Es muy escaso el momento que la maestra utiliza o promueve actividades de abrazos y besos entre los niños”

- De acuerdo a las observaciones y diarios de campo, las interacciones entre niños que más se resaltan son:

- Los niños son muy activos en la determinación de sus propias actividades, casi siempre lo hacen solos, pero buscan la aprobación del adulto. A veces se les ve en parejas. Indiscutiblemente se da el predominio de su mundo egocéntrico propio de su edad.

- Cuando el niño demanda a su maestra algo y ésta no le presta ningún interés, el niño se aleja con actitud frustrante.

- Cuando los niños se caen o se golpean al no recibir apoyo de los adultos algunos de ellos se encargan de reconfortar a sus compañeritos.

- Otra forma de comunicación muy común son las peleas o el enfrentamiento por juguetes o por conseguir la atención de un adulto que este a su alrededor

Los niños(as) con más desarrollos no son tenidos en cuenta como pares colaborativos de los niños menos aventajados por parte de las maestras como estrategia de aprendizaje. Sino que éstos observando los de mayores ventajas los imitan y aprenden

Se observa una clara posibilidad de aprendizaje entre coetaneos o pares como halonadores de nuevos aprendizajes en su zona de desarrollo próximo.

En las diferentes instituciones y en algunas salas maternas se encuentran casos especiales de niños con altos grados de agresividad con sus compañeritos, lo que genera actitudes de rechazo, castigo permanente, sellos “imprinting” y formas comunicativas verbales y no verbales que en varios casos lo único que buscan es generar violencia con violencia. No hay estrategias de resolución del conflicto, por ejemplo con estos niños.

Las habilidades que los niños(as) adquieren en estos espacios institucionales dependen más de su interrelación con otros niños en el contexto de la resolución de problemas específicos. El niño(a) internaliza la ayuda que en algunas ocasiones ha recibido de los “otros niños” y la utiliza para resolver situaciones similares, futuras, es decir, el niño en principio resuelve una tarea con la ayuda de otros antes de que pueda realizarla adecuada e independientemente.

“Carlitos no puede trepar al resbaladero, pero observa detenidamente a Santiago, posteriormente lo intenta e imita a Santiago, hasta que días después lo logra y trepa con destreza” (aportes del diario de campo de Tania Bonilla de tercer semestre).

7.2. 4. SUBCATEGORIA B4: Trabajo Pedagógico

Hallazgos que privilegian las interacciones en la construcción de sujeto social social referidas al trabajo pedagógico:

“Son pocas las maestras que realizan actividades con los bebés, por ejemplo reconocimiento de los compañeritos en el espejo, masaje corporal, cantar y aplaudir conjuntamente”

“En general las maestras no realizan ningún tipo de juego con los bebés, al parecer las necesidades de aseo y alimentación ocupan la mayor parte del tiempo de las cuidadoras”

Los hallazgos referidos en cuanto a trabajo pedagógico en donde esta presente la dimensión social y relacionada básicamente con “el juego” ya que el juego es fundamental en la vida de los niños(as). El juego es formativo y pedagógico y es un potenciador de su socialización. El juego les permite posibilidades en su imaginación, creación, relaciones, reconstrucciones, conocer las vivencias y es una forma para acceder al saber y al conocimiento, además de ser un motor del desarrollo de los niños(as).

El hallazgo que favorece:

: “Una sola maestra realiza actividades de observación de láminas para identificar animales o cosas, armado de rompecabezas y fichas”

No privilegian:

“Los juegos que realizan los niños, no son dirigidos, son libres, bajo la supervisión de la maestra”

“La maestra no siempre esta presente cuando los niños están en tiempo libre y si lo está no participa de las actividades”

“Solamente una maestra juega con los niños-a la rueda, rueda de pan y canela -”

“Durante la jornada la maestra no realiza juegos con los niños”

“En algunas ocasiones la maestra los motiva a lanzar la pelota, pero sin entusiasmo suficiente para que signifique juego”

“La dotación de juguetes es muy escasa, pelotas, carros, muñecas y motos para montar, se encuentran bastante deteriorados”

Para Vygotsky (1996) el juego se concibe no como un rasgo predominante de la infancia, sino como un factor básico en su desarrollo, pues el niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica, que hace su aparición en el momento que éste empieza a experimentar tendencias irrealizables y deseos

que no pueden ser gratificados de inmediato. Para resolver esta tensión, de acuerdo con el autor, entra en un mundo ilusorio e imaginario en el que estos deseos encuentran cabida, sin que esto implique que el juego surja siempre como resultado de todo deseo no satisfecho. Esta será entonces la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales.

De esta manera en el juego “el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria, como si fuera una cabeza más alto de lo que en realidad es” (Vygotsky, 1996) así, al imitar a los mayores en actividades culturales aprendidas, el niño crea oportunidades para el desarrollo intelectual. Durante el juego, como lo interpretan Steiner y Soubberman, “los niños se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores. De este modo, el juego va por delante del desarrollo, ya que allí los niños comienzan a adquirir las motivaciones, capacidades y actitudes necesarias para su participación social.

Con referencia al juego el proyecto Pedagógico 2000 del DABS hace referencia y énfasis en su importancia; pero en las situaciones reales y según los aspectos observados para algunas maestras éste no tiene ningún significado pedagógico, se permite jugar por jugar, perdiendo la validez que este puede generar, conjuntamente con todas aquellas acciones pedagógicas altamente lúdicas y de goce para los niños y niñas, facilitadores de gran parte de los aprendizajes en los infantes.

Es importante anotar que parte de los juguetes están deteriorados y el tener constante contacto con ellos, hace perder interés de exploración, curiosidad, manipulación por parte de los niños(as).

