

ISBN 978-958-5584-73-0

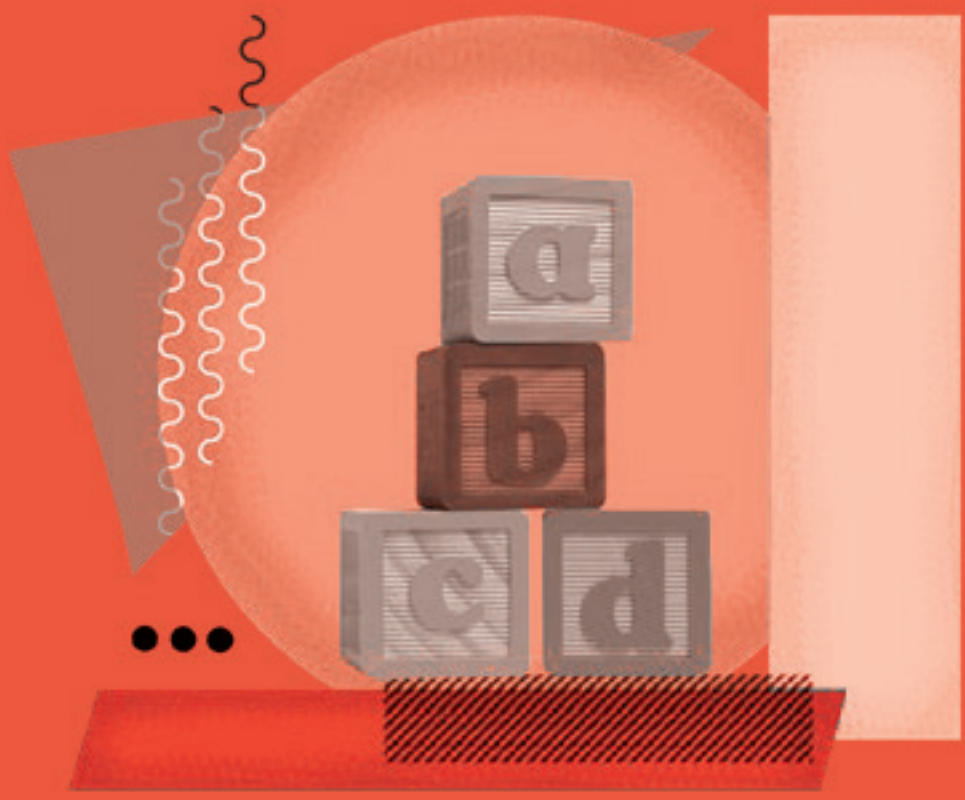
ISSN 0123-0425

Web-Online 2357-6286

Educación inicial en pandemia:

Movilización de imaginarios y alternativas para el encuentro







Educación inicial en pandemia: movilización de imaginarios y alternativas para el encuentro

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

“Un Nuevo Contrato Social y Ambiental para la Bogotá del Siglo XXI”

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores(as)

Jensy Hasbleidy Calderón Obando

© idep

Director General

Alexander Rubio Álvarez

Subdirector Académico(e)

Jorge Alberto Palacio Castañeda

Asesores de Dirección

Luis Miguel Bermúdez Gutiérrez

Óscar Alexander Ballén Cifuentes

Ruth Amanda Cortés Salcedo

Edición y corrección

Universidad EAFIT - IDEP

Diseño y diagramación

Universidad EAFIT - IDEP

Publicación realizada en el marco del programa INCENTIVA de promoción y apoyo a maestros y maestras investigadores e innovadores de los colegios públicos de Bogotá.

ISBN 978-958-5584-73-0

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los artículos publicados, así como todo el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por los autores.

Las opiniones son responsabilidad de los autores.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, idep Avenida calle 26 No. 69D – 91, oficinas 805 y 806 Torre Peatonal – Centro Empresarial Arrecife. Teléfono (571) 263 06 03.
www.idep.edu.co – idep@idep.edu.co Bogotá, D.C. – Colombia

*La educación es el punto en el que decidimos si
amamos el mundo lo bastante como para asumir una
responsabilidad por él.*

Hannah Arendt

Jensy Calderón Obando



ISBN 978-958-5584-73-0
ISSN 0123-0425
Web-Online 2357-6286

Educación inicial en pandemia:

**Movilización de imaginarios y
alternativas para el encuentro**



Introducción

La educación inicial, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), es un proceso pedagógico, intencionado, planeado y estructurado que propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas (2017, p. 25). En la cotidianidad de la IED Antonio Nariño de la localidad de Engativá, donde trabajo, se generan diversos proyectos institucionales y de aula, se crean ambientes de aprendizaje y se provocan experiencias que permiten comprender la educación inicial en su amplitud, distanciándose de los conocimientos disciplinares y áreas escolares, ya que su propósito es potenciar y fortalecer el desarrollo infantil de forma integral.

De esta manera, los proyectos que se viven en la escuela surgen como una forma de provocar a los niños y niñas en aquellos temas por lo que presentan interés y que se convierten en la brújula que orienta el acercamiento de la infancia a los propósitos de la educación inicial, como la construcción de la identidad en relación con los otros, la comunicación activa de sus ideas, sentimientos y emociones y el disfrute por el aprendizaje, la exploración y la relación con el mundo para comprenderlo y construirlo.