Veamos algunos aspectos encontrados con los bebés de 4 a 12 meses que Privilegian:

“Mientras los bebés permanecen en el piso, se les facilita juguetes, sonajeros, pelotas, muñecos”

“Algunos jardines tienen gimnasio para los bebés, con bastante frecuencia se les ve allí y parecen disfrutarlo mucho”.

Hallazgos que no privilegian:

“Los bebés permanecen en la cuna y raramente les posibilitan un juguete para su entretenimiento y manipulación”

“No es común que los niños tengan juguetes cuando están en sus cunas”

“La maestra esporádicamente juega con los bebés a “hacer caritas” de tristeza, felicidad, disgusto y hacer ojitos”.

El anterior hallazgo privilegia la dimensión social, si esta acción va acompañada con una intencionalidad por parte del adulto

“En el momento del cambio de ropa o pañal la maestra nombra las partes del cuerpo, pero no dentro de un contexto de juego”

“Se realizan pocos juegos en forma grupal, los que se desarrollan son más de manera individual, p.ej. pararlos y sentarlos diciendo “arriba, abajo”

Este hallazgo corrobora de nuevo lo analizado anteriormente.

7.2.5. SUBCATEGORIA B 5: RELATOS DE VIDA –MAESTRAS

Los relatos de vida posibilitan un trabajo individual en donde las maestras expresan, construyen experiencias y ponen en manifiesto formas de pensamiento y experiencias de sus situaciones de infancia devolviendo su propia historia y la historia de sus seres más cercanos que conformaron en ellas la socialización primaria, evocando situaciones familiares y escolares que pueden determinar las formas de interacción. Pues es a través de los relatos que se abre la posibilidad de recuperar el pasado, por medio del lenguaje y así reinterpretarlo y reelaborarlo, para desde aquí comprender algunas actuaciones en relación a las interacciones comunicativas y sociales que tienen con los niños.

Indiscutiblemente el interpretar las interacciones en las instituciones que atienden a los niños en el rango de edad 0-3 años, nos tienen que llevar a hacer un concreto análisis de los productos socioculturales, lo que implica tomar otras situaciones significantes, a partir de las cuales se interpreta la realidad, que no solo son sus reflejos, sino que contribuyen en su configuración. Por eso desde la infancia entramos en contacto con una serie de acontecimientos: relaciones familiares, experiencias en el colegio, todo ello viene a formar parte de nuestra realidad social y por tanto de las actuaciones, imaginarios y concepciones, que manejamos como padres, maestros, ciudadanos, etc.

Estos imaginarios se investigan a través de una entrevista estructurada a 6 maestras de los jardines infantiles del DABS, que trabajan en la sala materna.(Ver anexo N° 2)

Relacionando algunas actitudes de las maestras con sus historias de vida se puede concluir que:

Las maestras y los agentes educativos presentes en las salas maternas establecen relaciones con los niños(as) de 4 meses a tres años, a partir de conocimientos cotidianos basados en sus propias experiencias de crianza, en las culturas que se han instaurado institucionalmente como “para qué lo alza que lo mal educa”, “no consienta a ese chino que después no se le despega, y empieza a llorar y yo soy la que me friego”.

La cultura se constituye en elemento para el desarrollo de los modos concretos de actuar, pensar y valorar. Las acciones y las creencias se rutinizan y alcanzan efectividad en la medida en que son aceptadas por el conjunto de individuos.

Las concepciones e interacciones observadas de las maestras y/o cuidadoras siguen concibiendo la niñez como objeto de atención y cuidado y no como “sujeto”.

A partir de estudios al respecto del papel de los adultos en los progresos intelectuales y sociales de los niños, se ha evidenciado la importancia de reconocer los presupuestos y las creencias que los adultos tienen sobre los niños y sus capacidades, así como las atribuciones que los primeros hacen en torno a las respuestas de los segundos. Bruner J. (2000) frente a las implicaciones de este aspecto en lo educativo, señala que es crucial explicitar y reexaminar las creencias desde donde se piensa al niño: “distintas aproximaciones al aprendizaje y distintas formas de instrucción –de la imitación a la colaboración, pasando por la instrucción y el descubrimiento- reflejan distintas creencias y presupuestos sobre el aprendiz –del actor al pensador colaborativo, pasando por conocedor y el experimentador privado- Estas creencias, a su vez, alteran las creencias sobre las fuentes y la comunicabilidad del pensamiento”.

En tal sentido, las intencionalidades y los niveles de implicación que orienta la acción adulta en relación con los niños, también estarán ancladas en representaciones sobre su propia función, bien como guías, apoyos, acompañantes o “directores” omnipotentes del proceso de internalización y comprensión del mundo social por parte de los niños.

De hecho estos ejemplos tienen elementos inseparables: la práctica propiamente dicha, la pauta y la creencia. “La practica” es lo que efectivamente hacen las maestras y otros agentes encargados de atender a los niños(as). Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo y el aprendizaje de conocimientos que permitan al niño reconocer e interpretar el entorno que los rodea. “La pauta” se relaciona con el ¿qué se debe hacer?, se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones de los niños “llevo 30 años trabajando y enseñando a controlar esfínter a los niños y ellos siempre han aprendido así”. Es un canon de actuar, por lo general es restrictivo y poco flexible, lo que no quiere decir que no se transforme en algunas maestras.

Finalmente “las creencias” se relacionan con la explicación que dan del modo como actúan en relación con los niños “llevo 30 años.”. Son certezas

compartidas por los miembros del grupo de acuerdo con R. Myers se trata de explicaciones de por qué. Estas creencias permiten a las maestras y a las personas de servicios generales, justificar su forma de proceder, la cual se legitima en tanto que hacen parte del conjunto de creencias institucionales.

Como se había dicho, los imaginarios que se han construido sobre infancia muchas veces se hacen es a partir de nuestra propia experiencia de socialización, al lado de discursos científicos y pedagógicos que circulan en torno a la niñez.

Aquí también intervienen saberes y teorías populares como las llama Bruner, en las que se hallan implicados los sujetos.

En muchos de los relatos de las maestras encontramos que las expresiones de afecto no eran frecuentes, por el contrario algunas de ellas de refieren los castigos como constante en su relación con los padres

Se pueden percibir situaciones contextuales como la situación difícil en cuanto a las condiciones económicas en su infancia.

El escenario escolar se percibe en casi todos los relatos como un espacio vertical, pero muy agradable por la compañía de los pares y la cercanía con las maestras, pero también se percibe la dureza por parte de los maestros hacia los niños(as).

Respecto a la decisión de “ser maestras” se percibe por una parte la vocación y el gusto por quererlo ser pero por otra el hecho de no poderse emplear en nada más, escogiendo entonces esta opción como posibilidad para generar entradas económicas.

8. CONCLUSIONES.

Después de hacer el análisis de las categorías y las hipótesis propuestas podemos concluir:

8.1 . EN CUANTO A LAS SALAS MATERNAS:

- Los jardines Infantiles y las salas maternas son grandes coadyudantes en problemas de morbilidad y mortalidad infantil y evitan que se ejerza la violencia intrafamiliar, el abuso sexual contra los infantes.
- Con todas las problemáticas existentes y con la creciente pobreza en nuestra población, todos los programas proyectos e iniciativas, son de gran beneficio para nuestra infancia.
- El hecho de que los niños y niñas tengan la posibilidad de asistir a una jardín infantil y los más pequeños a los niveles de salas maternas, mejora las carencias Psicosociales, afectivas, Lingüísticas, cognoscitivas, en gran medida, pues muchas veces en los sitios en donde viven los infantes (inquilinos, por ejemplo) los privan totalmente de esas posibilidades que sí les ofrece el jardín infantil.
- Otro aporte significativo que brindan las salas maternas, es posibilitar tranquilidad a las familias, por que saben que sus hijos están bajo el cuidado de personas responsables; esto genera en casi todas las ocasiones un ingreso más para un hogar, lo que puede ofrecer efectos positivos para la vida de los niños.
- El DABS es una institución que posee un marco institucional con una base jurídica y esto hace que sea posible la transformación y el mejoramiento de las instituciones que brindan atención a los niños. Y la posibilidad que esta genere un cambio de paradigma en cuanto a la concepción del niño como sujeto de derechos, respondiendo de esta

manera a los lineamientos establecidos por la convención internacional de los derechos del niño.

- El participar en un programa como el de las salas maternas, protege a los niños de los diversos factores como: los altos índices de pobreza, desempleo, ausencia de desarrollo económico sostenido, el analfabetismo, la descomposición y violencia intrafamiliar, etc.
- Los jardines infantiles, facilitan la coordinación de acciones en pro de la salud preocupándose especialmente por: la nutrición, talla, peso, suministro de hierro, vacunación, consulta médica. Lo que posibilita cambios en las actitudes y comportamientos de las familias y el beneficio en la salud de los infantes.
- Otro punto a rescatar muy importante, es la incorporación del componente comunitario y el fortalecimiento de la familia. Programas estos que acompañan el trabajo que se realiza en los jardines infantiles del DABS
- No se niegan los esfuerzos que instituciones como el DABS realizan, pero todavía hay una gran diferencia entre lo que se hace y lo que debería hacerse para resolver los problemas de los niños y niñas.

En cuanto a las:

8.2. INTERACCIONES COMUNICATIVAS Y DEL LENGUAJE

➤ Dentro del desarrollo del presente trabajo el concepto de zona de desarrollo próximo planteado por Vygotsky (2000) se constituye en un fundamento importante en la medida en que se define funciones que están en proceso de maduración y es una herramienta fundamental necesaria para los procesos de enseñanza-aprendizaje. La capacidad con que el maestro utilice estas ayudas posibilitara producir cambios en la zona de desarrollo próximo. De un

aprendizaje tutoriado pasará a un aprendizaje ya autorregulado, en donde los niños tienen la oportunidad de participar más allá de sus propias capacidades en contextos colaborativos.

➤ La pregunta cumple un papel fundamental como la acción lingüística que realiza el maestro para favorecer el desarrollo del lenguaje, ya que regula la confrontación de puntos de vista y de esta manera se favorecerá el desarrollo del conflicto socio cognitivo.

Existe la necesidad de establecer situaciones comunicativas permanentes, buscando interacciones bidireccionales en la que se dé reciprocidad entre maestras, otros agentes educativos y niños(as).

Es necesario acompañar estos procesos de manera que las educadoras conozcan que todos los elementos verbales y no verbales otorgan significación al proceso comunicativo.

➤ Las maestras y/o cuidadoras como interlocutoras más capacitadas deben conocer la importancia del papel que ejercen motivando al niño(a) a comunicarse, a expresar lo que desea y a comprender el significado de los gestos y la complejidad de sus palabras, contribuyendo al paso de zona real a zona de desarrollo proximal.

➤ Es necesario establecer acciones pedagógicas por parte de las maestras y/o cuidadoras como sistema de apoyo para la adquisición del lenguaje, puesto que las interacciones que se desarrollan en los jardines deben constituir un ambiente que facilite el aprendizaje.

➤ Todo lo anterior plantea la necesidad de trascender lo asistencialista y reorientar y transformar las prácticas educativas de las maestras para ofrecer a los niños(as) mayores posibilidades de desarrollo en las dimensiones comunicativas y sociales.