Esto es, los docentes en educación inicial presentan claridad frente a los propósitos y el sentido de la acción educativa, pero la forma, el método o la estrategia para llegar a ellos es cambiante, dinámica y versátil, porque obedece a las características de los niños y las niñas, sus gustos, intereses y los contextos que habitan.

Para que esto suceda la escuela se transforma en un ambiente enriquecido para sostener el interés, para generar nuevas preguntas en los niños y niñas, para que encuentren conexiones, para permitirle jugar con su curiosidad y en ese juego ir abriendo el camino para que descubra, interprete y habite el mundo y la cultura.

La educación inicial en la escuela es un escenario donde los docentes despliegan también su saber pedagógico, su creatividad, que se enriquece con las observaciones diarias sobre el desarrollo de los niños y las niñas. Si los niños muestran curiosidad por las palabras, será oportuno introducir una canción, un trabalenguas o hasta un cuento que le permita a esta curiosidad navegar libremente. Sin embargo, debido a la emergencia mundial por la COVID-19, los docentes en educación inicial tuvimos que interrogarnos, problematizarnos, repensarnos y recontextualizarnos dentro de la práctica educativa.

Una contextualización necesaria

La relación que cada docente tiene frente a la educación va a guiar las acciones de su práctica. Aun cuando no todos los profesores elaboran una tesis personal sobre su concepción única de la educación o la argumentación que sustenta su postura al respecto, todos los profesores entienden la educación de una manera que se refleja en su práctica educativa, sea pensada o no. En el contexto de la pandemia por la COVID-19, la educación inicial tuvo que replantearse ciertas acciones para que tuviera alcance y sentido.

Cuando se decretó la cuarentena (pensada para dos semanas) en la institución en la que laboro, nos reunimos todas las docentes para elaborar una cartilla que le permitiera a las familias desarrollar algunas actividades, guías y juegos para sostener el proceso educativo de los niños y las niñas. Para fortuna nuestra, a comienzo de año las familias de cada curso se habían organizado entre ellas y habían creado grupos de WhatsApp para dialogar sobre preguntas y temas relacionados con el colegio. La organización de estos grupos facilitó la comunicación entre las docentes y las familias.

Mientras la cuarentena se alargaba, empezaron a darse ciertos acontecimientos. Al comienzo de la cuarentena, las familias compartían sus fotos y videos sobre las actividades de la cartilla, pero luego muchas empezaron a desistir. Por ello, se hizo necesario activar las que llamo “videollamadas de emergencia”, ya que fue necesario establecer comunicación directa con cada familia para hacer una lectura de

la realidad e identificar los acontecimientos, pues perder el vínculo con la maestra o con el colegio era una emergencia educativa.

Estas videollamadas permitieron entrar en contacto con los niños y las niñas y sus familias: escucharlos contar cómo estaban pasando la cuarentena, quién los estaba cuidando, cómo eran sus rutinas, a qué jugaban en casa, y también posibilitó una relación de confianza con las familias en la que, de forma muy humana, lograron expresar las situaciones difíciles que transitaban. Entre otras, situaciones de estrés al interior de sus hogares, incertidumbre por el desempleo, angustia por el futuro, miedo frente al virus, malestar y en algunas ocasiones casos de maltrato al interior de sus hogares. Ante esta coyuntura, era evidente que las actividades de la cartilla no eran una prioridad vital para algunas familias.

Es importante señalar esto porque estas llamadas generaron algunas reflexiones frente a la acción educativa. La primera, comprender que la realidad había cambiado y que la cartilla parecía sostener una acción educativa que, ante la nueva realidad, quedaba desplazada y descontextualizada. Era como intentar hacer lo mismo pese a que la realidad había cambiado, intentar sostener desde la virtualidad una práctica que funcionaba solo para la escuela. Hasta que la realidad misma empezó a reclamar de la educación otras acciones, entre ellas, reclamaba con premura ser comprendida en su singularidad, es decir, desde la realidad para cada niño y niña y su respectiva familia.

Leer la realidad una por una, puso en evidencia varias situaciones. Entre ellas, que no todos los



niños y niñas respondían de la mejor manera a la cartilla, algunos las acababan muy rápido y luego los papás no sabían que hacer, en parte porque los niños asumían con seriedad lo que venía del colegio. A otros niños, por el contrario, los estresaban las cartillas y no lograban concentrarse. La mayoría cambiaron sus rutinas y actividades cotidianas, se alteraron sus horarios, todos los niños y niñas extrañaban el colegio, y angustiosamente muchos se estaban olvidando de sus compañeros.

Ante este panorama, la educación no podía ser la misma. Si las condiciones habían cambiado, migrar de la presencialidad a la virtualidad era ya un desplazamiento que implicaba nuevas formas de llegar, de entrar en relación y de generar conexión, una tarea compleja que no retaba solamente a las familias, sino de forma más directa a las docentes. Esta tarea obligaba a pensarse muy bien el rol docente y posicionar su saber pedagógico para no entrar en confusión, ni confundir a las familias, pues la acción educativa, sea desde la virtualidad o no, no se trata de entretener o de recitar un tema de memoria, está relacionada con el diseño y la planeación de experiencias que le permitan a los niños y niñas potenciar su desarrollo y aprendizaje. Para ello, es necesario que tanto las docentes como las familias reconozcan a las maestras de educación inicial como sujetos que tienen un saber, que crean, analizan y reflexionan para generar propuestas pedagógicas (MEN, 2017). En ese sentido, si la realidad se componía de diversas realidades, era necesario generar diversas estrategias para que las familias pudieran entrar en relación con la educación.

Ahora bien, es importante señalar que la forma en que las docentes comprenden a las familias permite

que estas se vinculen o se resistan al encuentro. Es decir, si se victimiza a las familias como “pobres” o “sin recursos tecnológicos”, así responderán las familias, escudándose en su carencia de internet; a diferencia de un proceso que empodere a las familias y las reconozca en su singularidad, valide sus saberes y visibilice sus prácticas culturales.

La lectura de realidades permitió nuevas comprensiones en torno a la infancia para encontrar sentido en las acciones educativas y generar cambios, desplazar conceptos, escenarios, crear ambientes y en especial potenciar el desarrollo y el aprendizaje valiéndose de la singularidad.

Valerse de la singularidad

La escuela en sí misma, en su estructura física, en sus horarios, crea condiciones para la homogeneidad. Todos los niños y niñas se visten de la misma manera, todos entran y salen a la misma hora, todos consumen los mismos alimentos. Esto permite que los niños puedan sentirse como parte de un grupo, de una clase, que puedan establecer un grupo de amigos, entre otras acciones. Sin embargo, la escuela también aloja la diversidad, convive con la singularidad; lo que enriquece el saber pedagógico y las acciones encaminadas a generar procesos de aprendizaje.

En este contexto de pandemia, cuando los niños carecen de interacciones físicas con sus amigos y no tienen las rutinas homogenizadas, fue necesario valerse la singularidad para poder dotar de sentido la acción educativa para cada niño y niña. Cada

niño y niña es singular y cada familia atraviesa por situaciones muy específicas que no siempre coinciden con las que viven las demás. Temas como el miedo a la COVID-19 o la incertidumbre por la salud eran transversales, pero había casos específicos de angustia laboral por la pérdida de trabajo de todos los miembros de la familia, casos de hacinamiento donde varias familias se agruparon para pagar un solo arriendo, casos de maltrato intrafamiliar, separaciones, estrés, caos e incertidumbre. Todo esto, sumado a que los niños (no todos) no querían hacer las guías o actividades de la cartilla.

Una situación que ocurrió fue la siguiente: en el proceso de llamada a las familias, una mamá cuenta que para ella se convirtió en un estrés hacer tareas con su hijo porque el niño no colorea bien, rompe la hoja por la fuerza que imprime al colorear, o en ocasiones aplica tanto pegante que moja todo el papel; de pronto, se percibe que el mismo acto de hablar de las actividades de la cartilla es estresante para la mamá. Luego, la pregunta sobre cómo han sobrellevado la cuarentena detona en ella todas las angustias que la atraviesan. Ella y su esposo se quedaron sin trabajo, tienen dos hijos (el niño de 4 años y un bebé), no tienen mercado, se fueron a vivir a la casa de la mamá de ella para minimizar sus gastos, su esposo busca trabajo todos los días pero fracasa en su búsqueda, ella debe atender a los dos niños todo el día, ha peleado con su madre por la forma en que trata a sus hijos, esta angustiada porque no sabe cómo sostener económicamente a su familia, tiene incertidumbre por lo que les pueda suceder, siente miedo por el virus, ha peleado con su esposo porque él no le ayuda a ocuparse de los niños, ella debe atender la limpieza de la casa, la

preparación de las comidas y a la vez cuidar a sus hijos. Y es ella, además, quien se sienta a realizar las tareas con ellos.

Todo el estrés, la preocupación y la angustia que transitan por esa casa se pone en evidencia en una hoja que se rompe por un color que la presiona. La mamá, atravesada por el imaginario de pensar que la educación es muy importante para sus hijos, se esfuerza para que logren la tarea adecuadamente, y esto se convierte en llantos, rabieta, patalatas, luego gritos, regaños o hasta maltrato físico. Y entonces, frente a todos los problemas que sortea esta familia, la escuela le agrega uno más. Para esta familia, hacer las tareas se convierte en un problema más. Esto demuestra que primero se hace urgente atender la realidad, proponer a las familias acciones que les permitan expresar sus emociones, reconocerlas y dar solución a los problemas que los atraviesa como familia. Además, demuestra que la cartilla no es para todos.

En ese sentido, valerse de la singularidad implica reconocer también la singularidad de cada maestra. En algunos momentos se tomaron decisiones colectivas por grado, pero no todos los niños entran en estas decisiones, de la misma manera que tampoco pueden hacerlo todos los docentes. Es decir, ante situaciones singulares no es posible hacerlos entrar a todos en una cartilla colectiva. Tomar determinaciones colectivas o generar acciones iguales para todos los cursos, parecía más un esfuerzo por sostener una práctica propia de la presencialidad donde todas las maestras generan proyectos institucionales. Pero la realidad no permitía sostener un recurso de la presencialidad en un contexto virtual. La homogeneidad propia

de la estructura de la escuela dejaba por fuera a muchos niños y niñas y a sus familias. Si una familia carece de acceso a internet quedaría por fuera de los encuentros sincrónicos. Entonces, ¿qué hace el docente con los chicos que no entran? ¿Qué pasa con los que no pueden hacer las tareas, los que no tienen acceso a los recursos, pero que están ahí, esperando una acción por parte de la escuela?