➤ Las acciones pedagógicas deben ser intencionales para, de esta forma generar, tareas, retos, resolución de problemas. Establecer el dialogo como premisa fundamental, guiado siempre por la maestra y/o cuidadora, de manera que éstas acciones sean siempre significativas.

➤ Las estrategias en el desarrollo de esas acciones deben estar acompañadas por canciones, láminas vistosas, dibujos, cuentos, diálogos, explicaciones, narraciones, instrucciones claras y afectuosas y juego, mucho juego guiado, todo esto posibilitará repertorios más amplios en el lenguaje y representaciones mentales que enriquecerán sus posibilidades de conocer el mundo e interpretarlo a través de las interacciones que le aportan los adultos que acompañan los niños(as) en nuestro caso maestras y/o cuidadoras.

➤ Permitir a los niños(as) crear sus propios discursos y no someterlo todo el tiempo a los discursos de los demás, el adulto es el único que enuncia; de manera que hay que permitir fluir el discurso de los niños, invitarlo a la jeringonza, a la palabra, a el sonido. A interpretar los sonidos del mundo.

➤ Los jardines infantiles deberían tener programas lectores, como por ejemplo como el de “futuros lectores” que inicia desde muy temprana edad con las “bebetecas”.

Este tipo de acciones pedagógicas necesariamente implican el uso de materiales didácticos apropiados para los bebés de 0-3 años. Como por ejemplo: cuentos, láminas de hojas gruesas que permitan la manipulación por parte de los niños(as).

➤ Los acompañamientos a las maestras y/o cuidadoras también deberán resaltar la importancia para los niños de “ese otro” que esta conmigo, “el otro” que me acompaña, si no le da sosiego, si no lo calma, si no le habla, ese tipo de niño(a) no va a inscribirse con la misma salud mental de otros niños(as) que sí lo reciben.

➤ Es imprescindible que las maestras y/o cuidadoras sean conscientes que para construir una futura buena salud mental en los niños(as) hay que posibilitar la intersubjetividad.

➤ Más que una recomendación, una de las conclusiones finales a la que llegó este estudio es que las maestras y/o cuidadoras logran desarrollos en el lenguaje, a pesar de no tener un mayor grado de información sobre estos procesos, ni de promover niveles de intersubjetividad. Lo cual hace pensar que si se dieran estos procesos de capacitación e información en las maestras y/o cuidadoras, se favorecería ampliamente los contextos comunicativos y del lenguaje y el desarrollo de la tarea cognitiva.

8.3. INTERACCIONES PARA LA CONSTRUCCION DE SUJETO SOCIAL.

➤ Recordemos que las interacciones sociales son productos socioculturales lo que implican estructuras significantes preformadas a partir de las cuales se interpreta la realidad, pero no son solo reflejo de la realidad, sino que intervienen en su elaboración, contribuyen a su construcción. Por lo tanto, no solo inciden en la realidad social, sino también en su misma construcción.

➤ Las interacciones sociales se configuran y construyen en los procesos de comunicación. Por eso es tan importante el haber observado y analizado los procesos de comunicación interpersonal en la vida cotidiana de los jardines infantiles que sirvieron como “muestra” del presente estudio; ya que acceder a las interacciones sociales implicaba necesariamente pasar por el lenguaje como generador y creador de la realidad.

➤ Retomando a Bruner (1987) “el lenguaje es nuestra herramienta más poderosa para organizar la experiencia y para construir realidades” y a Maturana (1998) “porque vivimos el mundo que nosotros mismos configuramos en la convivencia, el lenguaje resulta fundamental porque es el instrumento con que configuramos el mundo en dicha convivencia”. He

aquí porque mi interés de no trabajar separadamente éstas dos interacciones posibilitadas de la construcción de sujeto social.

➤ El DABS como instancia social responsable de proteger y promover el desarrollo infantil debe favorecer la construcción de nuevos sentidos y la inclusión de la niñez en el campo de las prioridades sociales. Debe dentro de sus políticas promover en las instituciones que atienden niños(as) una conciencia pedagógica y afectiva como parte de sus funciones; permitiendo que los niños y niñas cuenten con espacios en los que se define su identidad y se supere la noción de anonimato

➤ En la institución el niño se enfrenta a lógicas antagónicas y contradictorias, generando vivencias, incluso, esquizofrénicas. La institución es un “espacio de reclusión, aunque favorable y calido”, significa concebir la niñez como “objeto” de atención y cuidado y no como “sujeto”. Si bien es cierto que un ambiente protector e intencionadamente educativo contribuye al redescubrimiento de la infancia y a la afirmación (no negación) de su derecho a la sociabilidad, conocimiento y creatividad. Ese redescubrimiento es el que debería trabajar el DABS con sus instituciones de atención a la infancia.

➤ A lo largo del proceso vivido a través de las practicas universitarias, se puede deducir que las nociones que las maestras y/ o cuidadoras tienen sobre la infancia, no están desligadas de sus propias vivencias, de los discursos que circulan en las mismas instituciones, ancladas en sus particulares modos de vivir niñez y en la confrontación entre éstas y las novedades que actualmente presentan los niños, situados en mundos más complejos y amplios en el sentido del acceso a la información, pero también en mundos más negadores, en tanto asumidos como infancia institucionalizada y privatizada donde los niños(as) apenas logran sentirse parte real de una sociedad que los recluye y los envuelve en una dinámica mercantil y de consumo.(Frabboni 1999)

➤ En este sentido la maestra presenta a los niños de “hoy” como carentes en términos de responsabilidad y manejo de normas frente a los niños de antes que sí “tenían que hacer caso” o “entrar en la norma” y no se traumatizaban

como dicen los psicólogos hoy en día (retomo expresiones escuchadas durante las prácticas). Esta evidencia nos demuestra cómo las vivencias de ellas, construyen sus imaginarios con respecto a su labor cotidiana con los infantes.