Para dar respuesta a esto, fue necesario crear diferentes estrategias. El colegio distribuyó las cartillas a quienes no podían imprimirlas o adquirirlas, se distribuyeron cuentos para que las familias leyeran en un ambiente de campamento, se realizaban encuentros por WhatsApp con dos o tres niños para que conversaran entre ellos, se creó un banco de experiencias con actividades, diseño de ambientes, juegos y acciones que se pueden desarrollar en la cotidianidad del hogar, que fortalecen procesos de desarrollo integral y que las maestras pueden distribuir a las familias de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. Se realizaron encuentros sincrónicos, videos explicativos para los niños que no podían acceder al encuentro, documentos o imágenes explicando los propósitos y el paso a paso de una actividad. Además, se recibían experiencias que realizaran las familias y que pudieran ser compartidas al grupo, como el caso de una niña que jugaba a la tienda con sus primas, y en este juego iniciaba su proceso de conteo.

Tener diversas estrategias permitía que los niños y niñas pudieran acceder a la experiencia educativa que más se adaptara a su singularidad. Inclusive, se crearon actividades para casos específicos. Por ejemplo, una mamá comenta que su hijo no quiere hacer tareas, que le aburre estar sentado y que

siente pereza y apatía frente a algunas actividades; así mismo, también describe que se la pasa todo el día cantando y que le gusta bailar siguiendo videos de internet. En este caso, era necesario acercarlo al aprendizaje de otra manera. Para ello, se creó una actividad de baile con luces que le implicaba al niño encontrarse en algo placentero para él y que -como juego- le exigía cierta rigurosidad, como crear nuevos movimientos, inventar una coreografía donde cada número de 1 a 4 tenía un paso específico, combinar los colores de las luces, ubicarse espacialmente como adelante y atrás, arriba y abajo, a la derecha y a la izquierda. Este niño también tenía su cartilla que abordaba actividades y guías sobre los colores, la ubicación espacial, los números, pero su singularidad no entraba en relación con ella, sino con el movimiento. Si bien es muy posible que otros niños tenían maneras distintas para entrar a los temas, pocos como él exteriorizaban tanto su resistencia. Pero también están los niños y niñas que sí se encuentran frente a la cartilla y la guía, que disfrutaban colorear, que les gusta picar el lado derecho de la hoja, que hacen con plastilina los números y disfrutaban hacerlo. No se hace esta comparación para dar un juicio de valor, sino para demostrar cómo los niños y niñas entran de forma muy singular al aprendizaje y al saber.

La forma en que ellos empezaron a vivir la educación, les permitió entrar en ella con más disposición. Tanto así, que muchas familias contaban que eran los niños quienes alistaban con mucha anticipación los materiales para la clase virtual. Incluso, recibí videos de niños que hablaban como youtubers y describían como estaban haciendo sus actividades, cómo habían creado ambientes de aprendizaje, cómo estaban leyendo en familia y qué leían. En las

llamadas disfrutaban mostrar sus tareas, dibujos, creaciones y ambientes. Cada niño y cada niña tiene una forma de entrar en relación con el aprendizaje y las diversas estrategias les permitían a cada quien descubrirse en esa relación. Ahora bien, la puesta en escena de diversas estrategias implicaba a su vez movilizar en las familias ciertos imaginarios asociados a la educación inicial.

Desmitificar imaginarios

De acuerdo con la Secretaría de Educación del Distrito, la educación inicial exige una demanda interdisciplinar en la que lo pedagógico y lo curricular se asuman como construcciones colectivas, que se movilizan desde las experiencias de las niñas, los niños y sus maestras (SED, 2019, p. 9). Esto conlleva a que la mirada sobre los niños y las niñas se transforme, no es una educación lineal en la que el maestro deposita sobre los niños un contenido, sino que lo reconoce en el marco de sus derechos, sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, para atenderlos mediante las actividades educativas que impliquen esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo. (MEN, 2014. p, 40).

De esta manera, las acciones educativas se piensan para potenciar el desarrollo integral, promoviendo los propósitos de la educación inicial y generando acciones desde las actividades rectoras: el juego, la literatura, las expresiones artísticas y la exploración del medio que son, a su vez, la forma en que los niños y niñas van descubriendo el mundo, interpretándolo y habitándolo.

Ahora bien, estas claridades están presentes en los docentes de educación inicial, pero no necesariamente en las familias. Por ello, fue necesario movilizar algunos imaginarios para que dieran espacio a nuevas comprensiones de la infancia y lograran así encontrarse en alguna de las estrategias propuestas. Esto es, no realizar las actividades porque sí, sino encontrar en ellas un propósito relacionado con los desarrollos y aprendizajes de sus hijos e hijas.

Cada sujeto va configurando su forma de interpretar el mundo de acuerdo a las experiencias que vive, así mismo, sucede con los imaginarios en educación inicial. Muchas familias, para “adelantar” a sus hijos, hicieron planas y les hicieron memorizar los números hasta el 20. Esto, debido a que las familias concebían que era esto lo que se aprendía en el colegio y muy seguramente unido al recuerdo de lo que ellos vivieron en educación inicial o el imaginario de considerar que se va a la escuela a aprender a leer, a escribir, a sumar y a restar.

Lograr que algunas familias desplazaran ciertos imaginarios fue un proceso complejo. De hecho, ante las situaciones de estrés que lograron observarse en la lectura de realidades, se sugirió en algunos casos suspender la cartilla y se les invitó a irse de campamento en casa, creando un ambiente de aprendizaje y compartiendo en familia a través de la lectura de un cuento. Este es un dispositivo que además sugería algunas posibilidades para realizar en casa, como contar la historia de la familia, preparar recetas, crear retos, juegos, dar espacio para los abrazos y caricias y bailar. Inclusive se presentó a las familias un botiquín de las emociones para que lograran transitar aquello

que los sobrepasaba. Este fue el inicio para sugerirle a las familias que generar procesos de aprendizaje en un ambiente de estrés e incertidumbre es muy complicado y que es preciso entender por qué el niño está rompiendo la hoja al colorear, más que regañarlo por hacerlo. Sus acciones se convierten en un grito que exige ser escuchado.

La singularidad permite darle un lugar a cada niño y niña en lugar de compararlo con otros. Si bien algunos niños ya saben identificar las vocales, aquellos que no lo hacen aún, no necesariamente están atrasados. Son otros sus intereses, en cuyo caso es preciso dejarse guiar de ellos para identificar por dónde hay que ofrecerle una acción educativa. Esta apertura permitió que las familias empezaran a hacerse preguntas sobre la educación y en especial sobre sus hijos. Algunas familias se interrogaban acerca del porqué sus hijos no podían decir correctamente los números del 1 al 10, o por qué no lograban sentarse y concentrarse para realizar las actividades, por qué aun no lograba comer solo, por qué jugaba tanto a la familia, por qué se enganchaban con uno u otro programa de televisión, por qué ante la lectura de un cuento se distraían con mucha facilidad, pero cuando le narraban historias prestaba toda la atención, por qué parecía no tener fuerza para sujetar un lápiz, por qué le daba miedo saltar si era algo tan fácil, qué debía saber para su edad, si primero debían empezar viendo las vocales o era mejor iniciar por los números... Todas estas preguntas empezaron a tener sentido y lugar, no es que nunca se las hicieran, es que ahora las familias estaban dispuestas a resolverlas, necesitaban entender ciertas comprensiones de sus hijos para desarrollar los procesos educativos sugeridos por las maestras. En el fondo, estas preguntas obedecen

a temas centrales de la educación inicial, como los propósitos de la misma, los estilos de aprendizaje, el desarrollo, el juego, la literatura, la expresión artística y el currículo.

Pero ¿porqué hasta ahora empiezan a tener sentido y lugar estos interrogantes? Es posible pensar que antes de la pandemia se daba por hecho que con respecto a los niños y las, las familias cumplían unas funciones y la escuela otras. De hecho, de las 24 horas de un día, cada niño empleaba ocho horas para dormir, otras ocho estaba en el colegio y las otras ocho con su familia y cuidadores. Es como si se hubieran sectorizado las funciones socialmente y desde esta comprensión misma del tiempo del niño se hayan establecido unos roles sociales. En estos, la familia confía que aquello que acontece en la escuela obedece a lo educativo y se delega la responsabilidad de saber a esto a los docentes. Y así es. Es decir, los maestros estamos preparados para diseñar, planear, identificar, observar, entender y comprender todo lo que acontece alrededor del proceso de desarrollo de los niños y las niñas, así como la escuela también cree que lo relacionado con la crianza, el límite, la alimentación le corresponde a la familia.

Sin embargo, la pandemia movilizó también los escenarios. Ya no existe un único lugar que contiene lo educativo, sino que transita por la ciudad, la casa y el computador, todo ello desde la perspectiva de las familias. Este desplazamiento de escenario movilizó, a su vez, imaginarios de lado y lado. Por un lado, fue prioridad para las maestras preguntar por las rutinas, los tiempos que acontecen en la casa, los espacios, los objetos y las interacciones que suceden para poder comprender la realidad

del niño o niña y desde sus posibilidades generarle opciones. Y, por otro lado, las familias se vieron en la necesidad de preguntar por el aprendizaje, por la literatura, por el desarrollo, entre otros temas de la educación inicial.

Cada pregunta enunciada desmitificaba por sí misma un imaginario que se daba por hecho y estático. Ahora preguntarse por los contenidos implicaba reconocer que los números y las vocales se agotaban en sí mismos, por ello era necesario entender el proceso educativo no desde los contenidos temáticos sino desde los propósitos del aprendizaje para fortalecer el desarrollo. Estas preguntas abrieron la posibilidad de generar nuevas comprensiones sobre la infancia y la educación desde los intereses y necesidades de sus hijos e hijas.