- Por ello hay que buscar estrategias exitosas, en donde se puedan hacer fracturas con respecto a los imaginarios y a los discursos y culturas que se instauran a nivel individual e institucional y que a veces se convierten en retos permearlas.

- En las salas maternas (0-3 años) no se hacen reflexiones, ni se explicitan las intencionalidades que orientan el quehacer pedagógico de la maestra o cuidadora, lo cual tampoco quiere decir que en el accionar de algunas maestras no se desarrollen procesos significativos con los niños(as); lo que evidenciamos es un vacío en la reflexión y de claridad en el proceso que se adelanta. En virtud de lo anterior podemos aseverar la necesidad de un acompañamiento y de capacitaciones, que enriquezcan la reflexión, la sensibilización, y que enmarquen la importante labor como maestras y/o cuidadoras de esta etapa tan importante en el desarrollo humano.

- Una explicación a esta dificultad de establecer nexos teórico prácticos podría estar relacionada con el tipo de capacitación que muchas veces son dadas por expertos y profesionales que manejan discursos que no posibilitan transformaciones en los imaginarios de los docentes, por ser muy académicos y alejados de las realidades y vivencias de las maestras en la cotidianidad. Realidades por ejemplo como el de atender 25 niños(as) demandantes, menores de 1 año.

- Algunas de las maestras y/o cuidadoras tienen contrataciones diferentes (OPS, Asociación de padres) otras en cambio son funcionarias del DABS hace muchos años. Para la contratación o iniciación del año las maestras presentan una propuesta o proyecto pedagógico individual que posteriormente tienen que llevar a la práctica, esto impide que se lleve a cabo un trabajo en equipo y acorde a las necesidades y contextos de los niños, de esta forma se podría generar un proyecto colectivo enriquecido por todas las funcionarias de

cualquier jardín. Este proceso colectivo debería estar acompañado por los funcionarios del equipo pedagógico de cada uno de los centros operativos locales COL. Teniendo en cuenta en estos proyectos la posibilidad de materiales didácticos como apoyo a las acciones pedagógicas que potencien los desarrollos de los niños y niñas.

- Ahora bien, cabe anotar que en algunos COL y a veces desde las oficinas centrales, se tenía la idea que las maestras no tituladas debían trabajar con los niños más pequeños en las salas maternas y que las maestras Licenciadas debían hacerlo con los niños mayores de tres años, este imaginario permaneció por mucho tiempo pero en el último año se han generado algunos cambios al respecto.
- La participación del equipo pedagógico del Centro Operativo y las universidades que realizan prácticas, podrían aunar esfuerzos que permitan la construcción de una normatividad clara y precisa respecto al comportamiento y a situaciones conflictivas e inadecuadas de los niños(as). Esto posibilitaría acuerdos para que los infantes no se encuentren con normas contradictorias y se ajusten a tener en cuenta siempre a los niños como sujetos de derechos sociales e integrales.
- Otra de las conclusiones a tener en cuenta sería la formación de hábitos como uno de los objetivos más importantes en la educación inicial, los niños son muy rápidos en su aprendizaje, las maestras y/o cuidadoras pueden llevarlos a avanzar más si establecen hábitos con ellos. Las acciones repetitivas van creando estos hábitos. Es clave invitar a los niños(as) en una forma tranquila, amorosa y con tonos de voz adecuados.
- Estos hábitos y rutinas que son cotidianos en los jardines deben buscar formas que no generen estrés, si no por el contrario deben procurarse que estas sean muy agradables y pedagógicas y basadas continuamente en los derechos de los niños(as).

➤ Es urgente cambiar los procedimientos utilizados en las rutinas como la alimentación, el control de esfínter y el sueño. Es muy importante que las maestras que han creado estrategias agradables y respetuosas, socialicen esta posibilidad y se evite a toda costa que estos momentos se conviertan en momentos tortuosos que conllevarán en un futuro a adultos con severos problemas alimenticios y digestivos por las prácticas indebidas frente a estos hábitos.

8.3.1. INTERACCIONES PARA LA CONSTRUCCION DE SUJETO SOCIAL – AFECTIVO

Cabe anotar que todas las interacciones afectivas son sociales y se deben ver en este plano, pero es necesario hacer un énfasis en este desarrollo, puesto que es aquí donde se construye el hilo conductor para la vida adulta como lo plantea Maturana “el curso de nuestra historia, es el curso que tenga el aprendizaje de los niños(as)”. Si se educan en el miedo, en la dominación y la tristeza, serán temerosos; si se educan en el amor y el respeto por ellos y por el otro, en la dignidad, en la aceptación, serán adultos responsables y libres, sin necesitar policías permanentes para cumplir su misión en la vida; serán adultos y padres autónomos, con mayor capacidad de disfrute de la existencia y eso, precisamente, legarán a sus hijos.

➤ En estas instituciones se debería entender el amor y el afecto como el respeto por el otro y de sí mismo, como la caricia desinteresada, como el disfrute para la nutrición física, espiritual, psicológica y social de niños y niñas. Sabemos que cuando los niños carecen de amor se originan alteraciones fisiológicas en sus sistemas endocrinológicos, neuronal, inmunitario, digestivo, respiratorio, cuando se altera la biología del amor se altera el resto de la biología. Todos los procesos de los seres humanos se pueden vivir armónicamente desde el amor, desde el afecto, incluso las pérdidas. El drama humano tiene origen en la falta de amor.

- Los padres, maestros y otros agentes educativos deben conocer la importancia de educar en el respeto, la democracia y el amor, dejando atrás la posesión y dominación del niño, en su control, mediante el miedo, la confusión, la desatención a sus solicitudes, que a la larga puede sembrar es adultos resentidos siendo fáciles presas de muchas problemáticas sociales como la delincuencia, la drogadicción y otros flagelos como la reproducción de maltratos físicos, verbales, psicológicos.

- Se deben proporcionar las mismas oportunidades para desarrollar y estructurar personalidad, a partir de referentes claros, de unos entornos cercanos y favorecedores ricos en experiencias y con posibilidades estimuladoras en cuanto a interacciones y aprendizajes positivos y espacios comunicativos y de socialización se refieren.

- Muchos de los niños(as) de las instituciones del DABS se han desarrollado a partir de unos ambientes, pobres en experiencias afectivas y de apoyo, entornos carentes de posibilidades educativas, familias con un conjunto de dificultades en los ámbitos social, económico, cultural, en las que las posibilidades de desarrollar y adquirir una serie de potencialidades y capacidades para crear un tejido rico y adquirir una relación con las personas, con el entorno y con uno mismo, son pocas y a veces poseen nulas posibilidades de éxito y satisfacción personal, todo ello hace muy vulnerable a muchos niños de los jardines y esto los sitúa en desventaja, inferioridad y dificultad para afrontar las situaciones cotidianas. Sin embargo, si los niños(as) reciben otro tipo de interacciones comunicativas sociales y afectivas puede cambiar todo este panorama, desde la cotidianidad que se les proporcione en los jardines infantiles.

- Es necesario revisar que los estilos y patrones en las interacciones no sean basados en la indiferencia, la falta de estímulos, en la incapacidad de dar y recibir afecto y apoyo respecto a lo que son las necesidades básicas del niño(a) y de su desarrollo. Se deben crear e integrar otras maneras de vivir y experimentar para que el niño se sienta aceptado, valorado y querido.

➤ En cuanto al afecto e interacciones con los niños de pocos meses se piensa que no reciben de su medio o entorno todas las influencias que este le proporciona, sin embargo, si se les observa atentamente se comprueba que desde los primeros meses el niño(a) desarrolla su capacidad de dominar la tensión que el acontecer cotidiano de la vida le produce: “el niño más pequeño parece que se resignara a estar en la cuna sin ningún juguete, permanece sentadito observando todo lo que pasa a su alrededor”, “muchas veces pienso que tienen sentimientos de insatisfacción, carácter desconfiado, escéptico o mal humorado”. (retomado de diario de campo Tania Bonilla. 2005)

➤ Los niños(as) van configurando impresiones diversas sobre cómo funciona el mundo. Establecen un dialogo minucioso y continuo de las personas que lo rodean. Un diálogo que no es solamente de palabras, sino también de búsqueda de aprobación, y de asimilación de toda la gestualidad y lenguajes que observa y en esa interacción, se hace una idea de qué, cuánto, y cómo debe sentir ante cada tipo de suceso. Todas estas experiencias afectivas van formando en los infantes, de manera casi inadvertida, elementos por los que en lo sucesivo interpretará cómo debe ser su reacción y su estado de humor ante todas estas cosas. Este lento proceso influye en su evolución afectiva, y de hecho en el desarrollo de su inteligencia.

➤ Como lo sostienen los psicólogos, la sensación de sentirse seguro apoya mucho en la sensación de sentirse querido. Los niños(as) privados de afecto, suelen presentar un desarrollo afectivo anómalo y difícil, lo que demuestra, entre otras cosas, que los primeros años ejercen un influjo decisivo.

➤ Un frecuente rechazo afectivo, o un estilo educativo asediante, imprevisible o muy controlador, disminuye la capacidad de los niños(as) de dominar miedos, inseguridades y otros problemas.

➤ Claro que también lo excesivo y dependiente vuelve los niños egoístas, dominantes y posesivos. Todos estos estilos e interacciones, sobre todo si son intensas y prolongadas influyen en el estilo sentimental de los niños(as) y configuran esquemas mentales que quedan en las capas más profundas

de su memoria y forman parte del núcleo de su personalidad. Una de las situaciones que más preocupan es el momento de la alimentación, que se convierte en algo muy tortuoso. Durante este tiempo de práctica en los jardines se pregunta a los estudiantes sobre esta rutina y expresan “cambiaríamos la forma de alimentación y el trato que se les da a los niños en este momento, hay agentes educativos que constantemente gritan y acosan a los niños(as) para que se alimenten, además de obligarlos a consumir todo”. La hora del almuerzo para quien esta desganado o enfermo es de una gran negligencia por parte de “algunas” personas. Sobre todo se observa en auxiliares de servicios generales. Cabe anotar que no estamos generalizando, pero a veces solo basta una persona con este tipo de estilo, para perjudicar y amargar la alimentación, que para ser verdaderamente nutritiva se deben tener en cuenta dos componentes fundamentales: en primer lugar la calidad nutricional y en segundo lugar el ambiente de calidez y tranquilidad para consumir los alimentos.

➤ Al finalizar el primer año de vida, comienza un período de gran actividad. El niño(a) aprende a caminar y su repertorio de lenguaje se amplía, dos grandes implicaciones para su mundo. En este período hay una decisiva influencia en la transformación afectiva de la personalidad de los infantes.

En el segundo año, despliega una actividad infatigable, explora su entorno, manipula y desarrolla su autonomía. Comprende mucho más los sentimientos ajenos y empieza a tener claves emocionales de las expresiones de sus padres, maestros, pares y las demás personas involucradas en sus desarrollos e interacciones sociales y comunicativas. Este hecho es vivenciado por los niños y niñas es en las instituciones pues es allí en donde permanece gran parte de su tiempo.