Paulatinamente, las preguntas fueron desencadenando otras nuevas. Entre ellas, cómo identificar qué es el desarrollo y cómo se puede potenciar y por qué es importante hacerlo, por qué es tan importante la primera infancia, identificar cuáles son los estilos de aprendizaje de sus niños y niñas y la forma de acercarlos a descubrir sus gustos e intereses, cómo prolongar sus periodos de concentración, cómo tomar el lapicero. Incluso, algunas familias preguntaron por las inteligencias múltiples y cómo identificarlas.

Al movilizarse los escenarios, tambalearon los roles sociales de la escuela y de la familia que parecían estáticamente definidos, y en este movimiento empezaron a emerger preguntas que era necesario resolverlas para poder hacer algo con los niños y las niñas. En ese orden de ideas, preguntarse por la primera infancia y la educación inicial permitió

desmitificar ciertos imaginarios y también, a raíz de esto, fue posible comprender que las familias ayudan a crear y sostener las condiciones para el aprendizaje.

Las familias en educación inicial

Es preciso señalar que las familias en educación inicial son actores que inciden de forma directa en los procesos educativos de los niños y las niñas. De hecho, la SED propone entender a la familia y la institución escolar como los principales contextos afectivos en la vida de las niñas y los niños que, al compartir también una función educativa, la continuidad y la complementariedad entre ambos, se plantean como grandes desafíos para lograr relaciones armoniosas y colaborativas entre los adultos significativos que las constituyen (2019, p, 171).

Esta relación con la familia se da en cualquier escenario, bien sea virtual o presencial. Sin embargo, la comunicación y la participación de las familias en las actividades escolares ha sido un terreno abonado. La colaboración entre familias y escuela no surge de la nada, sino que antes de la pandemia se ha venido vinculando a las familias en los proyectos, participan en los encuentros de la institución y se involucran de forma más activa porque se les invita a participar y no a ser juzgados.

Hay varios imaginarios en torno a la educación en las familias. Uno de ellos es que las familias asisten a reuniones, entrega de boletines y

cuando son llamados porque un niño se portó mal. Si la familia sabe que será juzgada por el comportamiento de un niño, prefiere no ir. Sin embargo, una invitación a la participación ha permitido involucrarlas, reconocerlas en su diversidad, que puedan contar las historias de vida de sus hijos, que puedan entrar al colegio a leer cuentos, que nos acompañen en las actividades, que nos apoyen en la creación de ambientes. Que las familias tengan un rol más activo ha permitido que, justo cuando inició la pandemia, fuera posible encontrar respuestas positivas de su parte: que se conectaran, que generaran inquietudes, que tuvieran confianza para preguntar y para contar qué situaciones estaban atravesando. Esta relación familia-escuela, que ha sido construida desde antes, fue un gran soporte para que se sostuvieran los procesos escolares durante la pandemia. En mi institución, en los grados jardín tuvimos una muy buena respuesta. El 95% de las familias generaron conexión a través de algunas de las estrategias que más se adaptaron a sus singularidades. Por supuesto, cabe mencionar que hay casos donde las familias no generaron las condiciones para las actividades escolares. Es muy importante señalar que estos son casos donde la pandemia se convirtió en una excusa para sostener casos de negligencia, casos que de hecho ya venían siendo reportados en el colegio y estaban en alerta antes de la pandemia. Esto quiere decir que las familias que ya presentaban distanciamiento con el colegio lo sostuvieron durante la cuarentena. Así mismo, el 95% de las familias que ya venían involucrándose activamente con la institución sostuvieron su participación. Contar con la disposición y participación de las familias era

ya un terreno abonado, en cuyo caso se hacía necesario que las familias dispusieran sus casas para el aprendizaje de los niños y las niñas y crearan las condiciones para sostener su decisión.

Crear las condiciones para el aprendizaje

Aprender es una decisión del niño. Decide por ejemplo abandonar el pañal e ir al baño, decide crear movimientos con su cuerpo, decide identificar los colores o las figuras. Cuántas familias se han esforzado en comprar la bacinilla más linda, la más llamativa y le muestran al niño que la puede usar y cómo hacerlo. La usa, pareciera que usarla fuera casi una labor del adulto, pues debe llevar al niño cada hora al encuentro con la bacinilla para que ocurra algo. Sin embargo, cuando los niños deciden por sí mismos dejar de usar el pañal y van ganando en independencia, empiezan a asociar las sensaciones de su cuerpo y ya no es una tarea del adulto. Es el niño quien siente y acude al baño.

Así mismo sucede con los aprendizajes en la escuela, se presentan temas, movimientos, juegos, pero el niño va decidiendo de acuerdo a sus propios intereses que decide tomar y que no. Algunos niños empiezan a preguntar por las vocales, las palabras, juegan a leer cuentos y empiezan a entrar en el mundo de la lectura y la escritura de una forma muy rápida, han tomado la decisión de hacerlo. Como hay otros niños que sienten gusto por la música y exploran sonidos en todos los objetos a su alrededor, como también los que sienten gusto por el movimiento, otros por los números, y así

cada niño va demostrando su interés por aquello que lo convoca.