➤ Durante los primeros años de vida, el desarrollo de los niños(as) alcanza en todos sus ámbitos un ritmo que jamás volverá a repetirse. En este período clave, todo el aprendizaje, incluido el emocional, tiene lugar más rápidamente que nunca. Por esta razón, las deficiencias emocionales que se producen durante la infancia dificultan, especialmente el desarrollo afectivo y minimiza sus futuras capacidades. Y, es verdad que todo esto puede remediarse con el

vínculo afectivo de la familia, pero con tanta problemática social que afecta esas relaciones intrafamiliares, la institución, el jardín de infancia, podría mermar el impacto del aprendizaje temprano que es tan profundo. El papel de familia e institución, debería contribuir a esos desarrollos afectivos.

➤ Retomando a Maturana (1997) que nos recuerda: “que el amor no es una cualidad o un don, sino que como fenómeno relacional biológico, consiste en las conductas a través de las cuales el otro y lo otro, surgen como un legítimo otro en la cercanía de la convivencia, en circunstancias en que el otro, o lo otro, puede ser uno mismo. Esto entendido que la legitimidad del otro se constituye en conductas u operaciones que respetan y aceptan su existencia como es, sin esfuerzo y como un fenómeno del mero convivir. Legitimidad del otro y respeto por el o ella, son dos modos de relación congruentes y complementarios que se implican recíprocamente”. De acuerdo a Maturana, nos enfermamos al vivir un modo de vida que niega sistemáticamente el amor.

➤ El papel de las maestras y/o cuidadoras es cuando su relación esta basada en cuidarlo, conducirlo y guiarlo. Indiscutiblemente la invitación es a dársele mayor importancia a la afectividad y a las emociones y menos énfasis al asistencialismo y a otras situaciones como por ejemplo: el tener que alimentarse rápido, para que el adulto pueda conseguir lo más pronto posible el cumplimiento de sus deberes; lavar loza, trastos, etc., por encima de muchos de los intereses y posibilidades de los niños(as)

9. RECOMENDACIONES

- Los maestros deben esforzarse por cambiar la orientación “asistencialista” y hacer énfasis en el desarrollo socio-emocional. Esta dimensión posibilita un positivo impacto en lo físico, cognitivo, social, lenguaje y emocional de los niños(as). Ahora bien, este énfasis tendría un efecto positivo a largo plazo en todas las esferas del desarrollo infantil.

- Es muy importante que funcionarios como las Directoras de los jardines entren a trabajar y apoyar todo el trabajo pedagógico, pero para ello es preciso redefinir y reexaminar las políticas educativas de la Administración Central para respaldar su operativización.

- La participación de los padres de familia a partir de la educación inicial tiene efectos duraderos y permanentes en el comportamiento socio emocional y desarrollo en los niños(as). Esto no requiere una presencia exagerada de los padres para que tenga los efectos descritos, sino una excelente planificación y cronogramas bien definidos por la institución. Este acompañamiento a la familia debería estar apoyado por diversos profesionales, tanto del DABS como de las universidades que realizamos prácticas universitarias.

- Con esta participación de los padres y comunidad se puede asegurar que no haya factores de riesgo ambientales como el maltrato, abuso sexual, entre otros, tan comunes en la actualidad.

- Las inversiones en programas de buena calidad; a largo plazo se traduce en beneficios sociales, políticos y económicos. Si este tipo de programas, como el DABS no se ofrecieran, los costos para nuestro país serían altísimos, con esfuerzos que garanticen una mejor atención a los niños(as) los retornos para la sociedad tendrían frutos más positivos.

- Todos los programas como los ofrecidos por el DABS y en general por el Estado deben ser respaldados por políticas y normas públicas que faciliten la continuidad a través de planes decenales y que se administren por personal idóneo y conocedor de la educación infantil.

- El acompañamiento académico por parte de las universidades debería tener eco; ya que un trabajo mancomunado por parte de institución y academia podría evaluar y sugerir de acuerdo a las necesidades de los niños(as), estrategias en búsqueda de desarrollos armónicos y potencializadores para los infantes.

- Este trabajo mancomunado además podría responder a los desafíos de una excelente capacitación bajo componentes coherentes con la educación infantil, el trabajo comunitario, el desarrollo social, que hasta el momento ha sido un reto, puesto que no ha logrado generar los cambios que muchos de ellos se proponen.

- Los planes y programas de largo plazo, deberían tener un estricto seguimiento para ratificar bondades, desafíos, dificultades de los mismos, con el fin de hacer reajustes constantes en su desarrollo acorde a lo que este pasando y no como sucede que el cambio de las administraciones desconoce totalmente las bondades y esfuerzos de la administración anterior y cambia en ocasiones totalmente las posibles bondades que se venían gestando.

- En este mismo sentido la participación de los diferentes actores de este proceso, deberían ser premisa fundamental en la formulación de dichos programas: directoras, maestras, padres de familia, equipos pedagógicos de centros operativos, conjuntamente con los equipos pedagógicos centrales y subdirecciones, deberían estar en los planes, programas y evaluaciones permanentes. Aclaro que una representación de ellos en las formulaciones, podría hacerlas mucho más exitosas

- Los estudios sobre los costos beneficios de estos programas, no deberían quedarse como adornos en los anaqueles de los directivos, sino por el contrario

permitir un análisis, reflexión y acción frente a los hallazgos encontrados en ellos. Estos deben servir como puntos de partida y toma de decisiones por parte de todas las instancias del DABS. Aspiro a que este estudio permita vislumbrar este tipo de realidades, realidades que indiscutiblemente deben generar algún tipo de cambio.

➤ Respecto a las capacitaciones para los agentes educativos, maestras y/o educadoras, considero que si el DABS realiza gestiones con otros estamentos estatales como las universidades podrían crear fórmulas para estimular a dichos agentes educativos a través de becas de estudios relacionadas con la infancia.

➤ Es indispensable pensar estrategias para mejorar la formación de las maestras y/o cuidadoras pero también mejorar las condiciones de trabajo para las mismas. Puesto que por un lado las maestras tienen jornadas largas y agobiantes por las coberturas tan altas de niños(as). Muchas de ellas permanecen en el jardín por más de nueve horas, y por otro lado, el tiempo de servicio y la responsabilidad del mismo hace que al año solamente tengan quince días de vacaciones, de manera que no descansan ni siquiera la semana santa. Esto conlleva a la fatiga y a la disminución de la salud mental de cualquier persona y por ende una baja en la calidad de atención para los niños(as). Una solución podrían ser la de establecer turnos, para que en la mitad del año escolar, tuviesen un descanso de por lo menos una semana remunerada y tomaran aliento para realizar de una manera más eficaz su rol de educadoras.

➤ Las universidades deberían diseñar programas flexibilizando sus horarios y creando estrategias en torno a la formación de dichos agentes.

➤ Otro factor incidente es la desigualdad e inequidad de contratación para las maestras, pues existen diferentes modalidades como por ejemplo OPS, por Asociación de Padres y directamente por el DABS. Lo que marca diferencias que se convierten en factores de discriminación en las instituciones por parte de ellas mismas

- Debemos seguir creando estrategias para sensibilizar a los políticos de invertir en la infancia y buscar, cada vez más, que los programas sean prioritariamente de calidad y con cubrimiento para las poblaciones que el Estado debe atender.

- Dentro de la población atendida por el DABS se encuentran niños(as) con problemas de salud, salud mental, aprendizaje, que no son atendidos por la Secretaría de Salud, EPS o SISBEN debido a lo precario de estos servicios, sería de gran ayuda y pensando en los niños(as) como sujetos integrales y de derechos, establecer redes de atención a donde los niños(as) pudiesen ser llevados por sus padres y recibir los tratamientos que requieren.

- Se han encontrado niños(as) con un altísimo riesgo de exclusión social, pero no es claro el papel que desempeña el DABS en esos casos, es necesario entonces establecer una red interna, ya que la institución cuenta con diferentes programas y proyectos para estas poblaciones.

BIBLIOGRAFIA

BAENA, Luis Ángel. (1996): Funciones del lenguaje y enseñanza de la lengua. En: Revista Lenguaje, No.24, Cali

BAQUERO, Ricardo. (1996): Vygotsky y el aprendizaje escolar. Aique: Buenos Aires

BRUNER, Jerome. (1990): La elaboración del sentido. Paidós: Barcelona

_____ (1995): El habla del niño. Paidós: Barcelona

_____ (2002): Actos de significado. Alianza Editorial: Madrid

_____ (2001): Desarrollo cognitivo y educación. Morata: Madrid

_____ (2001): Realidad mental y mundos posibles. Gedisa: Barcelona

_____ (2001): Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza: Madrid

_____ - (1997): La educación puerta de la cultura. Visor: España

CAMARGO ABELLO, Marina. Desarrollo infantil y educación inicial: Avances del Proyecto Pedagógico del DABS. Serie Proyectos: Departamento Administrativo de Bienestar Social, Bogotá, 185 pág.

COOK. T.D. Métodos cuantitativos y evaluativos en investigación. 1993

DUBROVSKY, Silvia. (2000): Vygotsky: Su proyección en el pensamiento actual. Ediciones Novedades Educativas: Buenos Aires

GARTON, Alison. (1994): Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición. Paidós: Buenos Aires

INOSTROZA de Celis, Gloria. (1996): Transformar la formación docente inicial. UNESCO Santillana: Santiago de Chile

JAIMES, Gladis y RODRIGUEZ, Maria Elvira. (1996): Lenguaje y mundos posibles. Universidad Distrital – Conciencias: Bogotá

MATURANA, Humberto (1990). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Colección HACHETTE/COMUNICACION –CED

----- (1997). La objetividad; un argumento para obligar. Santiago: DOLMEN

----- (1999). Transformación en la convivencia. Santiago: DOLMEN

-----, Humberto y NISIS Sima (1995). Formación humana y capacitación. Santiago: DOLMEN

-----, Humberto y VIGNOLO Carlos. Conversando sobre educación. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial, Documento de Trabajo Curso IN 632, 2001.

MYERS, Robert. Prácticas de crianza en Bogotá. CECAM. UNICEF. 1994

MOLL, Luis C. (1990): Vygotsky y la educación. Aique: Buenos Aires

PORLAN R. (1997): El diario el profesor. Diada: España

_____ (1997): Constructivismo y escuela. Diada: España

RODRIGUEZ, Maria Elvira. (2000): Talleres para el desarrollo de la oralidad en el preescolar como estrategias investigativas, pedagógicas y didácticas. En: Revista de la Asociación Mexicana de Profesores de Lengua y Literatura No.3: México

ROGOFF, Bárbara. (1993): Aprendices del pensamiento. Paidós: España.

Torres, Alfonso. Experiencias educativas. Revista Pedagogía y Saberes N° 13 U.P.N.

VYGOTSKY. Lev (2000): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica: Barcelona

_____ (1999): Pensamiento y lenguaje. Fausto: Buenos Aires

WERTSCH, James (1995): Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós: Barcelona