En su estructura física, la escuela tiene unas disposiciones que le permiten a los niños tomar decisiones de aprendizaje y sostenerlas, ir afirmando, comprobando o explicando aquello que van aprendiendo y de cierta forma. La escuela tiene las condiciones para que el niño sostenga la decisión que ha tomado sobre eso que aprendió. Por ejemplo, si está aprendiendo a ir al baño solo, cuenta con sanitarios a su medida para que pueda hacerlo con seguridad y confianza. Cuando van descubriendo los colores es muy frecuente verlos jugar a clasificar las sillas, a nombrar los colores que están en el parque, a clasificar los cubos de madera. He observado, por ejemplo, que al inicio del año escolar hacen figuras con la plastilina, crean muñecos, hacen uñas y collares, pero antes quieren tener más plastilina. Para ello, si tienen tres barras de colores diferentes, intentarán combinarlas, porque su interés empieza por tener más, que la barra sea más grande y que pueda hacer más cosas, sin importar si se pierden los colores. Luego, cuando ya han decidido aprender los colores, he observado en los juegos con la plastilina que por supuesto quieren tener más cantidad, pero piden un color específico, no buscan tanto combinarla sino que tienen un propósito con ella. Así, se crean uñas pero son de color rojo, el collar será amarillo, el muñeco tendrá una cabeza de un color y la ropa de otro. Todo esto ha sido un proceso en el que el niño ha podido entrar en relación con los colores no para memorizarlos, sino para ver que el mundo es de colores y que ahora puede representarlo, cada decisión va dejando como consecuencia nuevas formas de ver, interpretar y relacionarse con el mundo.

Esto sucede con muchos aprendizajes. Si las maestras están viendo los animales del mar, han elaborado una pecera en su salón y tienen los niños un espacio concreto que les permite tocar aquello que se relaciona con lo que aprenden. En una ocasión una compañera docente estaba viendo con los niños y niñas las figuras geométricas, las dibujaron con tiza, las pintaron, las vieron en figuras de madera, en el tangram, se acercaron a ellas de muchas maneras, y los niños veían un cuadrado dibujado y lo identificaban fácilmente. Un día estaban en el descanso y en el espacio que tienen los niños para jugar hay en el piso unas baldosas allí incrustadas, de pronto un niño se acerca para dar una queja a su maestra y mientras lo hace, juega a ubicar sus dos pies por dentro de una de estas baldosas, de pronto levanta la cara y con una expresión de asombro, le dice a su maestra: ¡esto es un cuadrado! Mientras señala la baldosa del piso, el niño salió a jugar a contarle a sus amigos que había encontrado un cuadrado y la maestra, contenta, entendió que ya había aprendido el concepto pues podía relacionarlo con el mundo.

Así, todo lo que acontece en la escuela tiene relación con los aprendizajes que provoca. También están los aprendizajes que se dan por entrar en relación con el otro, con un par que le pone límite, que también quiere ese juguete, que también quiere ganar, que no quiere compartir. Un otro que es par, pero diferente. Y estas relaciones que se dan, sin que sean planeadas por un docente, son cotidianas en la escuela, el niño debe enfrentarse a la diferencia y la diversidad, a negociar, a poner reglas en los juegos, a poner límites con sus juguetes, a decidir a relacionarse con los demás.

En la escuela, esto sucede a diario, porque pareciera que en sí misma esta pensada para provocar y sostener el aprendizaje, no sólo por sus ambientes enriquecidos, su estructura física o las experiencias educativas sugeridas, sino porque le permite al niño tomar distancia de ciertas cotidianidades. Lo pone en otro escenario donde no rivaliza con su hermano por un juguete, no es un espacio para ver el programa de televisión, inclusive la escuela en su estructura física aleja al niño del maltrato, la violencia, las preocupaciones y tensiones adultas que se experimentan en las casas. La escuela es un espacio diferente. Entonces, el reto en la pandemia estaba en hacer de la casa un lugar que le permitiera al niño sostener el aprendizaje. Además, porque en la casa también vive muchas otras cosas, justamente aquello que aleja la escuela.

Para este proceso, las familias crearon ambientes seguros donde los niños podían leer sus cuentos, jugar. Se hicieron murales que permitían ir exhibiendo los trabajos elaborados, para que el niño y su familia los vieran constantemente. Con las clases virtuales se crearon horarios de encuentro, con las familias que no tenían tiempo para acceder a la clase la realizaban los fines de semana, valiéndose de los videos explicativos que decían cómo utilizar objetos del hogar como palos de escoba, almohadas, juguetes y baldes, entre otros.

Para llegar a esto, fue necesario presentarle a las familias el aprendizaje en los niños y niñas como un proceso activo que se deriva de las interacciones sociales y culturales y que promueve el desarrollo hacia formas de autonomía, participación y creatividad más complejas. (MEN, 2017, p. 29). De

esta manera, es preciso crear las condiciones para que el niño pueda disponerse frente al aprendizaje.

Cada familia, de acuerdo con su singularidad, creó las condiciones físicas para que los niños sostuvieran su decisión de aprender. En algunas familias se crearon circuitos de movimiento, que implicaban trepar el sofá, pasar por debajo de las sillas del comedor, saltar por encima de una almohada, entre otros, y estos circuitos quedaban estáticos, porque los niños reclamaban movimiento en medio del encierro. En otros casos, las familias crearon casas con cajas de cartón para hacer refugios o, inclusive, muchas familias crearon sus propios campamentos para hacer lecturas y en ocasiones la lectura del cuento la realizaba la maestra a través de video llamada por WhatsApp.

También fue posible explorar otros escenarios con los que no cuenta la escuela. Como la cocina, donde los niños prepararon recetas con sus familias. Antes de lavar el arroz dibujaban con sus dedos los números, desgranaban las arvejas, amasaban, identificaban cantidades, y fueron experiencias que se adhirieron a la cotidianidad de la familia, permitiéndole a los niños sostener sus aprendizajes.

Crear las condiciones para el aprendizaje fue un proceso que se dio gracias al desplazamiento de los imaginarios sobre la educación inicial, donde las familias pudieron comprender que no es un contenido temático aquello que se busca, sino potenciar el desarrollo integral. Cuando el niño recita los colores o cuenta con sus dedos los números el contenido se agota en sí mismo, mientras que la creación de condiciones para potenciar la construcción de identidad, comunicarse en diversos lenguajes,

crear hipótesis e interpretar y relacionarse con el mundo les ofrece mas posibilidades. Para llegar a ello, no solo fue necesario desplazar imaginarios en cuanto al aprendizaje, el desarrollo, la educación inicial, sino también, fue un momento que implicó el transito de la evidencia al seguimiento.

De la evidencia al seguimiento al desarrollo

Si bien las familias crearon las condiciones para el aprendizaje, se estaban asumiendo las fotos y los videos como evidencias que se presentaban para dar por cumplida una tarea o actividad. La evidencia dispone al adulto y no al niño. Exige que el adulto cumpla y envíe la fotografía de la tarea, en cuyo caso, si el niño no quiere, hasta la hará él mismo con tal de cumplir y pone toda la responsabilidad en el adulto. Al tomar distancia de la evidencia, el concepto de seguimiento al desarrollo pone la atención sobre el niño.

ElMEN (2017) entiende el desarrollo y el aprendizaje como procesos interdependientes que toman forma gracias a la interacción dinámica entre la biología (genética-maduración) y la experiencia de los niños y las niñas en sus interacciones con otras personas y con los entornos sociales y culturales a los que pertenecen. De esta forma, el desarrollo alcanzado por los niños y las niñas se convierte en el punto de partida del aprendizaje, sin limitarlo ni determinarlo, y así mismo, el aprendizaje promueve el desarrollo y se convierte en el detonante que permite su acontecer (p. 29).

En esta lógica la evidencia sólo permite dar cuenta de algo que se realizó, pero no del proceso de desarrollo y aprendizaje. Mientras que asumir los registros visuales como seguimiento al desarrollo permite observar los avances del niño, la realización de la actividad tiene un propósito más allá de generar un resultado o una manualidad terminada. La actividad pone la atención sobre el niño, sobre cómo se sintió, que texturas identificó, qué le generó agrado y qué no, cuál fue la parte que más disfrutó del proceso, si expresó resistencia en algún momento. Observar este proceso o preguntarle al niño por él, evocará un recuerdo del momento en que realizó la actividad y escucharlo, permite observar que amplió su vocabulario, que le ha otorgado significado a ciertas cosas, que ha entrado en procesos de autonomía, que ha tomado decisiones, que puede valerse de su lenguaje corporal, escrito y verbal para expresar emociones y sentimientos, que presenta sus opiniones frente a la actividad propuesta, que logra identificar con más facilidad sus sensaciones. A diferencia de la evidencia, explorar todo lo que aconteció en la realización de la actividad permite dar seguimiento al desarrollo para planear acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer, afianzar o provocar nuevos aprendizajes. De esta manera, una actividad de coloreado no se dispone para que el niño desarrolle una técnica, sino a través de esto, pueda aprender otros procesos como la paciencia, la concentración, la elección de colores, su opinión frente a aquello que va a colorear.

El seguimiento, entendido como acción que pone el interés sobre el desarrollo del niño, libera al adulto de la responsabilidad de sentirse obligado a cumplir con algo o incluso de mentir. De hecho, este concepto permite a las familias adoptar una

nueva comprensión de la infancia, donde observan y registran lo que el niño va experimentando para conversarlo con las docentes y entender así que tanto la familia como la maestra están interesadas en el desarrollo integral del mismo sujeto de afecto. Las dos instituciones tienen su punto de encuentro en acciones encaminadas al bienestar del mismo sujeto.

Conclusiones

La pandemia mundial por la COVID-19 movilizó ciertos imaginarios y prácticas que hicieron posible nuevas comprensiones de las infancias. Para los docentes en educación inicial, esta situación confrontó la labor docente y reclamó creatividad frente a la forma de generar los aprendizajes. Si las condiciones sociales cambiaron, la educación para esa sociedad también debía cambiar: no tiene sentido hacer la educación de siempre para una sociedad que ya no es la misma. En ese sentido, la lectura de la realidad le permitió comprender aquello que acontece para generar acciones educativas en las que se reconozca la diversidad y la singularidad. Valerse de la singularidad posibilitó la creación de diversas estrategias para el encuentro y el aprendizaje, en nuevos escenarios, que debían a su vez, crear las condiciones para que el aprendizaje fuera posible.

Bibliografía

Ministerio de Educación Nacional (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (2014). Guía 20. El sentido de la educación inicial. Ministerio de Educación Nacional.

Secretaría de Educación del Distrito (2019). Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Secretaría de Educación del Distrito.



IDEP
Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico

