

Actas

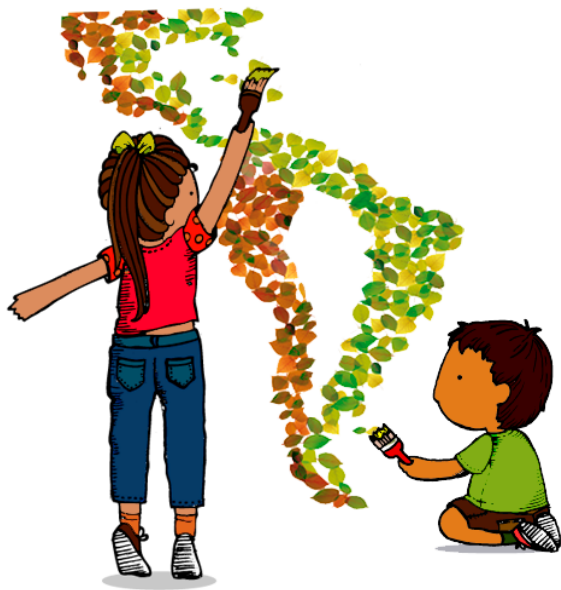
Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas

Tomo II

Educación, Procesos Educativos y Experiencias
Institucionales en Latinoamérica: visibilizando
las capacidades de aprendizaje de la infancia

Santiago de Chile

14 al 17 enero 2014



Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas

Santiago, 14 al 17 enero 2014

Tomo II. Educación, procesos educativos y experiencias institucionales en Latinoamérica:
visibilizando las capacidades de aprendizaje de la infancia

ISBN: 978-956-19-0841-3

Editor: Francisco Osorio

Fotografías: Comunicaciones Congreso

Publicado el año 2015 en Santiago de Chile por FACSO Ediciones,
bajo una licencia Creative Commons 4.0 cc-by.

Esta es una publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile,
suscrita al protocolo de acceso abierto. Se permite su uso citando la fuente.

Disponible en: libros.uchile.cl



Organizador por:

Programa de Diplomado en Niñez y Políticas Públicas
(Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile)
Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU)
Facultad de Ciencias Sociales (Universidad Central de Chile)
Instituto de la Comunicación e Imagen (Universidad de Chile)
Departamento de Antropología (Universidad de Chile)
Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (Universidad de Chile)

Patrocinado por:

Observatorio Niñez y Adolescencia
UNICEF-Chile
Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Chile
Programas de Postgrado del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile

Consejo Ejecutivo y Organizador

Francis Valverde	Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (Achnu)
Dimas Santibáñez	Diplomado Niñez y Políticas Públicas, Departamento de Antropología Universidad de Chile
Andrea Valdivia	Instituto de comunicación e Imagen, Universidad de Chile
Carolina Franch	Centro Interdisciplinario de Género, Departamento de Antropología Universidad de Chile
Catalina Ivanovic	Centro Interdisciplinario de Género, Departamento de Antropología Universidad de Chile

Secretaría Ejecutiva

Soledad Salazar Medina

Comité Académico

Lucero Zamudio Cárdenas	Socióloga, Magíster Estudios de Población y Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad del Externado, Colombia.
Marta Maurás	Socióloga, Vicepresidenta del Comité de Naciones Unidas sobre Derechos del Niño, Chile.
Gabriel Lerner	Abogado. Titular de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Argentina.
René Unda Lara	Sociólogo, Director Centro de Investigaciones de la Niñez, Infancia y Adolescencia, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador.
Oswaldo Torres Gutiérrez	Antropólogo Social, Magister en Historia y Doctor en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Central, Chile.
Gerardo Sauri Suárez	Pedagogo y Maestro en Derechos Humanos y Democracia. Secretario para la Promoción de los Derechos Humanos e Incidencia en Políticas Públicas de la Comisión de Derechos Humanos del DF (CDHDF), México.
María Estela Ortiz	Educadora de Párvulos, Consultora Primera Infancia en el Banco Interamericano de Desarrollo, Chile.
Adrián Rozengardt	Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. FLACSO, Argentina.
Soledad Larraín	Psicóloga y Magíster en Psicología Clínica, Consultora UNICEF, Chile.
Yolanda Corona Caraveo	Licenciada en Psicología, Doctora en Historia y etnohistoria. Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, México.

Nieves Rico	Oficial de Asuntos Sociales. División de Desarrollo Social de la CEPAL. Chile.
Norberto Liwski	Médico- pediatra social. Director Ejecutivo del Observatorio Social Legislativo. Argentina.
María Fernanda Moscoso	Doctora en Antropología social de la Freie Universität de Berlín. Profesora adjunta de la Universidad Internacional La Rioja, España.
Olga Grau Duhart	Profesora Titular Universidad de Chile, Coordinadora académica de la Comunidad de Indagación en Filosofía e infancia en Chile (CIFICH), Facultad de Filosofía y Educación, Chile.
Gaby Fujimoto	Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación en Lima. Consultora Internacional en Educación y Primera Infancia, Secretaria Técnica y de Asuntos Internacionales de la Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia, Estados Unidos.
Rodolfo Martínez	Licenciado en Trabajo Social de la Universidad de la República. Docente del departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay.
Alejandro Acosta	Sociólogo y Doctor en Educación Nova University-CINDE. Director Regional CINDE Bogotá y profesor de la Universidad de Manizales, Colombia.
Alejandro Cussianovich Villarán	Maestro de Educación Primaria y sacerdote católico. Destacado por sus contribuciones en torno a la situación de la niñez trabajadora. Docente de la Maestría de Políticas Sociales y Promoción de la Infancia, Universidad de San Marcos, Perú.
Marisa Graham	Abogada. Directora Nacional de Promoción y Protección Integral de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Argentina.

Índice

Presentación del Consejo Ejecutivo	8
--	---

Paradigmas, políticas y experiencias en torno a la educación de talentos

Monarca, Patricia. Inventa mundos nuevos con palabras. Una experiencia de propuestas de escritura para alumnos de 6° y 7° básico en la escuela de talentos ALTA UACH	12
Albor, Lourdes. La educación popular aplicado al programa social de escuela saludable	17
Gómez, María Paz y Conejeros, Leonor. Niños y niñas con alta capacidad como evaluadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje: reivindicación de la voz de los estudiantes	23
González, Pablo. PENTA UC: Sistematización de su experiencia en el acompañamiento socioafectivo de estudiantes vulnerables con talento académico	30
Gutiérrez, Víctor. ALTA UACH. Sujeto del talento, una visión etnográfica sobre la educación, infancia y marco legal de los programas de educación de talentos en niños de la Escuela ALTA UACH	38
Gygli, Pablo; Manzano, Yerko y Maureira, Paulo. Talento académico en el programa ALTA UACH: una aproximación desde la antropología	45
Lozic, Karina y Yousfan, Yasmina. Impacto de la educación especial de alumnos con talento académico desde la percepción de su entorno familiar y escolar	51
López, Verónica; Conejeros, María Leonor; García, María Caridad; Gudenschwager, Helga; Proestakis, Alejandro. Educación de talentos en Chile. Un debate entre excelencia y equidad en educación	57
Riveros, Ana María; Catalán, Pamela; Vásquez, Gabriela. Curriculum y prácticas pedagógicas en la educación de talentos académicos	65

Políticas e intervenciones en la niñez intermedia: la tensión entre la escuela, la familia y la comunidad

Beytía, Constanza. Estudio de percepciones sobre la experiencia de pilotaje de jóvenes en acción ejecutado por la Fundación Súmate 2012	74
Caro, Pamela. Reflexiones sobre la niñez intermedia en medios rurales y su relación con las tensiones familia y trabajo	81
Pérez, Bernarda; Salas, Natalia. Desafíos en la construcción de políticas educativas de trabajo con familia	86
Poblete, Lorena. Intervenciones familiares con NNA en contexto de explotación sexual comercial	89
Pollarolo, Fanny; Ahumada, Alicia; Encalada, Raúl. Una alianza de garantes para la recuperación del derecho a la educación en NNA en condición de vulnerabilidad	96
Ramos, Liliana. Validación de intervenciones psicosociales a la realidad escolar chilena	102
De Toro, Ximena. Sistema de alerta temprana para prevenir la deserción escolar	108

Políticas públicas y aprendizaje infantil: complejidad y paradigmas educativos emergentes

Bueno, Míriam; Silva, Karine; Ribeiro, Luiz. Atlas escolares municipais como uma proposta de política pública para o estudo do lugar e a construção da cidadania, junto a escolares das séries iniciais da educação básica	119
Carabantes, Edgardo. Facilitadores gráficos para la adquisición de la prosodia en la lectura de niñas y niños de un sector popular	126
Catalán, Jorge. Diálogo entre el aprendiz, el enseñante, el investigador y el hacedor de políticas públicas en educación infantil	127
Daza, Olivia; Platas, Silvia; Cortés, Ana. El aprendizaje infantil. Punto de partida en la orientación de las políticas educativas	133
Flores, Loreto; Juica, María J; Portilla, Fernando. Los saberes cotidianos de niños y niñas para incentivar la propensión de aprender. Experiencias del semillero SIEP-ULS	138

Fonseca, Zarelli. Escuela comunitaria de reinserción educativa. La casona de los jóvenes: una experiencia de complejidad educativa emergentes	143
Grazinoli, Daniele e Vasconcellos, Tânia. Ética e estéticas de ensinar e aprender na educação infantil: reflexões inspiradas pela filosofia de Walter Benjamin	150
Hidalgo, Javier; Contreras, Marisol. Análisis de las implicancias de la reciente incorporación de los niños y niñas de segundo básico al SIMCE.....	156
López de Maturana, Silvia. Fragmentación del saber de los niños y niñas en los ambientes pasivos aceptantes de las escuelas	161
Moreno-Doña, Alberto. El misterioso viaje del aprendizaje de la autonomía, el desarrollo del pensamiento y la construcción de la relación afectiva: resignificando la labor docente.....	165
Salgado, Jorge. Ámbitos de aprendizaje según el razonamiento de los niños	176
Sánchez, Ana. Bifurcaciones emergentes en la infancia.....	183
Sandoval, Eduardo. Factores posibilitadores de la modificabilidad cognitiva en adolescentes infractores de ley: alcances de su propensión a aprender	190
Veas, Paulina. Propensión a enseñar: un compromiso con la propensión a aprender de los niños y niñas.....	197
Perucci, Camila; Vargas, Susana. Uma experiência de ensino com gêneros textuais na alfabetização	201

Educación, políticas públicas y primera infancia

Aquino, Ligia; Reis, Ana y Oliveira, Denise. Formação docente para a infância: perspectivas formativas na creche universitária.....	210
Louzada, Virgínia. Evaluación en la “pré-escola”: elementos para pensar críticamente la educación infantil en la red de enseñanza de la ciudad de Rio de Janeiro.....	216
Moreno, María. El fenómeno de adulto-designación en educación parvularia.....	222
Muñoz, María; Gómez, Esteban; Badilla, María. Previendo desde la cuna: uso del índice de estrés parental en salas cunas y jardines infantiles como instrumento de screening de situaciones de riesgo en infancia.....	226
Nunes, Maria y Santos, Edson. Educação infantil e regime de colaboração: o programa proinfância.....	233
Parra, Paulina. La inclusión de la educación del cuerpo en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía...	241
Prudent, Elías; Visintin, Marina; Kuppe, Ignacio. Las secciones multiedad y multinivel en el jardín de infantes Políticas educativas en torno a la obligatoriedad y universalización del nivel inicial rural argentino.....	249
Rivera, Felipe; Campos, Carolina. La política de buen trato hacia niños y niñas: una mirada desde la praxis educativa.....	260
Saldamando, Nilda. Una política pública por los derechos culturales ciudadanos de la infancia desde su educación inicial.....	265
Silva, Edyane; Rose, Eliane. A formação docente sobre violência sexual: questão de política de enfrentamento	269
Martinez, María Delia; Muñoz, Graciela. Los imaginarios de la infancia: nuevas miradas para la formación de las educadores y educadoras de párvulos	276

Inclusión socio-educativa desde una perspectiva de derechos humanos

Bacovicz, Alexia; Lima, Edyane. Inclusão educacional e políticas sociais no brasil contemporâneo: principais desafios e perspectivas	282
López, Mauricio; Silva, Natalia. Posibilidades para la inclusión educativa: barreras y recursos para el aprendizaje y la participación desde la perspectiva de los estudiantes.....	285
Molina, Yasna. Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México	292
Núñez, Liliana; Canabal, Ariel; Varano, Liliana. La asignación universal por hijo, una política social argentina, desde la voz de sus beneficiarios	299
Zacipa, Astrid. Desigualdades mediáticas en niños y niñas víctimas del desplazamiento en Colombia	305
Materón Palacios, Solángel. Inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad en Colombia desde un enfoque de derechos.....	310

Infancia y Escuela: procesos de socialización y políticas públicas

Ospina, María Camila; Orofino, Isabel. Novos paradigmas para as teorias da socialização	319
Correa, Bianca; Ferreira, Káren; Bucci, Lorenza. Gestão democrática na educação infantil brasileira	325
Fonseca, Claudia; Riquelme, Sergio. Modos de <i>a-proximarse</i> al otro en el neoliberalismo compensatorio	331
Llanos, Daniel. La socialización escolar: prácticas móviles en niños indígenas del Ecuador	338
Martins, Ana. Qual o impacto de uma avaliação externa no ensino de crianças com 8 anos de idade?	344
Menezes, Flávia M.; Farias, Anna Paula M; Machado, Priscila D. Creches universitárias: questões para o debate sobre esses contextos no cenário de produção de saberes e fazeres sobre a infância no Brasil	349
Rojas, Víctor. Encuentros para el diálogo: pensamiento e identidad en práctica con menores infractores	355
Useche, Oscar. La respuesta comunitaria ante los límites de la perspectiva de derechos en la constitución de las políticas públicas de infancia.....	360
Fonseca, Laura; Scheinvar, Estela. La perspectiva de derechos en el desarrollo de políticas públicas hacia la infancia y la adolescencia.....	366
Alvarado, Sara. Los procesos de transición educativa de niños y niñas indígenas en América latina	369

Presentación

“la creación de políticas no pueden realizarse solo desde el mundo de los adultos, su diseño, ejecución y evaluación deben considerar la opinión de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, de acuerdo a lo comprometido por Chile tras la firma de la Convención de los Derechos del Niño”

Declaración Pública Niños, Niñas y Adolescentes

Santiago, 17 de Enero 2014

El **I Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas. Balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina**, realizado en Santiago de Chile entre el 14 y 17 de enero de 2014, en dependencias de la Universidad de Chile y la Universidad Central de Chile, fue el resultado de la colaboración entre instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil. Participaron en su organización las Facultades de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y Universidad Central de Chile, el Diplomado de Niñez y Políticas Públicas y el Centro Interdisciplinario de Género del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile, el Instituto de Comunicación e Imagen de la Universidad de Chile y la Asociación Chile Pro Naciones Unidas (Achnu).

Apoyaron y colaboraron en la organización de esta iniciativa el Grupo de Trabajo **“Juventudes, infancia: cultura, política e instituciones sociales”** del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO, el Proyecto Anillo **“Juventudes. Transformaciones socioeconómicas, sociopolíticas y socioculturales de las y los jóvenes en el Chile contemporáneo”** (SOC 1108), la Fundación San Carlos de Maipo y la Red ONGs Infancia y Juventud (ROIJ).

Es preciso destacar que la Red de ONG's de Infancia y Juventud (ROIJ) y la Campaña Movilizándonos, permitió contar con la participación de niños y niñas cuyas opiniones y puntos de vistas sobre los actuales espacios de participación e incidencia en la toma de decisiones quedó señalada en la Declaración Pública de Cierre elaborada en el marco del encuentro *Aportando a la Construcción de un Buen Vivir*.

El Congreso fue patrocinado por UNICEF-Chile, la Vicerrectoría de Extensión y la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Chile, el Observatorio Niñez y Adolescencia, y los Programas de Postgrado del Departamento de Antropología de la Universidad de Chile. Apoyaron con su auspicio Arcos-Dos en Uno, Fundación Minera Los Pelambres y Fundación Telefónica.

El I Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas, tuvo como principal objetivo promover un espacio de comunicación y debate en torno a los enfoques, modelos de implementación y resultados de las políticas públicas dirigidas hacia la niñez en Latinoamérica. Entre sus objetivos específicos, el Congreso buscó:

- Desarrollar un debate político-académico en torno a paradigmas, diseños, metodologías y experiencias exitosas de investigación e intervención en el ámbito de la niñez, desde distintos campos disciplinares y sobre su impacto en niños y niñas.
- Iniciar y/o potenciar el necesario diálogo entre los distintos actores involucrados en el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas dirigidas al bienestar integral de la niñez (académicos, profesionales y ejecutores de programas, tomadores de decisiones y los mismos niños, niñas y adolescentes).
- Contribuir al desarrollo de políticas públicas dirigidas a la niñez con perspectiva de derechos, visibilizando éxitos y fracasos.
- Contribuir al desarrollo de políticas públicas dirigidas a la niñez en sintonía con las transformaciones y particularidades socioculturales de la Región.

La alta participación de investigadoras e investigadores, profesionales, académicas y académicos de diversas universidades, centros académicos y organizaciones de la sociedad de América Latina, posibilitó que el I Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas contribuyera de manera efectiva en la promoción de un debate reflexivo, constructivo y crítico sobre las modalidades predominantes de construir e implementar políticas y programas públicos dirigidos a niños y niñas de nuestro continente. Esperamos que el diálogo desarrollado durante el Congreso, y la presentación de estas Actas, constituyan un aporte adicional a los esfuerzos que despliegan distintos profesionales, investigadores y académicos por transformar las estructuras sociales, culturales, políticas e institucionales que impiden el pleno ejercicio de derechos de niños y niñas.

Como se destacó en el marco del trabajo desarrollado por los 21 Grupos de Trabajo y las más de mil ponencias recibidas, los asimétricos avances jurídicos e institucionales que presentan los países de la región no se traducen aún en cambios sociales y culturales sustantivos, que no solo reconozcan y protejan los derechos de niños y niñas, sino que garanticen y promuevan el ejercicio pleno de su ciudadanía. El diseño, implementación y evaluación de las políticas dirigidas a niños y niñas requiere la incorporación real y efectiva de esta nueva ciudadanía.

Como Consejo Ejecutivo del I Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas, quisiéramos expresar nuestro agradecimiento a las instituciones y autoridades académicas que apoyaron el desarrollo de esta iniciativa, a las organizaciones internacionales y de la sociedad civil que confiaron en este proyecto, y a todas y todos los colaboradores que anónimamente dispusieron su tiempo y energía para alcanzar los resultados que nos trazamos. En particular, agradecemos el trabajo y compromiso brindado por las y los Coordinadoras y Coordinadores de los Grupos de Trabajo. Sin su apoyo no hubiera sido posible organizar el diálogo que promovió este Congreso, como tampoco organizar la recepción de cada una de las ponencias que componen los tres tomos de las Actas del Congreso. Finalmente, queremos agradecer el apoyo y trabajo brindado a las y los integrantes del Comité Académico del Congreso.

El Tomo II de las Actas del I Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas. Balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina, reúne las ponencias de seis Grupos de Trabajo, cuyas temáticas abordan la **diversidad sociocultural y formas de producción de subjetividades políticas en torno a la niñez**.

El Grupo de Trabajo 2 *Paradigmas, Políticas y Experiencias en torno a la Educación de Talentos*, analiza y problematiza el débil desarrollo de políticas, programas y estrategias para la inclusión de niños y niñas con altas capacidades y talento. En el marco de los planteamientos que desarrollan las ponencias, se sostiene que este tipo de invisibilidad, y las deficiencias normativas que ello implica, vulnera la sostenibilidad y calidad de los instrumentos de protección y desarrollo de niños y niñas, ya que las escuelas y los programas especializados actúan como laboratorios de metodologías de aprendizaje. Conceptos claves: educación de niños y niñas con talento, ambiente de aprendizaje, interdisciplinariedad y políticas públicas.

El Grupo de Trabajo 3 *Políticas e Intervenciones en la Niñez Intermedia: La tensión entre la escuela, la familia y la comunidad*, expuso y analizó diversas experiencias en intervenciones educativas, diseñadas e implementadas como resultado de investigaciones académi-

cas en el área y de programas de políticas públicas. Las ponencias abordan las temáticas de la exclusión y la deserción escolar, tanto en el ámbito urbano como rural, y desde un enfoque sistémico. Se interpela el derecho de niñas y niños a la inclusión educativa, basándose en evidencias nacionales e internacionales para dar cuenta del impacto psicológico y social en su formación integral que representa el excluirlos del contexto educativo por sus características individuales o sus condiciones socio-económicas. Conceptos claves: familia, escuela y comunidad, intervenciones sociales, políticas públicas, niñez intermedia.

El Grupo de Trabajo 6 *Políticas Públicas y Aprendizaje Infantil: Complejidad y paradigmas educativos emergentes*, analiza los desafíos que deben abordar los modelos educativos con el objeto de incluir espacios y mecanismos que hagan efectivo el derecho de opinión de niños y niñas en sus experiencias de aprendizaje. Esto implica reconocerlos como formadores de sus propios conocimientos, destacando sus capacidades y formas de aprendizaje. Las prácticas adultocéntricas de transmisión de conocimiento, inhiben el desarrollo autovalente, opacan la curiosidad del mundo infantil y reproducen lógicas de control y enajenación características de los procesos de enseñanza. Conceptos clave: propensión a aprender, complejidad, emergencia, auto organización, educación, escolarización, paradigma.

El Grupo de Trabajo 17 *Educación, Políticas Públicas y Primera Infancia*, reflexionó respecto de las prácticas pedagógicas que se privilegian en la educación inicial. Se observó que en el plano de las metodologías y didácticas se aplican diversos enfoques que, lejos de complementarse, tensan el quehacer en el aula y no entregan respuestas al desafío que supone reconocer la diversidad de las infancias y los contextos educativos en el que se desarrollan las experiencias de aprendizaje. Como resultado de lo anterior se aprecian deficiencias en la formación de profesores y ausencia de una reflexión interdisciplinaria que permita un diálogo de saberes. En este contexto, las ponencias subrayan la relevancia de la formación de educadores y educadoras, la que debe incluir el enfoque de derechos, metodologías de buen trato y estrategias que propicien el protagonismo de niños y niñas. Conceptos clave: imaginarios infancia, formación profesores, diversidad, contextos educativos.

El Grupo de Trabajo 19 *Inclusión Socio-educativa desde una Perspectiva de Derechos Humanos: Reto de un mundo global*, problematiza el tipo de respuestas que han elaborado las políticas públicas que buscan mejorar las condiciones de equidad e igualdad en la población, destacando la presencia de barreras socioculturales que inhiben los esfuerzos de integración social que se despliegan. En particular, advierten que no ha habido capacidad para transformar aquellos factores estructurales que segregan a los grupos minoritarios. En alguna medida, esto se debe a que las intervenciones del Estado siguen apoyándose en una lógica del cuidado y no han sido capaces de integrar un enfoque que reconozca la calidad de sujetos de derechos de niños y niñas. Ello se aprecia en particular en el tipo de intervenciones que se implementan en escuelas y sectores periféricos de nuestras sociedades. Conceptos clave: inclusión, atención a la diversidad, enfoque de derechos, rol docente, políticas públicas.

El Grupo de Trabajo 21 *Infancia y Escuela: Procesos de socialización y políticas públicas*, analiza los procesos de socialización que experimentan niños y niñas, advirtiendo que éstos están orientados a privilegiar procesos de aprendizaje que reproducen órdenes sociales específicos. Frente a ello, los trabajos presentados ofrecen alternativas educacionales relevantes para la Región. Estos pueden iluminar las prácticas de los educadores, familias, y funcionarios públicos cuyo interés principal es mejorar la calidad de vida de niños y niñas, así como la búsqueda de soluciones a los problemas que dificultan su desarrollo. Conceptos clave: socialización, contemporaneidad, perspectiva de derechos, educación pública.

Consejo Ejecutivo

I Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas
Balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía
Diálogos interdisciplinarios desde América Latina

Santiago de Chile, mayo de 2015

Grupo de Trabajo

Paradigmas, políticas y experiencias en torno a la educación de talentos



Inventa Mundos Nuevos con Palabras. Una Experiencia de Propuestas de Escritura para Alumnos de 6º y 7º básico en la Escuela de Talentos ALTA UCh

Patricia Monarca

Como citar:

Monarca, Patricia (2014) *Inventa mundos nuevos con palabras. Una experiencia de propuestas de escritura para alumnos de 6º y 7º básico en la Escuela de Talentos ALTA UCh. Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La enseñanza de la escritura en la escuela básica, a nuestro juicio, evidencia una paratopía constitutiva: se funda en criterios de corrección propicios para ejercitar ciertos géneros discursivos, cuyos marcos escénicos y escenografías (Maingueneau, 2004) son estables e imponen auténticos deberes de coherencia y cohesión, a textos que se intencionan como “literarios”. Para ello se ofrecen al alumno modelos de reconocida autoridad estética, y se explican las figuras retóricas... cuyo común denominador es precisamente romper la lógica del lenguaje. Esto genera en el mejor de los casos confusión acerca del estatus de las producciones apellidadas como “literarias” en la escuela, y -la mayoría de las veces- impotencia expresiva. Ejemplos de textos producidos por niños de 6º y 7º básico, a partir de diferentes propuestas de escritura en un curso de la Escuela de Talentos ALTA UCh, nos permitirán reflexionar sobre los supuestos epistemológicos que (im)posibilitan un desarrollo óptimo de la escritura en el espacio escolar y aventurar una propuesta metodológica para reconocer la literaturidad más allá del *estilo*, el *tópico* y la *estructura* discursiva (Bajtín, 1982) de un texto. **Palabras clave:** enseñanza de la escritura, convenciones, intertextualidad, metalengua, literaturidad.

Escolaridad y escritura

Mi tormento es el miedo a que la gente me mire
O a una mancha en la imaginación furtiva
(Víctor Barriga, 7º básico)

Comenzaré diciendo la mágica fórmula “Había una vez...”, para hacer de esta ponencia una puesta en escena en el aire y llevarlos a su niñez, no la niñez que es eje temático del Congreso que nos convoca, sino a ese espacio mental fértil, donde todo es posible. Había una vez una época, hace muchos siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio, y se dedicaban a él el resto de sus días. En todas las sociedades donde se inventaron algunos de los cuatro o cinco sistemas primigenios (China, Sumeria, Egipto, Mesoamérica y probablemente, también el valle del Indus) hubo escribas, quienes formaban un grupo de profesionales especializados en un arte particular: grabar en arcilla o en piedra, pintar en seda, tablillas de bambú, papiro o en muros, esos signos misteriosos, tan ligados al ejercicio mismo del poder. De hecho, las funciones estaban entonces tan separadas que los que controlaban el discurso que podía ser escrito no eran quienes escribían, y muchas veces tampoco practicaban la lectura. Quienes escribían no eran lectores autorizados, y los lectores autorizados no eran escribas.

La cosa comenzó a complicarse cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación, y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía. Los lectores se multiplicaron, los textos escritos se diversificaron.

Sin embargo, a pesar de esta masificación democratizadora de la lectura y la escritura, la escuela no ha acabado de apartarse de la antigua tradición: sigue tratando de enseñar una técnica: desde el procedimiento para el trazado de las letras hasta el conjunto de reglas gramaticales... Y a partir de allí el temor a la “incorrección” (el censor lápiz rojo del profesor) inhibe la producción de textos en la escuela: Hay escritores en potencia que pasan inadvertidos o, peor aún, que son desautorizados porque el profesor solo es capaz de ver la ortografía o la sintaxis desviante.

El Programa de Lengua y Comunicación para 7º básico, del MINEDUC, en sus Orientaciones didácticas sobre Escritura propone al docente “La enseñanza de la escritura implica aspectos metodológicos fundamentales que deben ser abordados sistemáticamente y de manera estructurada. En primer lugar, los alumnos deben conocer buenos modelos de los textos que luego escribirán. Así se familiarizarán con la estructura y vocabulario de ese tipo de

texto, lo que facilita y orienta la tarea que tendrán que enfrentar posteriormente” (2011, p. 32).

Hay un aspecto preponderante que no se considera aquí: Todos los enunciados que responden a un mismo género discursivo (Bajtín, 1982) tienen en común el estilo (vocabulario empleado, uso de ciertas figuras retóricas, adjetivación, aclaraciones, oraciones sintácticamente simples o complejas, etc.), el *tópico* o *tema* y la *estructura* o *composición* (el modo de organización, la “forma”). Esta regularidad en los marcos escénicos y escenografías (Maingueneau, 2004) son estables e imponen auténticos “deberes” de coherencia y cohesión, los que posibilitan que diferenciamos, por ejemplo, un contrato de una monografía, o una receta de cocina de una carta. Asimismo, esas reglas de composición conllevan sanciones para quienes las infrinjan: una monografía cuyo contenido responda a los requerimientos del profesor pero que sea expuesta con un vocabulario ajeno a la disciplina, o con una sintaxis de apuntes de clase, será sancionada con una nota reprobatoria, por ejemplo.

Pero dicha regularidad tipológica no define para nada –y menos en el siglo XXI- a la literatura. Y a los alumnos se los invita a escribir bajo el modelaje de textos narrativos o líricos de novelistas y poetas consagrados. El Programa de Lengua y Comunicación para 7º básico, más adelante, agrega: “Además de proveer prototipos de texto, la labor del docente es modelar permanentemente los criterios y la lógica que sigue un escritor al producir un texto para un destinatario definido. Es decir, ayuda en la generación de ideas, monitorea la planificación y corrige diferentes aspectos de los textos, explicitando el pensamiento que lo lleva a cambiar una oración o a enriquecer el vocabulario de un escrito” (2011, p. 35).

Esta indicación, por cierto, no considera que la carencia de una práctica de la escritura “literaria” impide muchas veces al docente ejercer una acción eficaz en la escritura de los alumnos. Entre el chico que realiza una práctica de la escritura y el docente que no lo hace se crea un vacío que la formulación teórica, la lectura e incluso el buen gusto literario sólo llenan a medias. No se puede enseñar un oficio si alguna vez no se lo conoció desde adentro, en la concreta materialidad de los problemas que se plantean durante el proceso.

En un escenario como el descrito, que 15 estudiantes de 6º y 7º básico en ALTA UACH escogieran como primera preferencia “Inventa mundos nuevos con palabras” fue un honor y un desafío. El desafío de revertir su concepción de lengua escrita como sinónimo de un entrenamiento consistente en “habilidades básicas”, hacia una concepción de la escritura como el descubrimiento de la magia (y además, una magia cognitivamente desafiante) de la palabra como creadora de mundos nuevos.

En nuestras clases, el trabajo se articula en cinco momentos fundamentales: Formulación de la propuesta, Escritura, Lectura de los textos, Comentario, Evaluación del trabajo.

I. Las propuestas de trabajo

Una propuesta de trabajo es una incitación a realizar un trabajo productivo. Una propuesta debe ser al mismo tiempo escueta y enriquecedora; debe plantear un problema y dar elementos para resolverlo; no debe transmitir un conocimiento pero debe acrecentar los conocimientos.

¿Qué significa que una propuesta se enuncie sin haber transmitido inmediatamente antes un conocimiento que enseñe cómo cumplirla? Significa que no se analiza o estudia, inmediatamente antes de la propuesta de escribir un poema, un poema determinado, ni se define tampoco “la poesía”. En general este “silencio” previo a la propuesta implica un gesto de confianza que intenta movilizar al máximo los recursos y los conocimientos previos que cada uno tiene. Implica también, y sobre todo, que no existe un único modo aceptable de cumplirla.

Pero, al mismo tiempo, en la propuesta subyace un procedimiento o el material que, de ser utilizados, pueden enriquecer o producir el texto. Cuando se propone, por ejemplo, realizar un poema-collage utilizando titulares de periódicos, se está suministrando el material: el discurso periodístico, y un procedimiento: el montaje.

La idea de no impartir conocimientos previos no implica que no pueda utilizarse un texto literario como punto de partida. Lo importante es que no sea sentido por el grupo como un modelo impuesto para ser imitado.

Los ejemplos que leeré se basarán en la propuesta que denominamos “El muro descascarado”. El punto de partida fue un poema, *Consumación*, de Vicente Aleixandre, cuyas palabras –les expliqué a los alumnos- se habían desdibujado en una pared utilizada y sobreescrita con propaganda (fue en época previa a elecciones presidenciales).

2. La escritura

Me invade un vacío sin música, sin nada,
sólo esa inquietante rueda de las palabras.
Cristóbal Schmidt (7° básico)

Tras realizar la propuesta, se enuncia el tiempo que se otorga para la escritura. La brevedad relativa del tiempo emite dos mensajes: “es posible cumplir esta propuesta en ese tiempo”, y ratifica que no hay una exigencia de perfección sino simplemente de trabajo, de un trabajo inmediato, libre, placentero y accesible a todos. Incide también en los resultados, ya que no se escriben textos muy extensos y esto facilita su lectura.

3. La lectura

Y vuelvo, y explico el sueño al brujomundo
(Víctor Barriga, 6° básico)

La lectura transforma al grupo en público. Este público tiene una característica que lo diferencia de otros: es un público que ha participado del trabajo, puesto que aún en la escritura individual una propuesta común ha vinculado los distintos textos. Este público es además capaz de ofrecer una excelente lectura ya que pues conoce “de lo que se trata” como un experto, y puede evaluar similitudes y diferencias con sus propios textos.

La lectura en público de los textos rompe el círculo alumno-profesor evaluador-alumno, para abrirse a una dimensión que lo acerca a lo que es el trabajo del escritor, sobre el cual gravita siempre la presencia de un público. Aquí no se escribía para la profe, ni para sacarse una nota; se escribía para ser oído, leído, con todo lo que esto significa. Esta lectura recibía no una calificación sino un comentario, que es la mejor respuesta que se le puede dar a ese texto. Dijimos antes que una de las razones que pesan negativamente sobre la producción literaria en el ámbito escolar es que el docente debe responder con una lectura correctora a los textos. Creo no equivocarme al decir que el único modo de aprender a escribir es escribiendo y leyendo. La corrección que se hace del texto no enseña a escribir. Es la práctica, una práctica enriquecedora, la que favorece el aprendizaje de la escritura.

Aquí tres de los textos resultantes de la propuesta:

Muro descascarado

Si yo fuera el sol / Sería luminoso, radiante y quieto. / Estallaría de luz y estallaría de resplandor. / Haría una creación de miles de rayos / que se reflejen bajo las aguas. / Adornaría el cielo y sus ondas. // Puedo pensar y decirlo, / Tomar nota, / Procurar explicar todo lo que fue y ha sido. /// Las hojas de los árboles han caído / Pero volverán a crecer junto con flores / Luego con frutos, / Más tarde el otoño las volverá a botar. // La desnudez suprema / de los árboles en el otoño / hace que parezca casi imposible que vuelvan a crecer. (Javiera Núñez, 6° básico).

Si Yo Fuera Un Gato

Si Yo Un gato Fuera / Si yo fuera un gato / Sería redondo y quieto / maullaría con fuerza a la luz / Estallarían los vidrios con el ruido /// Si yo fuera un gato / desde la creación sería muy feliz / Si yo fuera un gato / Bajo las aguas me ducharía / me secaría con el cielo y sus ondas/// Quiero ser un gato / Quiero decirlo, procurar explicarlo: / Quiero Ser Un Gato /// Por Lo Que Fue Y Ha Sido /// Aún quiero explicarlo: / Quiero ser un gato, / con mi corazón y mi centro peludo /// Aunque no pueda ser feliz / Quiero ser un gato/// Quisiera que esto fuera real / No quiero despertar de mi sueño (Brayan Flández, 7°)

Ilusión

Si yo como un sándwich, con queso y palta, lechuga y tomate, redondo, quieto y sumergido... Cuando sueño con el sándwich la luz estalla en mi cara: despierto y mi creación se ha ido, como un maleante que se esconde en un basurero.

Y yo triste me hundo bajo las aguas, yo en el cielo y sus ondas... Cómo decirlo, tomar nota, procurar explicarlo: se ha ido el sándwich, lo que fue ha sido.

Y cómo explicar todavía este sueño, dibujando mi cara y mi boca comiendo ese sándwich... Quedará en mi corazón y su centro será mi estómago.

Aún acordándome de él, feliz... ¡Los recuerdos! Para mí él era muy real.

Y en la desnudez suprema de mi memoria lo voy a buscar, aunque es casi imposible encontrar ese hermoso sándwich sin variación alguna, sin música y sin la inquietante rueda de los relojes.

Y yo allá, destruida por no encontrarlo, y allá, dentro del basurero, todavía sigo con las ganas de sonreír... porque no sé por qué hice tanto escándalo por un sándwich si en el mundo hay tantos más.

Ahora hambrienta estoy y a buscar otro sándwich voy. (Bárbara Aguilar, 6º básico)

4. El comentario de los textos

El comentario de signo negativo está absolutamente prohibido. Ya dijimos (y ejemplificamos) antes que no existe un modo único de cumplir una propuesta.

Desde el punto de vista de los chicos, la seguridad de recibir una buena acogida provee el clima de libertad y también de felicidad necesario para la escritura. ¿Qué puede querer escribir un adolescente que está pensando cómo evitar el lápiz rojo?

Desde el punto de vista del docente, este negarse a la respuesta correctora le deja libre el ánimo para dar otra respuesta y al mismo tiempo lo obliga a darla. Esta otra respuesta es una lectura que en vez de corregir el texto, se encamina a conocerlo y darlo a conocer o propiciar su conocimiento, dilucidar cómo está hecho *ese texto*, qué nuevos efectos logra, cuántas significaciones se pueden leer en él. En palabras de Paulo Freire: “Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar. (...) Si me siento superior al que es diferente, no importa quien sea, me niego a escucharlo o a escucharla. (...) Si la estructura de mi pensamiento es la única correcta, irreprochable, no puedo escuchar a quien piensa y elabora su discurso de una manera que no es la mía” (1997, p. 115-116)

En síntesis, la actitud del docente ha de ser la misma que adopta ante el poema o relato de un autor consagrado cuando se propone analizarlo.

5. La evaluación del trabajo

Callada y sola, mi voz se levanta
Mientras la noche cae
(Anastacia Fuentes, 7º básico)

Un problema distinto del que plantea la valoración de un texto es la evaluación del trabajo. En esta evaluación podemos tener en cuenta el enriquecimiento temático, la incorporación de nuevos procedimientos, la ampliación del léxico. Con este sistema de evaluación es posible realizar una práctica intensa de la escritura y, en períodos mucho más espaciados, una evaluación, que, como ya dijimos antes, atiende no a una “normativa” textual sino al desarrollo y enriquecimiento de las potencialidades que cada uno haya demostrado. Es decir, al crecimiento de la propia escritura. No escribir simplemente como un repetir palabras, sino como una manera de aprender a decir el mundo; aprehenderlo, decirlo, cuestionarlo y transformarlo...

A modo de conclusión

Velador de los versos
De la Intriga dominicana
Soy Curioso arquitecto de ficticias hazañas
Víctor Barriga (6º básico)

El lenguaje es uno de los pilares del programa de educación de talentos (junto con el razonamiento lógico, los valores y la cultura), dado el alto impacto que tiene en la estructuración del conocimiento y de la visión de mundo de los estudiantes. Quien domina un mayor número de palabras es capaz de elaborar pensamientos más complejos y profundos. Se trata de un área que busca desarrollar las habilidades lingüísticas básicas (hablar, leer, escribir y comprender) por sobre el desarrollo de contenidos.

En el curso “Inventa mundos nuevos con palabras”, mediante los productos que acabo de compartir, se evidencia la convergencia de un conjunto de operaciones cognitivas que ha promovido reflexiones teóricas de alta complejidad. Los conceptos de palimpsesto (Genette), intertextualidad (Eco), recepción (Schmidt), géneros discursivos

y tipos textuales (Bajtín, Ciapuscio), o literaridad (formalistas rusos), han surgido espontáneamente entre los alumnos –evidentemente con “sus palabras”. Tras leer en voz alta alguno de estos poemas, tras escuchar una voz que susurró “¡qué hermoso!”, les pregunté si ese texto era o no literatura. Ante las posiciones encontradas les proporcioné la fórmula de Walter Mignolo (1978): $TL = \{EVS + mg^e x\}$ y conversamos extensamente acerca del concepto de metalengua explícita o explicitable –que ejemplifiqué con sus mismos textos, ante su asombro- y de las convenciones que rodean al texto literario. Confesaron allí con alivio que les había inquietado hasta entonces el no ser “originales” al apropiarse de una estructura o de las palabras, o trozos de versos, de un autor. Entender las infinitas relaciones entre textos fue, a la vez que sencillo tras haberlo experimentado, esclarecedor y reconfortante.

Una rica conversación se generó también a raíz del comentario acerca de la concepción epocal y cultural de la belleza. Muchos de estos niños asociaban la belleza con modelos estereotipados, con determinado vocabulario (“azucarado”) y determinada temática (“esas cosas de amor”), y escuchar poesía actual con palabras “de todos los días” y alusiones referenciales a la cotidianidad les abrió una perspectiva diferente.

En este sentido, propiciar prácticas de escritura a partir de propuestas menos normativas conlleva la posibilidad de entablar un diálogo con múltiples lenguajes, discursos y textos de otros que hablan a partir de historias, lenguajes y experiencias distintas. Por lo mismo, ayudar “a sacar la voz” a los que no la tienen implica no sólo nuestro compromiso pedagógico como educadores, de contribuir al desarrollo del potencial cognitivo de los alumnos, sino que democratiza la educación, en tanto permite adquirir las herramientas complejas a las que todo individuo tiene derecho para codificar y decodificar su cultura, para participar en forma plena de ella.

La construcción de la subjetividad en los textos producidos en el curso revela un gradual empoderamiento (“desarrollé la habilidad de comprender lenguajes”, señalaba Víctor Márquez. “Antes no sabía que podía hacer poemas”, comentó Melisa Ojeda), una conciencia del propio decir como fuerza potenciadora y generadora de nuevas realidades: “A nadie le gusta vivir solo en la realidad... También desean vivir un mundo de ficción donde todo se puede hacer”, indica Jorge Méndez.

Esta conciencia de la propia voz reviste dos aspectos interesantes: Camila Schmeisser dice “desarrollé el autococonocimiento”, y Víctor Barriga comenta “no sólo escribí poesía, sino que el curso me dio el valor para mostrar lo escrito”. Víctor Márquez resume su experiencia al decir “Aprendí a desenvolverme en la poesía”.

La más hermosa conclusión para dar cuenta de esta experiencia pedagógica al interior del programa de educación de talentos ALTA UACH, la mejor evidencia del aprendizaje logrado y de las habilidades cognitivas superiores de pensamiento crítico, creatividad y metacognición, la encontramos en el escrito de un niño de 11 años, que surgió de la propuesta de desarmar y armar un texto a partir del poema “La ciudad sin Laura”, de Francisco Luis Bernárdez:

Ciudad en sombra

En la ciudad callada / mi voz va creciendo y me acompaña / Es el sonido con que siento una música lejana. // Mi voz me abraza / y este desierto se ilumina. // Las tinieblas / recuperan su esplendor y su belleza./La oscuridad desaparece / mientras la muerte tiene vida. // El tiempo calla / y se detiene para escuchar /esta perfecta melodía /// Cuando mi boca estaba muda / mi corazón vivía / pero vivía en otro mundo./// Porque mi voz vence al tiempo/ y me da una vida / sin dolor ni sobresalto./ (Mauricio Olivares, 6º básico)

Referencias Bibliográficas

Bajtín, Mijail. 1982: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI.

Cerlalc. Página del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLALC)

Ciapuscio, Guiomar. 1994. *Tipos textuales*. Oficina de Publicaciones del CBC, Universidad de Buenos Aires.

Fokkema, David e Ibsch, Elrud. 1981: *Teorías de la literatura del siglo XX*. Madrid, Cátedra.

Freire, Paulo. 1997: *Pedagogía de la autonomía*. Río de Janeiro, Paz y Tierra.

Gándara, Santiago, y Varela, Leonardo. 2010: Los géneros discursivos como productos de las prácticas sociales. En

Noguera, Sylvia (coord.): *Manual de lectura y escritura universitarias*. Buenos Aires, Biblos

Genette, Gerard. 1989: *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.

Maingueneau, Dominique. 2004: ¿"Situación de enunciación" o "situación de comunicación"? En www.revista.discursos.org

Mignolo, Walter. 1978: *Elementos para una teoría del texto literario*. Barcelona, Crítica.

Pampillo, Gloria: *El taller de escritura*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1985

La Educación Popular Aplicado al Programa Social de Escuela Saludable

Lourdes Albor

Como citar:

Albor, Lourdes (2014) La Educación Popular aplicado al Programa Social de Escuela Saludable. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero de 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La presente ponencia promueve la involucración de la Educación Popular en el Programa Social de Escuela Saludable, como propuesta político-pedagógica comprometida a una transformación educativa, apoyados bajo la metodología del Marco Lógico, involucrando la participación activa de los sujetos en sus propios aprendizajes dirigidos a la formación de estilos de vida saludables. Esta propuesta pretende motivar al pensamiento crítico reflexivo de la comunidad educativa de talentos, a la reflexión pedagógica en una valoración al diálogo de saberes, formar a la comunidad educativa en una formación ciudadana capaz de desarrollar capacidades y competencias éticas, sociales, comunicativas, recuperar las experiencias sociales pedagógicas a manera de memorias críticas para una aproximación hacia la tradición ética fundada en los derechos humanos y propiciar un ámbito de construcción de la alteridad, del sentido de vivir con otros. Este Programa representaría la oportunidad de confrontar el sentido del pensamiento pedagógico vigente, como también la posibilidad de inaugurar nuevas maneras de pensar la escuela, estímulo por el pensamiento narrativo, la reflexión e interpretación de las experiencias sociales donde se le motiva al educando a participar teniendo en cuenta la diversidad cultural, la tendencia a trabajar sobre currículums ideales y del respeto por sus derechos. **Palabras clave:** educación popular, pensamiento crítico, reflexión pedagógica, competencias éticas, sociales, comunicativas.

Introducción

El Programa de Escuela Saludable en Colombia, según el Marco Legal de la Ley 789 de 2002, Artículo 1; crea el sistema de protección social y lo define como el conjunto de políticas orientadas a mejorar la calidad de vida de los colombianos, especialmente de las comunidades más vulnerables. Les permite el manejo social del riesgo que se pueda presentar en los hogares, escuelas y comunidad en las condiciones de poder enfrentar y dar solución a los problemas.

Desde la Universidad Simón Bolívar de la ciudad de Barranquilla, el Programa de Escuela Saludable, teniendo en cuenta las propuestas del Gobierno Nacional y en especial en atención a la problemática que sufre la niñez del país en general en especial del departamento del Atlántico, promueve acciones teniendo en cuenta el interés de sectores oficiales y privados de realizar una acción conjunta para buscar alternativas de solución, mediante programas educativos preventivos dirigido a la formación de estilos de vida saludable, la convivencia solidaria, el desarrollo del emprendimiento, la responsabilidad social y la consciencia social, dando de esta manera cumplimiento a lo estipulado por la Ley General de la Educación (Ley 115 del 1994), el cual propone que la temática de la salud se presente como un eje transversal del plan de estudios en todos los grados de educación formal, con una orientación de trabajo interdisciplinario que facilite la construcción de hábitos para una vida saludable.

Desde estos principios de protección social, la Universidad Simón Bolívar, a través del Programa Social de Escuela Saludable, promueve en los proyectos sociales los pensamientos críticos reflexivos, transformación social y búsqueda de alternativas de solución en las comunidades académicas de las escuelas. Estos proyectos son iniciados con una planeación que permite la organización, los análisis del diagnóstico participativo, objetivos, actividades, recursos, medición de indicadores bajo las estrategias metodológicas del Marco Lógico.

Basados en las experiencias sociales, surge la propuesta metodológica de la Educación Popular aplicada al Programa Social de Escuela Saludable en la comunidad educativa de talentos que permita la motivación al pensamiento crítico reflexivo, útil para la valoración al diálogo de saberes, sin desconocer las necesidades básicas y el interés en el lugar social específico en donde se ubica el individuo que está implicado en el proceso de educación popular y que sirva como un mapa orientador en el momento de planificar la acción educativa.

Al respecto conviene afirmar la importancia que tiene la construcción de la alteridad como fundamento de convivencia, donde se trata de pensar la educación no simplemente como un proceso de adaptación del individuo a lo establecido, sino, como un proceso que posibilita que se desarrolle el individuo en un conjunto de capacidades, habilidades y disposiciones que le permitan construirse como seres humanos.

Desarrollo

Es evidente comenzar especificando la importancia que tiene el campo de la psicología aplicada al aprendizaje y la ejecución de conductas en las escuelas; es por esto que Bandura (1986), desde la Teoría Cognoscitiva Social, analiza la conducta humana dentro del marco teórico de la reciprocidad triádica, en que el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos, los acontecimientos del entorno son determinantes que interactúan unos con otros.

Teniendo en cuenta los rasgos propios del procesamiento de la información a nivel mental, es oportuno especificar la importancia que tiene la jerarquía de las necesidades básicas de Maslow (1954), quien afirma que la energía humana es empleada satisfaciendo las necesidades básicas; las necesidades básicas físicas de alimentación, vestido y techo; la necesidad de seguridad física y psicológica y ausencia de temor; la necesidad de tener sentido de pertenencia y la afiliación; el amor y la autorrealización (p. 78).

Ahora, desde las necesidades básicas están implícitas sistemáticamente las propiedades ecológicas de los contextos sociales como ambientes para el desarrollo humano descritas en la Teoría de los Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1989), donde proporciona un análisis detallado de las influencias ambientales. También afirma “que los ambientes naturales son la fuente principal de influencia sobre las personas en desarrollo, que el individuo está en el centro, inmersa en varios sistemas ambientales, que incluyen desde los escenarios inmediatos como la familia a contextos más remotos como la cultura amplia. Los sistemas ambientales en los que se encuentra el individuo inmerso son el microsistema, escenarios inmediatos como la familia que incluyen las relaciones y actividades de su función (Bronfenbrenner, 1989). Mesosistema, se refiere a las conexiones entre microsistemas el hogar, la escuela y los grupos de pares; exosistema, conformado por sistemas sociales que no experimentan en forma directa los niños y adolescentes, pero que pueden influir en su desarrollo como vecinos, servicios de salud y bienestar de la comunidad, medios masivos de comunicación, lugar de trabajo; macrosistema, contexto cultural o subcultural mayor en el ocurre el desarrollo, contexto ambiental externo como ideología, leyes y costumbres de la cultura o clase social (Bronfenbrenner, 1989).

De acuerdo a lo anterior y conectándolo con los principios pedagógicos desde lo popular y lo social, según las teorías de John Dewey (1945, 1960), se basa en gran medida en que la escuela es una institución especializada en ciertos intercambios sociales entre generaciones. Se trata de un medio ambiente especial que concentra los medios eficaces para conducir a los niños a utilizar sus propias capacidades para fines sociales. Por lo tanto, la escuela se encuentra en el seno mismo de la vida social de la comunidad, filtra de ella ciertas influencias negativas, a la vez que procura ampliar y coordinar otras que permitan acrecentar las experiencias vitales de los sujetos y provocar otras nuevas (Beltran, 2005).

La concepción anterior, se apoya considerablemente en las ideas de Giroux (2004), en particular en su teoría que propone que a través de la pedagogía crítica, se motiva la autoeficacia en el estudiante, se logra un proceso de construcción de significados apoyados en las experiencias personales encaminados a la transformación social. El autor, afirma la importancia de elementos fundamentales aplicados a la pedagogía crítica como son la par-

ticipación, la comunicación, el humanismo, la transformación y el contexto. También especifica la importancia del docente en convertirse en un transformador social motivado y actualizado en ciencia, cultura y tecnología moderna, para convertirse en un diseñador de propuestas que diseña su estructura curricular con base en las experiencias sociales educativas.

Teniendo en cuenta los factores psicosociales que son elementos influyentes en la conducta del ser humano; es necesario mencionar como los factores externos son procesados e interpretados por el individuo. Es entonces cuando se habla de los fenómenos desde las reglas del círculo hermenéutico, que señala como un determinado comportamiento debería darse si se cumplen determinadas condiciones lo que implica construir fenómenos adecuados fundamentado a condiciones de las teorías, encontrando relaciones recíprocas que permita la interpretación del fenómeno social.

Dada la importancia del enunciado anterior, se observa en rededor de la Educación Popular que tuvo sus raíces en el pensamiento de Paulo Freire, que desde sus prácticas afirma la importancia de la teoría aplicada a la práctica que condiciona un efecto de saberes de evidencia, campo de producción y de reflexión extenso y múltiple, donde permite a la población la posibilidad de ser, tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismo, en una perspectiva de articulación crítica y transformadora a los procesos fundamentales de la sociedad o emancipación. De igual forma, los ideales de la Educación Popular se basa en la intención ético-político, en búsqueda de la igualdad, la libertad, la justicia, la autonomía, la solidaridad, autorrealización y la felicidad (Ramirez, 2010).

Para Sergio Martinic (1995), educador popular chileno, la educación popular interviene en el dominio de lo simbólico organizando de un nuevo modo las relaciones y representaciones sociales que los participantes hacen sobre los problemas que los afectan y se toman como contenidos de trabajo en las prácticas educativas populares. Así, el objeto de trabajo de las experiencias educativas lo constituyen las teorías o construcciones interpretativas que lo sujetos tienen para dar sentido y orientar sus prácticas en diferentes dominios de la vida social (Ramirez, 2010).

Aquí conviene detenerse y hacer referencia a los discursos de Michael Foucault (1984), acerca de las formas de poder que se entretene en la vida escolar. Cada alumno, cada docente, está lleno de intereses y saberes, por tanto, la mejor manera de producirlo es a través de la investigación, el análisis y tratando de potenciar las posibilidades de cada individuo, donde se aprenda sobre los sujetos y la adquisición de actitudes por parte de los actores involucrados, donde se entrecruzan fijando el esquema de nuevas relaciones de poder y como consecuencia de esto, la reflexión de un nuevo tipo de subjetivación. (Martínez, 2010).

Teniendo en cuenta los posibles factores para intervenir la acción con su práctica en los contextos sociales, la Teoría de la Educación Popular llevada a los contextos de Colombia desde los planteamientos sugeridos por Orlando Fals Borda en su Teoría Investigación – Acción – Participación (citado por Herrera, 2010) “retan al paradigma dominante de las ciencias sociales. Primero, el replanteamiento de la relación sujeto-objeto...el rompimiento de la tradicional relación de dominación-dependencia implicada en el binomio sujeto-objeto, llevaría a un nuevo tipo de sociedad, que sería una sociedad participativa, donde la relación fundamental sería sujeto-sujeto. El segundo, es el reto que significa el reconocimiento de la ciencia popular como algo válido e igualmente válido a las ciencias académicas” (Herrera, 2010).

Desde una ontología de lo social en términos de relaciones entre sistemas y teniendo en cuenta el orden en que se va construyendo un fenómeno basado en teorías, se recurre a Habermas (citado por Gaitán, 2010), cuando especifica la importancia del lenguaje, medio por el cual nos entendemos y es ese propio lenguaje el que ya provee al individuo una serie de interpretaciones que se va corrigiendo sobre la base de previsiones acerca de su desarrollo. Habermas (1963) señala:

“Entendemos un acto de habla cuando conocemos la clase de razones que un hablante podría aducir para convencer a un oyente de que en las circunstancias dadas tiene razón para pretender validez para su emisión. Las razones interpretan las condiciones de validez y pertenecen por lo tanto ellas mismas a las condiciones que hacen aceptable una emisión. Por esta vía las condiciones de aceptabilidad remiten al carácter holístico de los lenguajes naturales: cada acto de habla particular está asociado, a través de hilos lógico-semánticos, con muchos otros actos de habla, con actos de habla potenciales, que pueden desempeñar el papel pragmático de razones. El conocimiento de una lengua está, por tanto, entrelazado con el saber acerca de cómo sean efectivamente las cosas y las situaciones en el mundo que esa lengua nos abre” (Gaitán, 2010).

Habermas indica que la comprensión de un acto de habla sólo es posible en el marco de condiciones de aceptabilidad socialmente compartidas, sobre la base de las cuales prestamos nuestro acuerdo o desacuerdo a la emisión. De igual forma, Habermas asume en su Teoría de la Acción Comunicativa dar cuenta de las estructuras generativas de la realidad social misma, a través de la indagación de las propiedades constitutivas de la acción orientada al entendimiento, así como justificar el potencial crítico que este enfoque favorece y que tienen lugar en el substrato comunicativo del mundo de la vida (Gaitan, 2010).

Teniendo en cuenta la Educación Popular y la Teoría de la Acción Comunicativa, como elementos influyentes al sentido del pensamiento crítico reflexivo, ahora, es necesario ahondar sobre la pedagogía de la alteridad como fundamento de la convivencia. Escobar (2011), afirma que la pedagogía de la alteridad, se trata de pensar la educación no simplemente como un proceso de adaptación del individuo a lo establecido, sino, como un proceso que posibilita que se desarrollen en el individuo un conjunto de capacidades, habilidades y disposiciones que le permitan construir su existencia como ser humano, es decir, pensar la pedagogía como un campo de construcción, de conciencia transactiva crítica que desde la comunicación, genera el marco del diálogo directo consigo mismo, con los otros hombre y con el mundo (p. 20).

A partir de la necesidad del 'entendimiento' que tiene la Educación Popular y que estimula a la protección, participación, creación, libertad e identidad, todos los que intervienen en el proceso se debería llegar a organizar estrategias de planificación-acción, observación y reflexión.

Desde estas estrategias, la exploración del Marco Lógico, es una herramienta analítica para la planificación y la gestión de proyectos orientado por objetivos. Asegura que se plantean las preguntas fundamentales y se analizan las debilidades, brindando a lo que toman las decisiones una información mejor y más pertinente. De igual forma, facilita la comunicación entre las partes implicadas. El uso del Marco Lógico ayuda a clarificar el propósito y la justificación de un proyecto así como también identifica las necesidades de información, define los elementos claves de un proyecto, analiza el entorno del proyecto desde el inicio, identifica cómo habría que medir el éxito o el fracaso de una propuesta de proyecto (Acosta, 2011).

Procedimiento metodológico

Para definir las estrategias metodológicas desde la Educación Popular, que tiene como elemento fundamental la reflexión, se tiene en cuenta los referentes presentes en una dinámica pedagógica, ellos son el poder, la ética, el interés, la necesidad y la práctica social. Para la orientación de estas actividades, se trabaja bajo la metodología del Marco Lógico, en que se organiza una planeación coherente, participativa, eficaz, eficiente de manera que se cumplan las expectativas, se alcancen los objetivos para lograr los resultados educativos a través de las técnicas necesarias, procedimientos y actividades.

El método utilizado para elaborar el camino que garantice el cumplimiento de los objetivos, está determinado en realizar un análisis de la participación, en el cual se identifica el perfil de la comunidad (en este caso la comunidad educativa de talentos), observando las relaciones de poder/saber dónde se identifique cómo está determinado el saber y su relación con el poder impuestos por la cultura, la sociedad o el grupo social, de igual forma se indaga por las necesidades básicas personales o de grupo y como están influenciados los subsistemas ambientales en el individuo y de esta forma ir motivando al dialogo de saberes, redescubrir sus propias realidades y construir conocimiento.

Partiendo de la información disponible, se analiza la situación existente, se identifica o se realiza análisis de problemas, generando análisis de percepción, reflexión en búsqueda de comprender y pronunciar la forma de poder transformar los problemas a soluciones, para de esta forma dar intención de análisis de objetivos y de alternativas.

Luego se realiza la formulación del diseño donde se ordena la información, se describen los objetivos, muestra las técnicas adecuadas, la programación de actividades, los recursos, las dinámicas. Es de importancia anotar que durante todas estas fases, se está en una construcción permanente del conocimiento, en que no solo se esté observando la acción humana, sino que se quiera y pueda comprender.

No hay que olvidar la importancia del ejercicio permanente de la sistematización de experiencias, como reflexión de infinita escala de significados de las prácticas de Educación Popular, donde por esta vía, se considera la construcción de nuevas teorías pedagógicas y la construcción de nuevos conocimientos a partir de la combinación con las prácticas educativas.

A continuación presento diseño metodológico para adelantar pedagógicamente estrategias de trabajo dirigidos a los objetivos de la Educación Popular en población con talento.

Estrategias pedagógicas dirigidas a los objetivos de la Educación Popular

Metodología	Metas	Recursos Pedagógicos
<p>Acción-Reflexión</p> <p>Objetivo: Analizar la conducta y estimar significados para llegar a conclusiones explicativas.</p>	<p>Propiciar los principios de la participación y pertenencia social para desarrollar competencias éticas de alcance social y público.</p>	<p>Trabajar en grupos pequeños, la creación de “comics”, desde la voluntad del saber y análisis de la realidad, que los lleven a prestar atención a ellos mismos, comprensión y solución de problemas.</p>
<p>Acción – Práctica</p> <p>Objetivo: Comprender y explicar los elementos claves de la acción, para hacer sus mejores aportes en búsqueda de soluciones adecuadas en la práctica.</p>	<p>Propiciar las prácticas comunicativas, indagar la realidad, identificar déficits democráticos, asociarse, resolver controversias de manera no violenta, formar juicios críticos reflexivos.</p>	<p>En talleres hacer preguntas y definir límites. Generar espacios en principios basados de la Ilustración mediante actividades de lingüística y artísticas.</p>
<p>Teoría – Práctica</p> <p>Objetivo: Suministrar un vocabulario – teoría en el cual pueda expresarse las causas – efectos que representa la acción sobre el papel de la cultura en la vida humana.</p>	<p>Permitir estudiar las teorías implícitas y abrir campo para nuevas teorías que expliquen e interpreten los fundamentos que le dan sentido a la ciudadanía moral, para llegar a un diálogo con los saberes sistematizados disponibles.</p>	<p>A través de la creación de mapas mentales, se motiva al estudiante a transformar ideas en suyas propias, posteriormente realizar narraciones, inducir al dialogo para análisis de interpretación.</p>

Conclusiones

En el momento de democratización política que vive América Latina, el Programa Social de Escuela Saludable como propuestas político-pedagógica, situaría la contribución de la Educación Popular en la comunidad educativa de talentos, como el campo de producción y de reflexión ciudadana.

Antes de ahondar sobre la importancia de la Educación Popular en los contextos de educación con talentos, es de considerar que desde los factores psicológicos influyentes en el individuo como son la conducta, los factores personales cognoscitivos, los acontecimientos del entorno se constituyen como elementos básicos para la autorregulación de los comportamientos y condicionar la conducta hacia nuevas alternativas de resolución de problemas como la motivación hacia nuevos objetivos.

En este sentido, para que la comunidad educativa de altos talentos alcance los objetivos a corto plazo, es necesario que se satisfagan las necesidades básicas como afirma Maslow: necesidades básicas personales, seguridad física, psicológica, afiliación, amor y autorrealización, que consecuentemente genere metas a largo plazo, aumento de competencias relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico, discernimiento moral, competencias para convivir y comprender, competencias para expresarse en forma oral y escrita.

Desde el objetivo de alcanzar estas competencias, se requiere además detallar las influencias ambientales en el individuo, donde estén propicios los ambientes para el aprendizaje; es decir, tener en cuenta la familia como eje fundamental que se expande a los demás sistemas como la escuela, el contexto social para ser multiplicadores de fuerzas invisibles que tengan un efecto positivo permanente y continuo en el desarrollo social, humano y educativo del individuo.

Trabajando desde la perspectiva ecológica, en propiciar los ambientes adecuados para el aprendizaje en la escuela, el aporte de la Educación Popular conducidos desde un horizonte hermenéutico, enfoca los principios pedagógicos participativos-reflexivos, en generar la participación de los sujetos a que sean productores del conocimiento a partir de la interacción social, observadores de la reflexión de sus propias realidades, motivando la autoeficacia en el estudiante, partiendo de sus propias realidades.

Conviene distinguir que desde estas dimensiones, se generan efectos de poder, de intereses, necesidades, por tanto, la pretensión es que en el momento de planificar la acción educativa dirigida hacia principios de la Educación Popular, los sujetos interpreten la distinción de los fenómenos sociales con ideas de valor. La función consistiría en suministrar desde la teoría el vocabulario en el cual el sujeto pueda expresar lo que la conducta tiene que decir sobre la cultura en la vida humana y las posibles consecuencias de emancipación. Es un argumento en favor de la idea de tratar de organizar las interpretaciones de manera tal que las conexiones entre formulaciones teóricas e interpretaciones de la vida humana no queden oscurecidas, sino articuladas desde una praxis.

Frente a estas premisas de producción del conocimiento, se formulan ejercicios valiosos de trabajos científicos provenientes desde la participación-acción del sujeto en el que se gana toda la abundancia de información relevante para actualizaciones de currículums académicos, provenientes de realidades individuales, valores culturales, nutrida desde las propias necesidades personales y desde las experiencias académicas, constituyéndose como un medio de conocimiento y de oportunidad para formular investigaciones a partir de la vida cotidiana académica.

Sin duda alguna, desde las relaciones de sujeto-sujeto, se considera conexión universal el lenguaje, que permite el intercambio importante e indispensable de la acción comunicativa que especifica Habermas desde su Teoría de la Acción Comunicativa. A partir de este elemento y relacionándolo con los procesos desde la Educación Popular, donde se motiva a la capacidad reflexiva e interpretativa, este fundamento representa como se ha procesado una información a nivel mental consciente que cuando expresa verbalmente esos significados lo ordena, categoriza coherentemente de manera que guían al sujeto desde el lenguaje a la intención de interpretación que hacen posible el significado, y con él construyen una relación con el mundo como estructuran y posibilitan nuevas operaciones mentales.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, A. (2011). *La planeación participativa base para el desarrollo humano y el proceso de diseño y programación de proyectos*. Bogotá: CINDE.
- Beltran, F. (2005). La educación intencional - John Dewey. *Pedagogías del Siglo XX*, 48-56.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Ecological systems theory*. Cambridge: Revised formulations and current issues.
- Escobar, L. F. (2011). *Pedagogía de la Alteridad*. Bogotá: CINDE.
- Foucault, M. (1984). *Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.
- Gaitan, C. A. (2010). *El paradigma crítico comunicativo*. Bogotá: CINDE.
- Giroux, H. (Mayo de 2009). *Google*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2013, de <http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/pedagogia-critica.html>
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales, prefacio y capítulo 1. Apéndice a una controversia*. Madrid: Tecnos.
- Herrera, J. D. (2010). Investigación y Acción Participativa y la Cartografía Social. En O. F. Borda, *La Investigación Acción Participativa* (págs. 20-35). Bogotá: CINDE.
- LEY 789 DE 2002. Por la cual se dictan normas para apoyar el empleo y ampliar la protección social y se modifican algunos artículos del Código Sustantivo del trabajo. (s.f.). *LEY 789 DE 2002*. Recuperado el 13 de diciembre de 2013, de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2002/ley_0789_2002.htm
- Ley General de Educación . (14 de 9 de 2011). *Google*. Recuperado el 13 de 12 de 2013, de www.minedu.gob.pe/files/253_201109141438.doc
- Ley General de Educación - Ley 115 de 1994. (14 de Septiembre de 2011). *Google*. Recuperado el 14 de Diciembre de 2013, de www.minedu.gob.pe/files/253_201109141438.doc
- Martínez, J. (2010). *Perspectiva Postestructuralista*. Bogotá: CINDE.

- Martinic, S. (1995). Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social. *La Piragua No. II CEAAL.*, 13-18.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Ramirez, J. E. (2010). Educación Popular, sus significados y retos. En P. Freire, *Pedagogía del Oprimido* (págs. 35-45). Bogotá: CINDE.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. Naucalpan de Juárez-México: Prentice-Hall Hispanoamericana S.A.
- Universidad Simón Bolívar - Programa Escuela Saludable. (15 de Diciembre de 2013). *Gmail*. Recuperado el 16 de Diciembre de 2013, de Unisimonbolivar.edu.co: <http://www.unisimon.edu.co/es/proyeccion-social/escuela-saludable>

Niños y Niñas con Alta Capacidad como Evaluadores de los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje: Reivindicación de la Voz de los Estudiantes

María Paz Gómez y Leonor Conejeros

Como citar:

Gómez, María Paz y Conejeros, Leonor (2014) Niños y niñas con alta capacidad como evaluadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje: reivindicación de la voz de los estudiantes. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La voz de los estudiantes como agentes activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje es rara vez escuchada en términos evaluativos. Este trabajo combinó dos investigaciones realizadas en Chile y Estados Unidos cuyo objetivo fue conocer y profundizar las percepciones y vivencias de niños y niñas entre 8 y 11 años con alta capacidad acerca de sus experiencias de aprendizaje. Se utilizaron metodologías cualitativas tales como entrevista semi estructurada, dibujo y pregunta abierta para conocer las apreciaciones de las experiencias de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas desde su lenguaje y su realidad particular. Los resultados demostraron ser un aporte por lo enriquecedor de los comentarios de los estudiantes y la claridad y franqueza con que fueron capaces de evaluar las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Incorporar la voz de los estudiantes como agentes partícipes del cambio es lo que proponen una serie de autores para propulsar cambios significativos en cualquier reforma educativa. Esto debido a que niños y niñas tienen perspectivas únicas sobre la enseñanza y la escuela; sus ideas necesitan la atención y respuestas de los adultos; y por último, se les deben dar oportunidades válidas para que puedan ir delineando y cambiando sus propios procesos educativos. **Palabras clave:** voz de los estudiantes, percepciones, reflexión, alta capacidad

“...las visiones de los alumnos sobre aquellos asuntos que les afectan (currículo, enseñanza, espacios escolares) resultan esenciales en la construcción de las escuelas democráticas” (Sandoval, 2011).

Pocas veces se toma en cuenta la voz de los estudiantes a la hora de evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual resulta paradójico considerando que dentro de un proceso relacional como es la educación, niños, niñas y jóvenes son parte activa de todo lo que ocurre dentro de los establecimientos y las aulas escolares. Asimismo, si consideramos la escuela como un espacio de reproducción social, lo más sensato es pensar que en sociedades democráticas, todas las voces y opiniones, deberían tener, al menos, un espacio de participación. Fullan (1991) afirma que el error principal es ver a los estudiantes como beneficiarios (o receptores) de un servicio, más que como “partners” para el cambio.

Las ventajas de la participación activa de estudiantes son numerosas, ya que pueden retroalimentar las prácticas, funcionamiento y clima de las escuelas (West & Mujis, 2008). Por cerca de dos décadas, muchos autores que adscriben a la corriente de la voz de los estudiantes han demostrado que éstos pueden expresar opiniones sobre diferentes elementos o situaciones educativas, como currículum, métodos de enseñanza y relaciones interpersonales. Sin embargo, validar la voz de los estudiantes en contextos educativos es un proceso complejo y

controversial, dadas las estructuras tradicionales de poder y las relaciones que se establecen con los estudiantes (Freire, 1990; Foucault, 1979).

El término “voz” o “voces” aparece como una reivindicación de la participación activa de los estudiantes como evaluadores o retroalimentadores de los procesos educativos, lo cual también se ha denominado *involucramiento estudiantil significativo* (Fletcher, 2005).

Es importante considerar que la real integración de la voz de los estudiantes no sólo se traduce en otorgarles participación a través de la creación de centros de alumnos u otras instancias similares. Considerar las voces de los estudiantes significa incorporarlas en las discusiones y estrategias de cambio. Implica, en otras palabras, presencia, involucramiento y compromiso permanente (Mitra 2004; Rudduck, 2007).

Se ha observado, a través de algunas investigaciones, que los estudiantes pueden informar sobre distintos elementos de sus experiencias escolares, como convivencia, características de los docentes, aprendizaje, equidad, entre otros. Este trabajo se centra particularmente en las experiencias de aprendizaje que los estudiantes con alta capacidad han tenido en diversos contextos educativos y cómo el uso del lenguaje de niños y niñas enriquece la evaluación que éstos hacen de dichas experiencias.

Teorías de Poder, Discurso y Lenguaje, y la Voz de los Estudiantes

Las estructuras de poder en los sistemas escolares constituyen una trama compleja e interrelacionada, pero relevante a la hora de analizar y teorizar sobre la voz de los estudiantes, sobre todo lo concerniente al ejercicio del poder y las consecuencias que esto puede tener para las relaciones que se establecen con los estudiantes. McDonald y Brooker (1999) afirman que la construcción e implementación del currículum es un ejemplo de poder a un nivel superior, ya que constituye un acto planificado para los estudiantes, en donde la voz de éstos no es escuchada. A nivel de aula, también se constituyen estructuras de poder que pueden fomentar o desincentivar la incorporación de la voz de los estudiantes. Según Freire (1998), desde la posición y los roles que profesor y estudiantes construyen, deriva la oportunidad o imposibilidad de construir culturas de aula.

El poder no puede analizarse sin considerar también temas de lenguaje y discurso entre los diversos actores de un sistema o cultura escolar. El lenguaje no se puede separar de las experiencias, por lo tanto, lenguaje y discurso son aspectos importantes de la voz estudiantil. En el día a día de las aulas escolares, se construyen relaciones dialógicas y discursos que pasan a formar parte del currículum formal, lo cual fue denominado por Giroux (1986) como *currículum oculto*. Bordieu (1977) también aborda el tema del lenguaje y su rol en la reproducción del *habitus*, proponiendo que existen códigos lingüísticos que se manejan en los establecimientos escolares. Aquellos estudiantes que calzan con dichos códigos probablemente tiendan a ser más exitosos y lograr buenos resultados académicos. Asimismo, existe una alta tendencia a escuchar, aceptar e involucrar a aquellos estudiantes que “hablan” el mismo código que se reproduce implícitamente, produciéndose una marginación de aquellos estudiantes cuyo capital cultural (historias, experiencias, etc.) es diferente.

Una forma de abordar la inequidad que se produce por temas de poder, lenguaje, y discurso es a través de lo que se propone en la pedagogía crítica, en donde la voz de los estudiantes tiene cabida, ya que se les empodera para incorporar su participación de modo de confrontar y no continuar con la reproducción de la desigualdad (Freire, 1998; Giroux, 1986; McLaren, 1997). Dentro de esta línea teórica se propone la posibilidad de cambio y transformación a través del empoderamiento de profesores y estudiantes.

Estudiantes como Evaluadores de Experiencias Educativas

Aunque las investigaciones acerca de la incorporación de la voz de los estudiantes no son numerosas, existen algunos investigadores que han obtenido hallazgos interesantes y significativos en esta línea de trabajo. A continuación se presentan algunos de estos hallazgos tanto en el ámbito de estudiantes con alta capacidad como de estudiantes de aulas regulares.

Gallagher, Harradine y Coleman (1997) investigaron las evaluaciones y percepciones de estudiantes con alta capacidad acerca de sus experiencias escolares y los procesos de enseñanza y aprendizaje. En su investigación encuestaron a 871 estudiantes de enseñanza básica y media y encontraron que éstos no estaban satisfechos con elementos tales como el ritmo, la repetición de contenido, y la falta de desafíos.

SooHoo (1997) llevó a cabo un estudio con estudiantes de enseñanza básica acerca de las barreras que afectan su aprendizaje, mediante el uso de observaciones, diarios, fotografías, dibujos y entrevistas. Los estudiantes manifestaron como una problemática la dificultad que tienen los profesores de seguir sus patrones de pensamiento; sin embargo, la dificultad principal eran las relaciones de poder que se manifestaban en el aula, a través de un excesivo control, reglas, falta de procedimientos auténticos de evaluación, y una enseñanza rígida.

Osborne y Collins (2001) realizaron un estudio cualitativo para investigar las experiencias de los estudiantes en clases de ciencias. Encontraron que los estudiantes le daban un alto valor al contenido debido a que se relaciona con experiencias de su vida diaria. Sin embargo, los estudiantes no estaban satisfechos con las metodologías usadas por sus profesores debido al uso excesivo de recursos como la copia, repetición y otros métodos tradicionales. Aquellos profesores que promovían un involucramiento activo del estudiante con el contenido científico eran bien evaluados y valorados.

Kanevsky y Keighley (2003) investigaron las percepciones de estudiantes con alta capacidad sobre sus cursos. Encontraron que muchos estudiantes se sentían aburridos, especialmente cuando los docentes usaban excesivamente la lectura y la repetición. Los elementos más valorados por los estudiantes eran poder contar con desafíos permanentes e incluir mayor complejidad al abordar contenidos.

El propósito de este trabajo fue recoger las percepciones de estudiantes con alta capacidad sobre sus experiencias de enseñanza y aprendizaje en distintos contextos educativos, de modo de validar su voz como un complemento a las experiencias de aprendizaje. Particularmente, se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la evaluación y/o retroalimentación que hacen los estudiantes con alta capacidad de sus experiencias de aprendizaje? ¿Cuáles son los términos más utilizados por niños y niñas para describir estas experiencias?

Método

Participantes

La muestra está constituida por 84 estudiantes de enseñanza básica de Chile y Estados Unidos. Los estudiantes chilenos son mayormente estudiantes de escuelas municipales y particular subvencionadas que participan de un programa de enriquecimiento para niños, niñas y jóvenes con talento académico, el programa BETA de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La muestra de EE.UU. corresponde a estudiantes de tercero y cuarto básico quienes participaron de un estudio sobre la implementación de metodologías de resolución de problemas para la enseñanza de las ciencias.

Recolección de datos

La recolección de datos se hizo utilizando técnicas cualitativas con algunas diferencias en las técnicas utilizadas en ambas muestras. Para la muestra chilena, se utilizó la evaluación que realizan todos los estudiantes al final del curso que toman en el programa Beta. Esta evaluación consta de dos partes: una escala tipo Likert y preguntas abiertas destinadas a que los estudiantes opinen sobre el curso y el/la profesor(a) y den sugerencias para mejorar. En el caso de la muestra de EE.UU., se realizaron entrevistas semiestructuradas con los estudiantes las cuales contaban con siete preguntas y la realización de un dibujo al final del proceso para que los estudiantes pudiesen ilustrar sus vivencias en la sala de clases. Este dibujo corresponde a un test que fue creado y estandarizado para esta investigación: el Test Dibújate en la Clase de Ciencia (DrawYourself-In-Science-Class Test DYISC-T, por sus siglas en inglés). Durante la aplicación del DYISC-T se pidió a los niños y niñas que se dibujaran a sí mismos en una situación común de aula durante la clase de ciencia

Análisis

El análisis de los datos corresponde a una metodología cualitativa, en donde la técnica principal fue la creación de códigos y categorías. Los temas similares fueron agrupados en categorías más amplias, para lo cual se utilizó la comparación constante (Merriam, 1998). Este método inductivo nos permitió evaluar constantemente los temas emergentes de las entrevistas. Para los dibujos y las repuestas abiertas de las evaluaciones, se usó análisis de contenido. En este caso se identificaron temas y se cuantificó su frecuencia de aparición. Se realizó también triangulación metodológica, como una forma de contrastar los resultados entre entrevistas, dibujos y pregunta abierta y para mejorar la validez combinando diferentes técnicas. Para la confiabilidad, también se realizó trian-

gulación entre investigadores (Denzin, 2001) para la interpretación de datos.

Resultados

¿Cuál es la evaluación y/o retroalimentación que hacen los estudiantes con alta capacidad de sus experiencias de aprendizaje?

Los estudiantes son capaces de hacer análisis profundos acerca de sus experiencias y hablar de ellas apasionadamente cuando son significativas o contribuyen a su aprendizaje. Lo opuesto ocurre cuando las experiencias no cumplen sus expectativas y se genera en ellos aburrimiento y/o apatía.

Experiencias significativas. Para los estudiantes de la muestra, las experiencias más significativas son aquellas que promueven el desarrollo del pensamiento. Esto es, experiencias de aprendizaje que promueven la reflexión constante y profunda, como lo mencionan estos estudiantes de enseñanza básica en Chile:

Me hizo pensar como jamás lo había logrado y descubrir cosas que no sabía que sabía

Me hizo preguntarme mucho

Nos hace reflexionar

La mayoría de lo aprendido se analiza en profundidad

Me hace pensar y me gusta, ya que me gustan los desafíos

Asimismo, el desarrollo de otras habilidades de orden superior también son valoradas, como el análisis, pensamiento crítico y la creatividad:

Desarrolla la capacidad de análisis que uno puede tener, la capacidad crítica y el cuestionamiento

Fue muy intensiva la forma de análisis

Este curso me ha parecido muy bueno porque ha fomentado mucho mi creatividad. Las clases son muy creativas

Me hizo aumentar mi capacidad cognitiva

Lo que se nos enseña es reflexivo

Para los estudiantes de la muestra de EE.UU., la realización de actividades por medio de proyectos grupales fue una experiencia significativa de aprendizaje donde todos se ven involucrados por igual.

Me encanta construir porque puedes pensar y tener muchas ideas diferentes Me gusta construir, hacer modelos, que todos participemos

Experiencias poco significativas para el aprendizaje. Los niños y niñas definen diversas actividades como poco significativas, lo cual va en desmedro de su aprendizaje ya que llegan a ser monótonas. Los estudiantes de la muestra de EE.UU. se refieren particularmente al hecho de escribir:

No me gusta escribir demasiado, lo encuentro fome, escribir sobre los experimentos que hicimos

Me carga escribir tanto, ¡es mucho!

Escribir no me gusta, y no soy muy bueno para eso

Otra temática que surge como poco significativa es la falta de desafíos, de dificultad en los contenidos abordados. Los estudiantes chilenos lo mencionan al momento de realizar sugerencias a sus profesores:

Más dificultad, más contenidos nuevos

Más complejidad en los temas

Necesitamos más complejidad en los temas, más dificultad

Es interesante, pero el profesor no nos ha planteado desafíos

Otra experiencia referida por los estudiantes como poco significativa es cuando las sesiones están centradas en el docente, es decir, su tiempo de intervención es muy extendido y no da pie para la participación de los estudiantes:

El profe es muy latero, habla mucho y no entendemos nada.

A veces se convierte en disertación del profesor

Una alumna de EE.UU. realiza una demostración gráfica de esta idea de enseñanza centrada en el profesor, como se muestra en el siguiente dibujo:



Retroalimentación a los docentes. Los estudiantes de la muestra de Chile tienen la oportunidad de realizar sugerencias a sus docentes para mejorar sus prácticas. Dentro de los aspectos más mencionados se encuentra la incorporación de diferentes métodos y tipos de actividades en el aula:

Que usaran más formas de trabajo

Cambiar la rutina de clases: salir de la sala, disertaciones, manualidades

Que varíe la forma de enseñar

Que la profesora utilice distintos métodos de enseñanza

Ocupar más opciones para entender las teorías

En el caso de los estudiantes de EE.UU., se les pregunta cómo harían la clase si ellos fueran el profesor(a). A través de sus respuestas, se puede vislumbrar qué cosas les gustaría modificar, o aspectos con los que no se sienten cómodos en sus clases actuales:

Haría preguntas simples, como por ejemplo, qué pasó con tu experimento

Porque a veces cuando uno habla de ello queda más claro en la cabeza del resto y todos se hacen una idea. No les daría mucha información sobre lo mismo, les daría solo un poco para que ellos vean de qué se trata.

¿Cuáles son los términos más utilizados por niños y niñas para describir estas experiencias?

Los estudiantes son capaces de utilizar términos complejos y profundos para describir sus experiencias de aprendizaje, como se vislumbra en la Tabla 1:

Tabla 1: palabras usadas por los estudiantes para describir experiencias educativas

Terminología	N° estudiantes
Reflexión/pensar	10
Dinámicas (clases)	9
Experimentos	9
Profundidad/profundizar	7
Ideas	7
Didáctico	6
Práctica	5
Desafíos	5
Innovador	3
Crear/creatividad	2
Investigación	2
Modelos	2
Exigente	2

Discusión

Los resultados encontrados son consistentes con lo que otros autores han hallado respecto a la incorporación de las voces en el diálogo educativo, basado en las percepciones y experiencias únicas de los estudiantes con su aprendizaje, docentes, compañeros, entre otros (Cook-Sather, 2007). Sin embargo, a pesar que los investigadores han identificado las percepciones de los estudiantes como elementos válidos que pueden informar sobre enseñanza, currículum, etc. (Shultz & Cook-Sather, 2001; Wilson & Corbett, 2007), las voces de los estudiantes en la toma de decisiones son rara vez escuchadas (Fullan, 1991).

Este trabajo pretende presentar evidencia acerca de la importancia de los niños y niñas como informantes de sus experiencias y prácticas educativas que se generan en las aulas, de modo de reflexionar críticamente acerca de cómo incorporarlas a un sistema que se rige principalmente por evaluaciones estandarizadas. En este trabajo es posible ver que los estudiantes son capaces de articular claramente y con un lenguaje complejo qué y cómo quieren que ocurra su aprendizaje, y cuáles son las prácticas pedagógicas que fomentan experiencias significativas.

Desde las voces de los estudiantes que reflexionan sobre sus experiencias, se puede notar que los estudiantes con alta capacidad no quieren estar expuestos a sesiones monótonas donde escribir o escuchar sea la única actividad que realizan. Ellos y ellas necesitan profundizar en los contenidos, tener desafíos constantes, pensar críticamente y poder aplicar lo que aprenden. Fuera de esta concepción quedan entonces aquellos docentes que centran su clase en sí mismos y que no son capaces de variar sus estrategias para un aprendizaje duradero.

Cómo usar las opiniones, percepciones, en definitiva, cómo escuchar activamente la voz de los estudiantes es lo que representa un desafío y un cambio en las comunidades educativas. Para lograr este cambio, es necesario cambiar el foco desde una práctica normativa hacia una práctica inclusiva y reflexiva. Pudiera parecer que los profesores se encuentran reticentes a escuchar o incorporar estas voces en sus prácticas, por no ser consideradas válidas, pertinentes, útiles o “de peso”. Sin embargo, si las reflexiones que hacen los estudiantes son incorporadas de forma dialógica e inclusiva, dicho feedback puede ser una forma de evaluación formativa para el docente. Incluir este tipo de evaluación puede promover las prácticas reflexivas en los profesores, mejorar el involucramiento de los estudiantes y ayudar a construir comunidad en los establecimientos escolares.

La consulta a los estudiantes puede ser una herramienta útil para incorporar las voces de los estudiantes a las discusiones educacionales y puede dar luces acerca de cómo ocurre el aprendizaje (Flutter, 2007) y la participación de los estudiantes puede ayudar a mejorar su compromiso hacia el aprendizaje (Yonezawa & Jones, 2007). Escuchar activamente la retroalimentación que ellos/ellas hacen puede mejorar significativamente las prácticas pedagógicas. Investigadores que sigan esta línea deben considerar métodos no solo de recolección de opiniones sino también de incorporación de éstas a las prácticas educativas.

Referencias Bibliográficas

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. London: Cambridge University Press.
- Cook-Sather, A. (2007). What Would Happen If We Treated Students as Those With Opinions That Matter? The Benefits to Principals and Teachers of Supporting Youth Engagement in School. *NASSP Bulletin*, 91(4), 343-362.
- Denzin, N. (2001). Strategies of multiple triangulation. In C. F. Conrad, J. G. Haworth, & J. L. Ratcliff, *Qualitative research in higher education* (pp. 317-328). Boston: Pearson Custom Publishing.
- Fletcher, A. (2005). Meaningful student involvement guide to students as partners in school change. Student voice in schools. Recuperado de www.soundout.org.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal*, 18(3), 343-354
- Freire, P. (1990). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- Freire, P. (1998) *Pedagogy of freedom: ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gallagher, J., Harradine, C. & Coleman, M. (1997) 'Challenge or boredom? Gifted students' views on their schooling', *Roeper Review*, 19(3), 132-136
- Giroux, H. (1986). Radical pedagogy and the politics of student voice. *Interchange*, 17(1), 48-69.
- Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). To Produce or Not To Produce? Understanding Boredom and the Honor of Underachievement. *Roeper Review*, 26 (1), 20-29.
- Macdonald, D. & Brooker, R. (1999) Articulating a critical pedagogy in physical education teacher education, *Journal of Sport Pedagogy*, 5(1), 51-64.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO: Westview Press.
- Mena, M. S. (2011). Aprendiendo de las Voces de los Alumnos y Alumnas para Construir una Escuela Inclusiva. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125.
- Merriam, S. (1998). Analytic techniques and data management. In S. Merriam. *Qualitative research and case study applications in education* (pp. 155-177). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitra, D. (2004). The Significance of Students: Can Increasing "Student Voice" in Schools Leads to Gains in Youth Development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688
- Osborne, J. & Collins, S. (2001). Pupils' views of the role and value of the science curriculum: a focus-group study. *International Journal of Science Education*, 23, 441-467.
- Rudduck, J. & McIntyre, D. (2007). *Improving learning through consulting pupils*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Shultz, J. & Cook-Sather, A. (eds.) (2001). *In our own words: Students' perspectives on school*. Latham: Rowman & Littlefield.

- SooHoo, S. (1993) Students as Partners in Research and Restructuring Schools, *The Educational Forum*, 57(4), 386-393
- West, M. y Mujis, D. (2008). Personalized learning. En C. Chapman y H. Hunter (Eds.), *Radical reform*, (pp.128-143). Londres: Routledge.
- Wilson, B. L., & Corbett, H. D. (2007). Students' perspectives on good teaching: Implications for adult reform behavior. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. The Netherlands: Springer Publishers.
- Yonezawa, S. & Jones, M. (2007). Using students' voices to inform and evaluate secondary school reform. In Thiessen, D. & Cook-Sather, A. (Eds.) *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, 681–709

PENTA UC: Sistematización de su Experiencia en el Acompañamiento Socioafectivo de Estudiantes Vulnerables con Talento Académico

Pablo González

Cómo citar:

González, Pablo (2014) PENTA UC: Sistematización de su experiencia en el acompañamiento socioafectivo de estudiantes vulnerables con talento académico. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

A partir de dos estudios, se presenta la experiencia del Programa PENTA UC en el acompañamiento socioafectivo de estudiantes con talento académico. El estudio 1 determinó el impacto del Programa en el desarrollo socioafectivo. Se encontró que los estudiantes talentosos que participan 7 años en el Programa, en comparación con los estudiantes talentosos que no pasan por él, mostrarían menor inhibición social y mayor tolerancia y apertura frente a ideas diferentes y minorías. El estudio 2 buscó identificar las necesidades no académicas que detectan los profesionales que acompañan socioafectivamente a los estudiantes. Se encontraron seis dimensiones de intervención: Apoyar el desarrollo cognitivo, apoyar el desarrollo socioafectivo, apoyar la adaptación social y académica al Programa, apoyar la construcción de una identidad personal respecto de ser talentoso, informar sobre el funcionamiento del Programa e intervenir sobre dificultades académicas y desmotivación. Se observaron diferencias en los objetivos declarados según la edad de los estudiantes atendidos y según la antigüedad del profesional en su labor. Estos resultados permiten organizar el apoyo no académico de estudiantes talentosos de sectores vulnerables, contribuyen a discutir sobre las necesidades no académicas de los estudiantes talentosos y sobre el proceso de formación de los profesionales que los acompañan. **Palabras clave:** talento académico, necesidades socioafectivas, acompañamiento socioafectivo, PENTA UC.

El talento académico y sus características

El talento académico es el resultado de un proceso de desarrollo. Por ello, es posible distinguir entre la dotación o talento potencial y el talento propiamente tal (Gagné, 2004). La dotación está determinada por la existencia de habilidades cognitivas (p. e. capacidad de análisis, creatividad, manejo de información compleja) que ubican al individuo en el 10% superior de su grupo de referencia. Por su parte, el talento académico refiere a un desempeño destacado, en algún área del quehacer académico/profesional, que ubica al individuo en el 10% superior entre sus pares de referencia.

El paso desde uno hacia otro estará influido por cuatro dimensiones (Gagné, 2004):

1. Catalizadores intrapersonales: Hacen referencia al espectro de características asociadas a la personalidad, a saber, características afectivas, motivacionales, relacionales, de autoregulación, etc., que actuarían como moduladores de la expresión y uso de las habilidades cognitivas propias de la dotación.

2. Catalizadores ambientales: Hacen referencia a las condiciones escolares, familiares y culturales que dan cabida a la expresión y desarrollo de la dotación. Un catalizador ambiental efectivo es aquel que actúa como agente activo en la detección y satisfacción de las necesidades educativas de los estudiantes, además de estar disponible como soporte y apoyo.
3. Proceso de aprendizaje formal/informal: El desarrollo del talento requiere un proceso de aprendizaje informal, gestionado por el propio estudiante (aunque limitado en su alcance) y un proceso de entrenamiento sistemático, el que requeriría de un espacio formal que genere las condiciones apropiadas de aprendizaje.
4. El azar o *chance*: Refiere a las condiciones no controlables por el individuo, pero que inciden en proporcionar oportunidades específicas para el desarrollo del talento.
5. El conjunto de estas dimensiones es el que permite transformar (o no) la dotación cognitiva en talento manifiesto. Por esto, es pertinente considerar las vicisitudes de cada una de ellas para coordinar los esfuerzos que permitan desarrollar y rescatar los talentos, sobre todo en contextos donde no se encuentran, de forma espontánea, los catalizadores ambientales y oportunidades (chances) de aprendizaje adecuados.

La literatura describe una serie de características cognitivas y socioafectivas de los estudiantes con talento académico. Estas características los distinguirían de los estudiantes no talentosos, aunque difícilmente se pueden encontrar todas en un mismo individuo.

Cognitivamente, el estudiante con talento académico es un individuo intelectualmente inquieto, que busca la profundización por sobre la extensión de los contenidos, requiere permanente desafío intelectual, genera preguntas complejas y es capaz de manejar mucha información al mismo tiempo. Son estudiantes que usan sus habilidades cognitivas de una forma más eficiente que los no talentosos, poseen capacidad para aprender y memorizar de forma rápida y presentan alta capacidad para observar críticamente el entorno y para concentrarse y resolver problemas (cuando están interesados y motivados) (David & Rimm, 2004).

Socioafectivamente, los estudiantes con talento académico dan cuenta de alta motivación y pasión por conocer, aprender y dominar los temas que son de su interés. Suelen presentar sobreexcitabilidad a nivel psicomotor, intelectual, imaginativo, sensual y/o emocional, y su autoconcepto académico es positivo cuando logran resultados destacados. Moralmente suelen tener una capacidad alta para cuestionar éticamente los actos propios y de otros, aunque, debido a la asincronía entre su desarrollo intelectual y emocional, no siempre existe consecuencia entre su discurso moral y sus acciones; suelen ser sensibles y reaccionarios a lo que consideran injusto. Por otro lado, cuando el estudiante no tiene pares talentosos con quienes interactuar, su autoconcepto social puede ser negativo, llegando a tener la experiencia de ser “diferentes” o “extraños”. Finalmente, pueden presentar montos mayores de perfeccionismo y autoexigencia. (David & Rimm, 2004; Piechowski, 1999, 2003; Gross, 2002).

Todas estas características construyen un individuo con un acercamiento al conocimiento que escapa al promedio. Es por esto que el talento académico se asocia con una serie de necesidades educativas especiales (ver Croft, 2003) que, de no ser satisfechas, implican el riesgo de que el potencial de talento no se exprese en desempeños destacados durante la edad adulta.

PENTA UC

En Chile, así como en Latinoamérica, existe una fuerte relación entre las oportunidades de desarrollo académicas y el nivel socioeconómico (NSE) del estudiante. Para el desarrollo del talento académico este escenario es nefasto, en la medida que implica poca satisfacción a las necesidades de estudiantes talentosos de bajo NSE. En paralelo, la tendencia en el aula escolar es a focalizarse en el ritmo académico de la mayoría de los estudiantes, descuidando así a los estudiantes de los extremos inferiores y superiores de la curva de habilidades cognitivas (Arancibia, 2009). Por todo esto, en el año 2001 inicia su funcionamiento el Programa Educativo para Niños y Jóvenes con Talento Académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile, PENTA UC.

PENTA UC es un Programa de enriquecimiento, extracurricular, cuyo foco está puesto en estudiantes talentosos vulnerables, que tienen menos probabilidad de encontrar entornos académicos y culturales apropiados a sus necesidades educativas. Dado esto, el proceso de selección se lleva a cabo mediante el test de Matrices Progresivas

de Raven, Escala General (Raven, Court & Raven, 1996), instrumento reconocido por tener un sesgo sociocultural mínimo y que evalúa inteligencia general, habilidades analítico/sintéticas y habilidades de organización perceptual (Carpenter, Just & Shell, 1990; Lynn, 1999; van der Ven & Ellis, 2000; Mackintosh & Bennett, 2005).

Una vez seleccionados, los estudiantes participan en cursos y talleres. Ambas actividades académicas son diseñadas por docentes universitarios y asesoradas por el equipo del Programa, quienes colaboran en el planteamiento metodológico con el fin de realizar las adaptaciones curriculares adecuadas para la educación de estudiantes con talentos académicos (Croft, 2003).

Cada estudiante puede participar del Programa por un máximo de siete años, desde 6º de educación básica, hasta egresar del colegio. Durante un año académico (de dos semestres y una temporada académica de verano), cada alumno puede llegar a completar aproximadamente 280 horas cronológicas de participación en el Programa. Este régimen establece una diferencia importante con los Programas de Talentos de Europa y Estados Unidos, donde la extensión temporal es mucho más limitada.

PENTA UC cuenta con dos equipos responsables de ejecutar el Programa. El equipo de Coordinadores Docentes, es aquel encargado de la coordinación académica y diseño curricular (Arancibia & González, 2007). Ellos entregan asesoría a los docentes que desean participar del Programa. Su objetivo es propiciar que cada curso y taller esté adaptado para la educación de alumnos con talento académico.

El equipo de Coordinadores Estudiantiles (CEs) es aquel encargado de velar por el acompañamiento socioafectivo de los estudiantes del Programa. Formalmente, su objetivo es ser una instancia de comunicación entre familias, alumnos y docentes, además de hacer diagnóstico e intervención de las situaciones que impiden al alumno aprovechar adecuadamente el Programa (Arancibia & González, 2007). Pueden, por ejemplo, detectar dificultades del alumno para adaptarse a los desafíos de una clase, dificultades para motivarse y autorregularse frente a frustraciones, o necesidades en torno a la búsqueda vocacional. Ante ello, cada miembro del equipo diseña intervenciones psicoeducativas *ad hoc*, que pueden ser de carácter individual, grupal, familiar y/o con el docente. Cada generación de estudiantes tiene al menos un CE quien es el responsable de cumplir estos objetivos con sus alumnos.

Apoyo socioafectivo de estudiantes talentosos

Toda iniciativa generada para desarrollar el talento académico debe poseer un plan de apoyo sistemático que considere las particularidades cognitivas y socioafectivas del estudiante (David & Rimm, 2004, Colangelo, 2003). En PENTA UC, el rol del CE se ubica dentro de ese marco, así como en la necesidad de que el estudiante desarrolle o potencie los catalizadores intrapersonales descritos en el modelo de Gagné (2004).

Existen dos aproximaciones al tema del soporte socioafectivo: remedial y de desarrollo (Colangelo, 2003). El primero tiene un enfoque terapéutico; el segundo tiene un enfoque que busca crear las condiciones contextuales y personales apropiadas que apoyen el crecimiento educacional del estudiante talentoso. Un plan de apoyo socioafectivo debiera incluir ambas perspectivas.

El apoyo y soporte debe ser realizado por quienes sean sensitivos a las características emocionales y cognitivas únicas de los estudiantes talentosos. En contextos vulnerables, la ausencia de adultos que actúen como modelos o que empaticen con las necesidades de los estudiantes talentosos, contribuye al desarrollo de problemas de aislamiento e identidad (David & Rimm, 2004). Sentirse diferente y no ajustarse a los entornos familiares, de pares y/o académicos genera necesidades que deben ser apoyadas; lo mismo ocurre con temas como la precocidad moral, el *underachievement*, la sobreexcitabilidad y el perfeccionismo, entre otros (David & Rimm, 2004).

La mayoría de las actividades que describe la literatura están diseñadas para asistir al estudiante talentoso a autodescubrirse, esto es, a entenderse a sí mismos, sus habilidades, motivaciones, intereses, valores y vocación (David & Rimm, 2004). Además se orientan a desarrollar competencias como la metacognición, la autorregulación, la empatía y el trabajo en equipo.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es presentar resultados y orientaciones del proceso de acompañamiento socioafectivo del Programa PENTA UC. Estos datos resultan relevantes, pues aportan una mirada desde el contexto

latinoamericano de la educación de talentos académicos, y, por lo tanto, pueden contribuir con una mirada complementaria a lo reportado en la literatura anglosajona.

Se presentarán dos estudios que permiten dar cuenta de i. resultados del acompañamiento socioafectivo realizado en PENTA UC, y ii. necesidades no académicas detectadas por los CEs en sus alumnos.

Estudio 1

El año 2012 se realizó la evaluación de impacto del Programa PENTA UC, entre cuyos objetivos estuvo el evaluar su impacto en el desarrollo de competencias socioafectivas.

Metodología

El estudio fue cuasi experimental y la muestra estuvo compuesta por 127 jóvenes talentosos, de los cuales 68 correspondían a ex alumnos PENTA UC que participaron por 7 años consecutivos del Programa (grupo experimental), y 59 a estudiantes talentosos que no fueron alumnos del Programa (grupo control) (Tabla 1).

Tabla 1: Grupos Evaluación de Impacto PENTA UC

Grupo	Características	n
Experimental	Egresados del programa PENTA UC que postularon entre los años 2001 y 2004.	68
Grupo Control	Postulantes entre los años 2001 y 2004 que i. fueron seleccionados, pero nunca se matricularon o desertaron durante el primer año, o ii. no fueron seleccionados, pero pertenecen al 10% superior en la distribución del Test de Raven según las normas chilenas (Ivanovic et al., 2000).	59

Los datos se recolectaron mediante un cuestionario de autorreporte con escalas tipo Likert de 4 puntos, diseñado por Consultora FOCUS (encargada del grueso de la evaluación de impacto). Las variables evaluadas fueron las siguientes:

- Autoeficacia/Autovaloración: Confianza en realizar bien las tareas académicas, en conseguir un buen futuro profesional y en la capacidad de trabajar en equipo. Valoración positiva de sí mismo y las propias capacidades, y percepción de ser valorado positivamente por los otros.
- Inhibición Social: Timidez, dificultades para interactuar con y frente a otros, y/o frente a personas diferentes a sí mismo.
- Pensamiento Crítico: Tendencia a evaluar de forma crítica y lógica las ideas.
- Adaptación al Mundo Académico: Capacidad para organizarse frente al estudio y adaptarse exitosamente a las demandas académicas.
- Tolerancia/Apertura: Tolerancia, apertura e interés frente a las ideas diferentes y frente a las minorías.

Los análisis fueron realizados por el equipo PENTA UC (con asesoría de Jorge Manzi, Director de MIDE UC y miembro del Consejo Asesor del Programa) y buscaron comparar los grupos experimental y control a través de diferencias de medias (T de Student para muestras independientes).

Resultados

La Tabla 2 muestra las medias de cada grupo para cada una de las variables.

Tabla 2: Medias por grupo

Variable	PENTA UC	Grupo Control
Autoeficacia/Autovaloración	3.41	3.46
Inhibición Social	1.91	2.12
Pensamiento Crítico	1.63	1.72
Adaptación al Mundo Académico ¹	2.19	2.17
Tolerancia/Apertura	3.61	3.45

Los resultados mostraron diferencias significativas en las variables “Inhibición Social” y “Tolerancia/Apertura”. En la primera de ellas, el grupo control (M=2.12, SD=0.49) mostró resultados significativamente mayores que los Egresados PENTA UC (M=1.91, SD=0.57); $t(125)=2.14$, $p=.034$. En el segundo caso, el grupo control (M=3.45, SD=0.39) mostró resultados significativamente menores que los Egresados PENTA UC (M=3.61, SD=0.27); $t(101.728)=-2.622$, $p=.010$. No se observaron diferencias significativas para ninguna de las otras variables.

Conclusiones

Los estudiantes talentosos, que participan y finalizan el proceso de 7 años en el Programa PENTA UC, en comparación con los estudiantes talentosos que no pasan por el Programa o lo hacen por menos de un año, mostrarían menor timidez y dificultades para interactuar con y frente a otras personas, así como mayor tolerancia, apertura e interés a las ideas diferentes y por las minorías.

La ausencia de diferencias en las creencias de autoeficacia, la autovaloración, el pensamiento crítico y la adaptación al mundo académico sugiere la necesidad de estudiar más a fondo el fenómeno de base y determinar si lo observado se debe a un efecto de la condición de talento, a un efecto de las características del instrumento (tipo de ítems, efecto techo) o si se trataría de una real falta de impacto del Programa en el desarrollo de estas características.

Estudio 2

El CE tiene por misión asegurar la inserción del alumno al Programa, ser nexo entre el Programa y los estudiantes, y monitorear y atender a los estudiantes (Arancibia & González, 2007). Su trabajo es de cercanía permanente con los alumnos y sus familias, lo que le entrega una perspectiva privilegiada para identificar los aspectos idiosincráticos del estudiante con talento académico.

Es por ello que se recopilaban las opiniones del actual equipo de CEs con el fin de identificar las necesidades de los estudiantes con talento académico. Específicamente, se alcanzó esta meta a través de i. identificar los objetivos que los CEs persiguen con sus acciones y ii. determinar el nivel de consenso existente entre los CEs en relación a los objetivos perseguidos.

Los datos obtenidos podrían proporcionar directrices para la discusión sobre las especificidades del acompañamiento socioafectivo de estudiantes latinoamericanos con talento académico, cuyas necesidades pueden tener sutilezas no representadas en la literatura anglosajona.

Metodología

El estudio tuvo un carácter exploratorio y consistió en la aplicación de una encuesta de autorreporte a cada uno de los CEs del Programa. Cuando fue pertinente, se realizaron entrevistas para clarificar sus respuestas.

La muestra estuvo compuesta por 1 hombre y 7 mujeres, de los cuales 2 eran psicólogas educacionales, 3 psicólogas clínicas infanto-juveniles, 2 psicólogos clínicos adultos y 1 ilustradora digital.

La encuesta fue enviada en el mes de Junio de 2013 vía correo electrónico y consistió en las siguientes preguntas:

1. Piensa en tu trabajo en PENTA UC durante la última semana¹. Considera todas las actividades realizadas y a continuación indica el nombre de la actividad, su descripción y el objetivo/fin/propósito que tiene.
2. En tu opinión: ¿cuál es el objetivo, propósito o fin último de tu cargo en PENTA UC?
3. De todas las actividades listadas: ¿cuál(es) es(son) la(s) más importante(s) en función del objetivo, propósito o fin último que señalas? ¿Por qué?

Para facilitar la organización de las respuestas, existían tablas que indicaban la información a completar para cada tarea de la pregunta 1. Se les solicitó, además, ser descriptivos y concretos, no pensar desde el “ideal” del cargo y contestar en orden las preguntas.

Obtenidas las respuestas, se procedió a realizar un análisis de contenido que permitió categorizar y codificar las respuestas, a fin de encontrar temáticas comunes.

Resultados

Los Coordinadores Estudiantiles definieron 6 grandes objetivos de su rol:

1. Apoyar el desarrollo cognitivo del estudiante: Definido como fortalecer competencias y habilidades cognitivas/intelectuales que permitan al alumno ser eficiente para alcanzar los objetivos académicos de cada curso y taller en el que participa. Se incluye acá el apoyo en el desarrollo de la capacidad de análisis, de establecer relaciones, de pensar críticamente, de ser creativo y de argumentar. Con este objetivo se favorecería el aprovechamiento académico del Programa, es decir, se facilitaría que cada alumno saque partido a las clases para desarrollar su talento y sus habilidades.
2. Apoyar el desarrollo socioafectivo del estudiante: Contribuir al desarrollo de habilidades socioemocionales del alumno que apoyen su desarrollo integral y contribuyan a que viva una experiencia enriquecida en el Programa, entendiendo por tal una experiencia que vaya más allá de la adaptación a su funcionamiento formal (ver objetivo 3). Entre las habilidades y temáticas socioemocionales reportadas por los CEs se encuentran: tolerancia a la frustración, perseverancia, esfuerzo y estrategias de estudio; habilidades sociales, calidad de las relaciones humanas, liderazgo y trabajo en equipo; autonomía, autoeficacia, pensamiento crítico, propositividad; responsabilidad por el entorno; autoconcepto académico y creencias sobre la inteligencia.
3. Apoyar la adaptación social y académica del estudiante al Programa: Ayudar al alumno a entender el funcionamiento formal del Programa y a insertarse en su lógica. Por ejemplo, adaptarse al desafío académico, a los modos de evaluar y los estándares de rendimiento, a las relaciones interpersonales con compañeros, profesores y funcionarios, a la experiencia personal (académica y social) y al acostumbramiento y adaptación de rutinas dentro y fuera del Programa. revisten
4. Apoyar la construcción de una identidad personal en torno a lo que significa ser talentoso: Desarrollar en el estudiante autoconocimiento respecto de sus habilidades y características, así como respecto de las implicancias de ellas. Según lo reportado, con este objetivo se busca que cada estudiante explore los significados que asocia al talento académico y a su propio talento, para que en el tiempo tome una posición respecto de él y se desarrolle y tome decisiones desde el contacto con su mundo subjetivo personal.
5. Informar al estudiante y sus familias sobre el funcionamiento del Programa, dando importancia a comunicar a los apoderados el proceso de su pupilo dentro del mismo en lo académico y socioafectivo. Con este objetivo se pretende, además, informar y aclarar la misión del Programa, informar sobre los derechos y deberes de los distintos actores involucrados, y regular las expectativas mutuas.
6. Detectar e intervenir sobre dificultades académicas y sobre la desmotivación. Por ejemplo, en problemas de conducta, de relación con los pares, de relación con los docentes, de bajo logro académico, de estrés y en problemas emocionales; busca además entregar directrices en dificultades familiares.

Cada CE declaró entre 1 y 3 de los objetivos precedentes, observándose un consenso de 37,5%. En la Tabla 3 se muestran los porcentajes de declaración para cada objetivo.

1 También se les preguntó por actividades no realizadas la última semana, pero que implican frecuencia mensual, semestral y/o anual.

Tabla 3: Declaración de objetivos de los Ces

Objetivos	% de CE's que lo declaran
Desarrollo Cognitivo	62,5
Desarrollo Socioafectivo	50,0
Adaptación al Programa	25,0
Identidad y Talento Académico	37,5
Informar sobre el Programa	25,0
Intervenir sobre dificultades/desmotivación	25,0

Se observaron diferencias en los objetivos declarados según la edad de los estudiantes atendidos y según la antigüedad del CE en su labor (Tabla 4).

Tabla 4: Declaración de objetivos de los CEs, según ciclo y antigüedad

Objetivo	% de CEs que declaran el objetivo			
	Según edad del estudiante		Según experiencia laboral	
	Básica	Media	Nuevos (<3años)	Antiguos (>3años)
Desarrollo Cognitivo	50	75	25	100
Desarrollo Socioafectivo	50	50	25	75
Adaptación al Programa	25	25	50	
Identidad y Talento Académico	50	25	50	25
Informar sobre el Programa	50		50	
Intervenir sobre dificultades/desmotivación	25	25	25	25

Cuando se considera la edad de los estudiantes, se observa que ningún objetivo es trabajado por todos los CEs. Sólo el apoyo en el desarrollo cognitivo parece generar mayor consenso en el ciclo de educación media. El “Informar sobre el Programa” parece mostrar una tendencia asociada a la edad, en la medida en que dejaría de ser una necesidad de los estudiantes mayores.

En la medida que el CE adquiere experiencia en el cargo se generaría un consenso en torno a la universalidad del apoyo tanto en el desarrollo cognitivo como en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes.

Conclusiones y Discusión

El apoyo socioafectivo en el contexto latinoamericano de educación de talentos puede tener resultados positivos. Se observó en la experiencia de PENTA UC un efecto positivo en el área de la interacción social: mayor tolerancia y apertura, y menor inhibición social. Parece ser, entonces, que la participación en un programa que entrega condiciones académicas, sociales y de apoyo apropiadas para el desarrollo del talento académico, contribuye a disminuir los efectos de aquello que la literatura muestra como un autoconcepto social negativo, que inhibe la conducta interpersonal y altera negativamente las creencias de autoeficacia en situaciones sociales.

Los resultados muestran que existe una cantidad variada y compleja de áreas socioafectivas de acompañamiento. Permiten, por lo tanto, delimitar conceptualmente las necesidades no académicas que los estudiantes talentosos chilenos y latinoamericanos pudieran requerir para favorecer el desarrollo del talento académico a distintas edades.

Los resultados entregan líneas para organizar los objetivos a perseguir en el apoyo no académico de estudiantes talentosos de sectores vulnerables. El apoyo al desarrollo cognitivo y socioafectivo, así como el apoyo en la construcción de la identidad y la intervención sobre dificultades, son objetivos que aparecen en la experiencia de

PENTA UC y que se ven reflejados en la literatura anglosajona clásica sobre el tema (David & Rimm, 2004).

En nuestro contexto, además, parecen tomar relevancia aspectos sobre la adaptación del estudiante a la lógica de un programa de desarrollo de talentos. Esto resulta particularmente importante en la medida que en nuestro contexto latinoamericano la inserción a un espacio académico y social que “entiende” las necesidades educativas del estudiante talentoso, implica instalarse en una situación radicalmente diferente al entorno habitual del estudiante. Como todo proceso de adaptación, esta inserción puede implicar conflicto, desafío y necesidad de desarrollar nuevas estrategias de afrontamiento de dificultades.

La construcción de la identidad en torno al talento académico, tal como es descrita por los CEs, aparece como una necesidad que muestra matices característicos para nuestro contexto. La identidad contribuye al modo cómo la persona construye una imagen de sí mismo y, por lo tanto, regula su autoestima, creencias sobre sí mismo y expectativas (Showers & Zeigler-Hill, 2003). Por otro lado, la identidad se construye a partir del reflejo recibido por los entornos respecto de sí mismo (Tice & Wallace, 2003), por lo que, en ausencia de un contexto que refleje las características y potencialidades propias del talento académico (como ocurre muchas veces en Latinoamérica), el estudiante no incorporará dicha noción a sí mismo y, por lo tanto, no será consciente de la necesidad de desarrollo que requiere y, tampoco, construirá expectativas acordes a su potencial.

Es importante que la incorporación de profesionales al apoyo socioafectivo de los estudiantes con talento académico implique la construcción de perfiles personales específicos, pues el profesional requiere empatizar con las características distintivas del estudiante con talento académico y con algunas de las dimensiones sobre las que deberá intervenir. Asimismo, el proceso de inducción requiere una formación profunda en cada una de las temáticas descritas acá. Como se observó en los resultados, cuando no existe dicha formación sistemática, el profesional puede omitir un área de intervención y, por lo tanto, dejar fuera de su espectro de atención a algunos estudiantes o algunas de sus situaciones (invisibilizar estudiantes).

Para complementar estos resultados es necesario escuchar la voz de otros actores del proceso de desarrollo del talento académico: profesores, familias y, por supuesto, estudiantes. Por otro lado es importante replicar esta búsqueda en distintos lugares del país y de Latinoamérica, con el fin de dar especificidad local a los modos de conceptualización, detección e intervención de necesidades socioafectivas de estudiantes con talento académico.

Referencias Bibliográficas

- Arancibia, V. (2009) La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la agenda pública*, 26. Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. & González, S. (2007). *Modelo PENTA UC. Guía para implementar un programa para niños, niñas y jóvenes con talentos académicos en la universidad*.
- Carpenter, P. A., Just, M.A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven progressive matrices test. *Psychological Review*, 97(3), 404-431.
- Colangelo, N. (2003). Counseling Gifted Students. En N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp.373-387). Boston: Allyn & Bacon.
- Croft, L. J. (2003). Teachers of the gifted: Gifted teachers. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 558-571). Boston: Allyn and Bacon.
- David, G. & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gross, M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. En M. Neihart, S. Reis, N. Robinson & S. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children* (pp. 19-29). Washington: Prufrock Press.
- Ivanovic, R., Forno, H., Durán, M., Hazbún, J., Castro, C., & Ivanovic, D. (2000). Estudio de la capacidad intelectual

(test de matrices progresivas de Raven) en escolares chilenos de 5 a 18 años: I. Antecedentes generales, normas y recomendaciones. *Revista de psicología general y aplicada*, 53, 5-30.

- Lynn, R. (1999). Sex differences in intelligence and brain size: a developmental theory. *Intelligence*, 27(1), 1-12.
- Mackintosh, N.J., & Bennett, E.S. (2005). What do Raven's Matrices measure? An analysis in terms of sex differences. *Intelligence*, 33(6), 663-674.
- Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. En M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 2, pp. 325-334). New York: Academic Press
- Piechowski, M. M. (2003). Emotional and spiritual giftedness. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., pp. 403-416). Boston: Allyn and Bacon.
- Raven, J.C., Court, J.H., & Raven, J. (1996). *Test de matrices progresivas. Escalas coloreada general y avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Showers, C. & Zeigler-Hill, V. (2003). Organization of self-knowledge: Features, functions and flexibility. En M. Leary & J. Price, *Handbook of self and Identity* (pp. 47-67). New York: The Guilford Press.
- Tice, D. & Wallace, H. (2003). The reflected self: creating yourself as (you think) others see you. En M. Leary & J. Price, *Handbook of self and Identity* (pp. 91-105). New York: The Guilford Press.
- van der Ven, A. H. G. S., & Ellis, J. L. (2000). A Rasch analysis of Raven's standard progressive matrices. *Personality and Individual Differences*, 29, 1, 45-64.

Sujeto del Talento. Una Visión Etnográfica sobre la Educación, Infancia y Marco Legal de los Programas de Educación de Talentos en Niños de la Escuela ALTA UACH

Víctor Gutiérrez

Como citar:

Gutiérrez, Víctor (2014) Sujeto del Talento, una visión etnográfica sobre la educación, infancia y marco legal de los programas de educación de Talentos, en niños de la Escuela ALTA UACH. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

El presente trabajo recoge la experiencia como Coordinador estudiantil, desde el año 2011, en el Programa Alta Uach, de uno a dos días en forma semanal. Se desarrolla la perspectiva etnográfica, dado el vínculo acontecido con niños y niñas del programa. Tiene por objetivo aportar conocimientos, desde un marco interpretativo y reflexivo, sobre la visión infantil respecto de ser sujeto de Talento Académico, el aprendizaje y el marco regulatorio de los programas de Talento. La experiencia es realizada con casos de niños y niñas de 6° básico hasta adolescentes de 3° medio, pertenecientes a la escuela de Talentos Alta Uach. La Antropología de la Infancia se presenta como el enfoque óptimo, además, para profundizar la perspectiva y comprensión de las miradas y voces de los infantes y el talento. El acercamiento se establece a partir de observaciones y entrevistas desarrolladas en distintos momentos, interactuando en distintas especialidades, parte de las ofertas curriculares presentes en el programa. **Palabras clave:** antropología de la infancia, talento académico, infancia, etnografía.

Introducción

El reconocimiento del fenómeno del Talento por parte del Estado, en base a la regulación ministerial (Decreto supremo de Educación N°230), ha significado que la promoción de las instancias, en las que concurren dichos niños, opera en un nivel de financiamientos, en programas amparados siempre por establecimientos universitarios. Ciertamente, podemos entender que se trata de un marco regulatorio insuficiente del punto de vista de la

sostenibilidad de los programas de formación de Talento en Chile, no siendo este tema el principal esfuerzo de esta publicación. Sin embargo, una duda natural desde quienes trabajamos con niños y niñas talentosos es conocer en profundidad el fenómeno que se está reconociendo y por el que se aboga un mayor resguardo jurídico. Se hace significativo, entonces, el conocimiento en profundidad del talento, y por sobre todo de los que ostentan el concepto, los que internalizan su naturaleza y viven sus consecuencias.

La educación de niños, identificados como talentosos, requiere de una mayor comprensión en sus procesos de aprendizajes y relaciones intragrupal, tanto en su valor comparativo con otras realidades, como intrínseco, para la creación y mejoramiento de los marcos políticos que pretendan proteger y cultivar el talento, aprovechando para sí y para el resto de las dimensiones más inmersas en la infancia (como la educación, salud o identidad), la inmensa riqueza experimental que ofrecen estos programas y los niños que asisten a ellos.

La Infancia, como concepto influido por políticas públicas, debe ser problematizado, advirtiendo las dificultades de la homogeneización, y preguntarse entonces en la capacidad que tiene el concepto de generar alteridad cultural, desde la premisa que dentro de nuestra igualdad de derechos, todos somos seres biológica, emocional y socioculturalmente distintos.

Antropología de la Infancia y del Talento

Planteamos aquí la posibilidad de una Antropología infantil, no desde la instrumentalización pedagógica, sino en un sentido mucho más acorde a descubrir un espacio donde instalar preguntas, sinceras y directas, sobre la naturaleza del niño, de su quehacer, de lo que dice y piensa. Es también entonces una necesidad de dar cara a un estado del investigar, de limpiar el camino de lo posible que interfiera en la ubicación de lo que queremos estudiar. El niño y el Talento, con una mirada que sea culturalmente pertinente y no solo él, y vaya que compleja e inacabada ha de ser la tarea, sino que plantearlo desde las diversidades de experiencias, y esas otras infancias hablarán con propiedad de que se trata ser niña o niño.

Contexto

Programa de Talentos

Alta UACH es un programa de enriquecimiento extracurricular, basado en el modelo de escuela de Talentos que desarrolla la Pontificia Universidad Católica, denominado PENTA UC. Tiene por misión desarrollar los talentos de estudiantes con altas capacidades, por medio de un currículo que potencia las habilidades cognitivas y socio-afectivas (Alta UACH en Gudenschwager, 2012).

La Universidad Austral de Chile ha impulsado la creación de esta Escuela de Talentos Académicos, para niños y niñas de la Región de los Ríos y provincia de Chiloé, configurando un equipo de profesionales, que tomaron el modelo europeo de estas escuelas (Alta UACH en Gudenschwager, 2012).

Talento Académico

El modelo utilizado por el programa es el de Interdependencia Trídica de la Superdotación (Monks y Van Boxtel, 1992)². Este relaciona los conceptos de Renzulli, enfocados en el carácter individual, de manifestaciones síquicas diferenciadas (Capacidad Intelectual, Motivación y Creatividad), con factores ambientales, en donde la manifestación de esta pretendida sobrecapacidad, viene dada por la interacción entre ambos factores, y un evidente proceso de adecuación resultante, generan la aparición o no de un Talento.

Uno de los quiebres importantes que se suceden desde la formación en Ciencias Sociales, y lo que emana en lo instituido de los programas de Talento, es justamente las concepciones sobre inteligencia, Talento, infancia, escuela, espacios que han sido tratados preferentemente desde las perspectivas cualitativas (especialmente la antropología y sociología), con aportes hacia la pedagogía de instrumentos y estrategias que reivindican lo reflexivo por sobre los trabajos de psicomedición, evaluación o factores de rendimiento.

El Talento académico resulta, sin embargo, fácilmente atribuible a los campos que ven en la reproducción social, una respuesta al procesamiento que se hace de este fenómeno. Donde la lógica operante es la de la acción peda-

2 Gudenschwager, Helga (Coordinadora Editorial). 2012. Programa para Niños, Niñas y Jóvenes con Talentos Académicos en Chile. Edición conjunta de los programas DeLTA UCN, BETA-PUCV, PENTA UC, TALENTOS UdeC, PROENTA-UFRO y ALTA UACH.

gógica, como una imposición simbólica, funcional a una cultura dominante, donde no solo es imposible transitar las desigualdades basales de sus miembros a ideales formativos, sino que es justamente un instrumento para profundizar las brechas previamente devengadas por el desigual acceso al capital cultural, propio de cada origen social (Martín Criado, 2004). Entendiendo así, que el Talento comporta al de un valor transable en esta cultura de reproducción escolar, por lo que todos estamos estimulados a “obtenerlo”.

Sin embargo, el Talento como concepto, y la infancia asociada a una categoría de talento resulta en una construcción simbólica, claramente emparentada con las acusaciones de los autores franceses, pero que para ser entendida necesita una orientación etnográfica y cultural del concepto, teniendo la chance de ser reinterpretado por sus nuevos detentores, asumiendo que son los niños los identificados como talentosos. Desmarcando el objeto de estudio de la categoría escuela, dado que la construcción que asumimos trasciende los breves espacios en los que programas universitarios y niños, conviven, y que la acción capacitada de su “condición” los hace enfrentar una gran cantidad de acontecimientos, encuentros en los que se desarrolla con mayor peso sus identidades, infanto-juveniles e infantiles talentosos.

Metodología

Bajo el paradigma cualitativo de la investigación en Ciencias Sociales se posibilita la construcción de conocimientos sobre la base de conceptos y de las relaciones que puedan establecerse dentro de los mismos, lo que permite comprender y profundizar en el fenómeno desde el marco de referencia de las personas investigadas³. Se asume la perspectiva teórico-epistemológica interpretativa dado que el interés es comprender el fenómeno donde el contexto, en nuestro caso espacio escuela de talentos, es considerado como un factor constitutivo de los significados sociales a analizar⁴.

La experiencia vital descrita, es releída entonces en clave etnográfica, entendiéndola ahora como una estrategia metodológica que permite un acercamiento fenomenológico, reflexivo y situado hacia lo estudiado, en donde el núcleo central es captar el significado de las acciones y sucesos para las personas que tratamos de comprender (Spradley, 1980 en Flick, 2007; y Ameigeiras, 2006). Permitiendo la integración efectiva de las voces de niños y niñas, en lo que además se torna un proceso de autorreflexión (Yáñez, 2012).

El instrumento que se prioriza es la Observación participante. Si bien la discusión sobre los enfoques etnográficos la ha vuelto a situar en un lugar de discusión teórica, no es el objeto del presente trabajo ahondar en ello⁵. De Munck y Sobo (1998) la describen como el primer método usado por los antropólogos al hacer trabajo de campo⁶. Al definirlo como “la descripción sistemática de eventos comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”⁷, estableciendo el criterio histórico del *in situ* para la investigación, siendo idóneo para nuestra experiencia.

El estudio del niño(a) con talento

El estudio de las infancias, gravita por lo general entre dos fuerzas, las reminiscencias de las investigaciones de tradiciones anteriores, como la teoría de la reproducción social, el estructuralismo antropológico, los enfoques genéticos, que particularizan argumentos fuera de los sujetos y sus experiencias, o bien de las eternas vanguardias que apropian para sí la construcción de nuevas metáforas, viendo en los niños y niñas los vehículos de reproducir sus discursos, más, ¿Dónde queda el niño?

Fundar el entendimiento del fenómeno desde el fenómeno, o cultivando su integridad y validez requiere de entender al niño con talento desde sí, en conceptos que reintegren la validez para sí. Este principio vertebrata esta experiencia y es objetivo de este escrito, dado que pretende reclamar el espacio desde una legitimidad autónoma, de libertad, no en el sentido de la elección entre fuerzas, sino más bien dotar de la capacidad para crear nuevas

3 S. Taylor con R. Bogdan (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (2ª edición)*. Barcelona, España. Paidós.

4 M. Sandin (2003) *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones (1ª edición)*. Madrid, España. Mc Graw-Hill.

5 Para una mayor discusión ver: Hamersley y Atkinson. 2001. en *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós. Barcelona; y *Ethnography and participant observation* en K. Denzin & Y Linclon. 1998. *Strategie of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, N. Delhi: Sage Publications. (disponible en formato digital, sin dirección conocida al 20 de Agosto de 2009).

6 En Kawulich, Barbara B. (2006, Noviembre). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm> [acceso el 2009, septiembre 11].

7 Ibid, op cit.

formas y realidades, como lo declara Hannah Arendt (1984)⁸, permitiendo el esclarecimiento, con la mirada puesta en convertir el talento en un espacio para toma de decisiones, favoreciendo su visibilización y resguardo, claro está eso si en instancias futuras, en el futuro de los acuerdos.

Para ello su utilizan como opción en la construcción de este discurso, un análisis de los datos que arrancan desde una antropología del niño, necesaria ya para superar el enorme peso y tensión que ejerce por un lado, la herencia de las preguntas y cuestionamientos instalados por las teorías de la reproducción, y el futuro instrumentalizado siempre de las tradiciones de pensamiento que operan explicaciones desde las otras razones; la genética, la estimulación temprana del cerebro, o la simple naturalización de un “don”.

En la parábola de Kafka, “Él”⁹, es el sinónimo de la posición en la que vemos se debate el discurso sobre la infancia y lo que nos convoca, el talento. Nuestra posición es presentar la batalla a sus frentes, pasado por un lado, en la que el niño y por ende el niño o niña talento, luchan por desprenderse de las cargas impecablemente presentadas por Bourdieu, Passeron y Saint-Martin desde los años 60¹⁰. Por otro la del futuro, la de las teorías y discursos que reclaman para sí, la legitimidad de hablar con propiedad sobre el fenómeno, el niño o el talento.

Langeveld asume este problema de la instrumentalización del concepto, en su ya histórica defensa sobre la antropología de la niñez: “Efectivamente, el niño no está más allí, en la medida en que cada ciencia especial lo presupone para sí como totalidad, en la medida en que —a un mismo tiempo— cada interés adicional lo exige para sí” (Langeveld, 1968).

Asumiendo el espacio sobrante de todos los objetos de estudio, que inervan la infancia y por ende la infancia de los con talento, optamos por la reflexividad en torno a lo cotidiano, los acontecimientos del espacio de la escuela y de los encuentros con niños y niñas pertenecientes a ella.

Posicionamiento

Desde la teoría reflexiva, se entiende que en cuanto un sujeto comienza una investigación de tipo etnográfica, inmediatamente interviene de manera permanente en el mismo, por la tanto invisibilizarlo significa restar validez a los resultados que pretende obtener. Para evitar este problema, el investigador debe posicionarse en su etnografía, como un sujeto socio-histórico¹¹.

La forma en que se procedió a organizar los datos, fue recopilar testimonios y experiencias vitales del investigador, parte de ellas ocurridas como Coordinador Estudiantil del programa por un espacio de 3 años. Las características de las funciones requeridas permitieron crear una vasta acumulación de experiencias cercanas con niños y niñas usuarios de Alta UACH, así como cotejar relatos situados al interior del espacio escuela y fuera de esta.

El Coordinador Estudiantil es una figura creada por el programa, mediante la cual se gesta la incorporación y vínculo con la Escuela de Talentos. Esta figura presupone funciones administrativas, haciendo el acto de presencia y velando los objetivos del programa en las acciones pedagógicas. La descripción institucional describe estas funciones como parte del modelo de aseguramiento de la calidad, así como “coordinar... el que hacer docente, las necesidades y requerimientos de los alumnos, y su coordinación con las estructuras directivas y administrativas del programa” (Gudenschwager (Editora), 2012, p.182). Sin embargo una caracterización objetiva tensiona el funcionamiento de este rol, donde la verticalidad asumida desde el programa, y la concentración de poder en base a la toma de decisiones, otorga una informalidad a quienes desarrollan esta labor, pero que es asumida desde una lógica que valoriza la riqueza del vínculo directo con los niños, y permite desprenderse, destituirse de los vicios asociados a la autoridad, que por cercanía conceptual, tiende asociarse a las de la escuela: “No es como con las personas que trabajan en la oficina [acompañando su frase con un gesto de comillas, dado quizás por la ausencia de un espacio físico del mismo], con los chicos [coordinadores] hay cariño, las otras personas casi no las conozco” (Alumna del programa, Notas de Campo y entrevistas, 2013).

8 Comesana Santalices, Gloria y Cure de Montiel, Marianela. El pensamiento como actividad según Hannah Arendt. *Utopía y Praxis Latinoamericana* [online]. 2006, vol.11, n.35 [citado 2014-01-02], pp. 11-30 . Disponible en: <http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162006000400002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1315-5216.

9 Arendt, Hannah. (1984): *La Vida del Espíritu*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid, p. 232.

10 Presentados en tres grandes obras forman el inicio de la teoría de la reproducción aplicado al campo pedagógico: *Los estudiantes y Los estudios* (1964), *Los Herederos, Los estudiantes y la cultura* (1964) y *Rapport pedagógico y comunicación* (1965)

11 D. Hammersley con P. Atkinson (2005) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España. Paidós.

Resultados

Una mirada general a los datos recogidos permite entender que la Cultura del Talentoso o Talentosa esta superpuesta sobre la de niño o niña, en un contexto de relativa similitud social. Destaca el hecho de que casi todos son parte del sistema público de enseñanza, familias de clases media, hogares con a lo menos uno de los padres presentes, y profesan en sus hogares religiones dentro del espectro conocido por la sociedad chilena, en proporciones similares a la población regional (Evangélicos y Católicos con incierta prevalencia de uno de ellos), sin embargo algunos poseen cierta resistencia en la cotidianeidad, en el vínculo entre pares, ante el reconocimiento de los otros, pero todo se desenvuelve en completo respeto de las leyes tácitas que manejan sus encuentros, no se han presentado casos de discriminación entre ellos, el lenguaje es pulcramente elegido, las situaciones son leídas con minuciosidad por lo que los conflictos son prácticamente nulos, pese a la baja supervisión en la que viven la escuela y la no existencia de una infraestructura de vigilancia.

La escuela es cada sábado, y antes era cada viernes y sábado, y es natural preguntarse, ¿Por qué vienen?, ¿Por qué levantarse temprano un sábado?, ¿acaso no es lo mismo que la escuela?: “Es como la Universidad, tu eliges lo que quieres estudiar” – otros sonríen ante la pregunta hecha más de una vez – “vengo por los chiquillos... (sus amigos)” (Alumnos del programa, Notas de Campo y entrevistas 2012), aludiendo claramente a las redes de relaciones que establecen, y que perduran.

Claramente distinguen el espacio escuela del programa, en cada uno vierten identidades diferenciadas: “...son distintas las clases, los amigos, el lugar..., allá [escuela] soy el inquieto, debo molestar para que no me molesten, aunque ya no es tanto, acá soy más bueno para las bromas, para *trollear*, solo juego y ya” (Notas de Campo y entrevistas, 2012). Por lo general la dualidad se da por el tipo de referentes que manejan entre ambos espectros de sus relaciones, el mundo Alta suele ser más “privado” que el de sus escuelas, pero no necesariamente se vive en una correspondencia emocional las amistades pertenecientes a cada espacio, priman los amigos de la escuela por el tiempo que transcurren, la intensidad y frecuencia de las experiencias.

La escuela reproductiva

Y entonces que es la escuela en sus voces, podría aclarar aspectos de la fuerte relación que establecen con el concepto escuela: “Voy a la escuela porque tengo que ir a la escuela... se supone que es un deber, siempre será así...” (Alumno del programa, Notas de Campo y entrevistas, 2013), u otros que son tajantes en su análisis: “es una cárcel, pero no que te tengan encerrado todo el día, sino que limitan tus pensamientos” (2013). La naturalización de lo instituido suele ser parte del punto de vista del nativo, declara Marvin Harris (2004). No obstante esta naturalización también coquetea con la asistencia al programa, muchos van simplemente porque “así hay que hacerlo”, en términos de padres que ven primordial, o bien una gran oportunidad el que sus hijos asistan.

La escuela como superación

El concepto de escuela está fuertemente asociado a las aspiraciones personales, a las aprendidas de los núcleos familiares, pero que adquieren una importancia mayor a medida que se finaliza el proceso, que se visualiza el ligue entre universidad y escuela “...si no estudio uno termina de barrendero... no es que no sea un trabajo digno, pero siento que doy para mucho más, tengo las capacidades para poder surgir para eso estudio, para ser alguien, pero no como persona, sino en lo laboral”. (Alumna de último nivel del programa, 2013).

Por otro lado la escuela, en el sentido del espacio del Programa, para quienes se vinculan desde lo profesional o académico, resulta un lugar apto para la exploración pedagógica, para la innovación y la experimentación de metodologías en el trabajo con niños.

También podemos observar la relación que establecen con mediadores, tanto profesores, coordinadores, amigos, son mediadores de contenidos, de nuevos referentes que amplían y profundizan sus gustos, tanto estéticos, emocionales y culturales: “Porque habían profesores buenos, dignos de mi admiración que me enseñaron a saber lo que quiero que es la pedagogía, y por mis compañeros, porque jugábamos, lo pasábamos bien...” (Alumna del programa, 2013), este factor parece de gran relevancia, en la medida que son estos lo que son más aludidos.

El Talento

El poseer la carga del tener talento, genera ciertos inconvenientes entre ellos para con sus pares: “Significó puros

problemas, porque era la única niña especial que va a la escuela de Talentos, siempre habrá envidia, porque va esta??, bicho raro del curso” (Alumna del programa, 2013), pero refuerza un factor observado en otros casos, la identidad y la diferenciación a partir de consideraciones poco convencionales, además permite desarrollar potencialidades que cada uno visualiza en forma individual: “No sé si soy o no talentosa, ni en qué. Pero en algunas cosas sí, en el liderazgo...” (2013).

La diferenciación en torno a la identidad se muestra como factor clave: “Soy muy diferente a mis amigos, en parte va porque algunas personas van creando más identidad que otras... A mí no me gustaba ser igual que el resto y siento que soy diferente en muchas cosas...” (2013), aunque este se muestra como naturalizado: “Me di cuenta, aunque no era algo que yo quisiera en forma consiente, solo me daba cuenta de que era distinta, porque hacía cosas distinta a las del resto...” (2013)

Se muestra también una mayor verbalización de los estados, excepto el de letargias o indiferencia en los momentos de clases, en estos el silencio y el lenguaje corporal toman posesión del encuentro y de los diálogos tirantes con el profesor.

Aprender

“El alta no es como una escuela, se me asemeja como a la Universidad, en hartas cosas, lo de la asistencia, si quieres vas o no, si quieres pescar al profe, sino no lo escuchai, hay como harta libertad en eso...” (Alumna del programa, 2013). En los últimos niveles del Programa se aprecia con mayor fuerza la presencia de una lógica que permea las identidades de los talentosos, en el que la relación del aprender junto con el de un pasatiempo se permea mutuamente con mayor intensidad. La oscilación de atención al contenido o al acto se da en razón de los recursos lúdicos y expresivos de quien este emitiendo en ese momento la clase. En las observaciones se han registrado variados casos en que el juego dirigido se convierte en el contenido más integrado, en la experiencia pedagógica más valorada y que posee mayor demanda.

Conclusiones

La noción cultural del talento, solo refiere en la medida que da cuenta de ciertos aspectos de un fenómeno, la significación social, el comportamiento de la institución, la ritualidad del grupo familiar hacia la preparación del niño en un ambiente como la Universidad, pero que de ninguna manera explica la totalidad de expresiones que se observan, sobre todo a nivel de la experiencia referida por niños y niñas sujetos de talento, básicamente porque se trata de procesos inmanentes, pero posibilitados o no por complejidades ambientales que no obedecen al espacio escuela, en relación a la baja exposición de niños y niñas en el ambiente del programa.

Dentro de los hallazgos más relevantes es el de la construcción de una identidad de talentoso. Esto genera en el niño un sostén ideológico de los procesos que vive, un marco explicativo para conflictos emocionales y sociales acaecidos en su experiencia, y que actúa como sistema de diferenciación de pares. Esto si bien puede generar conflictos, y estos mismos producirse a raíz de la categorización, se ha observado que el vivir la experiencia del programa e interactuar con otros talentosos, refuerza las capacidades sociales, sobre todo en la negociación con sus pares de sus lugares de origen.

Otra característica de esta identidad de talentoso, se relaciona con la permeabilidad de los conceptos de aprendizaje-enseñanza y pasatiempo en virtud del goce que produce, atribuido a los despliegues suscitados en juegos e interacciones entre pares que requieren del movimentarse. El aprendizaje es parte de su identidad, por lo que el aprender, el acto de hacerlo, y los ritos o acciones pedagógicas que se suscitan en el programa, son leídos desde una coordinación que fluye desde el niño o niña y quien emite la información, los define como sujetos aptos y especializados en aprender y desempeñarse en los actos pedagógicos, “...es algo natural y que fluye...”, (al preguntar como aprendió la información en una clase) (Notas de campo, 2012).

Una de las explicaciones que utilizamos se basa en que los procesos de cognición son vistos como un fenómeno situado y encarnado (Gallagher, 2009; Toro, 2010) y al mismo tiempo relacional y activo (Dewey, 2004; Sidorkin, 2007), lo que permite esclarecer que el aprendizaje se genera desde las posibilidades relacionales o de establecer vínculos con los actores y agentes que conforman lo que denominamos entorno.

Es así como las identidades de estos niños talentosos refieren en gran cantidad a mediadores de sus contenidos, en los que sin lugar a dudas, lo que es puesto a prueba es el vínculo con ese mediador, siendo este el continente

de la transmisión de información y el contenido. Por ello, si es que el vínculo es bueno, fuerte y cercano, además de aceptado, los estímulos o información que circula, solo potencian las capacidades que el niño o niña talentoso pone a disposición de ese vínculo y la información es asimilada, hecha carne, en base a la experimentación emocional que suscita el acto comunicativo.

Reconocemos la incompletitud de este proyecto, pero que sin embargo advierte la línea adecuada en lo que hemos planteado desde un comienzo, la integración de las voces de niños y niñas, superando el estatus de objeto estudio.

Referencias Bibliográficas

- Ameigeiras, Aldo. 2006. *El abordaje etnográfico en la investigación social*, en Estrategias de investigación Cualitativa. Editorial Gedisa. Barcelona
- Arendt, Hannah. (1984): *La Vida del Espíritu*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid
- Codoceo Yáñez, José. 2012. *Vidas Dentro De una Mediagua: Una Aproximación A Los Significados De Ser Mujer En Contextos De Campamento*. Tesis Universidad Austral de Chile.
- Comesana Santalices, Gloria y Cure de Montiel, Marianela. El pensamiento como actividad según Hannah Arendt. *Utopía y Praxis Latinoamericana* [online]. 2006, vol.11, n.35, pp. 11-30.
- Dewey, John. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata, Sexta Edición. p, 232.
- Flick, Uwe. 2007. *Introducción a la investigación Cualitativa*. Morata. Madrid
- Gallagher, Shaun. (2009). Philosophical antecedents of situated cognition. En Robbins, P. y Aydede, M.(edit.). *Handbook of Situated Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gudenschwager, Helga (Coordinadora Editorial). 2012. Programa para Niños, Niñas y Jóvenes con Talentos Académicos en Chile. Edición conjunta de los programas DeLTA UCN, BETA-PUCV, PENTA UC, TALENTOS UdeC, PROENTA-UFRO y ALTA UACH
- Hammersley y Atkinson (2005) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, España. Paidós.
- Hammersley y Atkinson. (2001). en *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós. Barcelona; y *Ethnography and participant observation* en K. Denzin & Y Linclon.1998. *Strategie of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, N. Delhi: Sage Publications.
- Harris, Marvin. (2004). *Vacas, Cerdos, Guerras y Brujas: Los enigmas de la cultura*. Alianza Editorial. Madrid
- Kawulich, Barbara B. (2006) La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 6(2), Art. 43. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm>
- Langeveld, Martinus J., 1968, *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag. p 1 – 8. En *Revista Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 17, Nº. 42, 2005 (Ejemplar dedicado a: Formación, cuerpo y antropología), págs. 69-74.
- Reybet, Carmen. Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. Aljaba, Luján, 2013 . Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166957042009000100008&lng=es&nrm=iso>.
- Sandin, M. (2003) *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones (1ª edición)*. Madrid, España. Mc Graw-Hill.
- Sidorkin, Alexander. (2007). *Las Relaciones Educativas. Educación Impura, Escuelas Desescolarizadas y Diálogo con el mal*. Barcelona: Octaedro.
- Toro, Sergio (2010). Aprendizaje y neurociencia, un texto en construcción. *Estudios Pedagógicos* Vol. XXXVI Nº 2:313- 331

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (2ª edición)*. Barcelona, España. Paidós.

Talento Académico en el Programa ALTA UACH, una aproximación desde la Antropología

Pablo Gygli, Yerko Manzano y Paulo Maureira

Como citar:

Gygli, Pablo; Manzano, Yerko y Maureira, Paulo (2014) Talento Académico en el Programa ALTA UACH, una Aproximación Desde la Antropología. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

El presente estudio buscó conocer las representaciones en torno al talento académico de las personas vinculadas al programa “Alta UACH”, para ello se describirán los discursos y prácticas de las mismas y también se interpretarán éstas, con el fin de aportar una mirada, centrada en lo cultural, en esta materia. Desde la visión del programa “Alta UACH”, “*La misión de la Escuela de Talentos es entregar la oportunidad de desarrollar el talento natural de niñas y niños con potencial académico y así poder satisfacer sus necesidades educativas especiales, con la finalidad de enriquecer el capital humano de nuestra sociedad.*”¹². Es en este sentido en el cual se operacionaliza el concepto de talento académico, desde los lineamientos teóricos del modelo de interdependencia triádica de superdotación¹³. En este modelo se entiende a la superdotación como el producto de la interacción de seis factores, tres de los cuales son intrínsecos o biológicos y los otros tres contextuales; estos últimos orientados al desarrollo de las potencialidades intrínsecas o preexistentes de las y los sujetos en cuestión¹⁴. Desde la antropología se tiende a desconfiar de las visiones esencialistas y biologicistas en diversos campos, ya que en lo cultural e incluso en lo estructural existen aspectos que escapan a las miradas anteriormente nombradas. En ese marco se cree es posible aportar desde una mirada centrada en lo cultural al entendimiento del concepto de talento académico, alejándonos de la idea de que este es preexistente y natural al ser y no una característica adquirida y mediada por factores contextuales y culturales. **Palabras clave:** talento, educación, cultura, roles, producción, reproducción, representaciones.

Contexto y Perspectivas Teóricas

Escenario

El presente estudio se enmarca en un programa desarrollado por la Universidad Austral de Chile en coordinación con el Estado¹⁵ y el Gobierno Regional¹⁶ denominado “Alta UACH”. Tiene como fin ser una alternativa complementaria para niños y niñas con ciertas capacidades académicas que, desde la mirada del mismo programa, los diferencian del resto de sus pares; diferencia que es entendida como un talento académico el cual busca ser potenciado. La implementación del programa consiste en ofrecer cursos a partir de los cuales los y las estudiantes pueden armar su propia malla curricular de acuerdo a sus intereses y va dirigida a niños y niñas en etapa escolar básica y media y de contextos urbanos y rurales. Los cursos que se desarrollan dentro del programa “Alta UACH” son alternativos a los que se dictan en las escuelas, en el sentido de que la malla curricular integra cursos que no

12 Extraído de la página oficial del programa: <http://www.alta-uach.cl/index.php/quienes-somos-altauach/vision>

13 Son Monks y Van Boxtel (1992) quienes desarrollan dicho modelo y dicha información es obtenida de un documento sobre los programas para niñas, niños y jóvenes con talentos académicos en Chile. La coordinación editorial de este documento estuvo a cargo de Helga Gudenschwager (2012) y las referencias propias del programa Alta Uach en particular a cargo del equipo del mismo.

14 Los factores intrínsecos son: la capacidad intelectual superior a la media, la implicación en la tarea y la creatividad. Mientras que los factores de tipo contextual son: la escuela, los compañeros y la familia. (Renzulli, 1977 citado en Gudenschwager 2012).

15 Mediante el Ministerio de Educación (MINEDUC)

16 Los organismos nombrados se encargan principalmente del financiamiento, aunque tienen incidencia en su implementación. Por ejemplo, exigen que los niños y niñas provengan de instituciones educativas municipales.

existen habitualmente en las instituciones clásicas (Poesía, Japonés, Robótica, etc.), intentando aplicar metodologías y contenidos innovadores para el aprendizaje de los y las estudiantes. El equipo que gestiona e implementa el programa está compuesto por docentes, psicólogos, especialistas en educación, estudiantes, etc. Por otro lado, semestre a semestre diferentes personas postulan cursos de diversas temáticas entre los que se encuentran las humanidades, las ciencias naturales, música, arte, matemática, etc., siendo las mismas las encargadas de llevarlos a cabo en las dependencias de la Universidad Austral de Chile.

Inteligencia y talento

La inteligencia es un concepto abordado desde múltiples miradas y con énfasis muy diferentes, por lo que presenta límites borrosos, muchas veces sesgado tanto por los aparatos y metodologías con los cuales se intenta medir así como también por las presiones contextuales, socioculturales y temporales de los mismos. Un simposio organizado por R. Sternberg y D. Detterman en 1986 para definir la inteligencia desde enfoques actuales concluyó que desde la década del 20 a la del 80 aún existe un desacuerdo en aceptar una única definición sobre inteligencia, sosteniendo además que un concepto tan complejo no puede ser agotado en una única definición sin caer en una simplificación excesiva (Martínez, 2006). Aún así, se sabe que es un proceso mental vinculado al entendimiento y la comprensión. Por otra parte se hacen presentes ideas vinculadas al evolucionismo, donde se atribuye al concepto examinado la idea de la adaptación al medio, así como también comienzan a aparecer con mayor fuerza las implicancias del entorno social (de la mano de las ciencias sociales) como variable a considerar. Es en ese contexto en que el tránsito de los modelos explicativos de la inteligencia pasaron de ser principalmente monofactoriales, donde la inteligencia se atribuye a una sola causa (por ejemplo las mediciones de coeficiente intelectual), a multidimensionales, donde se relaciona a varias (carga biológica, motivación frente al aprendizaje, solución de problemas, creatividad, contexto, etc.). Finalmente aparecen los modelos piramidales, en ellos los factores son jerarquizados en principales y secundarios (ibíd.).

Al hablar de altas capacidades o incluso superdotación es imprescindible exponer ciertos modelos bajo los cuales se entienden dichas ideas. Estos son principalmente (al igual que en los expuestos anteriormente sobre inteligencia) de tipo unidimensionales y multidimensionales. Los primeros hacen referencia a una sola capacidad, la capacidad intelectual general, mientras que los segundos toman en cuenta varias dimensiones como lo son: capacidad académica, creativa, planificación, comunicación, pronóstico y decisión, de la misma manera aparece la idea de las inteligencias múltiples: inteligencia lingüística, inteligencia musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-Kinestética, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. (Algunos de estos modelos posicionan a las variables de manera jerárquica (Cárdenas, 2010). Un aspecto común en todos estos modelos, es que definen las altas capacidades como un alto grado de talento específico de la persona aunque, después disientan en el número, tipo o nivel de los distintos factores intelectuales exigidos (ibíd.).

Teorías de la Reproducción

Pretendiendo superar los alcances de la teoría funcionalista, que concebía la escuela como una institución democrática que tenía un papel de transmisor de conocimientos objetivos legítimos (Giroux, 1983), la teoría de la reproducción social ve a la escuela como una institución con la función de reproducir, de manera ideológica y material, las relaciones sociales y de trabajo (relaciones y modo de producción) propias de la sociedad capitalista. En este sentido, se conforma como un acercamiento estructuralista que liga a la educación en una relación casi causal con la economía y la política, situando a la escuela como instrumento de control y reproducción social (Ibíd.). Por otro lado, las teorías de la reproducción cultural se centran principalmente en la cultura de la escuela como un agente mediador y legitimador del orden y la desigualdad social, poniendo especial énfasis en las relaciones entre la cultura, las clases sociales y la dominación con la lógica escolar como estructurantes de la reproducción de un sistema social y cultural (Bourdieu, 1999). En el fondo, ambas teorías sitúan a la escuela como una institución que no es democrática, sino como un agente de socialización que reproduce el sistema social y cultural capitalista y, por lo tanto, como un instrumento de dominación que reproduce las desigualdades estructurales de este. La escuela realiza esta función de diversas maneras, pero es esencial explicitar que lo hace al menos de dos, una manifiesta o explícita a través del plan curricular, el reglamento, las calificaciones, la vestimenta, etc.; y otra latente o implícita, que se encarga de la transmisión de valores, significados, sistemas simbólicos o de la división del trabajo a través de, por ejemplo, el currículum oculto (Un sistema implícito de transmisión de valores, normas y significados socialmente legitimados).

Metodología

El enfoque utilizado es cualitativo. Esto supone una reflexión –aunque los asuntos epistemológicos no son lo central del estudio- epistémica sobre el cómo y el qué podemos conocer. Es en este marco en el cual se entenderá lo cualitativo como una forma de enfrentar la realidad que brinda herramientas ampliamente interpretativas, ya que toma en cuenta como el mundo social es producido, vivido e interpretado por sus actores, y de esta manera se va construyendo una imagen compleja y holística de la realidad. Se considera, además, que una investigación de carácter cualitativo siempre debe intentar comprender una realidad que asume es compleja y que no está simplemente “ahí afuera”, sino que sólo es posible de captar mediante el análisis de situaciones, acciones, procesos, acontecimientos que se den de manera que el investigador no intente controlarlos o influir sobre ellos (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Abordar de manera etnográfica el problema en cuestión no solo supone pasar mucho tiempo con los y las informantes, así como tampoco describir de manera detallada la situación en base a los datos obtenidos en terreno, tampoco es la confianza o buena relación con quienes construimos nuestra investigación. Lo que creemos central en el enfoque metodológico es la interpretación de los datos así como también de la experiencia en terreno. Esto no debe entenderse de manera lineal ni en estadios, sino que debe ser de manera simultánea siendo etapas que se desarrollan en conjunto (Wolcott, 1993). El enfoque que abordamos se centra en la cultura, pero no desde la enumeración de ciertas características de la misma, sino desde la interpretación de los comportamientos colectivos que en ella se traman, esto cobra especial sentido si se entiende que los investigadores no pueden observar directamente “la cultura”, sino que pueden inferir las características de esta. En vista de un esfuerzo por tratar el talento académico desde una mirada cultural es que se pondrá el énfasis en las representaciones, es decir el plano simbólico, pero no solo desde el discurso, sino que también desde las prácticas. Esto supone estrategias metodológicas particulares que apuntan especialmente a la observación, la participación y el dialogo en entrevistas.

La presente investigación se ordena en base a tres momentos cognitivos: la exploración, la descripción y la significación (Galindo, 1994). La primera etapa o momento cognitivo; la exploración supone una aproximación primaria al objeto de estudio, es decir actores, escenarios y rutinas, el encuentro con el otro como punto de partida. El segundo momento; la descripción requiere una representación lo más cercana posible a la composición y organización de la vida de las y los informantes, es la identificación de las constantes y las generalidades ir más allá del relato primero en la búsqueda del detalle. Finalmente el tercer momento; la significación es ordenar la información obtenida y darle interpretación con el objeto de conocer la dimensión simbólica de lo expresado en los relatos, es decir, sintetizar y suponer que existen muchas maneras de entender.

Se busca de manera gradual identificar, describir y analizar los discursos en torno al talento respecto a los tres momentos planteados y en ese orden. Las conversaciones y observaciones fueron debidamente registradas mediante notas de campo y los datos obtenidos sistematizados en matrices que permitieron identificar patrones y, por ende, ciertas líneas temáticas; estos datos luego formulados y analizados mediante la creación de registros sistematizados, desde los cuales se realizaron interpretaciones que posteriormente se tradujeron en el presente documento.

Resultados

Desde la visión del programa “Alta UACH”, *“La misión de la Escuela de Talentos es entregar la oportunidad de desarrollar el talento natural de niñas y niños con potencial académico y así poder satisfacer sus necesidades educativas especiales, con la finalidad de enriquecer el capital humano de nuestra sociedad.”*¹⁷. Esta visión, emana de diversos estudios especializados y puestas en práctica de programas de talento alrededor del globo, especialmente en Europa y que se han exportado a otros lugares como Chile. Si bien se toman en cuenta ciertos elementos contextuales y sociales para la elaboración de estos programas, persiste aún la idea del talento como un “don” inherente o natural. Es menester mencionar lo sentenciado por un directivo del ALTA quién afirmó que al menos el 10% del universo de estudiantes secundarios presenta potencialidades superiores en cuanto al talento académico, visión seguramente tomada desde la perspectiva ya citada; incluso los niños y niñas hablan del talento como un “don”, una capacidad y algo único y diferenciador del resto de los pares. No es atinente a la presente exposición refutar de plano esta visión en torno al talento dado que el énfasis está puesto en las y los actores sociales y sus representaciones y en segundo plano en las discusiones teóricas sobre el tema. Tomando en cuenta

17 Extraído de la página oficial del programa: http://www.alta-uach.cl/web/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=101

lo anterior, más que refutar una teoría o un conjunto de teorías lo que se pretende es de aportar identificando e interpretando los factores culturales y estructurales que se encuentran asociados al talento académico, tanto en su génesis como en su desarrollo, buscando la lógica subyacente a este. La finalidad es, sin duda, complementar la información ya existente y entregar una mirada desde lo cultural que permita que se abran más puertas en la discusión en torno al talento.

Bourdieu llama la atención sobre el concepto de capital cultural, que se define como las competencias, conocimientos y habilidades mediadas por la clase social y el contexto, y que por lo general se heredan de la familia y son reforzados por la escuela (Bourdieu, 1999) (Giroux, 1983); este capital cultural es desigual entre las distintas capas sociales ya que su obtención está ligada al capital económico y al campo de las relaciones sociales. La escuela para este autor no es una institución democrática sino que es motor y legitimador de la desigualdad estructural debido a la forma de clasificación y organización que hace del conocimiento que trae ya, de manera subyacente, estructuras clasificatorias codificadas en los mensajes transmitidos por la escuela. En otras palabras, la escuela impone, frente a diferentes niveles de capital cultural, conocimientos por igual, silenciando las diferencias iniciales en los alumnos y legitimando simbólicamente e ideológicamente a las clases dominantes que ostentan el mayor capital económico y cultural y, por ende, las mayores probabilidades de éxito en lo académico (Bourdieu, 1999) Esto requiere también que los sujetos, en su habitus (disposiciones subjetivas), sean parte y legitimadores de este proceso, y es a través de la violencia simbólica, ejercida por las escuelas a través del currículum, el trato diferencial, etc., que se logra que los oprimidos validen esta situación. Todo esto genera dos elementos importantes en relación a la presente investigación, por un lado la noción de que existe un conocimiento y un capital cultural socialmente validado y deseado por la gran mayoría de las personas, y por otro, la creencia de que solo se puede acceder a ese conocimiento a través de prácticas y conductas que se entrenan y son validadas en los contextos educativos formales y validados (como lo es la Universidad). Esto último quizás podría explicar el comportamiento de los niños y niñas del ALTA, ya que en la escuela se enseña, explícita e implícitamente, que la conducta adecuada se relaciona a la predisposición al conocimiento, expresada en las nociones de orden, respeto y trabajo, mientras que los mecanismos de evaluación tienden a premiar la reproducción mecánica de lo transmitido en las clases por sobre la interpretación o la crítica. En este marco, la etiqueta de talentoso es dada a aquellos alumnos y alumnas que poseen o adquieren las habilidades, disposiciones y actitudes validadas y funcionales en el proceso educativo.

Es común ver cada sábado en la mañana como los padres van a dejar a sus niños y niñas a la escuela de talentos, en más de una ocasión se ha podido observar cómo se preocupan incluso de que entren a la sala de clases o de hablar con los encargados del programa para verificar la situación de sus hijos. En los discursos también aparecen ciertas nociones que llevan a posicionar el rol de la familia en el contexto de ALTA UACH, todos los niños y niñas entrevistados mencionan que sus familias los apoyan tanto económica como motivacionalmente e incluso se ha mencionado la idea, por parte de una de los directivos, de que la motivación para asistir al ALTA y los discursos que hacen los niños y niñas acerca de su futuro está fuertemente mediada por la familia (el deseo de estudiar una carrera determinada, por ejemplo), es más se hizo presente en las entrevistas que las y los estudiantes cuando son consultados por la relación familia/ALTA, que sus padres se sienten orgullosos, y que tanto sus familias como las y los alumnos ven estrechamente ligada la asistencia a la escuela de talentos con proyecciones positivas para su futuro universitario. Nuevamente, tenemos dos elementos importantes que mencionar para explicar las prácticas y discursos anteriores, condensados como representaciones; por un lado la idea ya explicitada de que el talento es un bien deseable para los actores sociales, y por otro que también lo es para las estructuras objetivadas en instituciones. Estas dos nociones pueden explicarse a través de las ideas de campus y habitus de Bourdieu, el primero hace referencia a las estructuras objetivas (instituciones, ideologías, etc.) y el segundo a las disposiciones subjetivas de las personas (gustos, conocimientos, habilidades, etc.); ambos elementos están íntimamente relacionados y se influyen el uno a otro (Tovillas, 2010). La disposición organizacional de las estructuras sociales, el campus, está configurada de tal manera que sostiene la idea de que el mejor recorrido para llegar a ser exitoso es pasar por la universidad luego de la escuela. No es casualidad que exista un mercado de la educación superior tan potente y variado, ya que es ahí donde se entregan los “títulos de nobleza” (diplomas) (Bourdieu, 1997) que representan la pertenencia a una clase o élite superior¹⁸. De la misma forma, las políticas educacionales buscan reafirmar esta posición, las becas son un claro ejemplo de que el discurso institucional apunta en esa dirección; por supuesto, esto es en lo superficial, en lo profundo, sabemos que las políticas sociales y económicas tienden

18 Es interesante a este respecto mencionar la publicidad que hacen las universidades en los medios. Por lo general ocupan frases como “cumple tus sueños”, “ven a cumplir tus metas”, etc. En el fondo, se asume que la escolaridad superior es deseable para todos.

a reproducir la desigualdad. Todas estas disposiciones estructurales que emanan de las instituciones (el campo social), se encarnan en los *habitus* o disposiciones subjetivas de los sujetos, por lo que la educación superior se plantea como una meta o un sueño para las personas, y, como ya se ha mencionado, esto se logra mediante ciertas actitudes, disposiciones y habilidades que, idealmente, posean los estudiantes. De ahí la preocupación de los padres por la asistencia de sus hijos e hijas al ALTA, ya que este representa la oportunidad aspiracional para la movilidad social, para acceder a los “títulos de nobleza” y a una clase o élite validada¹⁹.

En lo anterior radica también la importancia simbólica de que el espacio social que ocupa el ALTA sea el de la universidad y no cualquier otro. En ese espacio es donde se encuentra el capital cultural validado y al que aspiran la mayoría de las personas. De hecho, el esfuerzo económico por parte de las familias y el esfuerzo físico que realizan los niños para asistir al ALTA es inmenso. Todos los niños y niñas van un día sábado a clases, luego de 5 días de jornada escolar completa, y algunos incluso viajan horas desde localidades rurales para asistir al programa. Todo eso se debe en gran parte a la “eficacia simbólica” con las que se conectan las disposiciones objetivas estructurales con las disposiciones subjetivas, que generan no solo estas nociones ideológicas macro, sino que también funcionan en lo micro en configurar el talento. Para ejemplificar lo anterior, mencionaremos el caso de Bryan en el contexto de una clase de creación literaria. En ella la profesora le pidió a los niños y niñas (entre los que se encontraba Bryan) que realizarán una actividad que consistía crear un *collage* poético. Cuando la profesora revisó la tarea de Bryan se mostró sorprendida por su calidad y expuso frente a toda la clase lo bien ejecutada que estaba y como veía en su alumno un talento en ciernes. Hasta ese minuto, Bryan nunca había resaltado, era un niño más que hacía cosas buenas y malas, pero nunca sobresalientes; pero desde ese momento en adelante las cosas que realizaba este alumno en clase tenían una calidad especial y diferente de las del resto, eran muy buenas y sorprendentes. Lo que ocurrió aquí es lo que podríamos llamar un “acto mágico”, de un minuto a otro, un niño que no resaltaba ni se mostraba talentoso, gracias al acto de pleitesía de la profesora asumió una especie de rol de escritor que hasta ese minuto le era ajeno y que lo posicionó como un talentoso.

Robert Merton sostenía la idea de que:

La profecía autocumplida es, en sus comienzos, una definición falsa de una situación conducente a un nuevo comportamiento que convierte en ‘verdadera’ la concepción inicialmente falsa. Esta validez engañosa de la profecía autocumplida perpetúa un predominio del error. El profeta citará el desarrollo de los acontecimientos como prueba que desde el principio estaba en lo cierto. (Merton, citado por Edelberg, 2005, p.1).

En otras palabras, lo que podemos apreciar aquí es lo que se ha denominado en contextos educativos como “Efecto *Roshental*” o “Efecto Pygmalión”, y consiste en que las expectativas que tienen los profesores sobre los alumnos hacen que se asignen atributos o cualidades que pueden ser inicialmente falsas, pero que tienen consecuencias en el comportamiento de los sujetos y su desempeño, ya que comienzan a comportarse como se espera de ellos (Cárdenas, 2010), (Martínez, 2006). Esto puede ser en parte lo que sucedió con Bryan, pero es también lo que configura en gran medida la formación y el desarrollo del talento en todos los niños y niñas que son etiquetados de esta manera. De una u otra forma, las expectativas de las familias, las imposiciones culturales de las instituciones y la asignación de atributos y cualidades podrían tener como efecto que el talento se manifieste aunque pueda no existir en primera instancia. En este sentido, el “acto mágico” es que las disposiciones objetivas de las instituciones y las disposiciones subjetivas de los sujetos, incluyendo a la familia, actúan de manera simbólica y permiten que se desarrolle y se exprese el talento académico. Es lo que Lévi-Strauss llamaría “eficacia simbólica” y que está en relación con transformaciones que ocurren en una estructura o sistema tanto en lo físico como en lo fisiológico y que tiene por finalidad moldear una lógica mediante la cual ciertos sucesos sean explicables por la creencia, otorgando coherencia tanto a los sucesos como a la creencia misma (1958). Finalmente, podemos sostener que el talento es en gran medida un producto cultural que esta mediado por condicionantes estructurales objetivas y por las estructuras subjetivas (relación campo-habitus) y que a la vez depende también de condicionantes simbólicas que operan desde lo macro a lo micro y que se expresan en la creencia en el talento, funcionando en la forma de la “eficacia simbólica”, “profecía auto cumplida” o “Efecto Pygmalión”.

Conclusiones

No es posible descartar de plano las implicancias biológicas o pre existenciales del talento académico, pero al estudiarlo desde una perspectiva etnográfica, es decir desde las y los actores sociales mismos, fue posible identificar algunos de los factores subjetivos y estructurales que hay detrás de la conformación del mismo. Se entiende

19 Es importante mencionar que ALTA UACH capta niños y niñas que pertenecen a la educación municipal, tanto en contexto urbano como rural, que son los que, por lo general, menos posibilidad tienen de acceder a la educación superior.

que la inteligencia y de la misma manera el talento académico en las actuales coyunturas son condiciones valoradas positivamente, dado que son puentes hacia el capital cultural validado y objetivado en diplomas o títulos universitarios. Es en ese marco en el cual las y los alumnos de ALTA UACH asisten a clases motivados por su entorno (especialmente familia), el cual espera de ellos la adquisición de dicho capital cultural validado (en un espacio propicio para tal empresa) y es en dicho espacio donde se entregan las herramientas materiales y simbólicas para hacer de estos niños y niñas talentos. Es así como las estructuras sociales se imbrican en las disposiciones subjetivas de las y los actores sociales.

Referencias

- Bourdieu, P. (1999) *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI Editores.
- Cárdenas, C. (2010) *Concepciones de los maestros del instituto técnico marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales*. *Investigación*. Plumilla Educativa, ISSN-e 1657-4672. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659691>
- Edelberg, G. (2005) *Profecías Autocumplidas*. INCAE, Bussines School. Recuperado en: <http://www.guillermoe-delberg.com.ar/pdf/146.pdf>
- Giroux, H. (1997) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Martínez, M. (2006) *¿Cómo podemos entender la inteligencia en el siglo XXI?: una visión psico-socio-cultural*. I Jornadas Nacionales sobre escuela y altas capacidades, Barcelona, 10-11 noviembre 2006. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/47585>
- Lévi Strauss, C. (1958) *Antropología estructural*. España: Alianza.
- Ogbu, J. (1993) *Etnografía escolar. Una aproximación múltiple*. Pág. 145-174 en: Velasco, H.; García, J.; Díaz, A. (1993) *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid, Editorial Trotta.
- Tovillas, P. (2010) *Bourdieu, una introducción*. Argentina; Editorial Cuadrata.
- Taylor, S y Bodgan, R. (1990) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. Amegeiras, A. Chernobilsky L. Et all. (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Velasco, H y Díaz, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Editorial Trotta.
- Wolcott, H. (1993) *Sobre la intención etnográfica*. En: Velasco, H.; García, J.; Díaz, A. (1993) *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Editorial Trotta.

Impacto de la Educación Especial de Alumnos con Talento Académico desde la Percepción de su Entorno Familiar y Escolar

Karina Lozic y Yasmína Yousfan

Como citar:

Lozic, Karina y Yousfan, Yasmína (2014) Impacto de la educación especial de alumnos con talento académico desde la percepción de su entorno familiar y escolar. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La presente ponencia pretende contribuir al estudio del impacto de la educación especial de alumnos con Talento Académico. En ella se muestran los resultados obtenidos a partir de un estudio de campo realizado a los alumnos del programa Alta-UACH. Se realizó un seguimiento muestral de veintinueve estudiantes asistentes al programa Alta-UACH en su ambiente escolar y familiar. El objetivo de dicho seguimiento fue tratar de conocer en mayor profundidad la experiencia de participación en el programa, así como los efectos derivados tanto en el estudiante como en su medio. El estudio se focalizó en conocer la percepción de los apoderados, profesores y otros integrantes de los establecimientos educacionales de los alumnos, acerca de los cambios observados en ellos en cuanto al desarrollo de habilidades académicas y socioemocionales: autoconcepto, rendimiento académico, relación con el colegio, motivación por el estudio y expectativas personales, relación con sus pares y relación con la familia. **Palabras clave:** talento académico; enriquecimiento extracurricular; necesidades educativas especiales; autoconcepto

Introducción

Todos los niños y jóvenes merecen tener oportunidades educativas adecuadas a sus características. Siendo los estudiantes talentosos personas con características particulares, se hace necesario buscar estrategias y programas que consideren esas diferencias y respondan a ellas de la mejor manera. Si la educación apunta a satisfacer las necesidades de cada estudiante y a desarrollar el máximo el potencial de cada uno, se puede plantear que una política de no intervención en la educación de talentos termina siendo más inequitativo que el hecho de intervenir, puesto que la no intervención haría que los alumnos de mayor potencial no puedan desarrollar al máximo sus capacidades. Tal y como señala Violeta Arancibia “el desafío de una sociedad democrática es entender que excelencia y equidad no se oponen y que se requiere desarrollar prácticas educativas que atiendan las necesidades educativas de todos los alumnos” (2009, p. 8).

Son múltiples las definiciones de talento y superdotación y dependen de cada sociedad y momento. Mönks y Van Boxtel (1986) consideran en su “Modelo de la Interdependencia Trídica de la Superdotación” a cada persona en su contexto social. Este modelo considera que el desarrollo humano constituye un proceso de interacción entre las características individuales -concepción de Renzulli: capacidad intelectual superior, compromiso con la tarea y motivación, y creatividad- y las oportunidades ambientales proporcionadas por la familia, el colegio y el grupo de compañeros, en las que se desenvuelve el niño y adolescente y que influirán en el desarrollo de sus capacidades. De este modo, el talento y la superdotación es el producto de la interacción y combinación de seis factores: tres de los cuáles son intrínsecos al individuo mientras que los otros tres son factores del entorno, estos últimos son los que aportan las oportunidades para que desde una visión dinámica y social, se pueda desarrollar el talento.

De acuerdo a lo señalado por Perleth, Schatz & Mönks (2000), el talento debe ser cultivado lo más tempranamente posible para lograr desarrollarlo ya que si bien muchos niños muestran signos de talento en sus primeros años, no llegan a tener desempeños sobresalientes más adelante, seguramente por las pocas oportunidades que el contexto les ofrece. En palabras de Arancibia “el talento innato o natural, no necesariamente llega a traducirse en desempeños destacados que constituyan un aporte laboral, científico o social. Para que el talento se exprese en productos y procesos productivos se requiere de instancias de formación sistemática y constante, donde no sólo se desarrollen las habilidades particulares sino además que se inculquen valores y habilidades transversales necesarios para desempeñarse exitosamente” (2009:5). Por otro lado Landau señala que “el aliento emocional que brinda el entorno (libertad y seguridad) le da al niño el valor de accionar sus capacidades. Y si además del aliento intelectual que brinda contenidos, conocimientos y reglas de juego, que son un desafío para el niño, el

entorno crea la motivación, el niño podrá realizar su potencial.” (1997, p. 36)

Hoy en día existen diferentes alternativas/iniciativas en torno a la educación de talentos. Actualmente en Chile existen seis Programas de Talento Académico bajo el alero de instituciones universitarias, respaldadas por el Ministerio de Educación a partir de la creación del “Programa de Promoción de Talentos y Escuelas y Liceos”. El objetivo de éstos, es atender las necesidades de apoyo especializado en diferentes áreas del desarrollo intelectual, de niños, niñas y jóvenes con altas capacidades, ofreciendo oportunidades educativas de excelencia que apuntan a enriquecer, ampliar y profundizar lo entregado en la educación regular y a su vez propiciar el despliegue de sus potencialidades y una formación integral. Se debe señalar que el gran porcentaje de estos estudiantes provienen de sectores socioeconómicos vulnerables, que de otra forma difícilmente tendrían acceso a este tipo de entornos educativos. Este aspecto es de especial relevancia ya que como señalan Borland y Wright (2000) hasta los niños más resilientes e inteligentes son afectados por contextos pobres donde las oportunidades y experiencias son menos enriquecidas. Por lo tanto una no intervención podría suponer una pérdida de su potencial.

Alta-UACH es un programa de enriquecimiento extracurricular dirigido a la formación de niños y niñas con altas capacidades, cuyo objetivo principal es el desarrollo personal pleno de estos alumnos, respondiendo a sus Necesidades Educativas Especiales (NEE). El programa ofrece alternativas concretas donde estos alumnos puedan desarrollar su talento a través de la participación en cursos y talleres adaptados a sus características. La oferta curricular contempla estrategias de desarrollo de habilidades cognitivas superiores (evaluación, crítica, análisis, creatividad), como también habilidades sociales y afectivas, con la finalidad de formar personas íntegras, creativas y comprometidas responsablemente con la sociedad.

Este tipo de programas han demostrado tener efectos positivos en el desarrollo integral de los estudiantes participantes. Como señala Gubbins (2001) los niños y niñas talentosos que participan de este tipo de experiencias alcanzan mayores logros que los estudiantes talentosos que no participan. Olszewski-Kubilius (1997) señala que entre los beneficios de un programa de educación de talentos, se produce un aumento de las expectativas y aspiraciones de rendimiento educacional, obteniendo buenos resultados en un ambiente exigente de aprendizaje. Por otro lado, tanto padres como profesores han referido impactos positivos en los contextos familiar y escolar (Arancibia 2009).

Otros autores señalan que además, este tipo de Programas también tienen un impacto positivo en aspectos socioemocionales. Narea, Lissi y Arancibia (2006), concluyen en un estudio que entre los efectos directos de los alumnos que participan en un programa de talentos, se perciben cambios tales como, mayor madurez, crecimiento personal, mayor autoestima, seguridad en sí mismos y superación de la timidez, entre otros. Esto es importante ya que como señalan Castelló y Martínez (1999) las variables sociales y emocionales pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Este estudio quiso conocer y describir el impacto del Programa Alta-UACH en el desarrollo cognitivo y socioafectivo del alumno desde la percepción de los padres y profesores.

Método

El presente estudio es de tipo exploratorio-descriptivo, ya que busca mediante métodos cualitativos, indagar las percepciones de los padres, profesores y otros integrantes de los establecimientos escolares acerca de la experiencia de participación en un programa extracurricular de Desarrollo de Talentos Académicos, así como los efectos derivados tanto en el estudiante como en su medio familiar y escolar.

Participantes

El estudio tomó como unidad de análisis 29 estudiantes asistentes al programa Alta-UACH, provenientes de 18 establecimientos educacionales de la Región de Los Ríos, para conocer el impacto percibido a raíz de su participación en el programa.

En este estudio la población de estudiantes son los alumnos asistentes al Programa Alta-UACH en el periodo comprendido entre Octubre de 2012 y Diciembre de 2013 (254 alumnos). Se seleccionaron 29 alumnos que fueron elegidos al azar. Finalmente la muestra quedó determinada por 7 profesores, 15 familias y 29 alumnos participantes del programa.

Tabla N°1: Número y Distribución de Participantes

Comuna	N° establecimientos	N° profesores	N° apoderados	N° alumnos
Panguipulli	3	2	3	4
Lago Ranco	2	2	2	6
Valdivia	8	3	5	14
Lanco	1	0	1	1
Paillaco	1	0	1	1
Los Lagos	1	0	1	1
Futrono	2	0	2	2
Total	18	7	15	29

Procedimiento y técnicas de recolección de datos e instrumentos

Las técnicas utilizadas para recolectar la información fueron entrevistas individuales semi-estructuradas. La obtención de los datos se realizó de modo inductivo, ya que a partir de una idea se obtuvo un proceso de recolección de datos, consiguiendo mayor información acerca de la misma. Se recogieron datos descriptivos del relato de los sujetos de estudio, se tomaron las palabras emergentes más relevantes y significativas y a partir de éstas, se profundizó para conocer y describir la experiencia. Se elaboraron pautas específicas para padres y profesores.

Resultados

Los impactos percibidos acerca de la participación de los alumnos en el programa hacen referencia a cambios observados en los alumnos en general y en particular con respecto a su influencia en los siguientes ámbitos: autoconcepto, relación con el colegio, rendimiento académico, relación con sus pares, relación con la familia, motivación por el estudio y expectativas personales.

Resultados Descriptivos

Cambios Generales en el Alumno desde el inicio de su participación en el Programa

En general los sujetos entrevistados expresan que han percibido cambios en los alumnos. Tanto padres como profesores afirman que los alumnos se ven motivados, contentos y con entusiasmo, destacando el impacto positivo que el programa ha tenido en ellos. Refieren cambios en aspectos tales como, su relación con el medio, su estado de ánimo y su autoestima, su nivel de conocimiento y su interés por el aprendizaje.

Influencia de la participación del alumno en el programa en su autoconcepto

Por lo que respecta al autoconcepto, las repuestas tanto de padres como profesores hacen referencia principalmente a un impacto positivo en la autoestima, en la imagen de sí mismos y en la seguridad y confianza en sus capacidades. Estos parecen estar relacionados con una redefinición de su autoconcepto y una atribución positiva a sus características diferenciales, que tiene lugar después del hecho de ser identificados como alumnos con talento. Por lo que se recoge en las entrevistas de los apoderados, si bien tanto éstos como sus familias sabían que había algo que les hacía diferentes antes de la identificación, esto no siempre era percibido como una ventaja o cómo algo positivo, sino que es después de la identificación que se alcanza una mayor satisfacción y una mejor comprensión de sus capacidades y características. Esto se produce no sólo en el alumno sino también en la familia y en los profesores quienes refieren una mayor comprensión de ellos. Por otro lado algunos familiares también refieren que el programa les ha servido no solo para aumentar la autoestima sino también para disminuir problemas psicológicos y emocionales, ya sea derivados de la estigmatización previa con sus pares o de otras situaciones de la vida diaria.

“Antes tenía baja autoestima, era un niño problema, disruptivo, no tenía motivación por ir al colegio. Hasta q lo aceptaron en Alta-UACH. En el colegio ahora es diferente se siente con más seguridad. Cuando fue seleccionado se sorprendió. Yo también, yo pensaba que era rebelde sin más, pero cuando fui al taller para padres, todo me hizo sentido, antes no comprendía como era, asociaba su rebeldía a nuestra situación familiar” (Mamá alumno de media).

Influencia de la participación del alumno en el programa en su relación con el Establecimiento

Por lo que respecta a la relación de los alumnos con su establecimiento, se hace referencia a qué en general, ahora los alumnos se muestran más cercanos y más abiertos al centro escolar. También se observan más participativos en los diferentes espacios escolares. En algunos casos ha mejorado su adaptación al contexto escolar y parecen haber mejorado las interacciones con los diferentes actores del entorno educativo, profesores, otros alumnos.

Desde la percepción de padres y apoderados, respecto a la influencia de la participación en el programa en su relación con el establecimiento, se hace referencia a cambios en la interacción con otros alumnos y a una mejora de la relación del profesor hacia el alumno. Algunos padres hacen referencia a que anteriormente no siempre existía un buen manejo del profesor en el aula ni una atención adecuada a las necesidades del alumno. Pareciera que tras el proceso de identificación del alumno como talentoso y con el intercambio de experiencias de lo vivido en el programa, los profesores tendieran a una mejor relación con el alumno. Mostrándose más cercanos y con una mejor comprensión de sus necesidades académicas, sociales y emocionales.

Según los datos recogidos por los profesores, éstos además hablan de cambios observados en el alumno que al haber mejorado la seguridad en sí mismos y sus habilidades de comunicación, esto hace que se muestren más dispuestos a interactuar más, a ayudar a otros y a participar en otras actividades. Los profesores refieren que en algunos casos se han vuelto miembros más activos en la sala de clases.

“Ahora participa más que antes, dice su punto de vista frente a sus compañeros” (Profesor, Básica) “Ahora viene contento a clase y participa más en actividades” (Profesor, Básica).

Influencia de la participación del alumno en el programa en el contexto escolar

Con respecto a la influencia en el contexto escolar derivado de la participación del alumno en el programa, algunas de las respuestas recogidas hacen referencia a que ha influido positivamente no solo en el comportamiento del alumno, sino también en el de sus compañeros convirtiéndose en motivo de admiración de otros alumnos que han despertado su interés por participar. El alumno comparte en la mayoría de los casos, sus experiencias de aprendizaje con los otros niños, siendo en ocasiones escogido como modelo o tutor, por lo que parece convertirse en un agente motivador dentro del curso. Con respecto a la relación con los compañeros pareciera haber una relación ambivalente, por la cual por un lado, son admirados por sus compañeros de cursos pero a la vez en algunos casos envidiados. Sin embargo, según lo que los profesores informan, si bien los alumnos cuentan acerca de su experiencia en el programa, estos tratan de no sobresalir, aspecto que es visto como una estrategia de adaptación al grupo de pares para no causar envidia o rechazo. Además afirman que estos se muestran dispuestos a ayudar a sus compañeros, mostrando una actitud de buena disposición y ayuda ante los demás. Los profesores indican que la participación de los alumnos en el programa es un motivo de orgullo para el establecimiento y ven en el programa como una instancia de apoyo para potenciar el desarrollo de habilidades y la mejora del rendimiento.

“Sus compañeros tienen una sana envidia y varios niños que les gustaría participar. Los otros chicos lo miran con admiración” (Profesor, Básica).

Influencia de la participación del alumno en el programa en su rendimiento académico

En relación a la influencia del programa sobre el rendimiento académico de los alumnos, la mayoría de los profesores y padres entrevistados afirmaron que sí consideran que el programa ha influido positivamente en éste sentido. Algunos de ellos coinciden en qué, si bien se trata de alumnos que ya tenían un buen promedio de notas, se puede destacar que la asistencia al programa les ha ayudado en aspectos como, comprender con mayor facilidad lo que se trabaja en clase, mayor conocimiento en general, más iniciativa y participación en las clases y en su curiosidad por conocer y aprender cosas nuevas.

“Creo que ha afectado para bien, se les hace más fácil comprender lo que estamos trabajando en clase y tienen una visión más amplia en cuanto a conocimiento” (Profesor, Básica).

Influencia de la participación del alumno en el programa en sus relaciones interpersonales

En relación a la influencia en sus relaciones sociales, la percepción general de profesores y apoderados es que

la experiencia les ha servido para mejorar sus habilidades sociales, aportándoles mayor seguridad y confianza a la hora de relacionarse con otras personas, no sólo con sus pares sino también con adultos. Por ejemplo hacen referencia a una mejora de las habilidades de comunicación efectiva, mayor facilidad para exponer su punto de vista, mayor destreza y seguridad para hablar en público, defender su opinión, hacer valer sus derechos, expresar disgusto o disconformidad. En algunos casos en los que existía una historia de desajuste social, les ha servido para mejorar la integración en su medio social y superar problemas de introversión y timidez. En otros casos, se refiere que si bien sus relaciones interpersonales ya eran satisfactorias, siendo algunos de ellos líderes dentro de su grupo social, el programa les ha servido para reforzar este aspecto. Por otro lado el hecho de encontrar la compañía de otros pares con niveles similares de desarrollo intelectual, con quien compartir gustos e intereses ha mejorado sus relaciones sociales.

“Es cómo líder desde hace un tiempo. El programa le ha dado firmeza, está contento”. “Ha cambiado del cielo a la tierra en su relación con los compañeros, antes tenía problemas para relacionarse. Ahora corre y juega con sus compañeros: antes se iba a la biblioteca, estudiaba. Cobró vida” (Profesores, Básica).

Influencia de la participación del alumno en el programa en su medio familiar

Con respecto al impacto del programa en el medio familiar de los alumnos, tanto padres como profesores refieren un impacto positivo. Pues además de incrementar la comunicación, llevan a la familia los nuevos aprendizajes y experiencias y se producen cambios en las relaciones entre los miembros de la familia. Desde los establecimientos educacionales comentan que las familias han acogido positivamente ésta experiencia destacando el apoyo que brindan a su pupilo.

“Él ahora es el “clever”. Ha encontrado algo en qué destacarse, su hermano que le sigue es deportista, mientras que XX destacaba solo por ser disruptivo, peleador, en cambio ahora es el hermano que va a la universidad y se convirtió en el ídolo del más pequeño...” (Madre de Alumno, Media).

Desde la percepción de la familia, la experiencia es vista como una oportunidad de movilidad social, de poder entregar a sus hijos una posibilidad de aprendizaje y de enriquecimiento que compensa la carencia de recursos que ellos le pueden dar. Dado que la mayoría de los alumnos provienen de niveles socioeconómicos bajos, ven en el programa una oportunidad única, ya que en muchos casos el medio del que provienen las experiencias educativas son menos enriquecidas o de menor calidad.

“Es una oportunidad, estamos contentos, todos la apoyan para que ella pueda llegar a la universidad, lo que uno no tuvo. Nosotros somos 9 hermanos, todos en educación rural. Estamos felices. Sus primos le aconsejan que no lo pierda” (Madre de Alumno, Básica).

Influencia de la participación del alumno en su motivación hacia el estudio

Con respecto a este ítem, la mayoría de los entrevistados coinciden en que ha mejorado su interés, curiosidad y motivación hacia el aprendizaje y el estudio en general. En algunos casos los alumnos ya presentaban una alta motivación hacia el estudio y ésta se ha mantenido o reafirmado durante la participación. En otros casos se percibe un impacto positivo del programa redescubriendo la motivación por aprender a través de las prácticas pedagógicas del programa, “desafiantes o estimulantes” transfiriéndose esto a su desempeño académico. Los apoderados hacen referencia también a aspectos como la relación cercana que se establece con los profesores de Alta-UACH y al hecho de poder escoger libremente y participar en aquellas áreas que son de su interés, habiendo actuado éstos como factores motivantes en su relación con el aprendizaje.

“Encuentran que la educación es totalmente diferente, lo q es muy bueno, les ha hecho muy bien. (Padre de Alumno, Media) “He notado por ejemplo que son más curiosos más cuestionadores, buscando el porqué y el trasfondo de lo que se está tratando” (Profesores, Básica).

Influencia de la participación del alumno en sus expectativas o aspiraciones respecto a su futuro

Al respecto de sus expectativas futuras, los profesores y padres afirman que el programa ha ayudado a los alumnos a proyectarse más allá de la enseñanza media, acercando sus expectativas a continuar sus estudios posteriores en la universidad y les ha permitido explorar en sus intereses y centrar sus preferencias.

“Ha dicho muchas veces que quiere ir a la Universidad. Él se siente ya parte y creo que piensa que ya nunca más va a salir de ahí” (Profesor, Básica).

Conclusiones

Del estudio realizado se desprende que los aportes que el programa entrega a los estudiantes son múltiples. Estos aportes se centran no sólo en los propios estudiantes que participan del programa, sino que también de un modo indirecto en sus familias y en el entorno escolar.

Desde la perspectiva de los padres y profesores, la influencia de la participación de los alumnos en el programa Alta-UACH, ha sido una experiencia positiva en diferentes ámbitos. Estos refieren que ha habido un impacto en su desarrollo integral, no sólo en lo intelectual, sino también en su desarrollo social y emocional.

Refieren haber observado variaciones en aspectos relacionados tanto con su personalidad (más independencia, mayor seguridad, más críticos) como con sus relaciones con el entorno. Destacan aspectos tales como mayor madurez, crecimiento personal, mayor seguridad en sí mismos y mejor autoestima.

La experiencia de participación en el programa es trasladada al entorno escolar a través de los alumnos, que dan a conocer sus vivencias y aprendizajes a los demás participantes de la sala de clases y del contexto escolar. Esto provoca que se produzcan cambios en la relación que se establece entre el alumno y los distintos actores del establecimiento educacional. Se percibe una mayor disposición a apoyarlos por parte del establecimiento y una mayor aceptación por parte del profesor al alumno con talento y acogimiento de sus características diferenciales incorporándolo más activamente en la clase. A menudo, son utilizados como modelo apoyando las actividades del aula. Los profesores destacan que los alumnos suelen mostrar una buena disposición a compartir sus conocimientos y ayudar a otros alumnos, utilizando a menudo estrategias de adaptación al grupo de pares tales como no alardear.

En cuanto a las relaciones sociales, muchos alumnos han mejorado sus destrezas de comunicación con los otros y también en algunos casos ha servido para mejorar el ajuste social hacia sus compañeros de colegio. El programa parece haberles ayudado al desarrollo de habilidades de carácter socioemocional, asociadas a la capacidad de liderar grupos de trabajo, enriquecer el vocabulario, fortalecer la autoestima y la seguridad en sí mismo, y ser colaborativos en el trabajo con los demás.

Otra de las dimensiones donde se expresan estos aportes tiene que ver con el desarrollo de habilidades cognitivas y académicas tales como, la adquisición de aprendizajes y conocimientos, el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de abstracción y el interés por nuevas áreas y temáticas de estudio.

Con respecto al impacto del programa en el medio familiar, tanto padres como profesores refieren un impacto positivo. Los padres tienen un rol activo en el proceso educativo del alumnos, no sólo facilitando su participación desde el punto de vista logístico, sino como figuras apoyadores, reafirmando la seguridad del niño lo que contribuye al desarrollo de su potencial. Las familias ven el programa como una posibilidad de superación y de poder desarrollarse posteriormente en sus áreas de interés, de poder acercarlos a la educación superior y tal vez de darles a sus hijos lo que ellos no pudieron tener. Consideran que el programa les abre la posibilidad para descubrir y conocer las cosas que les gustan así como de relacionarse con otras personas diferentes a las de su entorno habitual. Aunque el programa no asegura el ingreso a la universidad, estos informan que les ayuda a explorar su vocación y les acerca la posibilidad de continuar sus estudios, estudiar en la universidad y tener una profesión.

En conclusión, la participación de los alumnos en un programa extracurricular de desarrollo de talentos parece mejorar las destrezas personales en el ámbito académico y social de los alumnos con altas capacidades según lo perciben padres y profesores.

Al no existir muchos estudios acerca del impacto sobre programas extracurriculares de talento académico, lo que intentó esta investigación fue contribuir al estudio de los posibles temas importantes a investigar en esta área. Cabe señalar que al ser un estudio reducido, presenta ciertas limitaciones, tales como la representatividad de la muestra o la ausencia de un grupo de control. Por lo que se plantea la necesidad de seguir investigando acerca de éste tema para profundizar en las consecuencias tanto positivas como negativas de éste tipo de programas así como de la educación de talentos en general no sólo desde un punto de vista cualitativo sino también cuantitativo.

Referencias Bibliográficas

- Arancibia, V. (2009). *La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Serie Temas de Agenda Pública, 4(26), 3-15
- Borland, J. y Wright, L. (2000). Identifying and educating poor and under-represented gifted students: En: Heller, K., Mönks, F., Sternberg, R., & Subotnik, R. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2º Edición). Oxford: Pergamon
- Castelló, A., y Martínez, M. (1999). *Alumnat excepcionalment dotat intel.lectualment*. Generalitat de Catalunya.
- Gubbins, E.J. (2001). *Revolving door identification model: Characteristics of talent pool students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs.
- Landau, E. (1997). *Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales*. Revista Complutense de Educación, vol 8 nº2. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense, Madrid.
- Mönks, F. y Van Boxtel, H.W. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman (Eds.) *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Santillana – Aula XXI, Madrid.
- Narea, M., Lissi, MR. y Arancibia, V. (2006). *Impacto en la Sala de Clases de un Programa Extraescolar de Enriquecimiento Para Alumnos con Talentos Académicos*. Psykhe [online]. vol.15, n.2, pp. 81-92.
- Olszewski-Kubilius, P. (1997). Special summer and Saturday programs for gifted students. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Perleth, C., Schatz, T. & Mönks, F.J. (2000). Early identification of high ability. En Heller, K.A., Monks, F.J., Sternberg, R.J. & Subotnik, R.F. (Eds.) *International handbook of giftedness and talent* (2º Edición) Oxford: Pergamon, 297 - 316

Educación de Talentos en Chile. Un Debate entre Excelencia y Equidad en Educación

Verónica López, María Leonor Conejeros, María Caridad García,
Helga Gudenschwager y Alejandro Proestakis

Como citar:

López, Verónica; Conejeros, María Leonor; García, María Caridad; Gudenschwager, Helga; Proestakis, Alejandro (2014) Educación de Talentos en Chile un debate entre excelencia y equidad en educación. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

En los últimos cincuenta años, la educación de los estudiantes con altas capacidades se ha desarrollado en medio de fuertes debates sobre la segregación social y académica, y los servicios especiales a ofrecer. En Chile la provisión educativa se limita principalmente a dos tipos de posibilidades: escuelas públicas altamente selectivas (Liceos de Excelencia) y Programas de Enriquecimiento en Universidades. Tal vez por primera vez en su corta historia, Chile se debate entre las opciones de segregación y enriquecimiento. Las ventajas y desventajas de ambas formas de atención, son un tema de controversia que requiere ser abierto a la discusión pública. Actualmente no existen definiciones claras frente a la educación de talentos, al no existir una política pública que resguarde y respalde este tipo de intervención educativa. La educación de talentos en Chile requiere con urgencia definiciones claras y regulaciones que aseguren el derecho que los estudiantes con altas capacidades tienen a una educación que acoja y desarrolle sus potencialidades. El presente trabajo pone en discusión las perspectivas con las cuales se ha abordado la educación de los estudiantes con altas capacidades en Chile y presenta las opciones existentes

en términos de sus ventajas y limitaciones. Palabras clave: educación, talentos, segregación, enriquecimiento, equidad.

Introducción

La atención educativa brindada en Chile a los niños, niñas y jóvenes con altas capacidades es escasa. En los últimos cincuenta años, este tipo de atención se ha desarrollado en medio de fuertes debates acerca de la segregación social y académica, y los servicios complementarios especiales para esta población.

El sistema educativo Chileno es, y ha sido fuertemente segregado por clase social. Durante el siglo XX, la educación de mejor calidad fue tradicionalmente reservada para los estudiantes económicamente favorecidos, a través de la educación privada. La educación pública fue diseñada para la clase trabajadora (Egaña, Núñez, y Salinas, 2003). Esta segregación se ha profundizado progresivamente desde 1980, como consecuencia de la descentralización administrativa de la educación desde el Ministerio de Educación, impuesta por el Régimen Militar.

En 1981, la administración e infraestructura de todas las escuelas públicas fueron entregadas a los municipios, quienes asumieron la administración y mantenimiento de las escuelas y liceos (Raczynski y Salinas, 2008), creando los Departamentos Administrativos de Educación Municipal (DAEM). Además se implementó, una Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Esta ley creó dos tipos de escuelas financiadas con fondos públicos: las Municipales (de propiedad y administración de los municipios) y las Particular Subvencionadas (de propiedad y administración privada). Cada tipo de escuela recibió un subsidio estatal de asistencia por alumno. Hoy en día, los estudiantes de entornos socioeconómicos de menores ingresos se concentran en las escuelas municipales, mientras que los de clase media baja estudian en su mayoría en el sistema privado subvencionado. Los estudiantes de la clase alta con más frecuencia asisten a las escuelas privadas-pagadas.

Belfield y Levin (2002) argumentan que en un sistema educativo segregado la polarización socava el sistema público y las escuelas entran en “espirales de decadencia” (p. 47). Este fenómeno se observa en un gran número de escuelas municipales Chilenas. Los resultados de la evaluación nacional de la calidad educativa muestra que en los últimos 20 años, las puntuaciones medias de las escuelas municipales han sido más bajas que las de los centros privados subvencionados y privados pagados (SIMCE, 2009).

La década de 1990 y las reformas educativas actuales

El gobierno democrático que asumió en marzo de 1990 puso en marcha una política de educación destinada a mejorar la calidad y equidad educacional. En este modelo, se decidió mantener el proceso de descentralización y mecanismo de financiación establecido en 1980. Las intervenciones se centraron en la mejora de la calidad del aprendizaje, y en los programas de compensación para las escuelas con escasez de recursos o bajos resultados. Además, la matrícula de las escuelas secundarias se amplió y el gasto público en educación se elevó a un 4.4% del PIB (OCDE, 2004).

Para Contreras y Elacqua (2005), la mejora de la calidad sigue siendo un asunto pendiente, pues la brecha entre los estudiantes de los diferentes grupos socioeconómicos se mantiene y revelan la falta de equidad de un sistema en el cual no hay movilidad. Para estos autores, una educación de calidad mejora la integración social y la participación ciudadana, elementos claves para el desarrollo y consolidación de los procesos democráticos modernos.

Diversos diagnósticos de la inequidad educativa se han producido en Chile en las últimas décadas. Estos se centran en la segmentación socioeconómica de los estudiantes, de acuerdo a la dependencia de las escuelas, así como en los vínculos que se cree existen entre los resultados de la escuela y el origen socioeconómico de los estudiantes. Como señalan Brunner y Elacqua (2003), los estudiantes de las escuelas municipalizadas obtienen los peores resultados, sin embargo las escuelas particulares subvencionadas y privadas seleccionan a sus alumnos, ya sea en la admisión o a través de la eliminación de aquellos con resultados insuficientes. Para estos autores, la dependencia de la escuela es una variable que juega un papel menor en comparación con el nivel socioeconómico de los alumnos.

El debate actual sobre la calidad y la igualdad en la educación

Para Chile, el retorno a la democracia en 1990 implicó el avance de un estado subsidiario, que asumía la responsabilidad sólo de la distribución de los recursos, a un Estado con responsabilidades en cuanto a la calidad y equidad

de la educación que diseña, proporciona, e implementa (Raczynski y Muñoz, 2007). Según estos autores, independientemente de las acciones, programas y medidas desarrolladas, los problemas radican en el hecho de que la educación chilena no ha sido capaz de generar oportunidades para el desarrollo equitativo. Por lo tanto, “no cumple su promesa fundamental: la nivelación de oportunidades, lo que hace posible la movilidad social” (p. 40). Afirman que la segmentación social de los servicios educativos y la baja calidad de la enseñanza son las razones por las cuales nuestra educación en la actualidad no es un verdadero motor de desarrollo.

El desafío es lograr la calidad a través de la equidad. Si bien las políticas de igualdad buscan igualdad de acceso e igualdad de resultados, las políticas educativas orientadas a la equidad requieren otorgar a todos los estudiantes una educación acorde a sus necesidades, en relación con sus condiciones sociales y características culturales (Casassus, 2003).

Casassus (2003) examina la orientación de algunas políticas educativas, basadas en los principios de igualdad jurídica: la igualdad de acceso a la educación y la igualdad de resultados. En la década de 1990, las grandes diferencias en los resultados educativos generaron reformas significativas en Chile y en América Latina, que apuntan a mejorar la calidad (resultado) de la educación y la búsqueda de niveles de resultado homogéneos.

Estas políticas se han centrado en aspectos de gestión, basados en el principio de que la calidad mejora cuando las escuelas tienen que competir para atraer a nuevos estudiantes. Esta visión, fue la columna vertebral de la modernización de la educación en la década de 1990 (Casassus, 2003), provocando una separación de los discursos de calidad y equidad en la educación.

Normas y rendición de cuentas: ¿dónde encajan los estudiantes con altas capacidades?

El sistema actual en Chile, se basa en la rendición de cuentas y evaluaciones estandarizadas. Se busca que las escuelas asuman la responsabilidad de los resultados educativos, y establece una serie de consecuencias para aquellas que no cumplen con los estándares de calidad en un mediano plazo. Para medir la calidad, se utiliza una prueba nacional estándar (SIMCE). Esta prueba se aplica anualmente por el Ministerio de Educación, a los niños en su cuarto y octavo año de educación básica, o segundo año de enseñanza media. Las consecuencias para las escuelas que no logran buenos resultados pueden ser, entre otros: el cierre de la escuela o el ajuste (hacia abajo) de la cantidad de alumnos matriculados. Esto último, como resultado de los padres que deciden inscribir a sus hijos en otras escuelas con mayor (resultado) calidad, en general los particulares subvencionados.

Actualmente, las escuelas compiten por obtener los mejores resultados. Como parte de esta competencia, tratan de seleccionar y retener a estudiantes destacados. La perversidad de este sistema, radica en la práctica del reclutamiento de estudiantes talentosos en las escuelas privadas y particulares subvencionadas. En lugar de buscar el “desarrollo del talento” como parte de un programa educativo y un proceso (Gagné, 2005), toda la operación se convierte en una búsqueda de los mejores estudiantes y los criterios para seleccionarlos. El objetivo es la eficiencia del negocio de la educación, a través de la obtención de mejores puntajes SIMCE. Esto por supuesto no es lo mismo, que proporcionar un buen aprendizaje para todos.

La selección de los alumnos como una práctica natural y aceptada destaca la tensión entre la calidad y la equidad en la educación y el sector privado chileno, privado subsidiado y público. La LGE, promulgada en septiembre de 2009 y su sustitución por la Ley Orgánica Constitucional de la Educación (LOCE) de 1990, es, según Contreras (2010), una “solución obvia” para el sector privado en cuanto a la regulación en la selección de los estudiantes. El artículo 12 de esta ley afirma que se permite a las escuelas seleccionar a los estudiantes basando sus decisiones en el “mérito académico personal”.

Como ha señalado Contreras (2010), es inadecuado y extremadamente complejo considerar el mérito como “medida”, pues gran parte de los resultados académicos se explican por el nivel socioeconómico. Es decir, en vez de observar el propio esfuerzo, la selección se lleva a cabo, sobre la base de las características socioeconómicas de cada uno.

En Chile, las escuelas municipales reciben a los alumnos que otras escuelas no desean, o cuyos estudiantes talentosos migran al sistema particular subvencionado a través de “ofertas irresistibles”, tales como el transporte gratuito y atractivas instalaciones deportivas (López, Montecinos, Calderón, Contreras y Rodríguez en prensa). En este escenario, las escuelas privadas pueden tanto seleccionar y expulsar. Las escuelas municipales -con excepción de las prestigiosas y de alta demanda- están obligadas a aceptar a todos los estudiantes que solicitan el acceso.

En relación con el debate sobre la segregación de los resultados educativos, Manzi (2007), señala que la evidencia internacional indica que la integración de estudiantes de alto rendimiento junto con estudiantes con puntuaciones menores, beneficia el aprendizaje de estos últimos, mientras no afecta los resultados de los estudiantes de alto rendimiento. También, proporciona experiencias de integración que reducen el riesgo de presentar actitudes negativas hacia las minorías. En este debate, una posición contraria fue tomada por Beyer (2007), ex Ministro de Educación, quien declaró que la evidencia internacional muestra que el paso de un sistema educativo selectivo a un sistema inclusivo “habría reducido las desigualdades de aprendizaje en Inglaterra al aumentar el rendimiento de los menos dotados, pero sólo a expensas de los estudiantes más talentosos”. Estas posiciones y enfoques difieren en relación a qué hacer con los alumnos con altas capacidades y conllevan efectos sobre las políticas educativas en dos direcciones: desarrollar actividades educativas para estudiantes con altas capacidades en su contexto escolar regular (programas intraescolares en los colegios, por ejemplo), o la creación de entornos de aprendizaje distintos para los talentosos (escuelas secundarias de excelencia). Esta última lógica es la que impulsa el sistema educacional chileno actual, entendiendo “calidad educativa” como sinónimo de “logro”.

Alternativas educacionales para estudiantes talentosos en Chile

A partir de la historia del país es posible encontrar experiencias que dan cuenta de una modalidad de atención segregada. Durante el período colonial (1541-1810), los Jesuitas abrieron las primeras escuelas gratuitas para las familias pobres. En estas, se realizó una estricta división de funciones según las capacidades percibidas en los niños (Muñoz, 1918).

La necesidad de seleccionar monitores entre los estudiantes más serios e inteligentes, a fin de que ayudaran a sus docentes era una tarea relevante. De esta manera se crearon roles y los alumnos distinguidos y reconocidos por su responsabilidad competían por ganar méritos.

Dentro de la clase, los niños también eran separados de acuerdo a su clase social. Los de las familias más ricas se sentaban frente al maestro, y los de familias más pobres se sentaban en la parte trasera de la clase. Este privilegio se consideraba un “derecho” ya que el primero pagaba por la escuela, mientras que el segundo estudiaba gratis (Muñoz, 1918).

En estas condiciones, era evidentemente más difícil para los estudiantes talentosos de las familias más pobres lograr desarrollarse en un entorno social desigual e injusto en términos educativos.

Después de la Independencia, fue evidente que las escuelas no podían quedar sólo en manos de congregaciones religiosas. El Estado recién fundado, participó en la educación o “instrucción primaria”, como se le llamó durante el siglo 19, considerándose la bandera de la independencia y el progreso.

La primera escuela pública emblemática a la cual tuvieron acceso los niños académicamente talentosos fue creada en 1813 y nombrada “Instituto Nacional”, sustituyendo al antiguo Colegio Carolino. La iniciativa buscaba transformarse en una gran escuela donde todos los estudiantes distinguidos de la capital y provincias podrían reunirse, en un ambiente de aprendizaje razonable, a cargo de los mejores maestros (Muñoz, 1918).

Hoy en día el Instituto Nacional, se considera un establecimiento “emblemático” y desde su creación representa el deseo de la nación por lograr el progreso económico y la equidad social.

Después del Instituto Nacional, se crearon varias más de estas escuelas altamente selectivas en Santiago, como el Liceo Nº 1 de Niñas (1894), el Internado Nacional Barros Arana (1907) y el Liceo Victorino Lastarria (1913), ambos para varones. Todas estas escuelas siguen siendo reconocidas por su excelencia. Desde su creación, han sido rigurosamente preservadas por todos los gobiernos locales. Fueron creadas exclusivamente para los estudiantes con talento académico, independientemente de su nivel socioeconómico: los estudiantes pobres recibían una subvención, y los de las familias más ricas pagaban. Por lo tanto, en nuestra historia, la creación de Liceos emblemáticos resultó ser la primera política educativa para atender a los estudiantes más talentosos.

El hecho de que esta política fuera altamente segregada no era un problema, pues en 1848, sólo el 3% de la población recibía la escolarización. La necesidad de ampliar la cobertura educativa se consideraba mucho más importante. Por otro lado, el derecho de las mujeres a recibir educación formal sólo se concedió en 1860. Y por último, frente a una evidente falta de recursos para la educación pública, la búsqueda de los estudiantes con mayor potencial académico fue probablemente percibida como la solución más rentable.

Como podemos ver, la segregación debida al rendimiento académico, forma parte de la historia de la educación pública en Chile. Históricamente, los Liceos emblemáticos se percibían como “la única esperanza” para estudiantes talentosos de familias pobres. Sin embargo, la capacidad de inscripción de estos establecimientos, no proporcionaba oportunidades a todos los estudiantes con talento, y se limitaba a la capital del país con sólo unas pocas escuelas similares en regiones.

La historia se repite

Una de las iniciativas del gobierno actual ha sido generar más Liceos de Excelencia y distribuirlos a lo largo de las diferentes regiones del país. Esto fue propuesto como un medio para resolver el problema de la “calidad con equidad”. Durante los últimos años, se han instalado 60 Liceos Bicentenario de Excelencia en todas las regiones del país. Más de 38 mil estudiantes son parte de este programa (MINEDUC, 2013). En cada ciudad, los estudiantes de establecimientos públicos municipales con las más altas calificaciones, con recomendaciones de sus profesores y a través de un proceso de selección que incluye pruebas de logros académicos pueden ser parte. Aproximadamente el 20% de los candidatos son seleccionados y se agrupan en una sola escuela.

Aunque esta política se orienta claramente hacia la segregación y, por lo tanto, la exclusión, la opinión pública percibe de manera positiva esta iniciativa y tiende a centrarse en los beneficios asociados a la búsqueda de la excelencia, lo que invisibiliza los costos de la segregación académica y su impacto en la equidad social y educativa.

Los Liceos de Excelencia son públicamente promovidos en los medios de comunicación, como una forma de “Hacer Patria”. Es por eso que también se conocen como Liceos Bicentenarios (en conmemoración de dos siglos de Independencia).

Programas de Talento Académico en contexto universitario

Los programas de enriquecimiento extracurricular para alumnos talentosos surgen como un servicio complementario a la educación regular (Bralic y Romagnoli, 2000). El objetivo era enriquecer el aprendizaje escolar con contenidos diferentes, en otro contexto académico y con pares con intereses similares, evitando así la segregación escolar y permitiendo a los estudiantes talentosos permanecer en su escuela o liceo regular. Al permanecer en su realidad, se impide la promoción de grupos de élite y se favorece el desarrollo de competencias ciudadanas. Además, el contexto universitario permite reconocer, valorar y aprovechar la experiencia y capacidad instalada en las universidades para el desarrollo del talento.

El primer programa -PENTA-UC- surge en el año 2001 e incluye un proceso para la identificación y selección de estudiantes con talento académico y un programa educativo que consiste en cursos impartidos por académicos con contenidos enriquecidos en las áreas de ciencias, matemáticas, ciencias sociales, historia, lenguaje, entre otros; cursos centrados en el desarrollo personal, orientación vocacional, y servicios de asesoramiento psicológico (Flanagan y Arancibia, 2005; López, Arancibia y Bralic, 2002). Las clases son impartidas en la universidad los viernes por la tarde y sábados en la mañana a fin de no impactar o competir con la educación regular. La mayoría de los estudiantes que participan en este programa provienen de escuelas públicas municipales y cursan entre sexto año básico y cuarto año de enseñanza media.

Esta iniciativa fue replicada en otras cinco regiones entre los años 2004 y 2009, dando lugar a la creación de cinco programas regionales, inspirados en el principio original, pero administrativamente independientes: Programa DELTA-UCN en Antofagasta (2004) Universidad Católica de Norte; Programa BETA en Valparaíso (2005) Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Programa Talentos UdeC en Concepción (2004) Universidad de Concepción; Programa PROENTA en Temuco (2004) Universidad de La Frontera y el Programa ALTA-UACH en Valdivia (2009) Universidad Austral.

En conjunto estos programas, brindan atención a aproximadamente 2.500 alumnos (Arancibia, 2009), y representan una pequeña cantidad del número de estudiantes talentosos que asisten a escuelas públicas municipales (en 2009, eran casi un millón y medio); 39,000 si consideramos un estricto 2%; y 310.000 si tenemos en cuenta un porcentaje flexible de puerta giratoria de 20% (García-Cepero, 2010).

Cinco de estos programas han completado al menos una generación de estudiantes egresados. En general, los programas reportan que más del 90% de los participantes que finalizan se matriculan en la educación superior.

Todos estos programas han sido objeto de evaluación en términos de su impacto en las expectativas educativas de los estudiantes y las trayectorias académicas (Gudenschwager, Vargas & O'Ryan, 2011; Guzmán y García-Cepero, 2009; Arancibia, Lissi, y Narea, 2008). Durante el año 2013 el Ministerio de Educación realizó una evaluación de la implementación del Programa "Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos Municipales (2007-2010)" iniciado en 2007 y que aporta el 50% del costo total por cada estudiante en estos programas, el otro 50% del costo se convirtió en una responsabilidad de los municipios.

La evaluación fue desarrollada a través de la Consultora Asesorías para el Desarrollo. Las áreas evaluadas fueron: modelos de gestión; procesos de selección; grado de satisfacción de sus actores; la forma en que potencian el desarrollo del talento y cómo miden sus logros y resultados. La evaluación concluyó, que los resultados de estos Programas son positivos en las diversas áreas evaluadas y que el nivel de satisfacción de los usuarios es alto. Indican que este tipo de programas juegan un rol estratégico en el desarrollo del talento y en un sistema de oferta de servicios a la diversidad de necesidades educativas especiales (Asesorías para el Desarrollo, 2013).

El apoyo de MINEDUC ha sido un logro importante para los programas, ya que no sólo proporciona respaldo económico, sino también político a través del Decreto Supremo N°230 de 2007, modificado posteriormente por los Decretos N°341 de 2008 y N°258 de 2010.

Es importante destacar que a partir del 2010, se ha dado continuidad al programa, sin embargo, no están claros los apoyos futuros, situación que pone en peligro su sostenibilidad.

La aceleración y la colocación avanzada

La aceleración no era una opción hasta hace poco. Sin embargo, la actual LGE permite el ingreso temprano al primer ciclo básico (MINEDUC, 2009). Esta estrategia es poco conocida y no ha sido aplicada de manera significativa por las instituciones educativas (Conejeros, 2010).

No obstante lo anterior, hay ciertas acciones que han sido fruto de iniciativas de instituciones y organizaciones como la UNESCO. Este es el caso del programa propedéutico "Nueva esperanza, mejor futuro", de la Universidad de Santiago de Chile, a través del cual 50 estudiantes de enseñanza media y de escuelas municipales se han preparado todos los años desde 2006. Estos estudiantes se encuentran dentro del 10% superior de logro de su curso. Se les permite el acceso a la universidad después de rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), pero sin el requisito de un puntaje mínimo. Los estudiantes asisten durante 3 o 4 meses a clases. Los resultados han sido exitosos, el 80% de estos estudiantes avanzan en los cursos universitarios sin dificultades una vez ingresados. Tal ha sido la magnitud de este éxito que, en 2009 la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez y Universidad Alberto Hurtado, han iniciado sus propias versiones de este programa. Otras tres universidades se unieron en 2010: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Norte en Coquimbo y Universidad Tecnológica Metropolitana.

Durante 20 años, un método similar se ha ofrecido en la Universidad de Chile a través de las escuelas de verano. Los estudiantes de secundaria interesados en el aprendizaje asisten a cursos en áreas tales como Física, Matemáticas, Biología, Química, Ciencias Biomédicas, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes visuales y expresivas.

Del mismo modo, el programa PENTA-UC ha puesto en marcha un Programa de Colocación Avanzada, en el que los estudiantes pueden tomar cursos ofrecidos por la Pontificia Universidad Católica de Chile para los estudiantes regulares de pregrado. Esta opción se ofrece a los estudiantes que inician su último año de enseñanza media y que han pasado una preselección.

Aunque las posibilidades antes mencionadas ofrecen a algunos estudiantes la posibilidad de avanzar o profundizar por medio de la aceleración en ciertos contenidos, éstos permanecen como iniciativas particulares de algunas instituciones y entidades educativas. La aceleración como una estrategia en el trabajo con los estudiantes académicamente talentosos todavía tiene que ser evaluada y ampliamente implementada (Blanco, Ríos, & Benavides, 2004).

Programas de enriquecimiento en contexto escolar

Las iniciativas en esta línea son escasas. Existen dos experiencias, una de ellas es el Programa PENTA Escolar que surge a partir de un proyecto FONDEF desarrollado al alero del Programa PENTA-UC (2007-2009) dirigido al

primer ciclo básico en las áreas de Lenguaje y Matemática (Arancibia, 2009), y la otra el Programa de Talentos Académicos creado en 2008 en el contexto de la Red de Colegios de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), esta red cuenta con 17 establecimientos subvencionados en Santiago de Chile (Red SIP), el programa actualmente atiende todos los niveles escolares. Ambas iniciativas se han enfrentado a la resistencia inicial del sistema escolar, especialmente durante las primeras etapas de la implementación y de los profesores de las escuelas que se muestran cautos y algo sospechosos sobre la prevalencia de los niños talentosos en los alumnos de más bajo estatus socioeconómico y sobre las posibilidades de atender a los estudiantes talentosos al interior del sistema escolar regular, sobre todo en las aulas regulares a través de estrategias de diferenciación.

Conclusiones

A partir de las distintas opciones de provisión educativa presentadas es posible señalar que por primera vez en su corta historia, Chile se debate entre las opciones de segregación y enriquecimiento. Con seis programas de enriquecimiento extracurricular operativos y distribuidos en las ciudades de mayor población del país y dos experiencias de enriquecimiento intraescolar.

Actualmente, el gobierno está optando por la forma tradicional de provisión, a través de la segregación escolar.

Por otra parte, la falta de definición desde el MINEDUC, sobre el apoyo a los Programas de Enriquecimiento Extracurricular en contexto universitario para los años siguientes, crea inestabilidad e incertidumbre, pero también vulnerabilidad debido a la variabilidad de las decisiones políticas. Si el apoyo del Ministerio de Educación se descontinúa durante los próximos años, las oportunidades de desarrollo y atención a este grupo de estudiantes se verán limitadas, primando la opción segregadora en términos de rendimiento.

El riesgo de esta medida consiste además, en priorizar la detección de talentos académicos con alto rendimiento, lo que induce a una visión restringida del talento, que no considera las necesidades de apoyo especializado a nivel educativo de este grupo, en el cual coexisten estudiantes de bajo rendimiento y estudiantes con talentos y alguna discapacidad concomitante.

Se requiere con urgencia un estado comprometido, escuelas flexibles y dispuestas a asumir riesgos, profesores capacitados en educación de talentos, familias que se dedican, y por supuesto estudiantes con talento apasionados por el aprendizaje (Renzulli, 1978, Renzulli y Reis, 1996; Renzulli, Reis y Smith, 1981) a fin de brindar reales oportunidades de desarrollo a esta población.

Referencias Bibliográficas

- Arancibia, V., Lissi, M. R., & Narea, M. (2008). Impact in the school system of a strategy for identifying and selecting academically talented students: the experience of Program PENTA-UC. *High Ability Studies, 19* (1), 53-65.
- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de Agenda Pública. Universidad Católica de Chile 4* (26) 3-15.
- Arancibia, V. (2009). PENTA UC Escolar ¿Una posibilidad para Chile? En IV Seminario Internacional, Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos Penta UC. La Educación de Talentos va al Colegio.
- Asesorías para el Desarrollo (2013). Evaluación de la Implementación del Programa de Promoción de Talentos Académicos en Escuelas y Liceos Municipales. Seminario Promoción de Talentos Académicos en Educación Municipal: Evaluación y desafíos. Ministerio de Educación, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Santiago.
- Belfield, C. R., & Levin, H. M. (2002). *Educational privatization: Causes, consequences, and planning implications (Fundamentals of Educational Planning, No 74)*. Paris: UNESCO.
- Beyer, H. (2007). Algunas notas sobre selección escolar. En J. Brunner y C. Peña (Coords), *La reforma del sistema escolar*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Blanco, R., Ríos, C., y Benavides, M. (2004) La educación del talento en Iberoamérica. Santiago: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>

- Bralic, S. & Romagnoli, C. (2000). *Niños y jóvenes con talentos. Una educación de calidad para ciones*.
- Brunner, J.; Elacqua, G. (2003). Informe Capital Humano en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.
- Casassus, J. (2003). *La Escuela y la (Des)igualdad*. Santiago: Ediciones LOM.
- Conejeros, L. (2010) Estrategias para mejorar la calidad y equidad educacional. En García-Cepero, M. C. (2010). *Estudiantes sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipalizados de la Segunda Región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela*. Informe Final Proyecto FONIDE.
- Contreras, D. y Elacqua, G. (2005). El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena. *Expansiva, En Foco*, N° 43.
- Contreras, D. (2010). Derecho a la educación, inclusión y selección Escolar. En C. Bellei, D. Contreras y J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Santiago: CIAE/UNICEF.
- Egaña, M. L., Núñez, I. & Salinas, C. (2003). La educación primaria en Chile: 1860-1930.
- Flanagan, A. & Arancibia, V. (2005). Talento Académico: Un Análisis de la Identificación de Alumnos Talentosos Efectuada por Profesores. *Psyche*, 14(1), 121-136.
- García-Cepero, M. C. (2010). Estudiantes sobresalientes en Establecimientos Educativos Municipalizados de la Segunda Región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela. Informe Final Proyecto FONIDE.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.).
- Gudenschwager, H.; Vargas, R. & O' Ryan, L. (2011). Vivencia de participación en un programa para niños con talentos académicos.: la experiencia tras siete años. Congreso Interamericano de Psicología, SIP, Medellín, Colombia.
- Guzmán, M. & García-Cepero, M. C. (2009). Evaluación de impacto del Programa para Alumnos Talentosos, DeLTA UCN. *Boletín de Educación*, Vol. 39 (2).
- López, V., Arancibia, V. & Bralic, S. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: Estudio cualitativo. *Psyche*, 11(1), 183-202.
- López, V., Montecinos, C., Rodríguez, J. I., Calderón, A., Contreras, J. F. (In Press) "Enacting solidarity to address peer to peer aggression in schools". In C. Sleeter y E. Soriano (Eds.) *Building Solidarity Across Communities of Difference in Education: International Perspectives*. Teachers College Press: New York.
- Manzi, J. (2007). Selección de estudiantes en el sistema Escolar chileno: ¿la buena educación debe ser solo para los mejores? En J. Brunner y C. Peña (Coords), *La reforma del sistema escolar*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Ministerio de Educación (2009). Ley General de Educación.
- Ministerio de Educación (2010). SIMCE 2009. En http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/informacionalderesultadossimce2009870kb.pdf
- Ministerio de Educación (2013). Liceos Bicentenario. En http://www.mineduc.cl/index1_int.php?id_portal=57&id_seccion=3987&id_contenido=17569
- Muñoz, J. (1918). *Historia elemental de la pedagogía chilena*. Santiago de Chile: Minerva.
- OECD (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: OECD.
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2007). Reforma Educacional Chilena: El Difícil Equilibrio entre la Macro y Micro Políti-

ca, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 5 (3), 40-83.

Raczynski, D., y Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. En Bellei, C.; Contreras, D.; Valenzuela, P. *La agenda pendiente en educación Profesores, administradores y recursos: Propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. Universidad de Chile-UNICEF.

Renzulli, J., Reis, S. (1996) *The Schoolwide Enrichment Model, a how-to guide for educational excellence*. (2e) Creative Learning Press, Inc, Connecticut, USA.

Renzulli, J., Reis, S. M, & Smith, L. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi DeLta*

Walker, M. T. (2011). Programa de Talentos SIP año 2011. Documento interno no publicado. Santiago: SIP Red de Colegios.

Curriculum y Prácticas Pedagógicas en la Educación de Talentos Académicos. Experiencias metodológicas desarrolladas en el Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Ana María Riveros, Pamela Catalán y Gabriela Vásquez

Como citar:

Riveros, Ana María; Catalán, Pamela y Vásquez, Gabriela (2014) Curriculum y prácticas pedagógicas en la educación de talentos académicos. Experiencias metodológicas desarrolladas en el Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero de 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito dar cuenta de los aspectos y características centrales del curriculum y la metodología implementada en el ámbito de la educación de talentos académicos, de acuerdo a las particularidades específicas de los contenidos disciplinarios y de las estrategias didácticas implementadas y dirigidas a este grupo de estudiantes, los que en su conjunto se orientan hacia el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, específicamente, pensamiento crítico, creatividad y resolución de problemas, como a su vez de habilidades investigativas y metacognitivas, mediante el desarrollo de experiencias de aprendizaje de alta exigencia académica y desafío conceptual. Bajo este marco, se contempla la revisión de estrategias de enseñanza-aprendizaje y prácticas pedagógicas desarrolladas al interior de dos cursos de las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales, respectivamente, pertenecientes al Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, con el fin de examinar los procedimientos metodológicos implementados, centrados en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior por medio del análisis y comprensión crítica de discursos, fenómenos histórico-sociales y objetos de estudio propios del saber humanista. **Palabras clave:** talento académico, curriculum, estrategias metodológicas, experiencias pedagógicas.

El curriculum en la educación de talentos académicos

El curriculum desarrollado en el ámbito de la educación de talentos académicos tiene como propósito potenciar la capacidad cognitiva de este grupo de estudiantes por medio del estudio de un área específica del saber, además de favorecer su desarrollo integral mediante la atención de sus necesidades y características socio-emocionales. De acuerdo a ello, este tipo de curriculum cumple con un conjunto de requerimientos que la literatura ha levantado durante las últimas décadas (Renzulli, 1978; VanTassel-Baska, 1997; Bralic & Romagnoli, 2000; Alonso & Benito, 2004; Artola, Barraca & Mosteiro, 2005;) en torno a los aspectos que definen, por una parte, el conocimiento disciplinario que se aborda y, por otra, los lineamientos metodológicos y prácticas pedagógicas que posibilitan el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior.

En relación al primero, los contenidos a abordar en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes sobresalientes deben considerar las siguientes particularidades: temáticas distintas y complementarias a los de la escuela regular, lo que implica no reforzar ni reiterar los contenidos disciplinarios propios del aula escolar, sino por el contrario, éstos deben corresponder a saberes científicos más complejos y de mayor especificidad. Se busca, por ende, ampliar el corpus posible de conocimientos y áreas académicas a abordar por los estudiantes, de modo de ofrecer campos disciplinarios variados y diferentes de lo ya aportado por el sistema escolar. Bajo este contexto, es posible considerar contenidos pertenecientes a áreas tan diversas y específicas como Microbiología, Neurociencias, Fitopatología, Biotecnología, Ingeniería, Matemática Aplicada, Cálculo, Psicología, Lógica, Antropología, Ciencias Políticas, Estética y Teoría Literaria, entre otras, como también objetos de estudio abordados desde una perspectiva interdisciplinaria. A su vez, los contenidos deben dar forma a un *currículum significativo* (Bralic & Romagnoli, 2000), basado en los intereses de los estudiantes y vinculado con su propio contexto como, por ejemplo, el estudio morfológico de animales acuáticos que habitan el territorio marítimo chileno (Prado, 2011), o bien, el examen de los sistemas políticos vigentes en América Latina y en nuestro país. Lo anterior implica la definición de objetivos de aprendizaje que sean igualmente significativos en tanto tengan relevancia para los estudiantes en términos de su aplicación efectiva en contextos reales, cercanos y vinculados a sus propias experiencias de vida como, por ejemplo, “conocer y analizar críticamente los movimientos de estudiantes secundarios en Chile durante la última mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI” (Carrasco, 2012).

Estos contenidos deben ser abordados, asimismo, con un alto grado de profundidad, de modo de privilegiar la especificidad más que la amplitud temática (Bralic & Romagnoli, 2000). Esta característica responde al nivel de especialización con el cual son tratados los temas de estudio, a diferencia de lo que sucede en el contexto escolar. De este modo, es posible abordar durante un semestre, por ejemplo, el estudio de la *crónica literaria porteña* (Cadena, 2013) como un tipo de texto narrativo específico –y no el género completo–, con el fin de promover una forma de acceso al conocimiento de mayor especialización y rigurosidad. Lo anterior conlleva curricularmente el desarrollo de un proceso de *aceleración*, puesto que el estudiante en edad escolar se aproxima al estudio de contenidos disciplinarios más avanzados (Bralic & Romagnoli, 2000), lo que no implica necesariamente un proceso de flexibilización curricular mediante el cual el niño o joven con superdotación sea promovido a un grado más avanzado al interior del sistema escolar (Alonso & Benito, 1996).

Junto con la profundidad y la especialización, los temas de estudio deben alcanzar un nivel alto de complejidad, puesto que deben dar cuenta de problemáticas y cuestiones disciplinarias que requieren de procesos de comprensión y análisis detenidos, exigentes y activos por parte del estudiante, de modo de enfrentarse a situaciones de aprendizaje de mayor complejidad y desafío cognitivo. Lo anterior permite examinar temas con alto grado de abstracción y especialidad como, por ejemplo, el estudio de las bases neurobiológicas que explican aspectos de la conducta y la cognición social (Suárez, 2013), o bien, de las relaciones trigonométricas presentes en el triángulo rectángulo (Jiménez, 2013).

Lineamientos metodológicos y alta capacidad

Las estrategias metodológicas en la educación de talentos académicos buscan favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior conceptualizadas principalmente como *pensamiento crítico*, *creatividad* y *resolución de problemas* (Bralic & Romagnoli, 2000). El primero de éstos corresponde a la capacidad de sujeto para elaborar juicios deliberados y autorregulados mediante procedimientos de análisis, interpretación, inferencia, evaluación, entre otros (Facione, 1990), mientras que la *creatividad* y la *resolución de problemas* son concebidas respectivamente como procesos cognitivos mediante los cuales se generan ideas y respuestas innovadoras ante situaciones complejas (Amabile, 1996), y se combinan distintas estrategias de pensamiento y contenidos disciplinarios en pos de la resolución de una problemática (Choi & Lee, 2009). A partir de este conjunto, los estudiantes son capaces de procesar y transformar un contenido o información a fin de generar opiniones críticas, soluciones novedosas, juicios razonados, argumentos originales y coherentes, cuestionamientos y evaluaciones en torno a los objetos de estudios abordados, lo que conduce en consecuencia hacia la construcción de un significado nuevo que puede adquirir la forma de un razonamiento, un discurso, una fórmula o un producto nuevo.

Del mismo modo, las prácticas pedagógicas se desarrollan bajo los lineamientos de la *metodología centrada en el aprendizaje*, modelo centrado en promover un aprendizaje activo, esto es cambios en las dimensiones cognitivas del estudiante por medio de estrategias innovadoras y metodologías activo-participativas (Zabalza, 2000), desarrolladas igualmente según las directrices del método inductivo. Ello implica los siguientes criterios: estrategias centradas en el aprendizaje y no sólo en la enseñanza de contenidos; énfasis dispuesto en el saber “cómo”; imple-

mentación de trabajos grupales y cooperativos; trabajos independientes por parte de los estudiantes; evaluación de los aprendizajes mediante diversas técnicas e instrumentos; generación y análisis del conocimiento de modo activo y a partir de diversas fuentes; y una nueva concepción del rol docente como agente facilitador y recurso de colaboración (Tate, 1993). Se enfatiza, asimismo, la necesidad de desarrollar “estrategias de aprendizaje autodirigido” (Bourner & Flowers, 1998), basadas en principios derivados del auto-aprendizaje, a partir de prácticas que buscan explicitar y corroborar teorías y constructos personales de los aprendizajes, como igualmente promover la reflexión y el aprendizaje colaborativo.

La implementación de estas orientaciones metodológicas constituye una efectiva vía de logro y transformación de la dimensión cognitiva del estudiante, lo que implica el desarrollo de sus intereses académicos particulares, un estilo de aprendizaje individual, el fomento de sus capacidades a nivel de resolución de problemas, pensamiento crítico y creatividad, y de habilidades para autoevaluar su propio proceso (Richert, Alvino & McDonnel, 1982). El desafío cognitivo debe constituir el eje articulador en términos metodológicos, en función de las elevadas expectativas de aprendizaje, la complejidad conceptual y el desarrollo de una autonomía guiada, de modo de propiciar un aprendizaje activo y diferenciado, desarrollado a su vez bajo un clima de aula apto para el favorecimiento de las habilidades socio-afectivas del estudiante (Cabrera-Murcia, 2011). Estas prácticas se distinguen asimismo por la implementación de estrategias que potencien *habilidades investigativas*, mediante el uso efectivo del método científico, procedimiento altamente atractivo para estudiantes sobresalientes, y habilidades de *metacognición*, las que son desarrolladas mediante procedimientos de exploración y análisis propios, a través de los cuales el estudiante planea, dirige y monitorea su propio proceso de aprendizaje (Bralic & Romagnoli, 2000).

Asimismo, el desarrollo de habilidades de orden superior se encuentra estrechamente ligado a tareas cognitivas que tienen lugar durante la práctica lectora, lo que favorece la comprensión crítica de discursos, teorías y objetos de estudio. Las prácticas de lectura son fundamentales, pues a través de ellas el lector logra levantar hipótesis, inferir, relacionar, transferir conocimientos, cuestionar, evaluar, interpretar, argumentar, entre otros, favoreciendo la construcción, reconstrucción y transformación de significados generados a partir del texto (Cassany, Luna & Sanz, 1997). La lectura constituye, en este sentido, una práctica que implica necesariamente un proceso abstracción complejo, puesto que el lector accede al conocimiento a partir de la materia simbólica que es el lenguaje, lo que implica el despliegue y movilización de un conjunto de operaciones intelectuales que, de modo integrado, facilitan el surgimiento y la transformación de diversas, nutridas y complejas representaciones mentales. Lo anterior puede considerarse a su vez desde la perspectiva *socioconstructivista* (Fourez, 2008), en tanto el estudiante construye nuevos significados a través de la interacción con otros, por medio de ejercicios colectivos de lectura, diálogo y discusión.

Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV: Prácticas pedagógicas en Humanidades y Ciencias Sociales

El Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, desarrollado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, atiende actualmente a un total de 260 estudiantes de 7° Año Básico a 4° Año Medio, provenientes en su mayoría del sector municipal de educación de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar, Quilpué, Quillota, Casablanca y El Quisco. Bajo la modalidad de enriquecimiento extracurricular desarrollado en el contexto universitario, el programa tiene como objetivo otorgar oportunidades educativas de alta calidad para el desarrollo integral de habilidades cognitivas y comportamientos prosociales de niños/as y jóvenes con talento académico de la Región de Valparaíso (Programa Beta PUCV, 2010).

El currículum del programa se desarrolla mediante la implementación de cursos correspondientes a diversas disciplinas organizadas bajo las áreas académicas de Ciencias, Matemáticas, Humanidades y Ciencias Sociales, formación que se complementa con el desarrollo de talleres en las áreas de Artes, Deporte, Idioma, Informática y Desarrollo Personal (Programa Beta PUCV, 2011).

Prácticas de lectura y análisis en humanidades

Durante el año 2011, al interior del área de Humanidades del Programa Beta PUCV se dictó el curso “*Mitología griega e intertextualidad*” (Catalán, 2011), dirigido a estudiantes de 3° y 4° Año Medio. Desde una perspectiva interdisciplinaria, que articuló conocimientos provenientes de las áreas de Literatura e Historia –por medio del trabajo conjunto realizado por una docente de Lengua Castellana y su ayudante, estudiante de Pedagogía en Historia–, se diseñaron e implementaron actividades vinculadas a ambos campos disciplinarios.

El desarrollo del curso presentó un doble objetivo: por una parte, promover un conocimiento profundo en torno a la mitología y el mundo clásico a través del análisis detenido de sus códigos y simbología; y, por otra, desarrollar la capacidad para establecer relaciones entre diversos textos, en tanto “la intertextualidad ayuda a la construcción de redes de sentido para que los sujetos signifiquen y resignifiquen los textos escritos o audiovisuales que leen” (Aguilar, 2006). Es así como la lectura intertextual no sólo aporta al incremento de la cultura, sino que también permite realizar inferencias a partir de información implícita, alcanzar una mayor comprensión y desarrollar estrategias para la producción creativa de textos, contribuyendo a la reflexión del lector en torno a la construcción de sus propias lecturas y significados, como también respecto al monitoreo de su propio proceso de aprendizaje en términos metacognitivos.

La metodología implementada es de carácter *socioconstructivista* (Fourez, 2008), puesto que promueve el desarrollo de un aprendizaje activo y colaborativo, basado en las percepciones de los estudiantes a partir de las cuales se anclan conceptos teóricos que fueron aplicados y relacionados con las lecturas realizadas en clases de modo colaborativo. Posteriormente, se realizaron interpretaciones y reinterpretaciones, personales y colectivas, a partir de lo leído mediante las cuales los estudiantes vincularon las temáticas abordadas con su propia experiencia de vida, con el propósito de generar nuevos sentidos de lectura y, de este modo, promover aprendizajes significativos. Durante este proceso, se favorece el despliegue de habilidades de pensamiento crítico, asociadas a procesos de comprensión lectora por medio de los cuales los estudiantes analizan, infieren, relacionan, evalúan, interpretan y argumentan ideas, generando lecturas que permitan reconstruir y elaborar significados distintos a partir de lo leído.

A modo de ejemplo, presentaremos a continuación dos extractos de lecturas y análisis efectuados por estudiantes bajo este contexto. A mediados de semestre y después de haber dedicado varias sesiones a la lectura y comentario de *La Ilíada*, los jóvenes debían redactar un texto en el cual articular interpretaciones fundamentadas en torno a alguna temática o símbolos de lo leído, en el siguiente caso, correspondientes a la representación de la figura femenina plasmada en el texto literario:

Un punto esencial para analizar el rol que juega la mujer dentro de la obra es comprender la ambigüedad en la cual el hombre la posiciona. La mujer se encuentra en una especie de limbo, oscilando entre el ser persona (de menor rango que el hombre) y el ser objeto, representando los triunfos, el poder y el ego de su poseedor. Si bien, como objeto decorativo, obtiene parte de su valor gracias a la belleza y ciertas cualidades, la mayor parte de éste proviene de su dueño. La misma mujer es infinitamente más valiosa si es propiedad de alguien con poder que de un simple campesino. Por esta razón, las mujeres de los hombres más importantes son el más valioso trofeo de guerra, y al robarlas se ataca directamente el ego y se desafía el poder del dueño.

Las mujeres en la obra juegan un papel importante sin realizar ninguna acción, en calidad de objetos y símbolos (...). En la sociedad que apreciamos en ‘La Ilíada’, la mujer es una construcción del hombre, que engloba sus deseos de conquistar, de poseer y trascender a través de ella, sin que esta pueda tomar un rol activo. La mujer es el medio, la excusa, pero no el fin.

A partir de este fragmento, es posible establecer como convergen un conjunto de operaciones cognitivas de orden superior, las que permitieron al estudiante generar una lectura crítica respecto de la imagen de la mujer presente en *La Ilíada*. De este modo, observamos la capacidad de análisis respecto del rol femenino dispuesto por la visión masculina –*ser objeto* cuyo valor deriva del hombre al cual pertenece; no ejecuta acciones; la comparación –entre el *valor* de la mujer de un hombre poderoso o no–; la capacidad de abstracción en torno al significado de la figura femenina –la ambigüedad a la cual la relega el hombre, la mujer como *una construcción del hombre*; como *medio, excusa*, pero no un fin en sí mismo–; la capacidad para establecer conclusiones lógicas –*al robarlas se ataca directamente el ego y se desafía el poder del dueño*–; y la construcción de significado nuevo de carácter simbólico –*la mujer en una especie de limbo*, por ende, perdida, carente de definición–.

Asimismo, durante la undécima sesión del semestre se efectuó una lectura colaborativa de diversos mitos y relatos, entre los cuales destaca el mito de *Teseo y el Minotauro* y *La casa de Asterión* de Jorge Luis Borges. Se solicitó en esta ocasión a los estudiantes explicar y graficar las relaciones que pueden establecerse entre ambos textos:

Quiero referirme a la doble visión que se da sobre el Minotauro, personaje que se denomina como monstruo y al cual utilizaban para saldar una cuenta entre pueblos y reyes, sin embargo, en un relato puede presentarse desde otra perspectiva un tanto más antagónica a lo antes propuesto. (...) A veces, emitimos prejuicios sobre algunas

personas por distintas razones, usualmente por opiniones de otros, por impresiones, etc., sin considerar (...) el que quizás no sean ciertas. Es por esto que pude darme cuenta al leer 'La casa de Asterión'; que a pesar de que en el otro relato se concluye que el Minotauro debía ser eliminado por ser un monstruo violento, desde otra perspectiva quizás no merecía morir por ser también una víctima de las circunstancias.

En el fragmento anterior, es posible observar cómo se contrastan dos imágenes respecto de un mismo ser mitológico, bajo dos relatos diferentes y, por ende, dos perspectivas que permiten al lector construir significados distintos en torno al sujeto, derivados a su vez del contexto cultural a partir del cual estas imágenes se producen. Ello lleva al estudiante a flexibilizar la mirada y a comprender el fenómeno desde una perspectiva interior, posibilitada por el texto borgiano relatado en primera persona a través de la voz del minotauro. Lo anterior implica, por medio de la lectura intertextual, comprender que no existe una versión unívoca de las cosas, reflexión que tiene lugar en el lector durante su proceso personal de construcción del significado, como a su vez, articular esta comprensión con visiones de corte valórico a partir de su propia experiencia.

Experiencias de aula y método inductivo en ciencias sociales

El método presentado a continuación es parte del trabajo desarrollado al interior del curso "*Las imágenes de la historia reciente de Chile*" (Vásquez, 2013), dictado en el área de Ciencias Sociales durante el año 2013 a estudiantes de 1° y 2° Año Medio del Programa Beta PUCV. A través del mismo, se buscó desarrollar en los estudiantes habilidades cognitivas relacionadas con pensamiento crítico, propiciando a su vez la identificación y el análisis de problemas sociales y aplicando procedimientos de investigación propios de esta disciplina, tales como el análisis y comparación de fuentes históricas como también la utilización de lenguaje y conceptos especializados.

Para desarrollar estas competencias, el curso se diseñó en torno al tema del desarrollo histórico reciente de Chile, centrándose en los conceptos de dictadura y transición democrática, situación que se explica a partir de las investigaciones en torno al aprendizaje histórico mediante las cuales se propone organizar el currículo en torno a conceptos claves, para posteriormente articular ideas macro desde las cuales los estudiantes puedan generar problemáticas o interrogantes (Bain, 2006). Asimismo, entendemos que estos contenidos presentan un potencial para la formación de la ciudadanía democrática y para el desarrollo del pensamiento histórico, puesto que permiten otorgar un sentido a los acontecimientos que los estudiantes conocen, interrelacionándolos desde el pasado y hacia el futuro, y promoviendo a su vez el fomento de ideas valóricas y morales que contribuyan al forjamiento de la conciencia social (Henríquez, 2012).

Desde la perspectiva didáctica, el curso se articula mediante el uso del método inductivo, una estrategia docente basada en una visión constructivista del aprendizaje (Eggen & Kauchack, 2005) a través de la cual se proponen actividades a partir del uso comparativo de fuentes iconográficas –imágenes, afiches y carteles de propaganda política–, fuentes audiovisuales –películas y documentales– y fuentes escritas –visiones historiográficas– como recursos para el aprendizaje.

El trabajo con evidencias históricas fomenta el desarrollo cognitivo como a su vez el pensamiento divergente y la actitud de reflexión crítica y propositiva relacionada con la capacidad para reconocer cómo se fue construyendo dicho saber, lo que posibilita en el estudiante la toma de decisiones estratégicas tanto para resolver problemas de índole científicos como para desenvolverse en la sociedad actual (Chavarría, Gómez, & López, 2003). Del mismo modo, el proceso de análisis y comparación de relatos históricos permite recrear situaciones problemáticas, favoreciendo la comprensión de conceptos claves y el desarrollo del pensamiento histórico complejo mediante la transformación de los hechos en ideas abstractas –ejercicio propio del trabajo del historiador– y la generación de respuestas ante las interrogantes planteadas (Bain, 2006). Como señalan Prats y Santacana (2001), es más interesante que los estudiantes comprendan cómo se produce el conocimiento de los hechos históricos más que recepcionar la explicación en torno al mismo, por lo que debemos valorar la importancia del uso del método histórico en el aula, puesto que favorece la comprensión de los conceptos que estructuran los procesos, ayudando a desarrollar habilidades propias de la Historia, como es la causalidad. De esta forma, entendemos que la comprensión histórica requiere de la interpretación de los textos, imágenes gráficas y estadísticas, del planteamiento de hipótesis, del análisis de la intencionalidad de los actores, entre otros (Soto, Maestro, Sánchez *et al*, 2001).

A partir de lo anterior, se expondrá a continuación el modelo utilizado con estudiantes con alta capacidad para abordar el proceso de transición de dictadura a democracia, según la definición entregada por Cañas Kirby (1997). Las clases se estructuraron a partir de las siguientes cinco fases del método inductivo (Eggen & Kauchack, 2006):

Introducción. La tarea del docente es presentar el tema a trabajar. Se comienza presentando a los estudiantes un problema, en este caso, la transición como parte de un proceso histórico. Los alumnos tienen la tarea de analizar los ejemplos y buscar los patrones de comparación, a través del uso de una fuente audiovisual correspondiente a “No, la película” (Larraín, 2012). Este recurso nos permitió situarnos en el tema a partir de la controversia generada por el plebiscito efectuado en nuestro país el 5 de octubre de 1988. La información recibida se organizó en una ficha que contenía algunas preguntas que nos permitieron presentar la problemática: (a) *¿Qué parte del documental les llamó más la atención? ¿Por qué?* (b) *¿Reconocen los hechos históricos evocados en el documental?* (c) *¿Conocen algo respecto a este tema histórico? Expliquen con sus propias palabras la situación histórica presentada en el documental.*

Final abierto. En esta etapa, los estudiantes iniciaron un proceso de construcción de significado a partir de ejemplos que les permitieron abrir la discusión, lo que implicó ejercicios de observación, descripción y comparación. La fase se desarrolló a través del trabajo comparativo de fuentes históricas escogidas que nos permitieron formular preguntas de final abierto²⁰, ya que daban cuenta de la transición como parte de un proceso histórico, más que como un suceso acontecido de la noche a la mañana.

Convergencia. En esta etapa, se reduce la diversidad de respuestas de los estudiantes, para lo cual ellos deben identificar relaciones o aspectos comunes entre ellas, de modo de procesar la información recibida para converger en una respuesta específica y conceptual. Para ello, se utilizó un procedimiento de enseñanza de análisis de fuentes iconográficas: franjas políticas televisivas y los carteles de propaganda de ambos bandos y, posteriormente, se construyó un esquema que sintetizó la información recibida.

Cierre. En esta fase, se identifica el concepto con sus características, principios, generalización o la regla –la transición como un proceso– mediante la producción de un texto argumentativo, actividad a través de la cual se busca consolidar y a la vez evidenciar lo aprendido. De este modo, durante la producción del escrito los estudiantes desarrollan habilidades de orden superior mediante la elaboración de argumentos razonados que buscan demostrar una proposición, con la intención de convencer al lector respecto a lo planteado. Ello implica someter el propio pensamiento al juicio y la crítica de los demás mediante el diálogo, la discusión o el debate (Canals, 2007).

Aplicación. Por último, se considera que el enunciado de un concepto conlleva la comprensión profunda que se evidencia cuando el estudiante logra aplicar lo aprendido en el “mundo real” o en función de un nuevo contexto. Es por ello que la actividad de un debate permite evidenciar la construcción de significado en torno a lo aprendido, por medio del desarrollo de habilidades comunicativas a partir de las cuales el estudiante puede ordenar sus ideas y comunicar al resto un saber ya interiorizado.

Conclusiones

Las experiencias pedagógicas analizadas dan cuenta de los procedimientos metodológicos implementados al interior de dos programas de estudios dirigidos a la alta capacidad. En ambos casos, las estrategias didácticas se ajustan a los lineamientos curriculares y metodológicos propios de esta formación, en tanto se centran en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior mediante la implementación de metodologías centradas en el aprendizaje que promueven el desarrollo de procedimientos complejos de abstracción a través de prácticas de observación y lectura crítica. Ello posibilita la construcción de significados de los fenómenos y procesos que conforman los distintos objetos de estudio y la capacidad en los estudiantes para producir discursos y significados nuevos a partir de lo leído y aprendido, esto una interpretación crítica en Literatura y un texto argumentativo en Historia, productos que ofician como evidencias del aprendizaje alcanzado, en función del procesamiento cognitivo y la transformación del conocimiento que ello implica, objetivos de alta relevancia en el marco de la educación de talentos académicos.

Referencias Bibliográficas

Aguilar, L. E. (2006) La intertextualidad: estrategia para el desarrollo de competencias comunicativas. En Memorias del II Foro Nacional de Estudios en Lenguas Universidad de Quintana Roo. Chetumal, Q. Roo. http://fel.ugroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_II/Aguilar_Gonzalez_Luz_Eugenia.pdf

20 Extracto del Manifiesto Democrático, Alianza Democrática y otros grupos de oposición, 14 de Marzo de 1983, Santiago - Chile, ítems 4,5 y 11; Acuerdo Nacional para la Transición a la Plena Democracia, Santiago - Chile, 25 de Agosto de 1985, parte constitucional; Presidente Patricio Aylwin desde los balcones de La Moneda, 11 de Marzo de 1990, Santiago de Chile.

- Amabile, T. (1996) *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Alonso J. A. & Benito, Y. (1996) *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Alonso J. A. & Benito, Y. (2004) *Alumnos superdotados. Sus necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires: Bonum.
- Artola, T., Barraca, M. & Mosteiro, P. (2005). *Niños con Altas Capacidades: Quiénes son y cómo tratarlos*. Madrid: Entha Ediciones.
- Bain, R. (2000) *Cómo aprenden los estudiantes historia en el aula de clases. "¿Ellos pensaban que la tierra era plana?"* Aplicación de los principios de cómo aprende la gente, en la enseñanza de la Historia en la Educación Secundaria. En Donovan, Suzanne & Bransford, J. (2000) *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom*. Washington D.C.: Editorial de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.
- Bralic, S. & Romagnoli, C. (2000). *Niños y Jóvenes con Talentos: Una Educación de Calidad para Todos*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Bourner, T & Flowers, S (1998) *Teaching and Learning Methods in Higher Education: a Glimpse of the Future*. London: Society for Research into Higher Education.
- Cabrera-Murcia, P. (2011) *¿Qué debe saber y saber hacer un profesor de estudiantes con talento académico? Una propuesta de estándares de formación inicial en educación de talentos*. En *Estudios Pedagógicos*, XXXVII, Nº 2: 43-59.
- Cadena, A. (2013) *Crónicas de Valparaíso: puertos discursivos*. Programa de Estudio de 1° y 2° Año Medio. Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Canals, R. (2007) *La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social*. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. (6), pp. 49-60.
- Cañas Kirby, E. (1997) *Proceso Político en Chile: 1973-1990*. Santiago: Andrés Bello.
- Carrasco, C. (2012) *Actores Secundarios: participación ciudadana desde los movimientos de estudiantes en Chile*. Programa de Estudio de 3° y 4° Año Medio. Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1997) *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Catalán, P. (2011) *Mitología griega e intertextualidad*. Programa de Estudio de 3° y 4° Año Medio. Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Choi, I. & Lee, K. (2009) *Designing and implementing a case-based learning environment for enhancing ill-structured problem solving: Classroom management problems for prospective teachers*. *Education Technology Research and Development*, 57, pp. 99-129.
- Eggen, P. & Kauchack, D. (2006) *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Facione, P. A. (1990) *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment an instruction*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Fourez, G. (2008) *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea.
- Henríquez, R. (2012) *Las habilidades para la comprensión del pasado y las habilidades para representar: Explicar y narrar el pasado*. En Muñoz, I. & Ossandón, L. (comp.). *La didáctica de la Historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. Santiago: DIBAM.
- Jiménez, J. (2013) *Relaciones Trigonométricas en el Triángulo Rectángulo*. Programa de Estudio de 7° y 8° Año

- Básico. Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Prado, L. (2011) Hospital Marino Beta. Programa de Estudio de 6° y 7° Año Básico. Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Prats, J. (2003) Repensar el arte en la enseñanza. En Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. N° 37, pp.4-6.
- Prats, J. & Santancana, J. (1998) Enseñar Historia y Geografía. Principios básicos. Enciclopedia General de la Educación, vol. 3. Barcelona: Océano.
- Programa Beta PUCV (2010) Plan de Desarrollo Estratégico. Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Programa Beta PUCV (2011) Diseño Curricular basado en Competencias. Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 180-184.
- Richert, E. S., Alvino, J. J. & McDonnell, R. C. (1982) National report of identification: Assessment and recommendation for comprehensive identification of gifted and talented youth. New Jersey: Educational Improvement Center-South.
- Soto, X.; Maestro, P.; Sánchez, D. et al. (2001). Geografía e Historia. Manifiesto sobre la enseñanza de la Historia. En Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales. N°28.
- Suárez, N. (2013) Are we the robots? Introducción a la Neurociencia Social. Programa de Estudio de 3° y 4° Año Medio. Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Tate, A. (1993) Quality in Teaching and the E of encouragement of enterprise. En Ellis, R. (ed.) *Quality Assurance for University Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Van Tassel-Baska, (1997) What Matters in Curriculum for Gifted Learners: Reflections on Theory, Research and Practice. En Colangelo, N. y Davis, G. A. (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 126-135). Boston: Allyn and Bacon.
- Vásquez, G. (2013) Las imágenes de la historia reciente de Chile. Programa de Estudio de 1° y 2° Año Medio. Programa Educacional para Talentos Académicos Beta PUCV, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Zabalza, M. A. (2000) Estrategias didácticas orientadas al aprendizaje. En *Revista Española de Pedagogía*, 63, pp. 459-490.

Políticas e intervenciones en la niñez intermedia: la tensión entre la escuela, la familia y la comunidad

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ 70 años
Luz y Saber

1er Congreso Latinoamericano
Niñez y Políticas Públicas

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE GÉNERO DE NIÑAS Y NIÑOS AFRODESCENDIENTES E INMIGRANTES EN ANDALUCÍA-ESPAÑA.

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, MANIZALES-COLOMBIA
CARMENZA SÁNCHEZ QUINTERO
carmenza.sanchez@uca.es

ANTECEDENTES

Crecimiento del interés, por incorporar el concepto de identidad de género en la producción teórica e investigativa:

Auge de diversos movimientos de lucha por la emancipación y la equidad, la búsqueda de la autonomía, el respeto, la diversidad, la identidad individual o colectiva.

Los primeros estudios sobre identidad coincidieron históricamente con la crisis de los Estados-Nación caracterizada por la globalización y el neo-liberalismo, fenómenos generadores de nuevas situaciones sociales como la transnacionalización de las fronteras (tanto territoriales como simbólicas) y los grandes flujos migratorios internacionales.

Surgimiento de movimientos sociales asociacionistas (grupos étnicos, nacionalistas, separatistas, ecologistas, de mujeres, de gays).

De esta realidad contemporánea hacen parte diversos actores, entre ellos las niñas y los niños afrodescendientes e inmigrantes, quienes sin saberlo, deben enfrentarse a diversas situaciones (sociales, culturales, y políticas) que sin duda permean la configuración de su identidad de género.

OBJETIVO

Construir conocimiento y nuevas comprensiones respecto a la configuración identitaria de género de niñas y niños afrodescendientes e inmigrantes.

METODOLOGÍA

Se privilegia la investigación cualitativa.

La metodología empleada se fundamenta en una epistemología cualitativa hermenéutica.

El enfoque de estudio de caso, permite el análisis de una realidad particular que a su vez responde a un tiempo, a un contexto y a una serie de interacciones sociales propias de la cotidianidad infantil, esto permite que la experiencia se dotó de sentidos y de significados desde los propios actores.

RESULTADOS PRELIMINARES

- La construcción de la identidad de género está tejida por hebras de procesos de individuación y subjetivación articuladas a la identidad colectiva.
- Los discursos y las prácticas sobre el cuerpo de las niñas y los niños se ven permeados por restricciones y posibilidades de índole cultural, donde la religión y la tradición oral tienen peso.
- Las prácticas y los discursos familiares siguen apostando por una feminización de las tareas domésticas y si bien los niños se empiezan a vincular a estas, las asumen como ayuda no como responsabilidad.
- El contexto juega un papel fundamental por cuanto las prácticas y los discursos cambian en función de la ubicación geográfica.

Primer Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas
Santiago de Chile, XX de Enero del 2014

Estudio de Percepciones sobre la Experiencia de Pilotaje de Jóvenes en Acción ejecutado por la Fundación Súmate 2012

Constanza Beytía

Como citar:

Beytía, Constanza (2014) Estudio de Percepciones: Sobre la experiencia de pilotaje de Jóvenes en Acción ejecutado por la Fundación Súmate 2012. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de Enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Este estudio se enmarca en la experiencia de la ejecución de un programa piloto de prevención a la deserción escolar llevado a cabo en seis cursos de 8vos básicos de establecimientos municipales en la comuna de Estación Central, realizado por la fundación Súmate y financiado por FOSIS. Con el objetivo de recoger las percepciones de los distintos actores involucrados en la intervención (directores, representantes del equipo de gestión, profesoras jefe, apoderadas, estudiantes y monitoras del programa) en torno a la visibilidad del programa, el levantamiento de información de deserción escolar y la noción de infancia en los discursos de los diversos involucrados, se realizó una investigación cualitativa mediante entrevistas y grupos focales. El análisis, en relación a la deserción escolar, develó una fuerte tensión dentro de la comunidad escolar y una noción de infancia propia de la doctrina de situación irregular, opuesta a la protección integral de la infancia que los reconoce como sujetos plenos de derechos. En las conclusiones se proponen lineamientos para futuras intervenciones y reflexiones en torno a las políticas públicas de carácter focalizado. **Palabras clave:** enfoque de derechos, deserción escolar, comunidad educativa, percepciones, noción de infancia.

Introducción

Este estudio se enmarcó en la ejecución de un pilotaje de un programa de prevención a la deserción escolar, realizado por la Fundación Súmate¹ y financiado por FOSIS² que fue llevado a cabo el 2012 llamado Jóvenes en Acción (JEA).

Dicha experiencia contempló un trabajo preventivo y focalizado en seis 8vos básicos de cuatro establecimientos de la comuna de Estación Central elegidas en conjunto con el DAEM en base al Índice de vulnerabilidad social y escolar (IVE)³.

El foco principal de JEA fue fortalecer la permanencia y participación escolar de los estudiantes de octavo básico por medio del desarrollo de habilidades sociales de los jóvenes, el favorecimiento de estrategias de apoyo a la mantención escolar en sus familias, y la contribución en el proceso de desarrollo de proyectos habilitantes en los jóvenes a través de un trabajo coordinado con la comunidad escolar.

Se ejecutó a través de talleres semanales que se realizaban a los cursos completos, donde se trabajaron Habilidades Sociales, que tuvieron como punto culmine la elaboración y ejecución de un proyecto para la comunidad escolar.

Además, el trabajo con las familias se desarrolló por medio de visitas domiciliarias, donde se abordó la temática de comunicación y se apoyó el proceso escolar, indagando sobre la asistencia y rendimiento académico de los jóvenes.

Y también se generaron encuentros donde participaron los jóvenes con sus apoderados, ahí se entregó información so-

1 La fundación Súmate corresponde al área educacional del Hogar de Cristo

2 Fondo de Solidaridad e Inversión Social, cuyo objetivo es erradicar la pobreza y disminuir la vulnerabilidad en Chile (Ministerio de Desarrollo Social).

3 IVE: Indicador estadístico creado por la JUNAEB con el objetivo de establecer el grado de vulnerabilidad social y educativa de los establecimientos, a través de una aplicación a de una encuesta a 1ros básicos y 1ros medios, que considera las variables: antecedentes de salud del alumno; antecedentes de la familia y crianza del alumno; característica de la vivienda; y características y expectativas escolares del alumno. A mayor IVE mayor vulnerabilidad social de los establecimientos.

bre Becas para la continuidad de estudios y se abordaron estrategias para apoyar el proceso de escolar de los jóvenes.

De la ejecución del programa y de su condición de pilotaje, surgió la necesidad de realizar un estudio con el propósito de aprender de las experiencias desplegadas por Jóvenes en Acción, rescatar los procesos generados y elaborar un documento útil a FOSIS como sistematización que abriera reflexiones para la elaboración de una política pública sobre deserción escolar.

Conforme a lo anterior, el objetivo general del estudio radicó en retroalimentar el proceso vivido por JEA en el período del 2012, y los específicos, apuntaron a indagar respecto a la visibilidad e implementación del programa; a levantar información sobre la temática de deserción escolar; e investigar sobre los conceptos y nociones de infancia existentes en los discursos de los diferentes actores.

Nociones de Infancia: Doctrina de situación irregular y protección integral de los derechos de los niños

Emilio García Méndez (2004) distingue dos doctrinas en relación a la posición que adquieren la infancia frente al Derecho, la familia, la comunidad y el Estado. La doctrina de situación irregular que se organiza en base a la ley de menores, y la doctrina de protección integral que se basa en la Convención de Derechos del Niño (CDN).

La situación irregular se caracteriza por la aparición de la Ley de menores y su tribunal correspondiente, donde el Estado se ocupa de la infancia en la medida que se presenta como “desviación social”, es decir, de aquellos niños que se salen de la norma: los que mendigan, roban, se prostituyen, están abandonados, no asisten a la escuela, viven en familias con problemas sociales, se drogan, no obedecen, etc. Niños en “situaciones de peligro material o moral”, problemáticas que se asocian a los niños con carencias. Lo anterior, se entiende como un problema social que se ataca desde un enfoque médico de prevención y tratamiento: se observa a los delincuentes reales o potenciales, se los clasifica, se buscan las causas del delito para atacarlas mediante un tratamiento e incluso anticiparse a éste definiendo factores de riesgo. En la práctica implica intervenir drásticamente en la vida de los niños, en nombre del bien común, y separarlos de sus familias marginales, para luego internarlos en una institución donde los expertos determinan un tratamiento correctivo y rehabilitador o los protegen de los peligros sociales (Couso, 2000).

Por consiguiente, en esta legislación se habla entonces de *menor y a él se le adjudica la condición de abandonado o delincuente de forma indistinta, es decir, se entiende a los niños como objetos de compasión, protección, represión y control. La infancia adopta un rol pasivo, se le observa, diagnostica, investiga sus necesidades que son entendidas como carencias y los peligros que le asechan, luego se adoptan medidas para protegerlo y/o corregirlo (García, 2004).*

Por su parte, la doctrina de protección integral toma lugar con el reconocimiento de los derechos humanos y la ratificación de la CDN. Considera a niños, niñas y adolescentes como ciudadanos, poseedores de derechos propios por el sólo hecho de ser niños, como personas totales, seres humanos completos y respetados, poseedores de un conjunto de recursos y potencialidades, titulares a su vez, de derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Y en cuanto a las familias, se considera como un espacio fundamental para el desarrollo de los niños que no debe ser sustituido cada vez que haya problemas, sino que debe ser protegido por el apoyo de la comunidad y el Estado. En ese sentido, las necesidades de los niños, niñas y adolescentes ya no son vistas como carencias, sino que como derechos, haciendo responsables, a las familias, la comunidad y el Estado de restituir o garantizar sus derechos (Minyersky, 2000).

Ahora bien, es importante señalar que estos cambios han sido absolutos y que pese a que la CDN tiene una jerarquía superior que la ley simpes, en varios países latinoamericanos conviven junto a leyes anteriores que no han sido derogadas a pesar de ser abiertamente contradictorias con las normas de la Convención (Couso, 2000). Ante esto, Emilio García Méndez (2004), propone un tercer paradigma: el de la Ambigüedad. Se encuentra representado por quienes rechazan de lleno la situación irregular, pero que no consiguen implementar las transformaciones reales que se logran con la aplicación consecuente del paradigma de la protección integral, pues se estancan en prácticas paternalistas y discrecionales con el trato hacia los niños.

Metodología

La metodología fue de carácter cualitativo, donde se buscó recoger las percepciones de los distintos involucrados en el proyecto: estudiantes, apoderados, profesoras jefe, representantes del equipo de gestión, directores y mentoras.

Por percepción se entendió el resultado del proceso en el que influyen las sensaciones a los estímulos externos, donde adquieren importancia tanto las características de aquello que produce el estímulo como del sistema nervioso que recibe esta información, sumado a las experiencias o el análisis del fenómeno experimentado que incluye actitudes, expectativas y experiencias previas que están ligadas no sólo a un plano individual, sino también a un orden social impuesto por imperativos culturales y simbólicos (Milton, 2002), que da pie a las interpretaciones y consecuentemente a las acciones.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas y grupos focales donde se abordaron diferentes tópicos: visibilidad e implementación del JEA, deserción escolar, habilidades sociales y las percepciones de los distintos involucrados en el proceso educativo.

En total, fueron once entrevistas realizadas a representantes de la escuela: directores, profesoras jefe, orientadores y jefes de UTP. Y cuatro grupos focales: dos de estudiantes, uno para apoderadas y otro para las monitoras del proyecto.

El proceso de análisis de la información se realizó bajo el método de la teoría fundada a través de la codificación abierta, axial y selectiva, para finalmente establecer relaciones entre los discursos (Strauss, 20002).

Análisis

Para el análisis se presentan cuadros donde se establecen los conceptos desprendidos de los discursos de los involucrados y las ideas predominantes, lo que permite luego establecer relaciones entre las distintas concepciones.

Visualización del JEA

A modo general, recogiendo la apreciación de los distintos participantes de la intervención de JEA, se destacó como mayor logro del proyecto el vínculo generado con los estudiantes. Desde las escuelas se reconoció que estudiantes que participaban activamente en las actividades y de los proyectos comunitarios. Algunos directores relevan el aporte de los proyectos comunitarios desde el ámbito económico. Unos estudiantes mencionaron como logros personales durante el proceso, la superación de la vergüenza a hablar en público y otros a tener un mayor conocimiento tanto de sí mismos como de su curso. Y las apoderadas manifestaron que las monitoras fueron vistas como un referente para los jóvenes y que el programa les permitió abrir canales de comunicación con sus hijos.

Los aspectos débiles fueron principalmente la falta de comunicación e integración de las profesoras jefes en las actividades realizadas y el proceso en general, percibiéndose el programa como un trabajo aislado, por parte de las escuelas.

Levantamiento de Información sobre Deserción Escolar

Causas de Deserción Escolar

Actores	Percepción
Directores	Predomina como causa de deserción el que los niños asumen responsabilidades de hogar debiendo salir a trabajar para aportar al hogar, ante eso la escuela <i>“ya no puede hacer nada para revertir esa situación”</i> , ya que lo relacionan con <i>“ausencia familiar”</i> .
Equipo de Gestión (UTP u orientadores)	Las causas de la deserción se ligan a problemas conductuales de los alumnos. También mencionan la <i>“falta de control por parte de los padres”</i> sobre los actos de sus hijos cuando <i>“los dejan solo”</i> por motivos laborales o por negligencia. Señalando además que <i>“no hay recursos para tratar cada uno de los casos”</i> .

Profesoras	<p>Las causales las asocian a las realidades que viven los alumnos en sus casas con sus familias. Algunos <i>“están abandonados a su propia suerte”</i>. Asimismo, se puede ver que hay estudiantes que deben asumir responsabilidades domésticas como cuidar de los hermanos pequeños o salir a trabajar y aportar económicamente al grupo familiar. Ante esto, aparece sensaciones de imposibilidad de revertir esas situaciones: <i>“¿y qué puedes hacer tu ahí?”</i> y <i>“eso ya no depende del colegio”</i>.</p> <p>Sólo en un discurso surge la <i>“poca motivación”</i> de los estudiantes por aprender como causa de deserción.</p>
Estudiantes	<p>La percepción de los estudiantes sobre la deserción escolar aparece como multicausal. Nombran: <i>“la falta de dinero que tienen las familias”</i>, lo que obligaría a los jóvenes a ponerse a trabajar para aportar al hogar; <i>“la mala conducta”</i>; <i>“la drogas”</i>; <i>“el bullying”</i> que se genera en el ambiente escolar; <i>“la frustración”</i> que sienten al no comprender las materias; la <i>“poca motivación”</i> de ellos por aprender; y la falta de disposición de los profesores para enseñar.</p>
Apoderados	<p>Entre las causales de deserción que identifican las apoderadas está <i>“la frustración”</i> que provoca el quedarse repitiendo de curso, la <i>“discriminación”</i> que ejercen las escuelas sobre los estudiantes y las medidas que adoptan para con los niños más conflictivos como la condicionalidad y la expulsión.</p>
Monitoras	<p>Los motivos estarían dados por la <i>“importancia que le da la familia a la educación”</i>, por el <i>“trabajo infantil”</i> o el <i>“asumir responsabilidades domésticas”</i> es porque la familia lo está poniendo en esa situación. Y además, por que los <i>“establecimientos son expulsores”</i> de <i>“alumnos conflictivos”</i>.</p>

Se pudo apreciar que predominó en los discursos las negligencias familiares y/o la ausencia-abandono de éstas como causa de deserción escolar. Al mismo tiempo, se desprendió una sensación de imposibilidad de acción por los representantes de los establecimientos para contrarrestar esas situaciones.

Aparecen las limitaciones que los distintos actores poseen frente a la deserción escolar. Los directores, los equipo de gestión y profesoras declaran que la escuela se ve imposibilitada de responder ante las eventuales deserciones, por un lado debido a que los establecimientos no cuenta con recursos para tratar a todos y cada uno de los potenciales casos de deserción y también por las pocas posibilidades de acción tanto sobre el contexto como en el grupo familiar de los estudiantes, discurso impide poner los ojos sobre las prácticas que podrían mejorar en la escuela.

En el único grupo que se genera autocrítica ante la deserción es el de los jóvenes y apuntan al proceso de enseñanza-aprendizaje y las dinámicas de convivencia que se dan al interior de los establecimientos, lo que sí es modificable, se puede intervenir y trabajar.

Acciones de los Establecimientos para Prevenir la Deserción Escolar

Actores	Percepción
Directores	<p>Algunos directores señalan <i>“dar facilidades”</i> a los estudiantes para que no deserten como la autorización para llegar más tarde a la escuela u otras soluciones que tienen que ver con ubicarlos en colegios de continuación con jornada vespertina.</p> <p>Otra acción es realizar visitas domiciliarias cuando se dan casos críticos de inasistencia medida señalada por los 4 directores. Y en los establecimientos que cuentan con psicólogos se habla de un <i>“seguimiento de casos”</i>.</p> <p>Sólo en un discurso surge que <i>“la escuela debe saber encantar a los estudiantes”</i> para evitar la deserción escolar.</p>

Equipo de Gestión	En estos discursos también aparece la figura del psicólogo y el asistente social como encargados de prevenir la deserción mediante visitas domiciliarias y seguimiento de casos, esto <i>“para los casos más críticos de inasistencia”</i> . También aparecen otros factores como entrevistas con apoderados y alumnos, además de algunos <i>“talleres para padres y charlas para que se queden en el colegio”</i> que señalan como poco exitosas.
Profesoras	Predomina la idea de seguimiento de los casos más críticos que notan debido a la ausencia sistemática a clases. Se esboza con menor fuerza y sólo desde un discurso, prevenir la deserción manteniendo una <i>“relación cercana”</i> con los alumnos y una <i>“comunicación más fluida con los apoderados cuando es necesario”</i> .
Estudiantes	Visualizan que las acciones que realizan las escuelas para prevenir la deserción escolar son pocas. Perciben que las medidas <i>“dependen del alumno”</i> , es decir, se relativizan dependiendo si se cataloga al alumno como <i>“buenos o malos”</i> , <i>“si es malo lo echan no ma”</i> y que el colegio no va más allá de la conducta, que hay poco interés por conocer las razones del mal comportamiento.
Apoderados	En este grupo se dan percepciones diversas: Hay una apoderada que declara haber recibido facilidades por parte del colegio para la continuación de estudios en caso de embarazo. Sin embargo, la mayoría concuerda en que la escuela <i>“no hace nada”</i> para retener a los estudiantes. Sienten una <i>“falta de apoyo”</i> por parte de la escuela y que se responsabiliza únicamente a las familias.
Monitoras	No se indagó al respecto.

Destaca de recuadro anterior, que dentro de los discursos de los involucrados sea tan débil la idea de motivar y encantar a los estudiantes como medida de prevención de la deserción escolar, sobreponiéndose la de realizar acciones cuando ya se han manifestado indicios de posible deserción o bien cuando ésta se presenta en una fase más avanzada. Esto se relaciona con medidas reactivas de poner atención en los jóvenes se escapan de la norma, no rinden bien o dejan de asistir a la escuela. Aparecen acciones focalizadas en monitorear y controlar, más que en promover el derecho a la educación.

Nociones de Infancia desde los Diferentes Actores

Actores	Percepciones
Directores	Los distinguen que son jóvenes de distintas características: niños con mucho apoyo, otros con familias uniparentales y otros que no tienen apoyo en sus hogares. Reconocen a unos por su esfuerzo pese a la adversidad de las condiciones en las que viven y a otros por su necesidad de apoyo y sus <i>“habilidades sociales débiles”</i> .
Equipo de gestión	Predomina la noción de chicos carenciados, de situación socioeconómica vulnerable, con poco apoyo familiar, con habilidades sociales débiles y sin proyecto de vida. Se los describe como <i>“disruptivos, desprotegidos y que no se adecuan a las normas”</i> .
Profesoras	Señalan que tienen niños que no reciben en otros establecimientos, son <i>“niños abandonados a su propia suerte”</i> , que tienen poco manejo para desenvolverse en la vida cotidiana y que en su mayoría han repetido de curso. Además, se los caracteriza como jóvenes que viven con problemas de abuso y vulneración por parte de sus propias familias.

Apoderados	Destacan la falta de afecto y orientación que los jóvenes viven en su entorno más cercano. También se puede observar que hay una cierta impotencia por parte de las apoderadas porque no saben cómo tratar con las dificultades que puedan tener. También ponen énfasis en diagnósticos realizados desde los expertos como <i>“tiene déficit atencional”</i> , <i>“hiperactividad”</i> , etc.
Monitoras	Destacan que los estudiantes no son carentes de habilidades sociales, sino que poseen habilidades para desenvolverse en su medio de acuerdo a su propia realidad. Creen que <i>“los chicos también tienen mucho que enseñar”</i> .

Se desprende del cuadro anterior una noción de infancia activa que es capaz de transformar su entorno inmediato y su situación en alguno de los involucrados. Sin embargo, prevalece en los representantes del equipo de gestión, profesoras y apoderadas una noción de infancia que apunta a la doctrina de la situación irregular, donde se esboza a los adolescentes como pasivos, desprotegidos, determinados por su entorno, que no saben, no tienen o no son capaces, lo que se opone a entenderlos como seres humanos poseedores de un conjunto de recursos, potencialidades y derechos (Contreras, 2001).

Percepción de los Jóvenes sobre los Diferentes Actores

En relación a los dos últimos cuadros, es posible apreciar tensiones desprendidas de las nociones de infancia que predominan en la comunidad escolar y en la forma de percibir las relaciones entre las autoridades y los estudiantes. En ese sentido, vale destacar lo que plantea Paulina Fernández (2000) sobre la existencia de dos culturas al interior del sistema escolar que chocan entre sí: la cultura escolar, centrada en el éxito académico y la disciplina; y la cultura escolar, que busca espacios de participación y de valoración, mientras anterior superpone la visión adulta como superior.

Conclusiones

Desde los discursos de los distintos actores, destacó la existencia de una tensión entre los actores de la escuela y los apoderados. Así también destacó en los dichos de directores, equipo de gestión y profesores una noción de NNA que se relaciona con la doctrina de la ambigüedad, en el sentido que se los define como objetos de compasión, protección, represión y control y no como sujetos plenos de derecho, a pesar de que las escuelas estén incorporando los derechos de niños, niñas y adolescentes en su quehacer al incluirlo dentro del currículum, todavía existen preconceptos y actitudes que se apegan a la descripción anterior de los jóvenes. Lo que resulta paradójico si se trata precisamente percepciones de personas que conforman instituciones que imparten educación.

A propósito de las tensiones señaladas, se releva la necesidad de pensar las intervenciones en educación desde la comunidad educativa en su conjunto y buscar estrategias para generar procesos que fortalezcan a las escuelas en pro de su autonomía. Para ello, es necesario pensar en intervenciones a largo plazo, donde el foco sea ya no los estudiantes, sino que la comunidad educativa, donde se abran espacio de reflexión para abordar la noción de infancia que se arraiga en los discursos de quienes tratan directamente con NNA, el cómo se piensa a la escuela y a sus participantes, a la vez que se forjen instancias de participación para cada uno de quienes la conforman.

Además, aparece con fuerza la necesidad de preguntarse por la relación existente entre el derecho y la pedagogía, en el sentido de que, si bien han existido transformaciones importantes en las últimas décadas en materia de infancia, no hay que olvidar que quienes replican las leyes y las aplican -de una u otra forma-, también son los actores sociales (como psicólogos, asistentes sociales, pedagogos, etc.). Como señala García Méndez (2004) *“resulta evidente pensar que para que se aplique un nuevo derecho es necesaria una profunda renovación de jueces, fiscales y defensores, ahora bien, no se extiende con la misma claridad la urgencia de renovar a su vez a los operadores sociales”*.

En relación al modelo del programa, es menester señalar que, si bien la definición de estudiantes como usuarios directos que se propone en un principio establece un trabajo específico en ellos, persigue una lógica clara de focalización y especificidad en la intervención, surgen durante la experiencia del pilotaje, elementos claves para pensar en modelos de intervención de carácter sistémico y cambiar el foco de prevención por uno de promoción

del derecho a la educación. Lo que implica propuestas de intervenciones donde el foco sea la comunidad educativa en su conjunto, lo que conlleva un replanteamiento de: definición de roles, ya que es la comunidad escolar la que debe empoderarse y generar autonomía para garantizar derechos; los plazos, pues generar vínculos, trabajar con familias, profesores y directivos e instalar cambios lleva tiempo; y las metas, ya que para promover derechos se requiere más que un programa focalizado y para ello es fundamental el fortalecimiento de la comunidad escolar en su conjunto.

Quedan como grandes desafíos, pensar en intervenciones en educación de forma sistémica bajo el alero de la Convención de Derechos del Niño, con el fin de generar procesos en los establecimientos educacionales en pro de su inclusión y participación, como también en otros ámbitos de la sociedad (Satriano, 2006), pues el reto más grande está en fortalecer sistemas sociales inclusivos, para lo que es condición *sine qua non* entender y ejercer las políticas públicas y sociales como la promoción y garantía de derechos económicos, sociales y culturales de una sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Contreras C. (2001) Infancia y Ciudadanía: Bases para los Programas de Acción. En Infancia y Derechos Humanos: Discurso, realidad y perspectivas (pp. 125-137) Santiago: Corporación Opción.
- Couso, J. (2000) Los Niños en los tiempos de los Derechos. En Dooner P. & Medina H. (Comps.) *Por los caminos de la Esperanza* (pp. 44-64) Santiago: Servicio Nacional de Menores, Gobierno de Chile.
- Fernández P. & Barreto M. (2004) Violencia Escolar en la Perspectiva de la Convivencia. En Dooner P. & Medina H. (Comps.) *Por los caminos de la Esperanza* (pp. 81-98) Santiago: Servicio Nacional de Menores, Gobierno de Chile
- García E. (2004) Entre el autoritarismo y la banalidad: Infancia y Derechos en América Latina. En García Méndez E. & Beloff M. (Comps) *Infancia, Ley y Democracia en América Latina* (pp. 9-25) Santa Fé de Bogotá: Temis.
- Milton K (2002) Loving Nature. En Durand, L. (2004) De las percepciones a las perspectivas ambientales. Una reflexión teórica sobre la antropología y la temática ambiental. México: Biblioteca jurídica del instituto de investigaciones Jurídicas de la UNAM
- Minyersky, N. (2000). El niño como sujeto de derechos. [http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Derechos% 20de%20la%20infancia/minyersky_ Nelnio como_sujeto_ de_derecho.pdf](http://www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/III/Derechos%20de%20la%20infancia/minyersky_Nelnio%20como_sujeto_de_derecho.pdf)
- Satriano C. (2006) Pobreza, políticas públicas y políticas sociales. *Revista Mad*. Septiembre (N° 15). Departamento de antropología: Universidad de Chile, pp. 1- 15.
- Strauss A. & Corbin J. (2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Facultad de de enfermería de la Universidad de Antioquia

Reflexiones sobre la Niñez Intermedia en medios Rurales y su relación con las Tensiones Familia y Trabajo

Pamela Caro

Como citar:

Caro, Pamela (2014) Reflexiones sobre la niñez intermedia en medios rurales y su relación con las tensiones familia y trabajo. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La sociedad global, así como la sociedad chilena está enfrentando profundas transformaciones sociales y culturales en diversos planos, incluyendo a las familias, que interpelan a los sujetos de manera diferenciada, de acuerdo al género y al lugar que ocupan en ellas. Investigaciones producidas en relación a las familias rurales son escasas, por lo cual resulta de alta relevancia problematizar acerca de las mutaciones en las construcciones sociales de la niñez en el marco de las familias rurales, entrecruzadas por la categoría de “cuidado”, y por las tensiones familia/trabajo. Los objetivos de la presente ponencia son presentar una discusión bibliográfica acerca de las concepciones, significados y experiencias actuales de la niñez en el mundo rural contemporáneo; analizar la relación entre los significados del lugar o estatus de la infancia, como etapa vital interpeladas por necesidades y demandas de cuidado, y las tensiones familiares que se generan, desde una perspectiva de género. Y finalmente, dar cuenta del papel de los dispositivos institucionales externos a las familias, como las políticas públicas y ofertas privadas, tanto en la construcción social de la niñez, como en los patrones de cuidado, que aborden tanto el derecho al cuidado como una nueva cuestión social, como la justicia social de género. **Palabras clave:** niñez, familia, trabajo, género y territorios rurales.

Introducción

La niñez en el mundo rural es una realidad poco estudiada, de baja prevalencia en la construcción de políticas públicas y temática poco gravitante en el campo de los estudios sociales en general (Rojas, 2010: 13; Salazar y Pinto, 2002;), aun cuando el mundo rural se presenta en la actualidad como un escenario discontinuo en términos de procesos y relaciones sociales con el pasado (Canales, 2005, p. 33). La baja información empírica disponible sobre familias rurales genera diversos mitos (Arriagada, 1995, p. 213). En el caso de la niñez rural resulta relevante imbricar la baja tasa de natalidad con el aumento del peso en las preocupaciones familiares. El “cuidado” de los niños/as en el campo no está exento de tensiones familiares, en contextos de baja oferta y cobertura de soluciones institucionales estatales o privadas (Caro y Willson, 2010). Aun cuando se enarbolan nuevos discursos, sustentados en un enfoque de derecho y cumplimiento de convenciones como los derechos de niños/as y adolescentes.

Estudios sobre la niñez como construcción social y relaciones de poder (Pavez, 2012; 2011), nos convoca a adoptar una mirada compleja y holística para comprender cómo se configura socialmente esta categoría de sujetos interpelados por la cuestión social del “cuidado”. Es un enunciado distinto para referirse a viejas responsabilidades reproductivas, domésticas o la ineludible carga de mantenimiento de la vida (Borderías, 2008⁴; Hernando, 2005, p. 116). Está asociado a precariedad e inseguridad, si lo observamos desde el enfoque de derechos (Lebatier, 2007, p.72), y se vincula a división sexual del trabajo y género, pues tanto cuidadores/as como receptores, son sujetos sexuados y habitan lo social, desde dicha posición, en el hogar o fuera de él.

¿Qué se entiende hoy por infancia?

Las ideas que circulan en torno a qué es la infancia son múltiples y diversas. En apariencia está delimitada por un criterio cronológico, que es variable en cada grupo social y en diferentes tiempos. A partir de dichas ideas, se generan diferentes procesos de interacción social que se imponen a la infancia y que al mismo tiempo condicionan a los niños/as en sus prácticas. Se trata de una categoría social que define diversas formas y características de relaciones intergrupales e intergeneracionales (De la Rosa, 2011, p.1-2).

4 En una entrevista realizada por Silvia L. Gil, presentada con el título “*Repensar el trabajo. Mujeres, trabajo y cuidados*” en el número 8 de la revista “*Minerva*”, publicada por el Círculo de Bellas Artes de Madrid. 2008. www.circulobellasartes.com/mt_visor.php?id=5368.

La constitución de un campo discursivo –discursos, prácticas y saberes – (Marín, 2011) sobre la infancia ha estado marcado por las transformaciones económicas, sociales y políticas ocurridas en el siglo XIX y XX, efecto del avance y progreso de las naciones (Illanes, 2006, citados en Aguirre, 2013, p.1). El nuevo status de la infancia (Valdés, 2009, p. 5), la emergencia del niño/a sujeto (Valdés y Godoy, 2008, p. 84) y el aumento del “peso” del niño/a en las familias y sociedades contemporáneas (Beck, 1998, p.154-155), contribuye a comprender las transformaciones micro y macrosociales del presente. De lado inverso, los atributos actuales de la infancia pueden ser comprendidos desde dichas mutaciones.

Los *niños y menores* se ubican en la estructura social y se relacionan con los actores públicos de manera diferenciada. Esta diferencia, ha tenido como consecuencia que las referencias a la infancia, derivan rápidamente a aquellos a quienes se les ha negado la inscripción como sujetos en el tejido social y donde la institucionalidad ha cumplido con una función de *reparación* de sus vidas (Frigerio, 2011, citada en Aguirre, 2013, p. 5). Las representaciones instaladas en el sentido común se condensan en percepciones que definen al niño como no apto, como adulto pequeño o como entidad externa a las relaciones sociales en su conjunto (Unda, 2007, p. 20).

Aun así, paradójicamente es posible afirmar que la sociedad se encuentra en un momento de especial sensibilidad sobre la niñez (Salinas, 2001). Frente a los cambios en el estatus de la infancia, en la actualidad emergen tensiones en instituciones como la familia, el Estado e incluso el mercado, que se ven desafiados a encarar las intervenciones formativas, de cuidado, las políticas públicas y las soluciones privadas ofertadas. Sin embargo, pareciera ser que los elementos en los que se fundan las prácticas de intervención social en el campo de las ciencias sociales, se han mantenido constantes en la historia. Una preocupación social *moderna y disciplinadora* será el cimiento de las actuaciones públicas y gubernamentales focalizadas en la infancia, especialmente aquella en condición de marginalidad social.

Será en la década de los 90, a la luz la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño/a, que se busca instalar un cambio que los/as posiciona como sujetos de derechos y al Estado y la familia, como agentes garantes en un modelo de protección integral. Se distinguen cambios en la retórica de la intervención más no en las prácticas institucionales y lugar subjetivo donde se ubica socialmente a la infancia, generándose así, una especie de obstáculo epistemológico (Bachelard, 2004) en tanto que el horizonte de la intervención social y su intencionalidad de transformación, pugna con formas tradicionales de paradigmas sobre los cuales se ha organizado la sociedad.

En el caso de Chile, podemos identificar a principios del siglo XX, la instauración del higienismo entendido como *biopolítica* de base positivista (Illanes, 2006), que intenta normar las condiciones de salubridad de la población ubicada en la periferia de la ciudad de modo de generar modificaciones en su comportamiento social. Desde allí que es posible reconocer las primeras medidas públicas frente a la infancia desde el lugar de la ruptura social que se generaba por aquellos que están dentro del orden. Esta ruptura, será la clave para la definición de discursos y prácticas dirigidas a la infancia, cuestiones que se ven reflejadas en el escenario contemporáneo.

La niñez intermedia en el mundo rural contemporáneo: pasado y presente

Los sujetos de medios rurales se han visto impactados por las metamorfosis sociales globales (Pérez, 2001, en Castro, 2012, p. 184; Valdés, 2007). Emergencia de mujeres más autónomas y pérdida de masculinidad hegemónica de la sociedad salarial son algunos de los elementos gravitantes (Valdés, et al, 2005, p. 163). Estudios previos han develado que la presencia de familias extensas o de distintas generaciones viviendo juntas, cohabita con fenómenos como la disminución del número de hijos/as y cambios en el tamaño de las familias, aumento de años de escolaridad y mayor valoración de la educación, postergación del proyecto de formación de familias, y aumento de convivencias (Castro, 2012, p. 185-193). Los/as niños/as se han constituido en sujetos dialogantes y demandantes de padres comunicativos y se ha construido una preocupación por las decisiones que sobre ellos/as se tome (Castro, 2012, p. 194 - 195).

En una investigación con trabajadores/as del vino realizada en Casablanca y Mendoza durante el año 2011 se obtuvo como información que la mayoría de los/as entrevistados/as de la generación de temporeros/as jóvenes del campo recuerda una infancia en la edad intermedia, en el pasado, “*sufrida*”, sin derechos ni privilegios, con presencia de maltrato naturalizado. Tienen un alto resentimiento por las privaciones que les fueron impuestas por sus padres o madres en la crianza, carencias que los/as adultos/as de la época no siempre se asignaban a sí mismos, más bien recuerdan licencias, como gastar el presupuesto familiar en la adicción al alcohol o a la vida nocturna.

En la actualidad, los esfuerzos puestos en el trabajo buscan otorgar a los hijos/as el confort y calidad de vida que no tuvieron en su niñez. Hay mucho miedo a que vivan la pobreza y miseria del pasado. Ya no es el miedo a pasar hambre directamente, pero sí a vivir restricciones, incluso con la comida, pues no quieren privar a sus hijos/as de tener un juguete nuevo o de comer alguna golosina que aparezca en la publicidad.

No he tenido la infancia que tienen mis hijas ... yo pasé la discriminación ... porque iba con zapatos rotos o porque tenía mi delantal manchado y viejito ... mis papás me hicieron casar a los quince años ... veía a veces a mi mamá llorar porque no tenía para darnos un juguete, sufría cuando era chica ... me habrá partido la cabeza con un zapato por no hacerle caso, por ser caprichosa ... no me dejaba salir, yo conocí mi primer baile cuando me casé ... mi mamá tenía que salir, relucir más que las otras personas del barrio, tenía que sobresalir. Yo no, primero mis hijas y después yo... lo peor que le puede pasar a un niño que otro lo mire de mala manera, que lo haga ver cosas, o que esté comiendo delante de él y la otra criatura no tenga, que quizás no se digne a darle un pedacito... cuando me separé, mi mamá se enteró a los tres meses, que me separé del padre de mi hija, que se había ido con otra. (Norma, temporera, 38 años)

Los cambios en el papel materno están directamente asociados al cambio del lugar de la infancia primera e intermedia. El trato cotidiano que tenían madres y padres del pasado con sus hijos/as era hosco y poco cariñoso. Para las familias campesinas de la generación anterior, los/as niños/as no eran objeto de arrumacos, tampoco era usual la expresión de cariño, ni siquiera en fechas tan especiales como los cumpleaños. Por lo que el recuerdo es de una niñez triste, y focalizada en el trabajo.

Antes no nos regalaban nada, porque no les alcanzaba ... o que nos festejen un cumpleaños, jamás ... a veces ni me decían feliz cumpleaños, que yo me acuerde ... desde que empecé a trabajar pasé mi cumpleaños trabajando ... la primera vez que me celebraron un cumpleaños fue cuando me junté con mi señora, cumplí 18 años (ella es seis años mayor) ... mi señora me regaló la torta, siempre me regala ...de mis padres una sola vez me llevaron una torta ... a las chicas uno le da lo que más puede (las dos mayores son hijas de su pareja)... los padres no tiene diálogo con los hijos ... últimamente hablamos más con mi papá y mi mamá, ahora grandes, porque cuando éramos chicos no ... yo que me acuerde, nunca me han pegado feo mis padres, una sola vez han pegado a mi hermana ... tenía que ir a trabajar y no había ido y le pegaron. (Tomás, temporero, 32 años)

La distancia afectiva de la figura paterna de la generación anterior se agudizaba en quienes ejercían una paternidad doméstica, antes llamados "*padrastr*os". Hay relatos masculinos de fuertes discriminaciones en la infancia por ser hijo de madre soltera, previo a la unión. Desde la experiencia de observación de violencia de género pasiva siendo niño y su propia experiencia de rechazo paterno, uno de los entrevistados señala haber adquirido la convicción de no ejercer maltrato hacia sus hijos. Claramente aquí se observa un cambio en la cultura familiar de proporciones, de pasar de una paternidad autoritaria a una democrática, especialmente en el trato hacia los niños (pero también como fue señalado previamente se replica en las decisiones que toma la pareja), que puede establecer reglas y límites, pero sin usar la violencia y que utiliza el diálogo como mecanismo para la toma de acuerdos.

Mi mamá se juntó con otro hombre y ahí anduvimos dando vuelta de finca en finca, hasta que empecé a trabajar en una finca y empecé a mantener a mis hermanos que somos seis ... me quedé a cargo de mi mamá y mis hermanos, y el padrastro le pegaba mucho a mi mamá, así que lo corrían, como él trabajaba en una finca y se emborrachaba, y si no cumplías no hay trabajo ... él era muy malo, muy malo ... estaba yo, así, sentado en la mesa comiendo ... y parece que le molestara que yo estuviera ahí ... tenía que comer antes yo o irme a algún lado ... yo a mis hijas jamás les pegué o tratarlos muy mal ... son todos iguales... mis hijos son más libres ... hay algunas reglas como no andar en la calle hasta tarde ... tener sus horarios. (Enrique, temporero/pequeño productor, 36 años)

Los/as hijos/as y el trabajo en el campo, en la sociedad del "*riesgo*" y del miedo

Los/as actuales niños/as de edad intermedia de territorios rurales acompañan a sus padres y madres al trabajo por necesidad, especialmente en contextos de cosecha familiar, en el caso argentino. En el caso de los/as migrantes *golondrina*, se constató que la mayoría son parejas jóvenes, con niños/as menores de 12 años. Cuando están en los campamentos, no existen adultos/as que se queden para el cuidado de los/as niños/as, por ende los llevan consigo al trabajo, asumiendo los riesgos que el espacio laboral pudiera revestir cuando son muy pequeños, como caer a acequias o ser atropellados por un tractor, accidentes que han ocurrido en el pasado, con resultados fatales.

Por otro lado, en un contexto de baja institucionalidad de apoyo al cuidado infantil durante los meses de empleo estacional, y en virtud de que no se establece que adultos/as dejen de ir a la cosecha para cuidar a los niños/as, son llevados al lugar de trabajo como una estrategia de cuidado, práctica aún muy masiva, especialmente en viñedos tradicionales, que se ha limitado en algunas empresas nuevas y más modernas de la vitivinicultura emergente en el valle de Uco, por los monitoreos de las certificaciones a que están expuestas desde los compradores internacionales.

Llevar a los niños/as de edad intermedia al trabajo está naturalizado y todos lo saben, incluyendo la jefatura de las fincas, por lo que hasta ellos asumen un rol como cuidadores y hacen planes para evadir la inspección.

La de 15 a veces nos ayuda, pero ellas vienen para que no queden solitas ... cada papá se responsabiliza de llevar a los niños al trabajo, porque acá no tienen con quien dejarlos ... en otras fincas si hemos escuchado que a niños los han apretado el tractor por descuido de los papás que los dejan dormir ... el señor que da la ficha está pendiente si hay niños ... cuando viene la inspección los papás esos días no llevan a los niños, como ya saben más o menos cuando va a venir la inspección. (Norma, temporera, 38 años)

Si no van a trabajar con los/as hijos/as para su cuidado, otra alternativa esbozada por las entrevistadas es que la hija mayor se quede a cargo del cuidado de sus hermanas/as menores. En el presente niñas de nueve años ya asumen dicha responsabilidad, quedándose al cuidado de sus hermanos menores, antes y después de la asistencia a la escuela. Como el hogar también tiene riesgos, las madres los minimizan, por ejemplo no dejando fósforos a su alcance, dejando los aparatos eléctricos desenchufados, o el termo con agua caliente para que no tengan que calentar agua. Las niñas además arreglan las camas y lavan los platos, mientras cuidan a sus hermanos/as menores quienes ven televisión, dibujan o escriben.

En conclusión las estrategias de cuidado se reducen a tres. Llevar a los niños/as al trabajo, dejarlos a cargo de la hija mayor (siempre mujer), o bien recurrir al apoyo de una parienta siempre mujer, como la madre o la suegra. Si ninguna de esas alternativas se da, las mujeres se retiran del mercado de trabajo. Los hombres jamás aparecen como figuras de cuidado. Incluso aunque no estén trabajando por algunos días por su condición de temporeros.

En el caso de los hijos adolescentes, entre 12 y 16 años, la estrategia de llevarlos al trabajo también tiene un fin de cuidado y protección, pero esta vez frente a los riesgos del consumo de drogas, porque lo ven como el inicio de problemas de delincuencia y vagabundaje. En la concepción de los padres temporeros rurales, llevar a sus hijos/as desde los 12 años al trabajo no es explotación infantil, como lo plantean las campañas mediáticas, sino que para ellos es educación para el trabajo, donde aprenden un oficio, así como disciplina y rigor.

Tengo un hijo de catorce años y si me lo droga un tucumano ... no sé por qué acá el gobierno en Mendoza no acepta que los niños de 12 o 13 años ayuden a sus papás a la par ... en Tucumán, los chicos allá, usted se descuida y van a media cuadra y se están drogando con poxiram (un pegamento inhalante)... asaltan ... matan por unas monedas ... hay delincuencia, mucha inseguridad ... los padres no los explotan, dentro de todo le están enseñando un trabajo, para que el día de mañana cuando no tengan un estudio puedan trabajar y mantener a su familia con el sustento de ellos ... mientras el papá les da un plato de comida, un calzado, una ropa al niño y lo haga estudiar perfecto, peor es que lo deje seis meses en Tucumán y que el niño esos seis meses se drogue y que el papá después tenga que ver dónde lo va a llevar a rehabilitación o que vayan a la cárcel. (Norma, temporera, 38 años)

El riesgo frente a la ocurrencia de algún accidente asociado al consumo de drogas está instalado en los campos de producción agrícola, lo que genera que las familias, especialmente las mujeres, tengan un discurso castrador en relación a las actividades de esparcimiento y recreación de sus hijos/as, especialmente hombres, por miedo a que vivan una juventud desordenada que los conduzca a problemas sociales como drogas y alcoholismo.

Tensiones familiares en el cuidado infantil: arreglos frágiles y derechos mínimos

Los/as hijos/as en edad escolar, desde primero básico en adelante, gracias a la jornada completa, tienen relativamente resuelto el cuidado infantil, especialmente en familias que se desempeñan en el rubro de la vitivinicultura, pues el horario de término de la jornada laboral normal es a las 17.30, reduciendo el lapso de tiempo en que los hijos/as deben quedar al cuidado de otra persona mientras las madres o padres retornan del trabajo. Cuando se presentan estas situaciones, son las madres, en todos los casos, quienes se encargan de volver a la hora de salida del trabajo para atender a los/as hijos/as. Quienes los cuidan una o dos horas después del colegio, son siempre familiares mujeres, específicamente las abuelas (maternas o paternas).

Para las familias que tienen hijos/as pre escolares o lactantes, el cuidado infantil se hace un serio problema. Las mujeres que parieron teniendo contrato de trabajo, lograron gozar del derecho de licencia post natal. La complicación emerge cuando deben retornar al trabajo (antes de la reforma legal a los 84 días de nacido el hijo/a) y no tienen derecho a sala cuna por trabajar en empresas con menos de 20 trabajadoras. La solución ha sido diversa, unas renunciaron dedicándose al cuidado del hijo/a, hasta que, dejando de amamantar los dejaron al cuidado de una familiar o buscaron un jardín infantil público, sólo si viven en la ciudad; otras han pagado a una cuidadora (hermana o vecina), que son las que viven en las zonas rurales donde no hay jardines infantiles.

Las jóvenes trabajadoras migrantes usan los jardines infantiles en mayor proporción por la falta de parientes cercanas, aun cuando implica una cuota de esfuerzo y sacrificio que no todas están dispuestas a asumir.

Porque oportunidades hay, lugares donde dejar a tus hijos hay, claro se hace más difícil porque tienes que levantarte más temprano, ir a dejarla, gastar plata en pasajes, ir a buscarla. Lo que quiero es trabajar. (Isabel, temporera, 29 años)

Sin embargo, la mayoría de las mujeres, especialmente de zonas rurales, recurre a arreglos de cuidado infantil familiar o vecinal, siempre ejecutado por mujeres, como si estuviera anclada a una virtud femenina. En las madres solteras o parejas recompuestas son las hermanas y mamás, por razones obvias ya no hay suegras, y luego en segundo lugar las vecinas quienes asumen ese rol. Francisca (21 años) le paga a su hermana menor, soltera, de 17 años, quien dejó los estudios secundarios, un monto de \$50.000 al mes por cuidar a sus hijos mientras ella trabaja. Sin embargo, como el empleo temporal vitivinícola es precario y estructuralmente inestable, si por alguna razón no trabajan porque no los recogió el furgón del contratista, por lluvia u otra razón, es un día menos de trabajo y por ende de salario. En esta cadena de no empleo, ella suspende a su vez el cuidado pagado, dejando a la cuidadora con menos ingresos mensuales.

Por otro lado, como el cuidado no se da en una relación formal, si ocurre alguna dificultad inesperada con la cuidadora, en un contexto de pareja, es la mujer quien deja el trabajo productivo, probablemente porque como les pagan a trato, en el caso del trabajo en huerto, los niveles de productividad masculino son mayores, evidenciando que el trabajo femenino está supeditado al reproductivo y es una identidad secundaria.

De repente no puede ir todos los días, porque la niña que la cuida tiene que salir... se queda acá ... en ese caso le digo tengo que salir a morir yo, tengo que salir a menearme harto para poder hacerme el sueldo de ella y el mío. (Luis, temporero, 41 años)

Sandra paga por el cuidado de su hija de un año y 2 meses. Primero fue a la madrina de la niña, que vive en la misma localidad (a unos 10 minutos caminando), a quien le pagaba \$30.000 mensuales por tenerla todo el día. Como ésta entró a su vez a trabajar debió emplear a la vecina de su madrina, a quien paga en la actualidad \$50.000. Sandra traslada en el furgón de la empresa todos los días en la mañana a su hija a la casa de la cuidadora y la retira bajo el mismo sistema en las tardes. La cuidadora se encarga de alimentar a la niña, observarla y protegerla, y lavarle ropa. También cuida por unas horas, cuando regresa del colegio, a la hija de 13 años, que llega en furgón escolar municipal a las 16.00 horas aproximadamente, a la casa de la cuidadora.

Para las cuidadoras, dicha actividad es un trabajo. Sin embargo es informal, precario, temporal e incierto. No hay contrato laboral de por medio, no hay leyes sociales, y cuando las asalariadas agrícolas no salen a trabajar, por falta de empleo, enfermedad o vacaciones, en el caso de las permanentes, no las emplean y no les pagan.

Referencias Bibliográficas

- Aguirre, Beatriz. (2013). Campos discursivos y prácticas de intervención social hacia la infancia. Santiago de Chile. (sin publicar).
- Arriagada, Irma (1995). La constitución de las familias rurales. En: Valdés, Ximena, Ana María Arteaga y Catalina Arteaga (editoras) (1995). Mujeres. Relaciones de género en la agricultura. Ediciones CEDEM. Chile.
- Bachelard, G. (2004) La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. 25ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Beck, Ulrich (1998). La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica. España.

- Canales Manuel (2005). La nueva ruralidad en Chile: apuntes sobre subjetividad y territorios vividos. En: Chile rural. Un desafío para el desarrollo humano. PNUD.
- Castro, Ana (2012). Familias rurales y sus procesos de transformación: estudio de casos en un escenario de ruralidad en tensión. En: Revista Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad. Volumen 11, N°1. Pp 180-203.
- Caro, Pamela y Angélica Willson (2010). Temporeras de la agroexportación en Chile: tensiones y desafíos asociados a la relación entre vida laboral y familiar. Serie División Asuntos de Género. CEPAL. Santiago. Chile.
- Hernando, Almudena (2005, noviembre). ¿Por qué la historia no ha valorado las actividades de mantenimiento?. *Treballs d'Arqueologia* N° 11, Barcelona.
- Lebatier, Marie Thérèse (2007). El trabajo de "cuidados" y su conceptualización en Europa. En: Prieto, Carlos (editor). *Trabajo, género y tiempo social* (pp.64-85). Madrid: Editoriales Hacer y Complutense.
- Pavez, Iskra (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. En Revista de Sociología. N 27. Santiago. Chile.
- Pavez, Iskra (2011). ¿Quién decide la migración infantil?. Niñez y poder en familias peruanas transnacionales. En Revista Iberoamericana. España.
- Rojas, Carolina (2004). ¿Cómo afrontar desde la política pública la tensión trabajo v/s atención de los hijos pequeños?. En Foco N°34. Santiago: Expansiva.
- Salazar, Gabriel y Julio Pinto (2002). Historia contemporánea de Chile. Volumen V. Niñez y juventud. Ediciones LOM. Chile.
- Salinas, René (2001). Revista de historia social y de las mentalidades; Infancia y sociedad en Chile Tradicional. 5ª edición. Ediciones Seminario. Chile.
- Unda, René (2007). "Sociología de la Infancia y política social: ¿compatibilidades posibles?". En Infancia y Adolescencia en América Latina. Aportes desde la sociología. Editada por IFEJANT. Lima, Perú.
- Valdés, Ximena y Godoy, Carmen (2008) *El lugar del padre: rupturas y herencias. Representaciones de la paternidad en grupos altos, medios y populares chilenos*. Santiago: Estudios Avanzados.

Desafíos en la Construcción de Políticas Educativas de Trabajo con Familia: El caso de una organización de primera infancia en Chile

Bernarda Pérez y Natalia Salas

Como citar:

Pérez, Bernarda y Salas, Natalia (2014) Desafíos en la construcción de Políticas Educativas de Trabajo con Familia: el caso de una organización de primera infancia en Chile. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La Propuesta que a continuación se presenta, se enmarca en la construcción de la Política de Trabajo en Familia para el programa de Primera Infancia de los Jardines Infantiles del Hogar de Cristo a nivel nacional, en Chile. La propuesta de Política desarrollada se sustentó en la Convención de los Derechos del Niño/a, como sujetos de derecho, en las políticas de la infancia de Chile, asegurando cobertura y calidad educativa desde la primera infancia, y en la importancia de las experiencias de aprendizaje mediado como factor relevante para el desarrollo cognitivo y afectivo-emocional de los niños, generando propensión al aprendizaje desde la infancia temprana. En ella, se releva el rol de la/s familia/s potenciando interacciones cotidianas que pueden transformarse en importantes experiencias de aprendizaje, y que llegan a configurar las bases para la educación formal e informal. La presen-

te ponencia busca explicitar el proceso realizado para la conformación de dicha política, incluyendo una vasta investigación realizada en los jardines infantiles del Hogar de Cristo, zona norte-centro-sur del país, así como la descripción de los instrumentos utilizados y sugerencias respecto de un modelo de construcción de política de familia, para la familia y construida con la familia. **Palabras clave:** política, familia, enfoque de derechos, infancia, experiencia de aprendizaje, desarrollo cognitivo.

La familia como promotor de desarrollo

La promoción de la participación e involucramiento familiar en el proceso educativo es coherente con el Enfoque de Derechos, desde donde se reconoce que es a los padres a quien incumbe la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo de niños y niñas (Convención de los Derechos del Niño, 1990) Este enfoque establece que todo niño/a tiene como un derecho básico el ser apoyado y estar con su familia; o sea, convivir, vivir en una familia y en una comunidad con una cultura determinada. Esto implicaría, en primera instancia, partir del reconocimiento de las madres y los padres como los primeros educadores de sus hijos (Martínez & Zielonka, 2000).

Sin embargo, pese a este consenso y reconocimiento acerca de la importancia de la participación e involucramiento de la familia en la educación, no se tiene muy claro en qué consiste ésta y cómo implementarla en relación con las instituciones educativas formales. En este sentido, dentro de las modalidades de participación más presentes en la educación infantil aparecen las relacionadas con el aporte de recursos por parte de la familia y su incorporación a través de las actividades decididas, generalmente, desde los centros educativos. Así mismo, las conexiones institucionales más típicas con el hogar han estado principalmente restringidas a las comunicaciones, visitas domiciliarias, reuniones de apoderados, entrevistas entre el educador y el apoderado, escuelas para padres, charlas en temas específicos, entregas de informes y de resultados de evaluaciones, etc (Pizarro y Clark, 1997). Incluso, la muy extendida participación en los Centros de Padres –que pudiera convertirse en una poderosa herramienta de la gestión educativa- ha quedado limitada a una función más bien instrumental asignándosele un rol netamente colaborativo (Cáceres y Alegría, 2008).

De este modo, aunque variados estudios demuestran que cuando la incorporación parental a la educación formal se produce, los hijos/as desarrollan mejores habilidades básicas y mejoran sus aprendizajes; así como también presentan actitudes más positivas respecto a lo escolar, aspiraciones más altas y otros tipos de comportamientos más positivos (Epstein, 1992, 1995); en la realidad nacional predomina un involucramiento bastante escaso y poco eficiente de las familias en cuanto a la gestión pedagógica e institucional propiamente tal. Más bien, lo que ha prevalecido es una relación teñida fuertemente por la desconfianza mutua, caracterizada por las descalificaciones, la deslegitimación y la atribución cruzada de culpas entre la institución educativa y la familia, en que cada parte externaliza hacia la otra las responsabilidades (Milicic & Rivera, 2006). Esta falta de involucramiento se acrecienta aún más en relación a las familias más pobres que tienden a ser más ignoradas y subestimadas en tal sentido (Navarro, 2004).

De ahí que se entienda que, el involucramiento real de las familias en su rol educativo dentro de los espacios educacionales formales solo será posible en la medida en que la experiencia educativa deje de ser un sistema cerrado y de exclusiva responsabilidad de los expertos en “educación”. Sobre todo, en aquellos sectores más vulnerables que como se puede apreciar se encuentran menos legitimados y valorados en esta función. Así, la educación formal no está llamada a constituirse en una instancia que “proteja” de las influencias familiares y el entorno social del niño/a en los contextos de pobreza; sino a rescatar y continuar las interacciones de calidad que desde allí se originan.

Las intervenciones no deben basarse en el supuesto de que los padres, madres y apoderados de menores recursos carecen de conocimientos y destrezas para educar a sus hijos/as; sino que tienen creencias y expectativas diferentes, originadas en sus comunidades de referencia. La idea es fortalecer los recursos de los padres, madres y apoderados a través de una reflexión conjunta y propuesta compartida de estrategias para el aprendizaje de sus hijos/as. Es decir, de incorporar las tradiciones existentes para promover el desarrollo sociocultural en función de la toma de conciencia de las nuevas demandas que enfrentan; abriéndose permanentemente a la innovación y creación de nuevos instrumentos culturales.

Una política de trabajo en familia

Desarrollar una Política de Trabajo en Familia –Chile-, sin duda es, y ha sido, un desafío de las organizaciones que

desarrollan su trabajo en infancia. La familia, como primer pilar del desarrollo del niño/a, debe estar presente en las instancias de aprendizaje en las que éste converge. La mayoría de las instituciones que trabajan con familia, poseen lineamientos, orientaciones, o normativas que regulan las funciones de ésta y su rol para con el/a niño/a. Son creadas, en su mayoría, desde un saber institucionalizado, respecto de lo que una familia es –o no es– y respecto de las instancias y formas de involucramiento que deben tener, en torno a los /as niños/as. No obstante, considerar a la familia en la construcción de una política, no es una experiencia común.

Esta ponencia pone su foco de acción, en la descripción de una experiencia de construcción de una política con familia, realizada por el Centro de Desarrollo Cognitivo, para el programa de Primera Infancia del Hogar de Cristo, la que a su vez se sustenta en la Convención de los Derechos del Niño, con foco en niños y niñas como sujetos de derecho, en las políticas de la infancia de nuestro país, asegurando cobertura y calidad educativa desde la primera infancia, y en la importancia de las experiencias de aprendizaje mediado, y del aporte que la familia posee, rescatando su voz, como factor relevante para el desarrollo cognitivo y afectivo-emocional de los niños, generando propensión al aprendizaje desde la infancia temprana.

A partir de las técnicas de recolección de información utilizadas, se releva el rol de la/s familia/s en las interacciones adultos-niños, reconociendo acciones y creencias/percepciones que potencian u obstaculizan interacciones cotidianas que pueden transformarse en importantes experiencias de aprendizaje, y que configurarán las bases para la formación de seres humanos capaces de beneficiarse de las interacciones a las cuales se verán enfrentados.

Una propuesta de indagación metodológica para la construcción de políticas

El desarrollo de la política como tal se sustentó en todo momento en la Convención de los Derechos del Niño y la Niña, con foco en niños y niñas como sujetos de derecho, en las políticas de la infancia de nuestro país, asegurando cobertura y calidad educativa desde la primera infancia, y en la importancia de las experiencias de aprendizaje mediado como factor relevante para el desarrollo cognitivo y afectivo-emocional de los niños, generando propensión al aprendizaje desde la infancia temprana. Se buscó relevar el rol de las familias en las interacciones adultos-niños, potenciando interacciones cotidianas que pudiesen transformarse en importantes experiencias de aprendizaje, configurando con ello las bases para la formación de seres humanos capaces de beneficiarse de las interacciones a las cuales se verán enfrentados.

Los objetivos propuestos durante el trabajo realizado dicen relación con ***elaborar participativamente una política institucional de trabajo con familia*** para los programas de Primera Infancia del Hogar de Cristo, así como desarrollar estrategias para la implementación de una política de trabajo con familia, en las comunidades del Hogar de Cristo. Para ello, el estudio se planteó tres objetivos, que permitieron acceder a la información desde los actores involucrados en el fenómeno, y en directa relación con el proceso educativo de los niños y niñas que pertenecen al programa del Hogar de Cristo.

De forma tal que, el primer objetivo a alcanzar fue a el de identificar los aspectos que las familias consideraron relevantes en su relación con los jardines infantiles del Hogar de Cristo, para potenciar las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de sus niños y niñas. El levantamiento de esta información surge a partir de la aplicación de 100 entrevistas semi estructuradas y 10 entrevistas en profundidad a apoderados de niños/as que participan del programa de Jardines Infantiles del Hogar de Cristo.

El segundo lugar, se buscó identificar los contenidos y acciones que los agentes educativos del Hogar de Cristo consideraron relevantes para una política de trabajo con familias, especialmente en términos de creencias que facilitaban o no el involucramiento familiar en contextos educativos. Para dar respuesta a este objetivo se realizaron 10 grupos focales con agentes educativos de dichos Jardines Infantiles, así como se aplicó una encuesta sobre estas creencias a 124 agentes educativas a nivel nacional.

Finalmente, un tercer objetivo implicó indagar en el tipo y calidad de interacciones cotidianas que las familias realizaban con sus niños y niñas en el Jardín Infantil, a modo de reconocer en estas prácticas la incorporación, involucramiento y participación de los/as apoderados en los procesos educativos de sus hijos. Para ello, se realizaron 10 observaciones de Jardines Infantiles durante una jornada completa cada uno, relevando tres momentos de posible interacción, al ingresar a los niños, durante las actividades de la jornada y al retirarlos.

A su vez, la construcción de esta Política implicó la realización de un Seminario sobre Comunidades de Aprendizaje, la corresponsabilidad Familia-Jardines Infantiles para asegurar el Desarrollo de niños y niñas, y la asesoría de

invitados internacionales en el rol de la familia en los procesos educativos en primera infancia.

A partir de lo recolectado, a través de los instrumentos detallados, se describe el proceso de análisis de la información, y de la construcción los principios orientadores, los objetivos que se persiguen, y los ejes estratégicos y líneas de acción que permiten cumplir con los objetivos propuestos. Finalmente, se discute la importancia de convocar a la mejora de las prácticas en la política, y desde el relato de la familia, que empodera y acciona al lector a llevar a cabo lo propuesto. También se describe la necesidad de que se conozcan las definiciones y miradas de ciertos conceptos clave utilizados, por lo que se proponen algunos conceptos y palabras clave que faciliten la comprensión de la política, así como bibliografía de consulta con referencias de textos y/o documentos de interés asociados a las temáticas propuestas en la Política de Trabajo con Familia.

Finalmente, esta ponencia da cuenta de un proceso que implicó la construcción de la Política de Trabajo con Familia que actualmente se implementa en los jardines infantiles y salas cuna del Hogar de Cristo. El diseño, implementación y análisis de este proceso, resulta de gran relevancia para futuras instituciones que deseen asegurar un rol de participación de la familia en sus procesos de educación, observar las tensiones que se generan, respecto del involucramiento de la familia, y la comunidad, al proceso educativo. Así como de sugerencias en la implementación de este tipo de políticas innovadoras.

Referencias Bibliográficas

- Cáceres, A.; Alegría, D. (2008). Participación de la familia en el jardín infantil estatal. Una mirada desde la vivencia de sus actores. *Revista Universum* 2 (23).
- Epstein, J. (1992). School and family Partnerships. En M. Alkin (ed) *Encyclopedia of Educational Research*. Sexta Edición. New York. MacMillan.
- Martínez, S.; Zielonka, L. (s/f). *La escuela ante las nuevas configuraciones familiares*. http://cecare.org/docs/Sandra_Liliana_1.pdf
- Milicic, N.; Rivera, M. (2006). Alianza Familia-Escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de Educación Básica. *Psykhe* 15 (1).
- Navarro, L. (2004). *El pacto "familia-escuela" en revisión*. Chile: CIDE.
- Pizarro, R.; Clark, S. (1997). *Curriculum de Hogar y Aprendizajes Educativos: Interacción vs Status*. http://www.csociales.uchile.cl/publicaciones/psicología/docs/curriculum_del_hogar.pdf

Intervenciones Familiares con NNA en contexto de Explotación Sexual Comercial: Una apuesta necesaria para la re-significación del daño vivido desde la restitución del derecho a vivir en familia

Lorena Poblete

Como citar:

Poblete, Lorena (2014) Intervenciones Familiares con NNA en contexto de Explotación Sexual Comercial: Una apuesta necesaria para la re-significación del daño vivido desde la restitución del derecho a vivir en familia. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La Explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes (ESCNNA) es una vulneración que afecta al ser humano en sus áreas de desarrollo individual y en los contextos en los que se desenvuelve, principalmente el contexto familiar. En virtud de esto para ONG Raíces se torna indispensable trabajar la reparación en conjunto con las familias de los NNA, en un proceso de co-construcción continua y centrada en los recursos, tanto de los

NNA como de su núcleo familiar. En consecuencia, la presente ponencia tiene por objetivo dar a conocer la experiencia, hallazgos, resultados y aprendizajes surgidos a partir del proyecto complementario *“Fortaleciendo el sistema familiar como espacio afectivo y protector para niños, niñas y jóvenes que han sido víctima de Explotación Sexual Comercial”* llevada a cabo durante los años 2012 – 2013. La iniciativa se ejecuta en los Centros de Acogida de ONG Raíces, teniendo como propósito el fortalecimiento de tres áreas principales: el Involucramiento de la familia en la interrupción de la ESCNNA; dinámicas afectivas y protectoras en la familia; y las relaciones con el entorno y redes. **Palabras clave:** explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes, proceso reparatorio, restitución de derechos, intervención familiar, intervención familiar vincular.

Explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes y los factores que facilitan su ocurrencia

La Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA) es una violación a los derechos humanos que ocurre cuando una persona o un grupo de personas involucran a un NNA en actividades sexuales, para la satisfacción de los intereses y deseos de otras personas, o de sí mismo, a cambio de una remuneración económica u otro tipo de beneficio o regalía. (Ministerio de Justicia Chile, 2012)

La ESCNNA se diferencia de otras formas de violencia sexual por el intercambio que ocurre entre los explotadores y/o facilitadores y las víctimas, el cual puede ser en dinero, especies (regalos, drogas, etc.), “protección”, favores (lugar para dormir), o no agresión.

El intercambio conduce a la falsa idea de que los NNA han sido “compensados”, por lo cual el adulto abusador, el niño/a o adolescente víctima y su entorno, tienden a pensar que se trata de un acto voluntario, o que al menos, éste se verá retribuido por el daño recibido, no visibilizando su condición de víctima.

La existencia de esta vulneración la entendemos como multi-causal, donde los factores que suelen facilitarla son sociales, culturales, familiares e individuales, ya que las vivencias de los niños, niñas y adolescentes a nivel individual suelen estar inscritas en contextos sociales vulnerables y contextos culturales con mayor tolerancia a las agresiones hacia los NNA. Para objeto de esta ponencia nos centraremos en el contexto familiar para profundizar en la reflexión y comprensión de su ocurrencia.

Desde la experiencia de intervención de ONG Raíces, los contextos familiares se caracterizan generalmente por la alta vulnerabilidad en diversas áreas, manifestándose en problemáticas tales como; el empleo precario o desempleo de sus integrantes, bajo nivel de escolaridad, problemas de salud mental, falta de vivienda o problemas de habitabilidad, mayoritariamente jefatura de hogar femenina, violencia intrafamiliar, maltrato físico y psicológico, participación en actos violentos o delictivos, consumo adictivo de drogas y alcohol, entre otros.

Además las familias manifiestan de modo transgeneracional diversas vulneraciones de la niñez, siendo las agresiones sexuales un factor común, así como también, las pautas de crianza y la parentalidad ejercidas desde una historicidad carente de referentes afectivos y protectores, que reproduce dinámicas relacionales de abandono emocional y físico, apegos desorganizados – ambivalentes, parentalización, facilitación de los NNA para conseguir recursos, ausencia de figuras de autoridad, expulsión de los NNA de sus hogares familiares y dinámicas de violencia física y emocional.

Esta diversidad de vulneraciones y dinámicas que afectan a los NNA y sus familias permite comprender los factores que inciden en el origen de la ESCNNA, ya que éstos conducen a la **naturalización de su ocurrencia; la falta de visualización de las vulneraciones y su relación con el impacto en el desarrollo integral de los NNA; y la falta de herramientas y recursos familiares para la protección y cuidado de los NNA**, dada la ausencia de vivencias positivas en torno al ejercicio del rol parental protector, entre los principales.

El daño generado partir de vivencias de la ESCNNA se puede observar en las diversas áreas del desarrollo, como parte de estas; la baja autoestima (merecedores de lo que ocurre), sentimientos de abandono, sentimientos de culpa y vergüenza (se responsabilizan). Como mecanismo de defensa aparece una fuerte disociación de las vivencias y se presentan conductas “autoboicotiadoras”, con alta dificultad para establecer una relación de intimidad, para compartir sentimientos y pensamientos más íntimos por temor a la pérdida y/o al rechazo. También aparecen relaciones de dependencia, es decir, presentan apego indiscriminado y suelen ser excesivamente complacientes con las personas que muestren interés por sus necesidades físicas o emocionales (incluido los proxenetas o clientes), así como también puede aparecer resistencias al vínculo. Como mecanismo de sobrevivencia frente a las vulneraciones suelen ser manipuladores o seductores/erotizados en sus relaciones interpersonales.

En términos conductuales los NNA presentan mecanismos de escape o evasiva tales como el consumo de drogas, solventes y alcohol, socialización callejera, deserción escolar, entre otros. Pueden también vivenciar embarazo adolescente, abortos y enfermedades de transmisión sexual.

Por lo anterior, y desde el conocimiento práctico generado, es necesario enfrentar el daño causado por la ESCNNA en procesos de reparación, re significación y restitución de derechos, diseñados desde una perspectiva integral del sujeto y su desarrollo, y deben abordar los distintos contextos en que se desenvuelven los NNA. Se apuesta, entonces, por una metodología educativa y social, donde los niveles de intervención son individuales, familiares, grupales, comunitarias y/o de red.

Un ámbito fundamental de la reparación y restitución de derechos es la intervención familiar, ya que es el contexto o escenario donde se dan las vulneraciones y donde se viven las historias de desamor, abandono y desprotección desde temprana edad. En este camino ONG Raíces diseña y ejecuta el proyecto “Fortaleciendo el sistema familiar como espacio afectivo y protector para niños, niñas y jóvenes que han sido víctima de Explotación Sexual Comercial”, iniciativa financiada por la Fundación San Carlos del Maipo, llevada a cabo durante los años 2012 – 2013, el cual abre nuevas posibilidades de profundizar, reflexionar y precisar enfoques, estrategias y técnicas de intervención familiar que puedan generar un mayor impacto en la persecución de los objetivos reparatorios.

Metodología de la intervención familiar en la reparación de la ESCNNA

El enfoque integral que sustenta la intervención reparatoria de ONG Raíces está presente en los procesos metodológicos desarrollados en los distintos niveles de intervención, por lo que a nivel familiar se puede ver reflejado en las líneas de acción y actividades orientadas a este ámbito.

Los referentes conceptuales y/o teóricos del que hacer reparatorio se nutren de las distintas disciplinas humanistas, tales como; educación popular, pedagogía de la ternura, terapia integrativa, biología del amor, trabajo corporal, trabajo comunitario y de red.

El centro de la intervención es el NNA o participante del proceso, en quien se cree y se confía. Se apuesta por un proceso metodológico formativo, dialógico, reparatorio y amoroso que permita, contribuya, facilite, y favorezca en el NNA y su familia la re significación de la ESCNNA y la restitución de sus derechos vulnerados.

Proceso que además de aprehender y aprender de sus experiencias creadoras y gratificantes, le impulse a problematizar, cuestionar y efectuar nuevos aprendizajes, reaprendizajes y des-aprendizajes del cumulo de experiencias dolorosas y traumáticas que ha vivido a lo largo de su vida y que han impedido su crecimiento y desarrollo armónico como ser humano. (Araya, et al, 2006)

En este camino, y a partir de la iniciativa de fortalecimiento del trabajo familiar, se logra avanzar en la profundización de las variables de intervención e indicadores del proceso familiar, buscando una mayor precisión y coherencia. Se construyeron tres variables de intervención; el Involucramiento de la familia en la interrupción de la ESCNNA; las Dinámicas Afectivas y Protectoras; y Relaciones con el entorno y redes.

Se entiende por una familia involucrada en la interrupción de la ESCNNA; aquella que acepta la intervención pero, también adhiere a las diferentes acciones o actividades del proceso. Debe realizar un proceso creciente para la toma de conciencia de la vulneración, es decir, visualizarla, reconocerla, comprenderla integralmente, identificarla como vulneración y conectarse emocionalmente con lo ocurrido a su hijo(a). También un aspecto relevante es que genere “acciones concretas de protección” que busquen impedir la ocurrencia de la ESCNNA o exposición a riesgos asociados.

La familia en su interrelación establece diversas dinámicas entre sus integrantes, algunas según sus funciones de protección y cuidado, siendo necesario desplegar capacidades, tales como; la Capacidad de Escucha en la comunicación, que implica validar y reconocer al NNA como un interlocutor válido o que se le permita participar de la comunicación del sistema familiar de forma constante; la Capacidad de Empatía como el ponerse en el lugar de los NNA y orientar las acciones a la satisfacción de sus necesidades; la Capacidad de Relacionarse desde los Afectos como la interacción con énfasis en el sentir, validando y respetando la expresión de los afectos y sentimientos en la familia; y por último, la Capacidad de Fomentar el Desarrollo Integral como las acciones que buscan fomentar la individualidad y desarrollo integral de los NNA.

Respecto de las relaciones con el entorno, se busca que las familias identifiquen las necesidades no satisfechas que deterioran sus dinámicas y calidad de vida, y que a su vez afectan el desarrollo de los NNA, donde la familia no solo descubre sus recursos para acceder a ésta, sino que también se moviliza mediante la toma de decisiones de participación.

La intervención familiar tiene como propósito el fortalecimiento de las variables señaladas, para lo cual se diseñan cuatro líneas de acción:

Fortalecimiento del equipo técnico desde el enfoque familiar. Jornadas de Inducción en el proyecto, Jornadas auto formativas con los equipos, Trabajo de trio y Análisis de casos, Construcción de diagnósticos y perfiles de familia, Diseño temático de la intervención acorde al perfil, Análisis y reflexión constante sobre los resultados de la intervención.

Intervención Familiar y Acompañamiento Vincular en el domicilio: Intervenciones familiares en terreno y/o domicilio de los NNA e Intervenciones Vinculares en el domicilio del NNA.

Intervención Familiar Grupal, o en interacción con otras familias: A través de la planificación y ejecución mensual del Taller de Familia. Jornadas Vinculares quincenales, como aquellas actividades grupales que reúnen a niños(as) y sus adultos en el proceso. También se generan Jornadas Recreativas bimensuales como una experiencia de interacción vincular basada en lo recreativo.

Relaciones de los sistemas familiares con el entorno y la red de apoyo: Contempla la visualización de los recursos propios de las familias en las relaciones con el entorno durante el proceso. Lo anterior implica la problematización de las redes de apoyo, la entrega de información, la derivación, el acompañamiento en la derivación y el seguimiento de la participación de las familias en las redes.

Resultados de la intervención familiar

El proyecto apuesta por intervenir tres grandes áreas o variables en las familias, detalladas anteriormente en el punto 2, y extraídas principalmente de las hipótesis en torno a la ESCNNA y el contexto familiar. A continuación se exponen los principales resultados de la última medición de indicadores familiares, realizada en diciembre del 2013, contando a la fecha con 18 meses de intervención directa con las familias.

Involucramiento de las familias en la interrupción de la ESCNNA

- 49% de las familias reconoce la ESCNNA como una vulneración de derechos de la cual el NNA es víctima y reconoce sus sentimientos, temores y prejuicios en torno a la ESCNNA.
- 22% de las familias comprende los factores que han llevado al NNA a la ESC y emprenden acciones efectivas para impedirla.

Fortalecimiento de las Dinámicas Afectivas y Protectoras

- 67% de las familias logra fortalecer la capacidad de comunicación con los NNA.
- 67% de las familias logra fortalecer la capacidad de empatía hacia los NNA.
- 80% de las familias logra fortalecer las relaciones desde los afectos con sus NNA.
- 75% de las familias logra fortalecer la capacidad de fomentar el desarrollo integral de los NNA.

Relaciones con el entorno y red

- 31% de las familias identifican relaciones con el entorno como una red de apoyo, se movilizan y acceden a redes formales e informales (locales e institucionales).
- 25% de las familias se encuentran insertas participando y adhieren en las redes locales formales e informales que mejoran su calidad de vida y la de su hijo.

Es preciso destacar que estos avances son observados por los equipos interventores a lo largo del proceso, así como también las familias comienzan a entregar sus opiniones, evaluaciones e ideas de cambio que muestran la forma en que ellas explican o comprenden dichos cambios, por ejemplo, hacen referencia a los procesos de intervención como *“aprendizajes”, “apoyos”, “ayudas”, “salir adelante”, “oportunidades”,* rescatando la importancia de contar con otro para enfrentar sus dificultades y las vulneraciones de sus hijos(as).

Las familias van relacionando las distintas dinámicas y problemáticas vividas con su rol actual y cómo estas pueden irse modificando, desde la afectividad, la comunicación, mediante un trabajo orientado hacia sus hijos(as); *“Hemos logrado con mi hija darnos un abrazo y un beso desde el corazón y que la emoción llegue hasta la piel”*.

También destacan aspectos fundamentales, tales como; buen trato, confianza, sentirse comprendido y no enjuiciado, sentir que creen en ellos y sus capacidades, sentimiento de ser capaces, la disposición y accesibilidad del equipo, la oportuna compañía, entre los más destacados por las familias y NNA.

Conclusiones y Aprendizajes del proceso de intervención

Respecto del proceso de intervención

Podemos concluir que el contexto familiar se transforma en el escenario clave para generar cambios mediante procesos de aprendizajes co-constructivos, que permitan a las familias generar nuevos referentes comprensivos de sus propias historias y relaciones. A su vez, esto impacta en el proceso individual de los NNA de tal forma que se sienten apoyados y cuentan con familias conscientes para enfrentar, re significar e interrumpir la ESCNNA.

Surge como un aprendizaje poner énfasis en la interacción entre los NNA y sus familias, teniendo como núcleo de la intervención las dinámicas afectivas y protectoras en torno al vínculo, a lo cual se ha llamado enfoque vincular. En este sentido los equipos despliegan Jornadas Vinculares, como nuevas acciones o actividades que contemplan la interacción de las diadas o triadas familiares en una misma intervención, descubriendo formas de trabajo conjunto que también generan un impacto observable en la relación de las familias.

Las familias que adhieren a la intervención muestran cambios en la relación afectiva, la comunicación asertiva y la empatía, así como también el avance significativo en la comprensión de la vulneración, logrando ver a sus hijos como víctimas y conectándose emocionalmente con ello, siendo el camino inicial para que las familias comiencen a generar acciones de protección e interrupción de la ESCNNA.

Por otro lado, existe un número de familias que no adhiere, donde uno de los principales motivos es la ocupación laboral formal e informal, pero también se observa una importante resistencia al trabajo en torno a la temática, ya sea como un mecanismo defensivo y/o naturalización de sus realidades. A pesar de ello se continúa considerando la intervención familiar como un pilar fundamental en los procesos de reparación de la ESCNNA dado su impacto positivo en los mismos.

Respecto de la metodología de intervención

Se subraya la intervención grupal, ya que permite que las familias problematicen con otros sus realidades, que se genere una contención desde los pares, así como también una búsqueda de alternativas frente a las situaciones que les afectan. El Taller de Familia, por ejemplo, contempló la participación solo de adultos(as) responsables, como una forma de trabajo directa con ellos, el cual tiene por objetivo entregar un espacio de apoyo, comprensión y problematización de las vulneraciones de sus hijos(as) y sus propias historias de vulneración.

Desde la experiencia desarrollada se observan como facilitadores de los resultados diversos elementos transversales y en la relación establecida, tanto con las familias como los NNA. Estos elementos se identifican como: priorizar por un enfoque de recursos y capacidades, el vínculo de confianza, el buen trato y la responsabilización versus la culpabilización de las familias.

Otro de los facilitadores fue la apuesta por el trabajo vivencial o actividades que buscan generar una experiencia particular entre NNA y sus familias, desplegando actividades que permitieran “vivir el vínculo” desde lo afectivo, el encuentro con el otro, la comunicación, el reconocimiento, etc., y que se transformara en una experiencia nueva y compartida en torno al vínculo.

En esta misma línea, surge como aprendizaje que cada familia y NNA es una historia particular, la cual se debe intervenir en función de sus necesidades y acorde a sus características particulares.

Otro punto importante es la rigurosidad de la intervención, traducida en la constancia de la intervención, ya sea grupal e individual, así como también en la planificación y evaluación constante de las acciones a partir de la revisión técnica de los procesos.

Respecto de los equipos de trabajo

Sin duda los equipos interventores son también un elemento fundamental en los procesos de cambio de estas familias, por ello son necesarias ciertas competencias y habilidades, tales como; el trabajo en equipo, la coordinación, la flexibilidad o apertura a nuevos escenarios, saberes o formas de intervención, así como también la capacidad reflexiva para generar procesos co-constructivos en favor de los objetivos reparatorios.

Una de las prácticas relevantes a nivel de equipo es el análisis de los casos, como una acción que busca problematizar de forma multidisciplinaria las complejidades de los procesos para la toma de decisiones y el diseño de las intervenciones.

Es de gran importancia la flexibilidad de los equipos para enfrentar la complejidad de las realidades intervenidas, adaptando diversas acciones acordes a la metodología para dar respuesta a los objetivos establecidos.

Nudos críticos en el proceso de intervención

Relacionados con los NNA y las familias

La baja adherencia se relaciona con el perfil de los NNA y sus familias y se presenta como un obstáculo para la realización de actividades, tanto individuales como grupales, lo que dificulta la participación continua en los procesos. De este modo, condiciones como la marginalidad, el bajo capital cultural, la historicidad y naturalización de las vulneraciones decanta en una escasa necesidad de realizar procesos reflexivos sobre la situación actual de sus hijos y sus familias.

La sobre intervención es otro de los nudos críticos, ya que al ser núcleos familiares vulnerables para la oferta programática reciben variadas intervenciones, lo que dificulta un proceso exitoso, ya que las familias deben responder en diversos proyectos a objetivos similares o que se superponen.

Finalmente la desconfianza de las familias hacia las instituciones es otro nudo a sortear, donde se observan largos periodos en diversos programas sin procesos exitosos, lo que genera una desconfianza generalizada a las intervenciones. Junto con esto, a menudo la familia percibe el enjuiciamiento de los programas interventores y/o la falta de empatía a sus vivencias, lo cual genera resistencias a la intervención.

Relacionados con el proyecto y equipo interventor

La falta de recursos materiales y financieros, repercute de modo directo e inmediato en las intervenciones con los NNA y sus familias, ya que limita la ejecución de actividades y coarta la creatividad de equipo, utilizando la inventiva para sortear las dificultades. Se plantea que los esfuerzos debiesen orientarse a las intervenciones en sí mismas y no al financiamiento de estas.

La rotación de profesionales se presenta como una constante en el proyecto, dada la complejidad de la intervención y los bajos recursos disponibles, lo que repercute en los procesos vinculares con los NNA y sus familias y en la continuidad de sus procesos, pudiendo observar, incluso, retrocesos en los mismos.

Finalmente la falta de especialización de los equipos se observa como una dificultad al momento de intervenir con la gama de vulneraciones que presentan las familias y NNA pertenecientes al programa. Esta ausencia de capacitación formativa requiere ser asumida desde la planificación de la política pública, para poder generar mejores procesos de intervención.

Relacionados con las instituciones y/o programas de protección

Actualmente no se cuenta con un sistema o una red de protección que acoja a las familias y los NNA, por lo tanto se releva la falta de coordinación entre las instituciones y actores en el área de la protección y restitución de derechos. Y el caso de existir protocolos de acción entre las instituciones, en ocasiones tienden a dificultar los procesos con las familias y los NNA, ya que se observa; falta de coordinación de las intervenciones, prejuicio y falta de sensibilización hacia la temática, falta de espacios especializados para trabajar con las familias y/o dinámicas familiares, y maltrato de las instituciones hacia las familias en diversas formas.

mas que discriminan a los NNA víctimas de ESCNNA. Junto con esto se observan procesos judiciales revictimizadores, con una baja protección jurídica, viéndose reflejado, por ejemplo, en la exposición de las víctimas en los medios de comunicación.

Desafíos en los procesos de intervención

En torno al proceso de intervención

Aumentar la participación de las familias en los procesos, generando espacios de empatía, contención, educación y reflexión, donde los participantes vean reflejadas sus vivencias en sus pares, como un proceso de co-construcción que fomente el sentido de pertenencia y fortalezca su rol de cambio.

Integrar nuevas estrategias y técnicas a la intervención que permitan innovar, generando una apertura a las diversas disciplinas desde la práctica, para realizar intervenciones que estén acorde a cada perfil familiar, considerándose las características y multiplicidad de vulneraciones y recursos familiares presentes, relevando y sistematizando buenas prácticas.

En torno a los equipos de intervención

Se plantea la necesidad de especialización de los equipos interventores, como una estrategia de inversión técnica para la intervención reparatoria, ya que permite sostener procesos de vinculación y de continuidad en una intervención compleja. A su vez permite mejorar la calidad de la intervención y/o las posibilidades de egresos exitosos respecto de la restitución de derechos.

Abordar la alta rotación de profesionales y la continuidad de los equipos permite establecer vínculos continuos con los NNA y sus familias, disminuyendo así, el constante sentimiento de abandono y la desconfianza aprehendida en las intervenciones.

Finalmente el autocuidado, se torna indispensable en equipos que trabajan en intervenciones complejas, como una estrategia para evitar el burn out y permitir abordar el desgaste emocional cotidiano.

En torno a la política pública de protección a la infancia

De acuerdo a la experiencia de las intervenciones realizadas, se plantea la necesidad de integrar mayor tiempo o plazo de intervención acorde a la complejidad de las vulneraciones.

La sensibilización de la temática a nivel país y la creación de programas de prevención en ESCNNA, aparecen como urgentes, con el fin de visualizar al NNA como víctima, concientizar sobre la necesidad de la creación de una política pública relacionada con la protección a la infancia, con acciones de protección efectiva hacia los NNA víctimas de ESC y sus familias, como por ejemplo; comprender la reparación desde la integralidad pasando por áreas tales como: salud (física y mental), educación, habitabilidad, residencia, entre otras, considerando las características y necesidades específicas de cada NNA.

Referencias Bibliográficas

Araya D., Almendras I., Ramírez A., Vásquez D., Magun A. (2006). *“Ya no tengo nada que esconder” Experiencias de reparación con niños, niñas y adolescentes víctimas de Explotación Sexual Comercial*. Chile: ONG Raíces.

Barudy, J., Dantagnan, M. (2005a). *Guía de valoración de las competencias parentales a través de la observación participante* (Manuscrito no publicado). Instituto de Formación, Investigación e Intervención sobre la Violencia Familiar y sus Consecuencias. Última versión.

Barudy, J., Dantagnan, M. (2005b). *Los Buenos Tratos a la Infancia. Parentalidad, apego, resiliencia (4 Edición)*. España: Editorial Gedisa.

Barudy, J. (1998). *El Dolor Invisible de la Infancia: una Lectura Ecosistémica del Maltrato Infantil*. España: Editorial Paidós.

Cussianovich, A (1990). *Apuntes para una Pedagogía de la Ternura*. Materiales del IPEDEHP. Lima: IFEJANT.

Una Alianza de Garantes para la recuperación del Derecho a la Educación en NNA en condición de vulnerabilidad

Fanny Pollarolo, Alicia Ahumada y Raúl Encalada

Como citar:

Pollarolo, Fanny; Ahumada, Alicia y Encalada, Raúl (2014) Una alianza de garantes, para la recuperación del derecho a la educación en NNA en condición de vulnerabilidad. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de Enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La presente ponencia busca mostrar una forma integral y sistémica de abordar la exclusión educativa, reconociéndola como una grave violación de un derecho fundamental de los niños, niñas y adolescentes-en adelante NNA-; que es condición para un desarrollo humano pleno, y cuyo incumplimiento genera graves consecuencias individuales y colectivas. Se trata de una experiencia realizada en la comuna de Lo Espejo, con un grupo de NNA que se encontraban fuera del sistema escolar o con grave riesgo de abandono; altas cifras de rezago; conductas violentas y trasgresoras. Dicha experiencia, que forma parte de un programa de intervención psicosocial para NNA vulnerados en sus derechos y de alta complejidad⁵, busca reparar y dar cumplimiento al derecho a educarse, para lo cual se construyen respuestas innovadoras y articuladas, entre quienes tienen un rol de garantes y co-garantes de dichos derechos. **Palabras clave:** ecosistema, exclusión educativa, garantes de derechos, alianzas, conversaciones colaborativas.

Antecedentes

El problema

A partir de los datos que entrega la encuesta Casen 2011, existirían 307.122 personas entre los 6 y los 19 años que no asisten a la escuela ni han terminado la escolaridad obligatoria. En cuanto al rezago escolar (entendido como el desfase que existe entre la edad esperada en un curso determinado y la edad real del joven que está en ese curso), se estima que en Chile existirían cerca de 155.000 NNA menores de 17 años con **2 o más años de rezago**, y alrededor de 370.000 NNA menores de 17 años con **un año de rezago**.

Las cifras entre los 6 y los 17 años de NNA en situación de deserción escolar corresponderían al 2% de la población de ese rango etario (**87.000 en todo el país**).

Las causas más comunes para este fenómeno en nuestro país, en el grupo etario de los 6 a los 17 años, están relacionados con la propia experiencia educativa negativa que han vivido aquéllos NNA que han abandonado la escuela (32 % de acuerdo a la CASEN 2011). También tienen un porcentaje importante las razones económicas y el embarazo/paternidad en la etapa adolescente (21, 1% y 12,2% respectivamente).

Como efectos más visibles e inmediatos de este fenómeno, se presenta en primer lugar la innegable exclusión que sufren los NNA que abandonan el sistema educativo. El no mantenerse en un ambiente estructurado, protector y que mantiene su rutina diaria entorno a las actividades escolares, permite que aumente la socialización callejera, el consumo de drogas y la posibilidad de incurrir en conductas transgresoras de ley.

Las respuestas del Estado y la sociedad civil

Una vez iniciada la transición a la democracia, la presencia de niños que no asistían al sistema escolar y cuya socializa-

⁵ Proyecto piloto de intervención psicosocial para adolescentes, denominado: "Trabajo con familia: aportando al vínculo afectivo-habilitador en sistemas familiares de niños y niñas de mediana y alta complejidad", perteneciente a la Fundación Dialoga, financiado por la Fundación Sn Carlos del Maipo y apoyado técnicamente por FOCUS Asesoría, cuenta con respaldo de la Municipalidad de Lo Espejo.

ción comenzaba a trascurrir en la calle, comenzó a hacerse más visible para las políticas públicas orientadas al tema de la superación de la pobreza.

Si bien existen importantes experiencias realizadas por la sociedad civil durante los años de la dictadura, es a fines de la década del 90 y en la década siguiente, vinculado a la instalación del enfoque universal de derechos que realiza el Estado y la sociedad chilena, junto a las nuevas políticas de infancia y los programas de prevención de drogas, surge un programa intersectorial de reescolarización, liderado por el Ministerio de Educación con la participación activa de Conace (Consejo Nacional de Estupefacientes) y el Servicio Nacional de Menores; que fue rápidamente incorporado dentro del plan 12 años de estudio, que el Ministerio crea en el año 2004.

La hipótesis de trabajo afirmaba que una reincorporación directa e inmediata al sistema educativo formal no tiene éxito cuando se trata de chicos con más de 1 año fuera de la escuela o con un desfase superior a dos años; que no contaban con apoyo familiar suficiente y cuyos intereses y conductas eran modeladas desde la callejerización, y que se requieren escuelas que desarrollen programas innovadores, adecuados y pertinentes a sus necesidades.

En los últimos años valiosas experiencias, registradas y evaluadas se han venido desarrollando. Las más exitosas parecen representar un nuevo enfoque, que busca integrar la experiencia acumulada en los proyectos de reescolarización, con las positivas evaluaciones de un modelo que han recibido respaldo académico (escuelas de 2° oportunidad) y también con la instalación de una mayor y mejor coordinación y trabajo conjunto con las autoridades municipales que han priorizado políticas de Niñez y Adolescencia

En este sentido nos parece de gran valor la existencia de una Mesa Técnica convocada por Unicef, dedicada a la exclusión educativa, que hizo entrega a las futuras autoridades de gobierno de un informe acompañado de propuestas que buscan dar respuesta con pertinencia a las necesidades que presentan los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema o están en alto riesgo de abandonarlo.

Nuestra Propuesta

Hipótesis

En NNA de alta complejidad, que se encuentran fuera del sistema educacional o en alto riesgo de abandono, la recuperación del derecho a la educación requiere: poner en marcha una **“alianza de los garantes”** de ese derecho, conformada al menos por: equipo de intervención psicosocial, escuela y familia. Esta alianza, para ser tal y alcanzar efectividad en el cumplimiento del derecho, debe trabajar con un enfoque ecosistémico, constituyéndose en una micro-red estrechamente vinculada; que funcione mediante relaciones colaborativas, y que muestren alta capacidad de innovación, flexibilidad, respuestas pertinentes y diferenciadas según las características, y necesidades de cada sujeto.

Marco teórico-conceptual

Al instalar el nuevo paradigma que reconoce a los NNA como sujetos de derechos, la Convención Internacional sobre los derechos del niño y el adolescente, exige al Estado de Chile cumplir su rol de garante principal de dichos derechos, asegurando su plena efectividad. En esta tarea, el Estado resulta responsable de asegurar que todas las instancias político administrativa y todas las dependencias en el nivel regional, provincial y local, cuenten con las condiciones para dar pleno cumplimiento a todos los derechos; asegurando que también el Municipio, en tanto garante, haga cumplir y genere las condiciones de ejercicio de todos los derechos para todos los NNA de la comuna. La autora citada subraya que el papel de garantes no está limitado al Estado de Chile sino que se amplía a la familia y a la sociedad en general, destacándose aquella responsabilidad que le cabe a las instituciones que intervienen promoviendo y/o reparando los derechos de NNA, utilizándose en ellos el concepto de garantes corresponsables y garantes interrelacionados. Se trata de exigencias que requieren ser cumplidas plenamente para asegurar que las intervenciones que se llevan a cabo cumplen efectivamente con el enfoque de derechos en el que afirman estar enmarcados.

El enfoque ecosistémico

Un nuevo paradigma sistémico, marcado por un enfoque holístico y ecológico se ha ido imponiendo. Con palabras de F. Capra “hay una nueva comprensión científica de la vida en todos los niveles de sus sistemas: organismos; sistemas sociales y ecosistemas” Como afirma este autor “es un pensar en conectividad, relaciones y

contextos”, en oposición al pensamiento lineal y la visión dual que había marcado el pensamiento considerado científico desde Descartes.

Hoy no resulta posible un verdadero conocimiento del sujeto si lo aislamos de los microsistemas o microredes de los que forma parte activa, y que en los adolescentes están constituidas por la familia, la escuela y los pares., con influencia también, aunque menos directa, el barrio, la comunidad, las instituciones, influidas todas ellas, tal como lo definió tan claramente.....el llamado macrosistema, que en sus aspectos de la llamada cultura juvenil y nuevas tecnologías tanto efecto tienen en los jóvenes de muy distintos sectores y condiciones socioeconómicos.

Enfoque relacional. Alianzas y redes

Destacados autores afirman que no podemos ser de otra manera que ser inter-subjetivos, y que no nos encontramos separados sino coexistiendo. Lo cual constituye un hecho ontológico, propio del “ser” del ser humano.

Para J. Cassasus en el compartir emociones y visiones es donde se genera un contacto humano verdadero, genera vínculos que permite interacciones con efectos reales. Un encuentro entre personas, en el que según F. Varela “la empatía, el ser afectado y conmovido se experimenta antes del yo que conoce”, y corresponde al fenómeno que el llamó de la intersubjetividad y que sería una “cualidad primordial o preverbal del afecto, que es inseparable de la presencia de los otros...”.

Las discusiones sobre ética y sociedad ha llevado a destacar el concepto de “comunidad” como alternativa las irracionalidades de la vida contemporánea. Se destaca la importancia de las subjetividades por sobre las relaciones burocrática, y se postulan las “comunidades de comunicación” en donde las relaciones no son solo funcionales sino también del tipo primario, es decir de afectos, de comunión.

Ahora bien, en este nuevo concepto de red, concebida ahora como relaciones protegidas del empobrecimiento burocrático al superar lo meramente funcional; y cuya forma de trabajo se sustenta en lo que autores han llamado “conversación genuina”, (para nosotros: diálogo colaborativo), es donde ubicamos la llamada teoría de las alianzas, que enmarca el trabajo de coordinación entre escuela, familia y comunidad; enfoque que muestra un importante desarrollo que busca impactar positivamente las políticas de Protección Social.

Educación inclusiva

Ella afina en el reconocimiento de la interdependencia de la igualdad y la diversidad, en tanto integramos el ser iguales en derechos, y diferentes en identidad personal, social y cultural. Esta visión, que presupone condiciones institucionales que la hagan efectiva, se hace presente con fuerza en el plano de la educación, donde el problema de la exclusión educativa hace decir a Unesco que: “desde el inicio del nuevo siglo se ha comenzado a demandar innovaciones educativas necesarias para dar respuesta a nuevos desafíos y generar nuevas soluciones a temas pendientes”, planteándose la necesidad de respuestas educativas, que denomina “de segunda oportunidad”, que demandan profundas innovaciones curriculares, de organización horaria, evaluación propia, etc. Es en esa línea que una mirada interdisciplinaria desde el mundo social, afirma que “el sistema educativo en Chile es “incapaz de dar respuestas pertinentes a quienes se encuentran en “exclusión grave”, por lo cual proponen a las autoridades del más alto nivel, “medidas para ampliar la capacidad de inclusión del sistema educacional chileno”.

Características del plan de reintegración al sistema educativo

a) El plan de trabajo destinado a la reintegración y/o permanencia en el sistema educativo de los NNA, está integrado y constituye una parte muy sustantiva del programa piloto denominado “Creando Vínculos”, cuyo objetivo general es el de “contribuir a la restitución de derechos y reparación del daño de NNA de mediana y alta complejidad, desde una intervención contextual relacional que fortalezca las capacidades vinculares del sistema familiar y que, junto a una intervención psicosocial directa, potencie el desarrollo integral y prosocial de dichos NNA”.

b) Dicho programa se desarrolla en la comuna de Lo Espejo, la cual presenta altos índice de pobreza, cesantía y un alto porcentaje de hogares monoparentales, lo que genera una grave sobrecarga en la mujer jefe de hogar. Se describe una muy alta cifra de mujeres que denuncia y reciben atención por violencia Intrafamiliar, lo que unido a padres y otros familiares privados de libertad por causales delictivas y al elevado número de padres biológicos ausentes y nuevas uniones, muchas de ellas al parecer transitorias; determina una realidad familiar altamente compleja. Dicha situación familiar aparece claramente relacionada con los severos índices de daño psicosocial de

los NNA, entre ellos los problemas escolares (abandono y ausentismo) que alcanzan un 29% en la población de la comuna; asociadas en alto grado con conductas reiteradas de violencia e infracciones a la ley.

c) El perfil de los 20 adolescentes muestran características de alta complejidad psicosocial; sus historias de vida están marcadas por violaciones de derechos y su contexto familiar y/o ambiental muestra grave privación de las condiciones que protegen y estimulan un desarrollo inclusivo e integral.

Al ingresar al programa, el 20% de los NNA habían hecho abandono del sistema escolar o se encontraba fuera del mismo 1 o más años. Por otra parte un 55% de los NNA presentaban una trayectoria educativa que en los últimos años se caracterizaba por su irregular asistencia, desmotivación, bajo rendimiento y posterior abandono del sistema escolar sin culminar el año en curso, con un fuerte aumento del nivel de rezago escolar. Sólo el 25% mostraba una situación de regularidad en su relación con el sistema escolar.

A esta grave situación escolar se agregaba un consumo de drogas (predominantemente marihuana, y en algunos casos pasta base) que variaba desde el tipo experimental hasta un consumo problemático.

El 65% de los casos ingresados presentaban conductas transgresoras de ley, relacionadas con hurto, robo con violencia y porte de armas, y que se adscriben a las características propias del entorno territorial correspondiente a Lo Espejo. En el 90% de los casos había un muy mal manejo de la impulsividad y sus conductas sociales estaban marcadas por la violencia.

Estrategia y Metodología de trabajo

Tres fueron las líneas estratégicas trabajadas:

Alianza con la escuela y las autoridades educativas, en tanto su responsabilidad de garantes del derecho a la educación, para un trabajo personalizado con el adolescente que busque lograr su permanencia en el sistema educativo.

Empoderamiento de las familias (adulto significativo), en su rol habilitador y co-garante del derecho a educarse del adolescente.

Trabajo permanente con el adolescente proporcionándole apoyo y motivación para la recuperación de su rol de estudiantes.

Breve descripción de las estrategias utilizadas:

a) El trabajo de alianza con el equipo educativo, se enmarcó en la necesidad de ganar la confianza de un sector que tendía a sentirse abrumado al ser exigidos a aceptar a los adolescentes excluidos del sistema; demandas que, en su experiencia, no iban acompañadas del apoyo psicológico y social que requerían NNA que a ellos les resultaban inmanejables y disruptivos.

En esta perspectiva, las primeras acciones de nuestro programa consistieron en reuniones de presentación y coordinación con las entidades encargadas de Educación de la comuna: Departamento de Educación de Lo Espejo, directores de escuelas, Jefas de UTP, inspectores y profesores de las Escuelas en las que se matricularon los NNA para el período 2013; con quienes se realizó un compromiso de trabajo, coordinado y permanente, respecto al aprendizaje y cumplimiento de normas y compromisos del adolescente incorporado.

Dar cumplimiento a lo acordado en estas reuniones constituyó la principal preocupación del equipo, lo que se tradujo en las siguientes acciones: monitoreo semanal de la situación de cada adolescente, con presencia física o contacto telefónico; participación en reuniones técnico-administrativas con directivos del colegio; reuniones especiales en situaciones de crisis y/o riesgo de deserción; coordinación de contenidos curriculares para su reforzamiento en el programa; participación en actividades extraprogramáticas (seminarios de estudio, actividades lúdicas de profesores y alumnos, etc.).

b) El trabajo de empoderar a las familias en su rol de garante del derecho a la educación, formó parte del objetivo general buscado por el proyecto psicosocial, que tendía a reforzar las competencias y el vínculo habilitador de esa familia.

A ello se sumaron acciones específicas, tales como: encuentros destinados a reforzar el rol de apoderados; código de las tareas de apoyo familiar al estudio y la permanencia en la escuela; acciones de vinculación concreta de la familia con el sistema educativo tales como: asistencia a reuniones y citas en la escuela; apoyo y refuerzo en el cumplimiento del rol de la familia en gestiones, matrícula, traslados, etc.

Ocasionalmente se mantuvieron reuniones tripartitas entre miembros de la escuela, nuestro programa y la familia, para analizar y tomar decisiones respecto al proceso educativo del adolescente.

Especial dificultad lo presentaron aquellos adolescentes que no contaban con figura adulta protectora que tuviera un mínimo de permanencia y vínculo responsable con él.

c) Respecto a las acciones realizadas por el equipo directamente con los adolescentes, es importante destacar que a las acciones orientadas a lo propio del ámbito psicosocial: autoestima, tolerancia a la frustración, aprendizaje de normas y límites, convivencia, respeto, manejo de crisis, control de impulsos, etc.; se agregaron actividades de reforzamiento educativo en las instalaciones del proyecto, en base a los contenidos educativos que se entregaban en cada escuela, y también en experiencias innovadoras realizadas en terreno: visitas a museos, bibliotecas, parques abiertos, plazas históricas y edificios patrimoniales, todo con una estructura que siguiera los lineamientos curriculares que son parte del sub sector Historia de Chile.

Resultados

Respecto al objetivo de reincorporar a los adolescentes al sistema educativo, los resultados son los siguientes:

Algunos de los avances observados desde el área educativa son:

1. Aumenta el porcentaje de NNA que se mantienen vinculados al sistema educativo finalizando el año escolar 2013, pasando de un 25% a un 40%. Es importantes hacer notar que este porcentaje podría haber aumentado notoriamente (por lo menos un 20% más) si se hubiese contado con redes institucionales capaces de dar respuesta suficiente al tema de embarazo y al tratamiento de consumo problemático de drogas.

2. Un 45% de NNA, si bien no lograron mantenerse en el sistema educativo formal, se interesó y participó durante el año 2013 en las distintas actividades educativas ofrecidas desde el Programa, lo que permitió que se mantuvieran ligados al proceso de educarse sin estar en la total exclusión y callejerización de su trayectoria escolar anterior.

Respecto al cumplimiento de alianza de trabajo con la escuela y la familia, el resultado observado es el siguiente:

1. Con las autoridades educativas comunales, de los colegios y el liceo con los que se trabajó el ingreso y la permanencia de los adolescentes, fue posible alcanzar con cierta facilidad el nivel de confianza que permitió dar inicio a un proceso de trabajo que, por su estabilidad y capacidad de resolver las crisis y dificultades de las trayectorias educativas, podemos calificar de una alianza de trabajo altamente positiva.

Si evaluamos el grado en que el foco logra estar siempre puesto en las necesidades específicas de cada adolescente, y como ello se traduce en un activo esfuerzo por flexibilizar normas y ajustarlas a estas necesidades, sin duda que la calidad alcanzada en el trabajo conjunto y el compromiso de la alianza con el estudiantes, varía en los distintos colegios, siendo siempre mayor en el proyecto alternativo de reescolarización "Caleta Sur".

2. En cuanto a la alianza generada entre las familias y el sistema educativo, se han observado mayores avances en aquellas familias que participaron en el Proyecto de reescolarización quienes realizan un trabajo más personalizado y vinculado activamente al terreno.

Comentarios finales

1. Nuestra experiencia pone en evidencia la gravedad que reviste el progresivo debilitamiento y abandono de la trayectoria educativa del adolescente la cual, en la mayoría de los casos, se traduce en una progresiva vinculación con la vida y los grupos de calle, marcados por la droga y la violencia. Al mismo tiempo, es una experiencia que exige entenderla como un proceso altamente complejo y extendido en el tiempo, que puede trascurrir sin que sea reconocido como la vulneración de un derecho fundamental para el desarrollo, y como el grave incumplimiento de quienes son sus garantes. Es así que un n° importante de niños, niñas y adolescentes que aparecen

inscritos en el sistema educativo formal porque fueron matriculados y asistieron irregularmente en los primeros meses del año, en la práctica se encuentran excluidos del sistema y corresponden a desertores escolares, aunque no estén siendo registrados como tales.

Lo descrito pone en evidencia la incapacidad de nuestras políticas para detener a tiempo un proceso que, de no mediar intervenciones preventivas, será inevitablemente progresivo.

2. El rol de las familias como co-garantes del derecho a educarse de sus hijos, demanda la existencia de políticas activas para su empoderamiento, las cuales deben enmarcarse en intervenciones psicoemocionales y no meramente cognitivas, capaces de visualizar y trabajar con las competencias de las familias más que con sus carencias. Un trabajo activo de acercamiento del equipo psicosocial y de vinculación en el terreno, ayudará a generar el clima de confianza que resulta indispensable para lograr una alianza efectiva con la escuela y los docentes, y para modificar el clima de impotencia de las familias y/o la naturalización con que muchas de ellas ven el incumplimiento o el franco abandono de las trayectorias educativas de sus hijos.

3. Una política de alianzas a nivel local que integre la escuela, la familia y la dimensión psicosocial, exige también un territorio donde el conjunto de las instituciones públicas puedan responder de manera pertinente y adecuada a las necesidades específicas de los estudiantes; actuando según las exigencias de las políticas que rigen la educación inclusiva y por tanto que garanticen el cumplimiento de derechos, y responden a las características específicas y diferenciadas de los niños, niñas y adolescentes. Como lo evidencia la experiencia, respuestas generales para las estudiantes embarazadas o madres son insuficientes; y la ausencia de tratamiento al consumo problemático de drogas, que cumpla con la oportunidad y la pertinencia técnica, determina el fracaso de un proceso de recuperación de la trayectoria educativa y del derecho a la educación y el desarrollo integral e inclusivo del niño, niña o adolescente. Confirmándose entonces, que aún estamos lejos, como sociedad y como Estado, de dar pleno cumplimiento a los compromisos formulados ante la Convención por los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Referencias bibliográficas

Apel Karl-Otto, "Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación" ed. Siglo XXI 1992

Capra Fritjof, "La trama de la vida", Anagrama. 1998

Cassasus Juan "La educación del ser emocional", ed. Cuarto propio. 2009

Epstein Joyce, "Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas" ed. Fundación CAP. 2013

Ministerio de Educación, "Espacios educativos para el reingreso escolar", Doc 2004

Richards Cecilia, "La calle: una atracción o el único camino posible", ed. Unicef. 1996

Saforcada Enrique, "Enfoques conceptuales y técnicos en Psicología Social", ed. Paidós 2008

Saracosti Mahia, "Familia-Escuela Comunidad II", ed. Universitaria. 2013

Touraine Alain, "Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia", ed. Fondo de Cultura Económica, 1998

UNESCO-INNOVEMOS, "Experiencias educativas de Segunda Oportunidad" Noviembre 2009

UNICEF y otros, "La exclusión educativa. Un desafío urgente para Chile". Doc 2013

Valverde Francis, "Intervención social con la niñez. Operacionalizando el enfoque de Derechos" Revista Mad N°3, U. de Chile, Diciembre 2008.

Varela Francisco, "El fenómeno de la vida", ed. Dolmen, 2000.

Validación de Intervenciones Psicosociales a la Realidad Escolar Chilena

Liliana Ramos

Como citar:

Ramos, Liliana (2014) Validación de intervenciones psicosociales a la realidad escolar chilena. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

El trabajo describe el proceso validación de intervenciones biopsicosociales a la realidad de escuelas básicas chilenas. Las intervenciones validadas corresponden a prácticas institucionalizadas, tanto chilenas como extranjeras, que cuentan con evaluaciones de su propia implementación. La sistematización de estas prácticas se realizó en la primera fase del Proyecto FONDEF: Modelo de intervención biopsicosocial en la escuela. Diseño y validación: gestión operativa, técnica y de evaluación continua. Alianza familia, escuela y comunidad. En esta ponencia se darán a conocer los fundamentos de este estudio y los siguientes componentes del proceso de validación: (1) su diseño general; (2) el diseño de instrumentos de validación; (3) la implementación del proceso y (4) los resultados obtenidos. La validación se fundamentó en tres dimensiones: la comunicabilidad de la experiencia a validar; la aplicabilidad en el escenario de escuelas básicas chilenas que atienden a una población escolar vulnerable; y la presencia de un enfoque de derechos, que recoge aspectos de participación de niños y niñas y de sus entornos relevantes, así como la orientación de la experiencia al logro de aprendizajes significativos. **Palabras clave:** validación, biopsicosocial, escolar, derechos, vulnerabilidad.

Introducción

El presente trabajo describe el diseño y validación de estrategias de intervención biopsicosocial sistematizadas a partir de la investigación aplicada, realizada en la Fase I de Proyecto FONDEF Modelo de intervención biopsicosocial en la escuela. Diseño y validación: gestión operativa, técnica y de evaluación continua. Alianza familia, escuela y comunidad.

El proceso que se describe implicó las siguientes acciones: (1) el diseño de un proceso de validación que incorporara activamente la participación de profesionales con experiencia en implementación de programas orientados al desarrollo biopsicosocial a nivel escolar; (2) el diseño de instrumentos para la recolección de información relevante respecto de las intervenciones sistematizadas en la Fase I del proyecto; (3) la implementación del proceso de validación; y (4) la sistematización y análisis de los resultados obtenidos.

Para efectos de este trabajo, la experiencia de validación se entiende como un proceso de evaluación de la pertinencia de intervenciones biopsicosociales de diversos países, incluyendo el nuestro, a la realidad de las escuelas básicas chilenas que trabajan con estudiantes en situación de vulnerabilidad social. Las intervenciones evaluadas fueron sistematizadas en fichas descriptivas y sometidas a un proceso de evaluación fundamentado en tres dimensiones: la comunicabilidad, la aplicabilidad y la presencia de un enfoque de derechos. La primera dimensión se orienta a identificar la plausibilidad de la experiencia, tal como está descrita en la ficha, de ser comprendida por profesionales de diversas disciplinas; la aplicabilidad se refiere a las posibilidades de la experiencia de ser implementada en el escenario de escuelas vulnerables chilenas; y la tercera dimensión, presencia de un enfoque de derechos, recoge aspectos de participación de niños y niñas y de sus entornos relevantes, así como la orientación de la experiencia al logro de aprendizajes significativos.

Marco conceptual

El equipo de investigadores del proyecto FONDEF estableció siete categorías, que permitieron agrupar las intervenciones estudiadas (Saracostti & Villlobos, 2013). A continuación, se brinda una breve descripción de ellas.

Promoción vida saludable: que incluye temáticas relacionadas con reducción de la obesidad, fomento de la alimentación y estilos de vida saludables, potenciamiento de la actividad física, educación sexual, educación para la prevención de enfermedades sexuales y prevención de la iniciación sexual temprana y embarazo adolescente.

Prevención abuso sexual, emocional o físico: se incluyen las intervenciones relacionadas con prevención de maltrato escolar o bullying, prevención de violaciones, tocaciones o acoso sexual y prevención de maltrato escolar o familiar.

Promoción de competencias emocionales: dice relación con intervenciones que tengan como foco la promoción de procesos de gestión emocional de los niños y niñas, como la autorregulación de conductas o la motivación, la generación de procesos de empatía con sus pares y su entorno y la resolución pacífica de conflictos.

Prevención de problemas conductuales: incorpora intervenciones destinadas a prevenir distintas conductas disruptivas de los niños y niñas, tanto al interior como al exterior de los ambientes escolares.

Prevención de consumo problemático de drogas, alcohol, y/o tabaco: Se incluyen tanto actividades de concientización (educación, promoción y conocimiento) como actividades orientadas a la prevención o disminución del consumo de drogas, tabaco o alcohol.

Promoción de relaciones positivas al interior de la escuela: se incluyen intervenciones que buscan potenciar las relaciones positivas con los pares, el desarrollo y aplicación de competencias comunicativas, y las relaciones positivas entre estudiantes y profesores.

Promoción de ambientes familiares positivos: se incorporan las intervenciones que, ya sea incorporando en su implementación a las familias o no, tienen como objetivo promover ambiente familiares positivos, ya sea a través del fortalecimiento de la relación positiva entre escuela y familia, la promoción de la familia como un soporte biopsicosocial o la promoción de habilidades parentales positivas.

Marco metodológico

Unidad de análisis

La unidad de análisis de este estudio corresponde a 114 experiencias de intervención biopsicosocial, descritas en fichas que contienen los siguientes apartados: (i) antecedentes generales; (ii) presentación; y (iii) metodología. Las intervenciones fueron agrupadas en las siete temáticas señaladas en el apartado anterior, que abordan situaciones de bienestar biopsicosocial, ya sea a nivel de promoción o prevención. De las 114 intervenciones, 57 fueron incluidas en más de una temática, por lo tanto, son consideradas como intervenciones diferentes; de esta forma, la cantidad total de intervenciones validadas fue de 171. La tabla N° 1 muestra las temáticas abordadas y la cantidad de intervenciones asociadas a cada una.

Tabla N° 1: Temáticas y cantidad de fichas asociadas

Temáticas	N° Intervenciones
Promoción de vida saludable	17
Prevención del abuso sexual	11
Promoción de competencia emocionales	35
Prevención de problemas conductuales	36
Prevención de consumo de drogas, alcohol y tabaco	28
Promoción de relaciones positivas al interior de la escuela	32
Promoción de ambientes familiares positivos	12

De las 171 intervenciones validadas, cuatro son mexicanas, cuatro uruguayas, veinte chilenas y 143 de Estados Unidos.

Informantes clave

Para este proceso de validación, participaron 89 profesionales vinculados al trabajo en programas de intervención psicosocial implementados en escuelas básicas chilenas, quienes asumieron el rol de validadores de intervenciones biopsicosociales. La tabla N° 2 informa respecto al perfil profesional de este grupo.

Tabla N° 2: Perfil profesional de los validadores

Profesión	Cantidad
Docentes, directivos/as y orientadores/as de escuelas	35
Trabajadores y asistentes sociales	25
Psicólogos/as y otros asistentes de la educación	18
Profesionales comunales o de OPD	11
Total	89

Instrumentos utilizados para la validación

Se diseñó un instrumento denominado *Escala de Evaluación de Intervenciones Biopsicosociales* para evaluar la pertinencia de cada intervención en base a las dimensiones de: comunicabilidad de la intervención; aplicabilidad al contexto chileno; presencia de enfoque de derechos; y efectividad.

El instrumento incluyó 1 ítem de preguntas en escala likert; un ítem de escala de apreciación sobre las condiciones que debe tener una escuela para la implementación exitosa de la intervención en Chile; un ítem de ordenamiento de factores en base a su importancia y una pregunta abierta. Junto con el instrumento descrito, se elaboró una pauta denominada *Evaluación de la Efectividad de las Intervenciones en la Temática*, con el fin de asignar una nota a cada una de las intervenciones evaluadas, en relación a la efectividad estimada para el contexto chileno.

La tabla N°3 da cuenta de las dimensiones y las sub dimensiones definidas para la elaboración del primer instrumento.

Tabla N°3: Dimensiones y sub dimensiones definidas para la Escala de Evaluación de Intervenciones Biopsicosociales

Dimensiones	Sub-dimensiones
Comunicabilidad de la intervención	Lenguaje comprensible
	Coherencia con la temática
	Especificidad de la información
Aplicabilidad de la intervención al contexto chileno	Frecuencia de la temática
	Recursos humanos
	Infraestructura y equipamiento
	Culturas escolares
	Adaptabilidad a contextos de riesgo
Presencia de enfoque de derechos	Participación activa de los/as niños/as
	Aprendizajes significativos
	Participación de entornos relevantes
Efectividad	Condiciones para la implementación exitosa
	Mejoras para la efectividad

Las pautas fueron sometidas a revisión en tres oportunidades al equipo a cargo del proyecto. Además fueron piloteadas con dos profesionales, una psicóloga y un trabajador social.

Implementación del proceso de validación

Los 89 informantes participaron en una jornada de validación de intervenciones biopsicosociales, organizada por el equipo del proyecto FONDEF. Se organizaron 18 grupos de 4 a 6 personas, cada uno de los cuales aplicó la pauta de validación a un conjunto de intervenciones, mínimo ocho y máximo doce.

Con el fin de asegurar la validación de todas las intervenciones, el trabajo grupal fue estructurado en base a una pauta de trabajo colaborativo, en que se solicitó la designación de un coordinador, un sistematizador de información y un regulador del tiempo. Esta pauta presentaba indicaciones específicas del trabajo a realizar y los tiempos estimados para su desarrollo.

Antes de iniciar el trabajo grupal, se realizó una inducción en que se explicaron los instrumentos y se modeló su aplicación.

Resultados

La información obtenida se ha analizado en base a técnicas cuantitativas y cualitativas. En esta presentación se mostrarán resultados cuantitativos globales y resultados cualitativos para cada una de las dimensiones temáticas. En este último caso, la idea es analizar las intervenciones mejor y peor evaluadas para cada dimensión temática, para identificar con mayor precisión el aporte del sentido del trabajo realizado por los validadores.

Resultados cuantitativos globales

Para ordenar los resultados, se definió un puntaje de validación en base al puntaje ponderado de las dimensiones de comunicabilidad, con un peso de un 20%; aplicabilidad, con un peso de un 40%; y presencia de enfoque de derechos, con un peso de un 40%. Luego se calculó el puntaje Z, para identificar intervenciones sobre y bajo el promedio (0), y a más o menos de una desviación estándar de él.

De las 171 intervenciones validadas, 95 fueron evaluadas sobre la media del grupo total de intervenciones, lo que equivale a un 60,67%. Las otras 76 intervenciones fueron evaluadas en o bajo la media del grupo, lo que equivale a un 39,33%. En consecuencia, la mayor parte de las intervenciones fueron evaluadas sobre la media obtenida por el grupo de intervenciones en su totalidad.

Con relación a la evaluación por temáticas, la tabla N°4 muestra que las intervenciones de promoción de ambientes familiares positivos fueron, en su totalidad, evaluadas sobre la media. Le siguen las de promoción de vida saludable, con un 70,6% sobre la media; luego las de promoción de competencias emocionales, con un 69,4%; las de prevención del abuso sexual, con un 60%; y las de prevención de problemas conductuales, con un 52,8%. Las intervenciones sobre prevención de consumo drogas, alcohol y tabaco fueron evaluadas en un 50% sobre la media y en un 50% en o bajo la media; finalmente, las intervenciones correspondientes a la temática de promoción de relaciones positivas al interior de la escuela fueron evaluadas en un 21,9% sobre el promedio y en un 78,1% en o bajo el promedio.

Tabla N°4: Intervenciones evaluadas sobre, en o bajo la media por temáticas

Temáticas	Número intervenciones validadas	Número intervenciones sobre la media	Porcentaje intervenciones sobre la media	Número intervenciones en o bajo la media	Porcentaje intervenciones en o bajo la media
Promoción de ambientes familiares positivos	12	12	100%	0	0%
Promoción de vida saludable	17	12	70,6%	5	29,4%
Promoción de competencias emocionales	36	25	69,4%	11	30,6%
Prevención del abuso sexual	10	6	60%	4	40%
Prevención de problemas conductuales	36	19	52,8%	17	47,2%
Prevención de consumo drogas, alcohol y tabaco	28	14	50%	14	50%
Promoción de relaciones positivas interior de la escuela	32	7	21,9%	25	78,1%

Ahora bien, utilizando como referente el puntaje Z, se identificó un grupo de 27 intervenciones consideradas como las mejor evaluadas, ya que su puntaje está a más de una desviación estándar del promedio. De igual forma, se identificaron 31 intervenciones evaluadas a más de una intervención estándar bajo el promedio, las que se consideran como las peor evaluadas.

Resultados cualitativos por temáticas

En los resultados por temática que se presentan a continuación, es posible identificar las intervenciones que están a los extremos de la evaluación realizada, es decir las que obtuvieron el más alto y el más bajo puntaje de validación.

Con relación a la temática *Promoción de ambientes familiares positivos*, el Programa Maestros Comunitarios (PMC) _ experiencia uruguaya_ resulta ser la intervención con mejor evaluada en el proceso de validación. En ella destaca su consideración concreta de los espacios familiar, escolar y comunitario. Este programa concibe la escuela como un espacio social y no solo como un espacio para adquirir conocimientos, y además considera que los actores son los productores del programa, por lo tanto, no se trata de una experiencia propuesta exógenamente. Los responsables del programa son, generalmente, maestros de aula que asumen el rol de maestros comunitarios, trabajando con las familias y coordinando los apoyos requeridos por los y las estudiantes en riesgo de exclusión, deserción o repitencia. Si bien es una intervención focalizada en el grupo con mayores dificultades de integración social, pareciera ser que su enfoque ecosistémico y comunitario posibilita superar el típico problema de la exclusión en la inclusión, cuando se trata de programas para poblaciones específicas.

Por otra parte, la intervención con menor puntaje de validación en la temática *Promoción de ambientes familiares positivos* es Coping Power de Estados Unidos. Al igual que Maestros Comunitarios, se dirige a una población focalizada, en este caso, niñas y niños identificados por sus profesores y padres como agresivos y/o disruptivos. Se organiza en sesiones estructuradas desde un enfoque cognitivo y conductual que, para las niñas y niños participantes, suponen el logro de metas personales, la consciencia de las emociones, el uso de autoafirmaciones, técnicas de distracción, métodos de relajación, habilidades de estudio y organización, y habilidades de rehusarse. El trabajo es dirigido por personal de la escuela que es entrenado y supervisado por los expertos creadores del programa. En esta modalidad de intervención, se advierte que el problema está situado en los niños y niñas, vale decir, son ellos o ellas quienes aparecen como portadores de una disfunción que es posible de corregir con apoyo externo. A diferencia de Maestros Comunitarios, que comprende el problema desde una perspectiva ecosistémica.

En la dimensión de Vida Saludable, la estrategia con mejor puntaje de validación es la chilena denominada Intervención en Educación Alimentaria y Actividad Física, destinada a prevenir la obesidad de escolares entre los 10 y 15 años. El programa incorpora una serie de medidas y acciones orientadas a formar, en toda la comunidad escolar, una conciencia activa sobre la nutrición saludable. Entre estas medidas está la incorporación de la educación en nutrición en el currículo de tercero a octavo básico; la formación de profesores para implementar este currículo; y el incremento de 90 minutos semanales en las clases de Educación Física. Entre las acciones, se desarrollan actividades con apoderados con el fin de involucrarlos en la intervención de la escuela; eventos comunitarios con novedosas actividades relativas a la alimentación saludable; actividades masivas con la familia como cicletadas, caminatas a cerros, campeonatos de ping-pong, entre otras.

En esta misma dimensión de Vida Saludable, el Programa Mírame_ también chileno_ resultó ser el que obtuvo menor puntaje de validación. Su foco es la generación de hábitos saludables en estudiantes de 10 a 11 años. Para esto, inserta algunos contenidos en el currículo, capacita a profesores, entrega información a las familias y se propone actividades de integración con la comunidad, con el fin de lograr entornos que apoyen los cambios de conducta esperados en los estudiantes. Este programa se sustenta en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, que recomienda trabajar con los determinantes de la conducta; reconociendo que el problema está en los niños, quienes deben cambiar a partir de modelos sociales adecuados. A diferencia del programa anterior, el trabajo con la familia se limita a la entrega de información, restando una lógica de participación con mayor involucramiento; no se consideran medidas de mayor profundidad, como el aumento semanal de las horas de educación física; ni declara actividades concretas que impacten el hacer de una familia. En este sentido, no es lo mismo participar en una cicletada que ser informado de la importancia de hacer deporte.

En la dimensión de Prevención de Problemas Conductuales, el programa Second Step Violence Prevention fue el mejor evaluado en el proceso de validación. Se trata de un plan de estudios desde pre-escolar hasta la educación secundaria, basado en el desarrollo de habilidades sociales, que tiene como fin reducir la impulsividad y agresividad y aumentar los factores protectores. Este programa incorpora estrategias como juego de roles, ejemplificación, discusión, debates y material audiovisual acorde a la edad de los estudiantes. Se define como un programa universal, por lo tanto es apropiado para aulas completas. Probablemente, su valoración se deba principalmente a que es un programa transversal a los diversos niveles educativos y a su carácter preventivo.

Por su parte, el programa Community of Caring fue el peor evaluado en la temática de Prevención de Problemas Conductuales. Su foco es fortalecer la capacidad de toma de decisiones de los jóvenes, con el fin de evitar conductas como la iniciación sexual temprana, el embarazo adolescente, el abuso de sustancias, el comportamiento delictivo y la deserción escolar. Si bien el programa presenta una estructura clara que incorpora activamente a la familia, se sustenta en el desarrollo de componentes valóricos y morales. Tal como lo señaló el grupo de profesionales que validó esta intervención, ella “está enfocada en determinado grupo que comparte ciertos valores conservadores, por lo que no está enfocada a la generalidad de la educación chilena”. De ahí su baja valoración como estrategia pertinente a la realidad de nuestras escuelas.

En la dimensión de promoción de Relaciones Positivas al interior de la Escuela, la intervención mejor evaluada es la norteamericana Skills, Opportunities and Recognition. Este programa apunta a la población general de estudiantes y también a grupos de riesgo, su objetivo es aumentar lazos sociales para reducir el comportamiento antisocial y delictual. La intervención es a nivel individual, familiar y de escuela. Lo interesante de este programa es que brinda herramientas a padres y educadores para gestionar de mejor manera la relación con los niños, tanto en la escuela como en el hogar. A nivel de aula, los profesores aprenden a implementar una enseñanza interactiva y cooperativa; a nivel de hogar, los padres aprenden a mejorar la comunicación con sus hijos, a instalar una disciplina apropiada y consistente, y a crear ambientes positivos en la casa que fomenten el progreso académico. Tal vez, lo más interesante de esta intervención es que desarrolla un trabajo intencionado en los ambientes más relevantes en que se mueven los niños y niñas: la escuela y el hogar.

Por su parte, la intervención norteamericana School Violence Prevention Demonstration Program resultó ser la que obtuvo el más bajo puntaje de validación en la dimensión Promoción de Relaciones Positivas al interior de la Escuela. La baja pertinencia de esta intervención a la realidad chilena es que se sustenta en un programa de educación cívica pensado para Estados Unidos, en que se releva la valoración de su constitución política, cuestión que en Chile, dada la situación sociohistórica en que se genera la actual constitución, sería difícil de replicar.

Respecto de la dimensión de Competencias Emocionales, la intervención validada con mayor puntaje es la chilena Sistema de Alerta Temprana de la Deserción Escolar – SAT “Presente”, desarrollada en la comuna de Peñalolén. Este programa persigue que los niños y niñas asistan regularmente a la escuela, entendiendo que ésta representa uno de los principales factores protectores de la infancia. Este programa se enmarca en una política comunal de protección de la infancia, en que se ha consensuado la relevancia del problema de la deserción escolar. Sus ejes de intervención son: promoción, educación y fortalecimiento familiar; fortalecimiento de la red social vecinal; articulación del trabajo en red; y fortalecimiento de las comunidades escolares. Probablemente su dimensión participativa y de trabajo comunitario en red es lo que se valora, ya que es una intervención que pone en diálogo y coordinación a una serie de actores que, en muchas comunas, operan con iniciativas aisladas sin un diagnóstico ni una estrategia compartida de acción.

La intervención uruguaya Plan de Tránsito entre Ciclos Educativos fue la que obtuvo más bajo puntaje de validación en la dimensión de Desarrollo de Competencias Emocionales. Esta intervención pretende apoyar a estudiantes más vulnerables en su inserción a la educación media, a través de una estrategia basada en la participación, coordinación interinstitucional y la vinculación de instancias de educación formal e informal. Al ser una estrategia que pone en tensión la escuela, ya que busca generar transformaciones en ella y en los docentes, no es fácilmente adaptable al funcionamiento y culturas escolares chilenas, lo que determina su bajo puntaje de validación. Ahora bien, resulta ser una interesante propuesta, que pone en juego con seriedad la participación de los propios estudiantes, asumiéndolos como “sujetos sociales activos de la intervención”.

En la dimensión Prevención del Abuso Sexual, Emocional y Físico, la intervención mejor evaluada fue la norteamericana Who do you tell?, que constituye un programa de educación sexual infantil diseñado para enseñar conceptos esenciales a niños y niñas de 4 a 12 años, con el fin de ayudarles a prevenir y protegerse del abuso sexual. Es un programa que utiliza diversos recursos y estrategias de aprendizaje, como obras de teatro, juegos de rol, discusiones, imágenes y videos. Se trabaja en sesiones de clases en la escuela.

Por su parte, la intervención con más bajo puntaje de validación fue la denominada Triple P (Positive Parenting Program). Su objetivo es evitar graves trastornos emocionales y de comportamiento en los niños mediante la promoción de relaciones familiares y de crianza positivas. Las observaciones realizadas por los evaluadores de este programa señalan que en las escuelas chilenas no hay espacios para el desarrollo actividades como las propuestas; y que el programa tiene más sentido entendido como red de salud familiar, desde una perspectiva más

terapéutica. De igual forma, se evidencia la falta de participación de los niños y niñas. En este sentido, la baja puntuación obtenida tiene que ver con que este programa no es pertinente al tipo de intervenciones que emergen de la escuela, con la participación activa de sus miembros, particularmente estudiantes y docentes. Más bien es una propuesta para ser desarrollada en otro espacio. De hecho, a diferencia de cualquiera de las experiencias anteriormente analizadas, en ésta no se ponen en juego recursos propios de las escuelas: sus espacios; su currículum; la modalidad de trabajo directo con estudiantes; o sus mismos docentes.

Conclusiones

La mayor parte de las intervenciones fueron evaluadas sobre la media obtenida por el grupo de intervenciones en su totalidad. De acuerdo a estos datos, se concluye que 95 de las 171 intervenciones son factibles de aplicar en escuelas chilenas.

Del análisis cualitativo, es posible identificar aspectos relevantes para pensar en el tipo de intervenciones biopsicosociales pertinentes a la realidad de nuestras escuelas básicas. En este sentido, se valora el enfoque ecosistémico por sobre la perspectiva individual en la comprensión del problema a abordar; se valora también un enfoque de involucramiento parental activo, por sobre uno centrado en la entrega de información; finalmente, se valora la utilización del encuadre escolar y de sus actores, por sobre un encuadre de carácter terapéutico, alejado del sentido pedagógico y curricular de la escuela.

Por último, vale la pena reflexionar en torno a las posibilidades de transformación de la escuela chilena, de tal modo de abrirnos a programas biopsicosociales que hoy, por el tipo de cultura escolar imperante y por las expectativas asociadas a la educación, se hacen difíciles de proyectar. En este punto, queda una pregunta abierta cuya respuesta tendremos que ir dibujando en la medida que construyamos un sistema escolar efectivamente comprometido con los derechos de los niños y niñas, en la cotidianidad de la vida de la escuela.

Referencias Bibliográficas

- Querejeta M., (2009). Las herramientas del nuevo paradigma de la salud en el siglo XXI: CIE / CIF. Rev. Esp. Salud Publica v.83 n.6 Madrid nov.-dic.
- Saracostti M., Villalobos C., (2013). Familia – Escuela – Comunidad II: Herramientas para un trabajo colaborativo. Editorial Universitaria.

Sistema de Alerta Temprana para prevenir la Deserción Escolar

Ximena De Toro

Como citar:

De Toro, Ximena (2014) Sistema de Alerta Temprana para prevenir la deserción escolar. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de Enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La presente ponencia tiene como objetivo presentar y analizar una de las estrategias que ha crecido en interés en cuanto a prevención escolar y cuyo uso ha sido promovido por organismos internacionales: los sistemas de alerta temprana (SAT). Un SAT es un esfuerzo colaborativo entre profesores, administrativos, comunidades y familias cuyo objetivo es usar información que ya esté disponible en los colegios para detectar estudiantes que están mostrando indicadores de deserción validados científicamente, y de esta forma, brindarles adecuados programas de intervención con el fin de alterar sus trayectorias educacionales. Esta presentación se va a complementar con los resultados del estudio llevado a cabo en la Municipalidad de El Bosque y la Escuela Marcial Martínez, cuyo fin es analizar las oportunidades, tensiones y desafíos que surgen al momento de planificar un SAT en dicho establecimiento, resultados que son igualmente útiles para contextos similares. **Palabras clave:** deserción escolar, prevención, sistemas de alerta temprana.

Introducción

Investigaciones sugieren que la deserción puede ser prevenida tempranamente desde la educación primaria a través de la implementación de un Sistema de Alerta Temprana (SAT). A la base de tal estrategia preventiva está la convicción fundada que actuar cuando el niño ya ha desertado del sistema escolar tiene una menor efectividad.

Esta presentación tiene como objetivo mostrar los resultados de la tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Infancia de la Universidad de Edimburgo que tuvo como objetivo explorar las tensiones, oportunidades y desafíos que surgen al momento de planificar la implementación de un SAT en la escuela Marcial Martínez de Ferrari de la comuna de El Bosque.

La naturaleza del presente estudio fue de tipo cualitativa. Los mecanismos utilizados para recolectar la información fueron entrevistas semi estructuradas dirigidas a conocer el compromiso de las autoridades locales, además de los componentes técnicos disponibles y los recursos locales, junto con un focus group que buscó involucrar a los docentes en el análisis de tensiones, oportunidades y desafíos al momento de implementar un SAT por medio de la comparación con experiencias internacionales.

Antecedentes conceptuales

Entendiendo la deserción escolar bajo el enfoque ecológico

El marco conceptual que guió esta tesis fue el enfoque ecológico que entiende el desarrollo humano a partir de influencias recíprocas entre un sujeto activo y su contexto. Rumberger (2001) corrobora lo anterior, argumentando que tanto las experiencias personales, así como los contextos de alto riesgo influyen en la decisión de desertar. A ello el autor agrega que hay dos líneas de investigación en materia de deserción escolar, ambas igualmente necesarias para entender tal problemática. Primero, una perspectiva que centra su atención en factores de tipo estructural relacionados con: ambientes de alto riesgo, estructuras familiares y políticas educativas. Segundo, una perspectiva que ahonda en aquellos factores personales que influyen en la decisión de desertar, y principalmente en aquellas actitudes y comportamientos que componen un concepto bastante particular, que en inglés se denomina *student engagement* o el compromiso de los alumnos con sus estudios. La atención a dicho concepto ha crecido en importancia dado que la escuela difícilmente puede controlar aquellos factores de tipo estructural; sin embargo, al centrarse en aquellas variables sobre las cuáles pueden ejercer algún efecto, los docentes le pueden ofrecer a los estudiantes una alternativa más optimista para alcanzar resultados positivos (Appleton et al., 2006). Este concepto ha sido ampliamente estudiado por varios investigadores (Appleton et al, 2008; Fredricks et al, 2004; Hart et al., 2011), que concuerdan con su carácter multidimensional, dimensiones que fluctúan entre dos y cuatro:

- Compromiso académico: estudiantes involucrados en la enseñanza y el trabajo académico.
- Compromiso conductual: estudiantes participando en la sala de clases, en actividades extracurriculares y comportándose adecuadamente.
- Compromiso cognitivo: estudiantes que sienten que pueden y quieren tener éxito en la escuela.
- Compromiso afectivo: estudiantes que sienten un verdadero sentido de pertenencia a una comunidad escolar y mantienen relaciones positivas con sus profesores y compañeros.

Esta es una variable clave en la deserción escolar, ya que el abandonar la escuela no suele ser un acto repentino, sino que la etapa final de un proceso dinámico y acumulativo de pérdida de compromiso con los estudios (Rumberger, 2001).

Sistema de alerta temprana: una alternativa para prevenir la deserción escolar

Estudios concuerdan que hacer un seguimiento del compromiso de cada alumno con sus estudios permite prevenir la deserción escolar. De allí que diferentes organismos sugieren la construcción de un sistema de protección local capaz de: detectar a los estudiantes en riesgo de deserción escolar y vincular a actores públicos y privados interesados con mejorar las trayectorias educativas de los niños. Lo anterior hace alusión a un SAT, entendido como un esfuerzo colaborativo entre profesores, administrativos, comunidades y familias cuyo objetivo es usar información que ya esté disponible en los colegios para detectar y monitorear estudiantes que están mostrando indicadores de alerta temprana validados científicamente, y de esta forma, brindarles adecuados programas de

intervención con el fin de modificar sus trayectorias educativas (Balfanz y Fox, 2011; Bowles et al, 2013; Bruce et al, 2011; Jerald , 2006).

Por un lado, un SAT puede ayudar a los colegios a identificar necesidades comunes entre los estudiantes y focalizar los esfuerzos en aquellos estudiantes o cursos que presenten mayor presencia de indicadores de alerta temprana. Asimismo, los gobiernos locales pueden focalizar los recursos en aquellos colegios o áreas geográficas que necesitan más apoyo, así como evaluar la efectividad de los programas de intervención disponibles (Bruce et al, 2011; Jerald, 2006; Uekawa et al., 2010).

Implementando un Sistema de Alerta Temprana

Bruce et al. (2011) enfatiza que hay tres elementos claves para la implementación exitosa de un SAT: un compromiso local con disminuir las tasas de deserción escolar, componentes técnicos robustos, y la conexión y maximización de los recursos existentes.

Compromiso local con disminuir las tasas de deserción escolar

Según la literatura es importante que dicho compromiso trascienda las fronteras escolares, siendo importante el apoyo de las familias, comunidades, gobiernos y redes locales. Autoridades locales y escolares deben compartir la creencia de que todos los alumnos están en condiciones de graduarse mediante una detección temprana de aquellos que puedan presentar más dificultades junto con un sistema integral capaz de apoyarlos (Bowles et al., 2013).

Componentes técnicos robustos

Con el fin de evitar derivaciones erróneas de estudiantes hacia programas de apoyo, la identificación precisa de qué estudiantes están fuera del camino hacia la graduación es un punto crucial (Bruce et al. 2011). Para ello es fundamental conocer las características de la deserción en un contexto particular, con el fin de averiguar cuáles son los indicadores de alerta temprana más eficaces para dicho contexto (Balfanz, 2008; Jerald, 2006; Uekawa et al, 2010). Para detectar dichos indicadores, los expertos recomiendan la conducción de estudios longitudinales que comparen las trayectorias de los alumnos que se graduaron del colegio y aquellos que no se graduaron.

Estudios longitudinales realizados en USA encontraron evidencia de tres indicadores que tendrían mayor poder predictivo: (i) asistencia, (ii) comportamiento y (iii) rendimiento escolar. En tanto, un SAT integral puede incluir otros indicadores secundarios basados en expectativas locales, esto es, barreras no académicas para el aprendizaje, que pueden no tener el mayor poder predictivo, pero son cruciales también, por ejemplo, la necesidad de cuidar de un familiar (Bruce et al, 2011;. OSPI et al, s.f.). Por último, la literatura recomienda el uso de sistemas de registro electrónicos que den alerta sobre qué alumnos están mostrando indicadores de una manera más rápida y así reducir la carga laboral de los profesores.

Conexión y maximización de los recursos existentes

La identificación de los alumnos que presentan indicadores pierde sentido si eso no va conectado a una red de programas de intervención por nivel de complejidad (a nivel de cada colegio y a nivel local) y cuya efectividad debería estar también validada (Balfanz, 2008; Bowles et al., 2013; Bruce et al., 2011; Jerald, 2006; Heppen y Bowles, 2008; Mac Iver y Mac Iver, 2009). Las derivaciones deben tomar en cuenta que los indicadores son sólo signos de complejas causas que los subyacen y deben basarse no sólo en las necesidades de los estudiantes, sino también en sus fortalezas.

Preguntas de investigación y resultados

¿Cuál es el grado de compromiso por parte de las autoridades locales y del colegio en torno al mejoramiento educacional por medio de la implementación de un SAT?

Este estudio encontró un compromiso general con el mejoramiento de las trayectorias educativas de todos los niños y un interés por la implementación de estrategias preventivas basadas en indicadores claros, toda vez que hay una tendencia a tomar decisiones a nivel de cada establecimiento en base a percepciones.

En tanto, la literatura destaca la importancia de contar con un líder a nivel de cada colegio y otro líder a nivel del gobierno local que puedan velar por la implementación del SAT (Balfanz, 2009; Bruce et al., 2011; Pinkus, 2008).

No obstante, si bien hay claridad que la directora del colegio podría asumir dicho rol, no hay claridad con respecto a quién podría asumir tal rol a nivel del Municipio. Ello da cuenta de una brecha entre un compromiso y una voluntad de asumir responsabilidades compartidas con mejorar las tasas de graduación. Actualmente esta responsabilidad recae principalmente en los profesores, que sienten que están solos en esta tarea y sobrepasados. Esto es preocupante ya que según Balfanz y Fox (2011) los profesores cuando no tienen apoyo pueden sentirse fácilmente abrumados y en consecuencia reducir sus expectativas sobre los niños.

Esta brecha entre un compromiso compartido y una responsabilidad compartida también puede explicar por qué las preguntas sobre qué institución debe administrar el SAT y quién debe participar en un equipo SAT son temas controversiales. Otra tensión es la débil asociación entre los colegios y el Ministerio de Educación, lo que puede relacionarse con un sentir por parte de los colegios que están solos en esta tarea, y sobrepasados. A ello cabe agregar ciertas deficiencias del sistema educacional chileno que se han traducido en altas tasas de segregación escolar y el que los niños más desaventajados se concentren en la educación municipal, lo que aumenta el *burnout* por parte del cuerpo docente. Ello se asocia a la alta rotación de los profesores, un factor que puede afectar a la continuidad de un SAT. Esto concuerda con Curran et al. (2007), quienes afirman que la concentración de los estudiantes más desfavorecidos en escuelas de escasos recursos lleva a una alta rotación y desgaste del personal de la escuela, factor que también es un poderoso motor de la deserción escolar.

Finalmente, otra tensión es el hecho que los colegios municipales tienen que coordinar distintos programas, los cuáles no necesariamente proporcionan a los profesionales para su aplicación o están conectados entre sí. Esto factores pueden afectar el grado de motivación y compromiso con la implementación de un SAT por parte del personal docente, pues si bien un SAT permite un uso más efectivo y eficiente de los recursos y la información disponible, puede significar inicialmente un aumento en la carga de trabajo por parte de los profesores.

Ahora, este estudio examinó una escuela, pero de acuerdo a los participantes y a la literatura, los niños que muestran indicadores de una pérdida paulatina del compromiso con los estudios suelen tener una alta movilidad entre colegios (Rumberger, 2001). Por lo tanto un SAT deben concentrar sus esfuerzos más allá de una escuela. Entonces, como algunos de los participantes señalaron, el Municipio pareciera ser el lugar más pertinente para albergar una oficina central para el SAT relacionados con equipos SAT a nivel de cada escuela.

Sin embargo, tensiones que aquí surgen son las diferencias significativas entre los colegios municipales, así como la falta de control que tienen los Municipios sobre los colegios particulares subvencionados, que pueden atender una población igualmente vulnerable, y que según Elacqua (2009), representan cifras cercanas al 50% de la matrícula total.

Otra tensión se relaciona con el tema de los recursos, pues mientras los recursos humanos pueden estar disponibles, los recursos económicos son limitados. Estos problemas financieros pueden afectar la implementación del SAT. Bruce et al. (2011) reconocen también estas limitaciones en las escuelas de menos recursos, haciendo hincapié en la importancia de planificar la implementación del SAT con los recursos existentes. Por otra parte, los participantes mencionaron su preocupación frente a proyectos que se descontinúan debido a cambios financieros o administrativos. Todos estos hallazgos sugieren que los ejecutores deben tomar medidas para evitar el SAT no se vea interrumpido por dichas modificaciones.

¿Qué tensiones, oportunidades y desafíos pueden ser identificados en relación a los componentes técnicos de un SAT?

Esta investigación encontró que una oportunidad existente es el software Full College comprado por la Municipalidad de El Bosque, que permite a los profesores registrar datos de: asistencia, rendimiento, comportamiento, participación de las familias. Junto con ello permite registrar la información de indicadores que ofrecen datos sobre las cuatro dimensiones del compromiso escolar

Con respecto a qué indicadores específicos el SAT debiese registrar, la literatura sugiere la realización de un estudio longitudinal. De acuerdo a los participantes, algunos elementos que pueden facilitar el estudio longitudinal son los registros actuales y de años anteriores con respecto a dichos indicadores claves, práctica que sería habitual en otras escuelas. Esto podría proporcionar datos claves para iniciar el estudio, ya que una alternativa es comparar las cohortes anteriores de estudiantes que se graduaron con cohortes de estudiantes que desertaron (Balfanz, 2009).

Al respecto Jerald (2006) señala que si los implementadores deciden saltarse este paso, aún se puede seguir

utilizando datos con respecto a los tres indicadores claves: asistencia, rendimiento y comportamiento. Acá una tensión que surge es que estos indicadores son claves en el caso de USA, sin embargo hay que tener cierta cautela al momento de utilizar información resultante de investigaciones basadas en otros contextos. Surge también una preocupación con respecto a si los datos de asistencia son fiables, toda vez que es sabido que el sistema de voucher ha conducido a prácticas fraudulentas por parte de distintos colegios, tales como la alteración de los registros de asistencia para recibir una mayor subvención (CIPER, 2012).

Además, los participantes muestran cierta preocupación con respecto a si la información registrada en el caso del comportamiento también es fiable. Sin embargo, Jerald (2006) no descarta indicadores que surgen de juicio humano, ya que un SAT buscaría predecir y prevenir, más que medir. Por lo tanto, el valor de cada dato no radicaría en su fiabilidad, sino en su validez predictiva.

Además, para el contexto local hay otros indicadores que son relevantes, tales como las relaciones de los alumnos con sus compañeros y profesores, el nivel de involucramiento familiar y otros indicadores que los alumnos pueden mostrar fuera de la escuela, tales como el nivel de participación en su comunidad o el involucramiento en situaciones de riesgo. Otro interés dice relación con ahondar en indicadores específicos de acuerdo a la edad, pero también al género.

Otra tensión expresada por los participantes es la falta de tiempo y recursos para llevar a cabo el estudio longitudinal. De allí que un desafío es la construcción de alianzas con Universidades para llevar a cabo el estudio, de acuerdo con Curran et al. (2007), quienes enfatizan la importancia de consolidar alianzas para ello.

Sobre la idea de una base de datos que incluya información de los indicadores que los niños pueden mostrar fuera de la escuela, esta investigación encontró varios obstáculos y tensiones. Se evidencia que hay una visión fragmentada de la infancia por parte de las políticas sociales. Los niños son vistos como estudiantes, pacientes etc, pero no de una forma integral. Esta visión tiene un efecto en cascada a nivel local, ya que los departamentos locales tienen que hacer frente a diversos objetivos y gestionar bases de datos diferentes. Dicha problemática sugiere que la fragmentación de los servicios a nivel nacional pueden obstaculizar el trabajo intersectorial.

Además, surge aquí con fuerza la discusión sobre cómo equilibrar el derecho del niño a su privacidad (CDN, 1989, art. 3 y art. 16) y el uso de los datos para una mejor atención, existiendo la preocupación que el uso de datos conduzca a una estigmatización de los niños en las escuelas. Acá la literatura enfatiza en la importancia de determinar las políticas de uso y restricciones para el intercambio de información de los datos, que permitan asegurar que la identificación se utiliza para apoyar a los niños de una forma más eficaz, no para etiquetarlos (Balfanz y Fox, 2011; Bowles et al. , 2013; Bruce et al, 2011).

¿Qué tensiones, oportunidades y desafíos pueden ser identificados en relación a la conexión y maximización de los recursos existentes?

Esta investigación reveló que la visión fragmentada de las políticas sociales vigentes tiene implicaciones importantes cuando se trata de conectar y maximizar los recursos locales. Esto se evidencia en una débil comunicación interinstitucional, y en la superposición de programas, esto es, programas provenientes de distintos Ministerios que buscan atender aquellos niños que presentan indicadores de alerta temprana. Ello ilustra lo estipulado por Legters y Balfanz (2010), quienes argumentan que la coordinación entre las organizaciones que atienden a los niños es uno de las más difíciles fronteras en el trabajo de prevención de deserción escolar. Varios participantes expresaron su interés en la mejora de esta debilidad mediante la consolidación de los canales formales de comunicación entre las diferentes instituciones que trabajan con niños. Respecto a este tema, Davis (2011) sugiere que no hay una manera perfecta de integrar los servicios. Como sostiene Davis, un trabajo integrado es una actividad continua que tiene a la base prácticas profesionales claras, relaciones, roles y responsabilidades. Adicionalmente, requiere un salto desde un modelo centrado en los déficits a un modelo que garantice la participación, prácticas antidiscriminatorias y servicios oportunos y de calidad (Davis, 2011).

En cuanto a los desafíos, los participantes hicieron hincapié en que los recursos de las escuelas municipales son limitados, y que éstas no pueden hacer frente por sí solas a algunos problemas debido a su complejidad. Por lo tanto, siguiendo a Bruce et al. 2011, es importante invertir en asociaciones con otras instituciones para la construcción de un SAT exitoso, junto con consolidar canales formales de comunicación y protocolos de cooperación. En la misma línea, otro de los desafíos para los ejecutores es aclarar cómo involucrar a los niños y familias en la

implementación del SAT, al tiempo que aclarar cómo reconocerlos como sujetos.

Los resultados sugieren a su vez que no por centrarse en los indicadores individuales, los factores estructurales deben ser olvidados, porque tal cómo lo expresaron los participantes y la literatura, los niños de la mediana infancia en zonas pobres deben enfrentar un conjunto de riesgos, siendo a menudo reclutados en actividades que interfieren con su compromiso escolar (Balfanz et al., 2007). Sin embargo, hay una tendencia entre los participantes para responsabilizar a las familias como el elemento más influyente. Esta noción difiere de Jerald (2006), quien sostiene que las experiencias educativas de los estudiantes también juegan un papel importante en la configuración del problema de la deserción.

Con respecto a otros desafíos, esta investigación encontró que los ejecutores deben planificar la implementación del SAT con el mayor número posible de partes interesadas en las trayectorias educacionales de los niños. Además, es importante que el SAT ocupe un lugar importante en el distrito y la escuela, ligado al plan local de mejoramiento escolar (Bruce et al, 2011; Heppen y Bowles, 2008).

En tanto, siguiendo a Bowles et al. (2013), otra alternativa para los casos en que no hay un modelo de intervención por nivel de complejidad para hacer frente a la deserción escolar, es recomendable actualizar un inventario de las intervenciones existentes, identificando los vacíos para analizarlos con las altas autoridades. Al respecto, es importante que las derivaciones respondan no solamente a las necesidades de los niños, sino que también a sus fortalezas. Este es un desafío particular, ya que las políticas de infancia en Chile son altamente influenciados por un modelo centrado en los déficits (Oyarzún et al., 2008).

Adicionalmente, los participantes criticaron la falta de profesionales y largas listas de espera en las estrategias de intervención más especializadas, además de su calidad. Esto contraviene el derecho del niño a recibir apoyo de calidad, en particular en las áreas de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal (CDN, 1989, art. 3).

Estas preocupaciones ponen en evidencia el difícil camino para que los niños se convierten en sujetos de derechos. Ello puede estar relacionado con la fuerte influencia de las perspectivas centradas en las deficiencias y los riesgos, las cuáles no consideran al niño al momento de tomar decisiones y cuyas estrategias se organizan sobre la base de la oferta de programas en lugar de ser organizada sobre lo que los niños necesitan (Oyarzún et al., 2008). Por lo tanto un desafío para los ejecutores del SAT es aclarar cómo trabajar desde un enfoque de derechos, analizando cómo incorporar las visiones de los niños y sus preocupaciones, esto es, cómo mirar los niños como sujetos de derechos y con agencia, en lugar de sujetos de control (Moss y Petrie, 2002).

Implicancias prácticas

En concordancia a la literatura, esta investigación sugiere la implementación de un proyecto piloto. Posteriormente, el foco debe ampliarse a más escuelas, ya que los estudiantes con bajo nivel de compromiso con sus estudios presentan una gran movilidad entre colegios. Por lo tanto, un desafío es motivar a otras escuelas para implementar un SAT.

En cuanto a la estructura, la literatura sugiere la implementación de equipo SAT multidisciplinario a nivel de cada colegio, asociado a un equipo SAT que funcione en el gobierno local compuesto por representantes de los diferentes servicios públicos y organizaciones no gubernamentales locales. Los equipos escolares deberían estar a cargo de la detección de alumnos que muestran indicadores de alerta temprana y complementar estos datos con informes complementarios que se relacionen con otras barreras no académicas, con el fin de tomar que decisiones informadas. Para ello, se debe fortalecer el uso de un software capaz de almacenar dichos datos, entregar alertas sobre aquellos estudiantes que estén mostrando indicadores e incluir información relativa a la efectividad de las intervenciones realizadas, al tiempo que se capacite a los profesores para su uso. Este equipo debería estar a cargo de fomentar el involucramiento de los profesores, los niños y sus familias, y juntos elaborar un plan de intervención para abordar el débil involucramiento de los padres. Por último, es importante proporcionar un monitoreo continuo, además de trabajar con el equipo del gobierno local de una manera colaborativa

Mientras tanto, el equipo a nivel del gobierno local debería promover un amplio compromiso de organizaciones vinculadas a las trayectorias educacionales de los niños desde el inicio de la planificación del SAT. También deberían analizar cómo llegar a los niños de las escuelas particulares subvencionadas y particulares. Posteriormente, deben estudiar la manera de hacer frente a las diferencias entre las escuelas. Asimismo, deben proporcionar

apoyo a los equipos de la escuela, y llevar a cabo un análisis continuo de la información, con el fin de considerar aquellos cursos o zonas geográficas que necesitan más apoyo (Jerald , 2006). Además, este equipo debería desarrollar estrategias para involucrar a la comunidad en motivar a los niños a ir a la escuela (Balfanz, 2007), junto con actualizar el inventario de las estrategias de intervención, buscando cómo resolver aquellos vacíos. También deberían velar por mejorar la comunicación entre los colegios y las instituciones, para que los equipos escolares puedan hacer las derivaciones de manera directa.

Para ambos equipos se recomienda que quienes lo integren puedan tener un tiempo asignado para implementar el SAT, ya que reuniones regulares son necesarias para discutir los casos y monitorear los avances (Legters y Balfanz, 2010). Por otra parte , el desarrollo de algunas formalidades son cruciales para asegurar la continuidad del SAT, independientemente de cualquier cambio administrativo o financiero.

Referencias Bibliográficas

- ACHNU (Asociación Chilena pro Naciones Unidas). (2006). *La deserción escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?* http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion_escolar_chile_flamey.pdf
- Anderson, R., Dowty, T., Clayton, R., Korff, D., y Munro, E. (2006). *Children's databases – safety and privacy: A report for the Information Commissioner*. Wilmslow: Foundation for Information Policy Research/Information Commissioner. http://www.fipr.org/childrens_databases.pdf
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology* , 44 (5), 427–445.
- Appleton, J., Christenson, S., y Furlong, M. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools* , 45 (5), 369-386.
- Arthur, S., y Nazroo, J. (2003). Designing Fielwork Strategies and Materials. In Ritchie, J., y Lewis, J., (Eds), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 109-137). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Baeza, J. (2004). Características de la población juvenil desertora del sistema escolar chileno. *Revista Electrónica Foro Educacional*, 5, 99 -119.
- Balfanz, R. (2007). *What your community can do to end its drop-out crisis: Learning from research and practice*. Washington DC: National Summit on America's Silent Epidemic. http://web.jhu.edu/CSOS/images/Final_dropout_Balfanz.pdf
- Balfanz, R., Herzog, L., y Mac Iver, D. (2007). Preventing Student Disengagement and Keeping Students on the Graduation Path in Urban Middle-Grades Schools: Early Identification and Effective Interventions. *Educational Psychologist* , 42 (4), 223–235.
- Balfanz, R. (2008). *Three Steps to Building an Early Warning and Intervention System for Potential Dropouts*. Baltimore, Maryland: Everyone Graduates Center. http://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/03/Three_Steps.pdf
- Balfanz, R. (2009). *Putting Middle Grades Students on the Graduation Path. A Policy and Practice Brief*. Westerville: National Middle School Association. http://www.amle.org/portals/0/pdf/research/research_from_the_field/policy_brief_balfanz.pdf
- Balfanz, R., y Fox, J. (2011). *Early Warning Systems- Foundational Research and Lessons from the Field*. Philadelphia: Everyone Graduates Center, National Governors Association. <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/1110EARLYDROPBALFANZ.PDF>
- Bellei, C. (2007). Expansion of private schools and educational improvement in Chile. An evidence-based evaluation. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), 1-22.
- Bowles, S., Mindee, O., Heppen, J., Yerhot, L., Scala, J., y Perry, M. (2013). *Middle Grades Early Warning Intervention Monitoring System Implementation Guide*. Washington DC: American Institutes for Research. <http://>

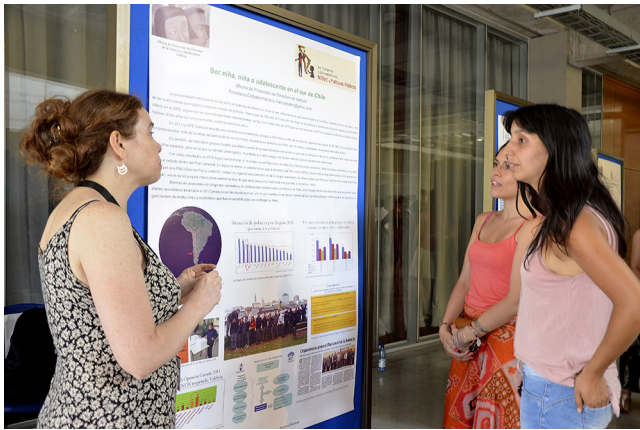
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*, 3(2), 77-101
- Bridgeland, J. (2010). The new dropout challenge: bridging gaps among students, parents, and teachers. En Legters, N. , y Balfanz, R. (Issue eds.), *New directions for youth development. Putting all students on the graduation path No. 127* (pp. 101-110). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge Mass. London : Harvard University Press, 1979.
- Bruce, M., Bridgeland, J., Hornig, J., y Balfanz, R. (2011). *On Track for Success. The Use of Early Warning Indicator and Intervention Systems to Build a Grad Nation*. Washington, DC: Civic Enterprises, Everyone Graduates Center. http://new.every1graduates.org/wp-content/uploads/2012/03/on_track_for_success.pdf
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Check y Connect (2013). Emphasis on Student Engagement. Minneapolis:Institute on Community Integration, U of Minnesota. <http://checkandconnect.umn.edu/model/engagement.html>
- CIPER (Centro de Investigación Periodística). (2012). *El otro SIMCE de la Región Metropolitana: catastro inédito de los colegios particulares que adulteran y lucran con las subvenciones fiscales*. <http://ciperchile.cl/2012/05/14/catastro-inedito-de-los-colegios-particulares-que-adulteran-y-lucran-con-las-subvenciones-fiscales/>
- Clarke, A. (2001). Research and the policy-making process. En Gilbert, N.,(Ed.), *Researching social life* (pp. 28-44). London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Collins, W. (2005). Contextualizing Middle Childhood: Beyond 1984. En Cooper, C., García, C., Todd,W., Davis, H., y Chatman, C. (Eds), *Developmental Pathways through Middle Childhood. Rethinking Contexts and Diversity as Resources* (pp. ix-xii). Mahwah; New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo Chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 4 (1), 118-129.
- Curran, R., Balfanz, R., y Herzog, L. (2007). An Early Warning System. *Educational Leadership* , 65 (2), 28-33.
- Davis, J. (2011). *Integrated children's services*. Los Angeles; London; New Delhi; Singapore; Wahington DC: Sage.
- Elacqua, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. Documento de Trabajo CPCE N° 10*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de la Educación, Universidad Diego Portales. <http://www.cpce.cl/publicaciones/documentos-de-trabajo/92-10-the-impact-of-school-choice-and-public-policy-on-segregation-evidence-from-chile>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., y Loyola, J. (2010). *Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar . Documento de Trabajo N° 3*. Santiago: Centro de Investigación en Educación UCINF. http://www.ucinf.cl/files/CIE_doc_discusion_teorica
- Espinoza, O., Santa Cruz, E., Gonzalez, L., y Castillo, D. (2011). Deserción y abandono temporal en la Enseñanza Básica de la Comuna de Cerro Navia. *Revista Akademia. Universidad UCINF*. <http://www.revistaakademeia.cl/2011/09/desercion-y-abandono-temporal-en-la-ensenanza-basica-de-la-comuna-de-cerro-navia/>
- European Commision. (2011). *Tackling early school leaving: A key contribution to the Europe 2020 Agenda*. Brussels: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_en.pdf
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Alison, P. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* , 74 (1), 59-109 .

- Gallagher, M. (2009). Ethics. En Tisdall, K., Davis, J., y Gallagher M.,(Eds.), *Researching with Children y Young People. Research Design, Methods and Analysis* (pp. 11-29). London;Calif;New Delhi: Sage.
- Hart, S., Stewart, K., y Jimerson, S. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67-79.
- Heppen, J. y Bowles S. (2008). *Developing Early Warning Systems to Identify Potential High School Dropouts. Issue Brief*. Washington DC: National High School Center. http://www.betterhighschools.org/pubs/documents/IssueBrief_EarlyWarningSystemsGuide.pdf
- Hill, M., y Tisdall, K. (1997). *Children y Society*. Harlow: Prentice Hall.
- Hsieh, C.T., y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90 (1), 1477– 1503.
- Jerald, C. (2006). *Identifying Potential Dropouts: Key Lessons for Building an Early Warning Data System.A Dual Agenda of High Standards and High Graduation Rate*. Washington DC: Achieve, Inc. <http://www.jff.org/sites/default/files/IdentifyingPotentialDropouts.pdf>
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, A., y Carlson, B. (2000). A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development. *Journal of School Psychology*, 38 (6), 525-549.
- JUNAEB (National Board of Student Aid and Scholarships of Chile) y MULTIVAC (2003). *Comprendiendo el fenómeno de la deserción escolar en Chile*. <http://www.buenastareas.com/ensayos/Comprendiendo-El-Fenomeno-De-La-Desercion/1238831.html>
- Lam, S., Wong, B., Yang, H., y Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. En Christenson, C., Reschly, A., y Wylie, C. (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403-420). New York: Springer.
- Legters, N., y Balfanz, R. (2010). Do we have what it takes to put all students on the graduation path? En Legters, N., y Balfanz, R. (Issue eds), *New directions for youth development. Putting all students on the graduation path No. 127* (pp. 6-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewis, J. (2003). Design Issues.En Ritchie, J., y Lewis, J.(Eds.), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 47-76). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Lyche, C. (2010). *Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving. OECD Education Working Papers, No. 53*. OECD Publishing. http://www.oecd-ilibrary.org/education/taking-on-the-completion-challenge_5km4m2t59cmr-en
- Mac Iver, M. A., y Mac Iver, D. J. (2009). *Beyond the indicators: An integrated school-level approach to dropout prevention*. Arlington, VA: The Mid-Atlantic Equity Center, The George Washington University Center for Equity and Excellence in Education. <http://maec.ceee.gwu.edu/sites/default/files/Dropout%20report%208.11.09.pdf>
- Marshall, G., y Correa, L. (2001). *Focalización de Becas Programa Liceo para Todos. Un Estudio Ecológico*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Estudio%20Ecologico%20Focalizacion%20Becas%20Liceo%20para%20todos.pdf>
- Matear, A. (2007). Tensions between State and Market in Chile: Educational Policy and Culture. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, 83, 61-82.
- MIDEPLAN (Ministry of Planning of Chile). (2005). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias*. Santiago: División Social MIDEPLAN. <http://www.oei.es/quipu/chile/desercionescolar.pdf>

- ment), UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation). (2010). *Desafíos del Sistema Educativo Chileno basado en las ponencias y conclusiones del Seminario "Perspectivas para la Educación en Chile"*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001903/190330s.pdf>
- Mizala, A., y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32 (1), 132–144.
- Moss, P., y Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces. Public Policy, Children and Childhood*. London; New York: Routledge Falmer.
- OSPI (Office of Superintendent of Public Instruction Washington), ESD 113 (Educational Service District 113), Shelton School District y WSIPC (Washington School Information Processing Cooperative). (n.d.). *Developing a Dropout Early Warning and Intervention System (DEWIS) Phase 1: Laying the Foundation*. <http://www.k12.wa.us/GATE/BuildingBridges/pubdocs/DEWISGuide-Final.pdf>
- Oyarzún, A., Dávila, O., Ghiardo, F., y Hatibovic, F. (2008). ¿Enfoque de Derechos o Enfoque de Necesidades? Santiago: SENAME- Ediciones CIDPA.
- Pinkus, L. (2008). *Using Early-Warning Data to Improve Graduation Rates: Closing Cracks in the Education System. Policy Brief*. Washington DC: Alliance For Excellent Education. <http://www.all4ed.org/files/EWI.pdf>
- Richards, C., y Eróles, D. (2008). *La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela: una tarea necesaria de realizar*. Santiago: Ministry of Education of Chile. http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/material_educativo/retencion_escolar.pdf
- Ritchie, J. (2003). The applications of Qualitative Methods to Social Research. En Ritchie, J., y Lewis, J. (Eds), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 24-46). London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Rumberger, R. (2001). *Why Students Dropout of School and What Can be Done*. Santa Barbara: Paper prepared for the Conference "Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?" Harvard University. <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la Deserción Escolar en Chile. Centro de políticas Comparadas de Educación. Documento de Trabajo CPCE N° 3*. Santiago: Universidad Diego Portales. <http://www.cpce.cl/component/k2/itemlist/category/22-documentos-de-trabajo-cpce>
- Snape, D., y Spencer, L. (2003). The Foundations of Qualitative Research. En Ritchie, J., y Lewis, J.(Eds), *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers* (pp. 1-23). London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Uekawa, K., Merola, S., Fernandez, F., y Porowski, A. (2010). *Creating an Early Warning System: Predictors of Dropout in Delaware. REL Mid-Atlantic Technical Assistance Brief*. <http://www.doe.k12.de.us/infosuites/ddoe/p20council/docs/MA1275TAFINAL508.pdf>
- UNCRC (United Nations Convention of the Rights of the Child). (1989). <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation). (2012). *Institute for Statistics. Global Digestion 2012. Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-en.pdf>
- UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) (2005, last updated). *Using the Convention and Protocols for children*. http://www.unicef.org/crc/index_using.html
- You, S., y Sharkey, J. (2009). Testing a developmental–ecological model of student engagement: a multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, 29 (6), 659–684.

Grupo de Trabajo

Políticas Públicas y Aprendizaje Infantil: complejidad y paradigmas educativos emergentes



Atlas escolares municipais como uma proposta de política pública para o estudo do lugar e a construção da cidadania, junto a escolares das séries iniciais da Educação Básica

Míriam Bueno, Karine Silva y Luiz Ribeiro

Como citar:

Bueno, Míriam; Silva, Karine y Ribeiro, Luiz (2014) Atlas escolares municipais como uma proposta de política pública para o estudo do lugar e a construção da cidadania, junto a escolares das séries iniciais da Educação Básica. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumo

O estudo do lugar faz parte do componente curricular de Geografia, na Educação Básica, especialmente nas séries iniciais. Propostas de elaboração e uso de atlas escolares municipais vêm se ampliando, pois o estudo do lugar permite recuperar, nas atividades escolares, algumas práticas como estudos do meio e recursos de representação gráfica, fazendo do lugar a instância na qual a cultura e a história tecem significados e produzem identidades. O objetivo desse trabalho foi propor, aos setores responsáveis pela elaboração de políticas públicas municipais, o estudo do lugar e, conseqüentemente, a construção da cidadania. Os atlas escolares municipais são mediadores no processo de formação continuada dos professores das séries iniciais, uma vez que, no Brasil, os mesmos não possuem formação específica em Geografia para trabalhar tal componente. Esse trabalho se desenvolve a luz de uma metodologia participante e busca resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação como algo para além da universidade, algo que envolva o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Neste trabalho, buscou-se desempenhar o papel profissional numa dialética que articulou a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a mediação e o desafio. **Palavras-chave:** lugar, atlas escolar, política pública, cidadania, educação básica.

Introdução

Os programas oficiais de Geografia recomendam o estudo do espaço local e regional nas séries iniciais do Ensino Fundamental (LDB n. 9394/96). As informações municipais devem ser apresentadas de maneira simples utilizando-se uma linguagem adaptada aos alunos desse nível de ensino. A proposta de atlas escolares municipais vêm suprir a necessidade de um material específico, que leve os alunos a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que eles vivenciam, como parte da história social. A perspectiva de responder às perguntas “onde” e “por que nesse lugar”, demonstra a especificidade da geografia contida nesses atlas, que vai além da localização, visando buscar a significação dos lugares.

Entendendo o lugar como uma categoria geográfica que possui uma existência histórica e necessita estar contextualizada, os atlas escolares municipais e suas atividades cartográficas se constituem em um instrumento de exploração do espaço. O ensino do lugar por meio dos atlas escolares conduz à compreensão da cidadania como participação social e política. A apropriação do espaço de representação traz a compreensão da geografia escolar e de seu objeto de estudo.

Na elaboração de um atlas escolar com fundamentação geográfica, são fundamentais os conceitos de lugar, de espaço, de paisagem, de escala e de representação. As especificidades regionais de cada atlas elaborado conduzem o aluno à clareza dos conceitos geográficos que podem ser abordados de forma clara, dentre eles os conceitos de vegetação, relevo, bacia hidrográfica, riqueza natural, extração vegetal, mineral, poluição, preservação, organização social e econômica, etc. Durante o trabalho, o aluno é levado a perceber as relações que existem dentro do que observou, passa a tomar consciência e atribuir significados às suas observações. Quando analisa, o aluno procura os significados e compara as partes observadas, em diferentes estágios de leitura. Na interpretação, busca ligar os novos significados aos já existentes, e assim, tirar novas conclusões e levantar hipóteses. A comunicação dessas conclusões pode ser feita por meio da linguagem escrita, falada ou através de desenhos.

O estudo do lugar faz parte do conteúdo de Geografia programado para o Ensino Fundamental. As Políticas Públicas Educacionais, constituídas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), LDB (Lei de Diretrizes e Bases)

e Reorientações Curriculares do 1º ao 9º ano do Estado de Goiás, enfatizam que um dos objetivos do Ensino Fundamental, na formação básica do indivíduo é desenvolver a compreensão de seu ambiente natural e social, bem como o conhecimento do lugar e as transformações que nele vem ocorrendo durante o tempo. A localidade aborda os eixos temáticos: Relações Sociais; Cartografia e Natureza, nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Neles, o professor regente, que na maioria das vezes, não é especialista em Geografia, tem a responsabilidade de preparar o aluno para adquirir conhecimentos geográficos e gerais, organizar atividades para o aluno desenvolver habilidades básicas de observar, registrar, representar, questionar e entender o mundo atual e sua comunidade. (LE SANN, 2009, p.22).

Diante dessas primeiras informações, lançamos algumas perguntas: os professores consideram importante abordar o espaço local nas aulas de Geografia? Possuem conhecimento sobre a localidade onde moram/trabalham? Quais fontes de pesquisa utilizam para o estudo do espaço local? O que os professores pensam e sentem sobre a localidade em que estão inseridos? E por fim, qual o significado da cidade para eles?

Assim, com vistas a responder às questões propostas, este trabalho objetivou empreender uma análise preliminar dos saberes docentes profissionais e saberes da experiência de professores do Ensino Fundamental I, na rede pública municipal, frente aos conteúdos geográficos curriculares, com ênfase no estudo do município, considerando as recomendações das políticas públicas educacionais, a formação inicial do professor, os materiais didáticos utilizados e a construção da cidadania.

O interesse por este trabalho deriva da necessidade de aprofundar a investigação teórica e analisar de modo mais cuidadoso, as questões que surgem durante a pesquisa bem como realizar registros e elaborar material pedagógico e prático. Essa pesquisa está em andamento como parte do programa de Pós-Graduação em Geografia. Registramos como parte teórica e empírica, as respostas dos questionários aplicados às professoras do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Professora Selma Ferreira dos Santos, localizada no município de Trindade/ Goiás/Brasil. Durante o segundo semestre de 2012, as professoras participaram conosco, de inúmeros encontros e em um deles, propusemos um questionário - transcrito em parte adiante - com várias perguntas às professoras, abordando aspectos como a sua formação profissional e os saberes docentes sobre o lugar, no caso específico, sobre o município de Trindade. Além do questionário, as professoras contribuíram com generosas sugestões, compondo com a construção de um material didático destinado ao estudo do município.

O questionário a que nos referimos, estimulou-nos à reflexão compartilhada com as professoras sobre os conhecimentos e práticas docentes e sugeriu uma auto-análise para pensar essa prática, a partir da formação inicial, do processo de aprendizagem docente, dos conhecimentos e experiências cotidianas relacionadas da prática docente, da disciplina Geografia, do estudo do lugar e do ensino desse conteúdo. Através desse questionário, foi possível examinar e traçar um perfil do grupo, através dos relatos de experiência, as identidades, comportamentos e atitudes de cada uma delas.

Finalmente, as considerações finais destacam a análise dos resultados do questionário, bem como apontam a necessidade de permitir a continuidade da pesquisa e o desenvolvimento de outros caminhos e possibilidades.

O estudo do lugar no Ensino Fundamental I e a formação de professores

Para Callai (2000), o lugar é importante laboratório para estudar, em suas diversas escalas, descobrir e compreender o mundo a partir do “nosso mundo” onde construímos nossas relações do cotidiano. A autora enfatiza que o ‘Lugar’ deve ser entendido *“Como resultado da história dos grupos que nele vivem, trabalham, produzem se divertem e ali constroem relação de identidade e afetividade”*.

A autora também destaca a possibilidade de saber pensar o Lugar para estabelecer relações com o global. Sobre a Geografia escolar, enfatiza que, para alcançar o objetivo de formar as noções espaciais dos alunos das séries iniciais, é necessário que os professores tenham desenvolvido este raciocínio espacial – na formação inicial – para aplicar as estratégias de abordagem do conteúdo em sala de aula. Segundo a autora, o professor deve à priori saber para ‘saber’ ensinar: *“aprender a fazer, saber fazer, saber por que fazer e como fazer”*, para exercer a sua profissão cumprindo as exigências do atual mundo globalizado.

Na visão de Cavalcanti (2009) o ‘Lugar’ é aplicado à pedagogia, isto é, ao ensino de Geografia. Para a autora, a aplicação desse conceito ganha significado quando pensado como categoria espacial e referência para a realização de uma leitura do mundo pelos alunos. O professor desempenha função importante nesse processo, se

partirmos do princípio de que é ele que intermedeia conhecimento e possibilidades aos alunos permitindo o acesso dos mesmos aos diferentes elementos espaciais do Lugar.

A autora também identifica o lugar como instrumento que permite a relação entre o espaço de vivência dos alunos, seus conhecimentos sobre o mesmo e o conteúdo estudado. Recomenda a construção do conhecimento escolar por meio da exploração das representações dos alunos sobre o lugar como elo de articulação entre os saberes do senso comum e a construção de conceitos mais abstratos. De acordo com Cavalcanti, essa interação é fundamental para a construção de um conhecimento mais articulado sobre a realidade, denominado por ela de 'raciocínio geográfico'. (CAVALCANTI, 1998). Sua escrita recente revela a dinâmica sociocultural local e global:

A escola continua desempenhando um papel relevante na formação das pessoas. Ela é um espaço peculiar dessa formação, que tem como referência o trabalho com conhecimentos científicos e culturais sistematizados e, nesse trabalho, congrega diferentes saberes produzidos e veiculados em diversos cenários educativos, para que sejam elaborados conjuntamente pelos alunos. Para que seja assim, salienta-se a necessidade de sua articulação à dinâmica sociocultural local e global, às demandas da sociedade contemporânea e de seus alunos, da comunidade da escola, do bairro e da cidade em que está. (CAVALCANTI, 2012, pg. 16).

No mesmo contexto, outros teóricos do ensino de Geografia também destacam a importância de que o planejamento das aulas, - que inclui a seleção e organização dos conteúdos, - seja feito de forma a contemplar o estudo das categorias de análise da geografia, a exemplo do espaço, lugar, território, paisagem, região, natureza, sociedade, entre outras, ressaltam ainda, a importância do estudo da localidade vivida pelos alunos em suas diversas escalas (rua, bairro, cidade, município, Estado) a partir de métodos de análise utilizados pela Geografia, como a observação, descrição, analogia, análise e síntese (SANTOS 2007).

Um problema verificado, que necessita de uma revisão cuidadosa é o fato de que, por estar historicamente estar atrelado à corrente da Geografia Tradicional o ensino do "Lugar" reduz o conteúdo à localização dos fenômenos geográficos relacionados à superfície terrestre. Assim, a ênfase recai exclusivamente sobre os aspectos físico-naturais e privilegia a descrição e memorização de nomes de rios, bairros, cidades ou qualquer outro aspecto do espaço geográfico. No mesmo contexto, segundo o PCN (1998) muitos livros didáticos apresentam em seu corpo, juízos de valor, interpretações e até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional. Esse fator contribui para limitar e alienar o trabalho do professor.

Para verificarmos a formação inicial e continuada dos professores responsáveis pelo Ensino Fundamental I, seus saberes profissionais e saberes da experiência, realizamos uma investigação empírica sobre a localidade, em uma escola da rede municipal de Trindade. Os resultados dessa pesquisa foram transcritos no tópico a seguir o que propicia ao leitor a observação factual.

Formação de professores e os saberes docentes: investigação do grupo colaborativo

A parte empírica da pesquisa constituiu-se na aplicação do questionário no qual, professoras do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Professora Selma Ferreira dos Santos, localizada no município de Trindade/GO responderam. No total, oito professoras componentes do grupo colaborativo durante o 2º semestre de 2012 participaram da pesquisa e semanalmente nos reunimos para ouvir suas impressões sobre o lugar. No questionário, foram feitas várias perguntas sobre aspectos da formação e de saberes docentes relacionados com a localidade.

É relevante considerar que os saberes da experiência relacionados à localidade das professoras que nasceram e/ou que moram em Trindade, são diferentes daqueles saberes das professoras que não nasceram e não moram no município em estudo.

Sobre a formação das docentes, todas são pedagogas. Algumas também fizeram magistério. Dentre estas, uma professora, que chamaremos de Betânia, além de possuir licenciatura em Pedagogia também se formou em Geografia (licenciatura).

Considera-se importante ter como membro do grupo colaborativo uma professora licenciada em Geografia, pois o conhecimento de que possui pode ser relacionado com o conhecimento das demais professoras.

Dando andamento na análise das respostas, verificamos que na formação acadêmica inicial, as professoras não estudaram sobre a cidade de Trindade, isto é, sobre a cidade sede da escola pesquisada, portanto improvisaram formas de se trabalhar com o espaço local nas aulas.

Sobre a formação continuada, a maioria das professoras, afirmaram freqüentar cursos de capacitação profissional docente, apesar dos cursos não enfatizarem a localidade que nesse caso é Trindade. As professoras argumentaram que essa ausência de destaque deve-se à falta de interesse e de envolvimento nas políticas públicas da secretaria de educação do município.

Apesar da localidade não ser abordada na formação inicial e continuada, as professoras revelaram significativo interesse em aprender mais sobre a localidade e sobre as formas e alternativas de se ensinar esse conteúdo. Manifestaram-se dispostas e receptivas quanto a participação e colaboração na pesquisa, contribuindo com sugestões, material pedagógico como textos, poesias locais e atividades para a construção do material didático destinado ao ensino de Trindade.

Sobre as fontes de pesquisa para as aulas com o enfoque na localidade, grande número das professoras entrevistadas destacou que procuram adequar as suas aulas com as raras fontes disponíveis, mas enfatizam: “são poucas e de baixa qualidade”. Algumas ainda relataram que utilizam textos e livros antigos da história de Trindade, mas que tais livros, não abordam dados atualizados do município, tornando-se materiais insatisfatórios para o estudo, sobretudo de Geografia. Sobre o espaço local foram destacados como instrumentos de pesquisa os vídeos e a internet.

Questionadas se os conhecimentos que possuem lhes permitem abordar a localidade em suas aulas a contento, cerca de cinco professoras, a maioria em um número de oito, responderam que sim, e que estes conhecimentos foram adquiridos em estudos, pesquisas, passeios, livros didáticos, apostilas, internet, entrevistas e cursos de treinamento. Apenas para efeito de análise, retomamos uma questão anterior, na qual as professoras afirmaram que os cursos de formação que fizeram, não abordaram a localidade. Três professoras responderam que não possuem conhecimentos necessários para abordar o conteúdo em suas aulas, e que os materiais didáticos disponíveis não permitem o conhecimento do município. Na resposta, uma delas revelou que gostaria de aprofundar mais o estudo da localidade.

Abaixo é possível conferir as respostas de quatro professoras, à duas perguntas fundamentais, primeira: Importância da Geografia na formação dos alunos e segunda: a importância de estudar o lugar. Apresentamos a amostra das respostas que podem ser conferidas no quadro 1.

Quadro 1 – Importância da Geografia na formação dos alunos e importância de estudar o lugar

Professoras	Importância da Geografia na formação dos alunos	A importância de estudar o lugar (Trindade)
Maria	<i>“De situar o aluno no meio em que vive e ter conhecimento do mundo”</i>	<i>“Faz com que o aluno aprenda à distinguir os principais pontos de localidade onde se deve seguir.”</i>
Cíntia	<i>“Trabalhar o lugar que vivem, fazer relações com outros lugares, observar, descrever, representar e construir explicações.”</i>	<i>“O aluno precisa conhecer seu município, se bairro, sua localidade em que vive”.</i>
Betânia	<i>“A Geografia é importante na localização do espaço, também sobre a mobilidade urbana, o povoamento de algumas regiões, o crescimento populacional, desenvolvimento do país.”</i>	<i>“Vejo que o aluno precisa situar onde mora é por isso que ele precisa estudar a localização. Tem que conhecer o micro para depois o macro”.</i>
Isabele	<i>“É importante por que conhece o lugar onde vive e de outras pessoas”</i>	<i>“É importante porque o aluno passa a conhecer o município e o lugar em que mora, endereço da casa etc. Também aprende valorizar a cidade e a si próprio.”</i>

Na fala das professoras acima, percebemos que faltou um conhecimento mais específico sobre a importância real dos conhecimentos geográficos para a formação do aluno. Contudo, na análise de Betânia, - formada também em Geografia, - verificamos diferentes aspectos de abordagem da Geografia, como a mobilidade urbana, população, e desenvolvimento socioeconômico. As professoras: Maria, Cintia e Isabele, se referiram à Geografia como

sinônimo de localização dando ênfase ao estudo do lugar. Por um lado, as respostas das professoras mostraram o envolvimento com o projeto e revelam que a importância da Geografia é intrínseca ao estudo do lugar. Por outro lado é relevante considerar que a Geografia não se reduz apenas ao lugar. Concordamos com teorias que defendem o ensino de Geografia, - especificamente o estudo do lugar, - como ponto de partida, o aluno deve compreender seu espaço concreto, - bairro e município, - até abranger escalas maiores, como o estado, região e país. Não se trata, portanto, de tratar o espaço sob a forma de círculos concêntricos, isolados, pois se deve deixar claro a existência de uma inter-relação entre os elementos espaciais em suas diversas escalas.

Este é um problema que necessita de revisão, pois se sabe que a abordagem do conteúdo escolar é reflexo da visão que os professores possuem da disciplina ensinada, bem como a sua importância social.

Para Santos (2007), sobre os conhecimentos geográficos elaborados na experiência dos professores com a localidade, estes são importantes, pois a partir das práticas espaciais cotidianas com e no espaço que as pessoas adquirem informações e conhecimentos geográficos. Esses saberes elaborados pelos professores durante as práticas espaciais cotidianas são, concomitantemente, sociais, pessoais e pragmáticos.

Qual aspecto da cidade deve ser mais destacado? Três professoras destacam o bairro, ruas e escolas. Outras duas professoras citam os aspectos sociais, econômicos e políticos da cidade. Uma professora ressalta a cidade, sua história e formação, e outras duas professoras não sabem ou não querem responder.

Pedimos que as docentes comentassem em algumas linhas o que pensam e sentem sobre Trindade e o significado da cidade para elas. Selecionamos as respostas das professoras Isabele e Betânia. Os critérios para essa seleção foram pensados a partir de experiências pessoais, ou seja, a professora Isabele, apesar de não ter nascido em Trindade, mora no município há 29 anos, já a professora Betânia – pedagoga e geógrafa – nasceu em Corumbá de Goiás e atualmente, mora em Goiânia.

Na fala de Isabele o significado de Trindade é:

“[...] cidade de origem religiosa, boa de morar, que habita várias nações do país. Para mim significa a vida, alegria e esperança, porque nela vivo há 29 anos com a minha família e tenho como minha terra natal. Mas, por outro lado, sinto que é preciso que haja mais cuidados em todos os aspectos: social, educacional, justiça e até mesmo moral para que não perca a sua credibilidade aqui mesmo e lá fora. Quanto à educação melhorou porque colocaram pessoas capacitadas na direção e em sala de aula”. (Professora Isabele - fala transcrita de modo fiel)

A origem religiosa de Trindade é a primeira questão abordada pela professora. Outro aspecto que fica claro é o grau afetivo que ela demonstra pela cidade de Trindade, que é como diz: sua “terra natal”, e para ilustrar esse sentimento utiliza as expressões “vida”, “alegria”, “esperança”, ou seja, a professora expressa identidade com o município de moradia. Chama à atenção a preocupação da interlocutora, com a cidade do ponto de vista social. Isso a nosso ver demonstra o sentimento de cidadania, a preocupação com o espaço público que é um direito e ao mesmo tempo responsabilidade de todos.

A professora Betânia também deixou registrado o que Trindade significa para ela:

“O meu olhar sobre a cidade de Trindade é que ele é uma cidade promissora no aspecto religioso e também no desenvolvimento econômico e com isso os problemas ambientais também vão crescendo principalmente com a questão populacional desordenadamente, agravando as questões ambientais, de ordem econômica e também sociais, contribuindo para uma grande massa de pessoas de baixa renda e um nível de pobreza desenfreada, onde a educação é mínima na vida das pessoas e assim fazendo com que a cidade se projete de uma forma diferente principalmente sendo uma cidade da fé de grande polo industrial. Portanto devido a aglomeração de pessoas tem as questões de infra-estrutura e questões sociais e sócio-econômico. (Professora Betânia – fala transcrita de modo fiel)

Como Isabele, a professora Betânia cita a religião como uma das atividades que mais desenvolvem o município, inclusive economicamente. Mas a professora utiliza também de seus conhecimentos, à priori, da formação específica em Geografia para citar a cadeia de impactos ambientais que advém do desenvolvimento econômico e populacional. Cita a pobreza que cresce no município, a falta de infraestrutura e o investimento insatisfatório do município, na educação, em consequência dos problemas citados, segundo a professora, a cidade tem uma imagem diferente daquela de “capital da fé”, e de grande polo industrial. Quando relacionamos as duas falas,

a saber: de Betânia e de Isabele, observamos singularidades que se entrelaçam e se complementam de modo fundamental como a afetividade expressada na fala de Betânia, e a visão da cidade para Isabele como um objeto nítido de estudo e de observação.

Chamamos estes saberes expressados em forma de texto, de saberes experienciais, que segundo Tardif (2002), são saberes adquiridos fora das instituições de formação e são extracurriculares, não são saberes sistematizados em teorias. São saberes práticos que formam um conjunto de representações interpretadas pelos professores e que orientam a sua prática cotidiana em suas diversas dimensões. Nesse sentido, a Betânia tem um envolvimento maior com os saberes práticos da experiência enquanto Isabele demonstra a aplicação do conhecimento acadêmico.

Foi constatado que no ensino do espaço local, os professores se apoiam em experiências pessoais e material didático como livros que trazem outra realidade social, histórica, econômica e cultural. Contudo, percebemos a necessidade de ampliar o leque de possibilidades da abordagem do ensino de Geografia nas séries que investigamos. Portanto, como resultado da pesquisa, construímos um material pedagógico rico em detalhes do estudo local, de acordo com a realidade dos alunos e do grupo de educadores que irá amparar e orientar o ensino do 'espaço local'.

Considerações Finais

A realização deste trabalho, ainda que caracterize um estudo de caso, traz reflexos e resultados que permitem ponderar sobre a formação de professores acerca da temática "Localidade", no Ensino Fundamental I, pela importância com que se apresenta, por vezes esquecida na prática de alguns educadores, sobretudo nas formações inicial e continuada. Outro aspecto que ressaltamos refere-se à possibilidade de responder às questões propostas ainda no começo da nossa pesquisa para que o leitor verifique se o trabalho conseguiu abordá-las de forma satisfatória. Transcrevemos abaixo as perguntas:

Os professores consideram importante abordar o espaço local nas aulas de Geografia? Possuem conhecimento sobre a localidade onde moram/trabalham? Quais fontes de pesquisa utilizam para o estudo do espaço local? O que os professores pensam e sentem sobre a localidade em que estão inseridos? E por fim, qual o significado da cidade para eles?

Durante nossa entrevista percebemos que, a dificuldade no processo ensino-aprendizagem sobre a localidade, se estende para além dos cursos de formação. A nosso ver, uma das possibilidades que se apresenta para solucionar tais problemas é a revisão da carga horária da disciplina de Geografia, oferecida em cursos de formação de professores de Pedagogia, de modo que construa as bases para o educador desenvolver uma noção espacial sólida, propiciando o desenvolvimento das competências e habilidades para organizar diferentes metodologias na abordagem do "lugar". Partindo do princípio de que o (a) professor (a) constrói uma quantidade de conhecimentos variados, é desejável que os mesmos sejam assimilados a partir do curso de formação somados à experiência prática.

Quanto ao resultado dos questionários respondidos pelo corpo docente, percebemos que a maior dificuldade enfrentada pelo docente, além da formação, é a escassez de material didático que aborda o "lugar".

Ao realizarmos este trabalho, verificamos a necessidade de formar uma base de apropriação do conhecimento mais vigorosa. Nesse sentido, indicamos a construção e a experimentação de materiais alternativos que abordem o espaço local, como os Atlas Escolares Municipais, uma vez que a representação dos lugares, mediada por um instrumento didático que explora os símbolos, significados e imagens, é de grande importância para o Ensino Fundamental I, porque neste momento, o aluno inicia o desenvolvimento do conhecimento do espaço, bem como é o momento curricular no qual se inicia a alfabetização cartográfica. Contudo compreendemos que esses instrumentos de apoio por si mesmos podem ainda não atingir resultados satisfatórios requerendo o esforço e a mudança de comportamento dos docentes quanto a sua disposição da formação continuada e da inserção de novos conhecimentos na base da construção do ensino.

O objetivo desse esforço é a construção de um conhecimento vigoroso, que vá além de transmitir e informar, um conhecimento que se constrói com bases sólidas, que vise o ensino contextualizado, do qual o aluno possa se apropriar, interagir e se identificar, e que, por fim, leve para a sua experiência cotidiana, isto é, para sua própria vida. Para concluir, nesse trabalho, verificamos que a entrevista das professoras Betânia e Isabele demonstra que

a experiência de quem morar na localidade, juntamente com os saberes docentes profissionais adquiridos ao longo da prática, permitem a construção de um conhecimento embasado no ensino do espaço local.

Referências Bibliográficas

- Almeida, Rosângela D. de. Passini, Elza Y. O Espaço Geográfico – Ensino e Representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008
- Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1997. (1ª A 4ª SÉRIE). História, Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF
- Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- Bueno, Míriam Aparecida. Os saberes docentes e a proposta de estudo do espaço local através de atlas escolares municipais: Uma auto-reflexão. Boletim Paulista de Geografia. Número 86, 2007, p. 177-190.
- Callai, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovanni, Antônio Carlos (Org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no Cotidiano. Porto Alegre – RS: Ed. Mediação, 2000.
- Carlos (Org.). A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Em: Revista Terra livre n.16. São Paulo: AGB, 2001. 9.133-152.
- Cavalcanti, Lana de Souza. A formação profissional: princípios e propostas para uma atuação docente crítica. O ensino e Geografia na escola. Papirus: Campinas, 2012, p. 13-38.
- Cavalcanti, Lana de Souza. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do Lugar no ensino de Geografia. In: Garrido, Marcelo. La espesura del Lugar. Universidad Academica de Humanismo, 2009, p. 135-150.
- Cavalcanti, Lana de Souza. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas/SO: Papirus, 1998.
- Goiás. Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate-Goiás.Geografia. Secretaria de Estado da Educação, 2005.
- Le Sann, Janine G. Geografia no Ensino Fundamental I. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- Pimenta, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortes, 1999.
- Santos, Célia Regina Batista. Desenvolvimento profissional de professores de Geografia: contribuições de um grupo de estudos sobre o ensino da localidade. São Carlos, 2007b. Tese (Doutorado em Educação) – CECH, UFSCar.
- Tardiff, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação, n. 13. Rio de Janeiro: Anped, 2000. p. 5-24
- Tardif, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: Candau, V. Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares, 2ª Ed. Petrópolis, RJ:DP&A, 2002.

Facilitadores Gráficos para la Adquisición de la Prosodia en la Lectura de Niñas y Niños de un Sector Popular

Edgardo Carabantes

Como citar:

Carabantes, Edgardo (2014) Facilitadores gráficos para la adquisición de la Prosodia en la lectura de niñas y niños de un sector popular. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Este texto da cuenta de una experiencia de aprendizaje en torno a la lectura, de niños y niñas de 4° ciclo básico de un sector popular. El núcleo de la experiencia es la creación de un sistema de facilitadores gráficos para la adquisición de la Prosodia, en su dimensión tonal, en la lectura de un texto como condición para mejoramiento de la comprensión lectora. **Palabras clave:** prosodia, herramienta cultural, facilitadores gráficos.

En la experiencia desarrollada por el autor en el trabajo educativo con niños y niñas de sectores populares, se pudo constatar que uno de los factores que afectaban la falta de comprensión lectora de estos, era un proceso de lectura carente de variabilidad tonal o musical. Niñas y niños, leían de forma plana sin respetar los signos de puntuación. Para ellos no existía la coma, el punto seguido, el punto aparte, los signos de interrogación o los signos de exclamación. Esto tenía como consecuencia una lectura sin variabilidad musical. Luego de la lectura que hacían de algún trozo, se les formulaban preguntas para medir su comprensión, sus respuestas eran imprecisas. Buscando una forma de ayudarles en el proceso de lectura y en la comprensión de lo leído, surgió la idea de presentarles en forma gráfica la tonalidad que podría adquirir cada signo de puntuación. Durante bastante tiempo el autor se preguntó y preguntó a qué correspondía lo que estaba haciendo, la verdad es que no obtuvo una respuesta clara. Indagando en fuentes bibliográficas se pudo descubrir que el trabajo desarrollado se relacionaba directamente con la parte de la gramática conocida como prosodia. La Prosodia es una palabra de origen griego que significa hacia el canto o canto acorde con (Mora & Amelia, 2009). Esta música del habla, varía en cada cultura (Mora & Amelia, 2009), incluso a nivel subcultural como por ejemplo, el género. La musicalidad del habla, además, tiene que ver con los tonos afectivos (Mora & Amelia, 2009). Se considera dos los componentes principales de la Prosodia, estos son fluidez y expresividad. La expresividad a su vez se relaciona con la tonalidad, esto es, la melodía del habla (Alarcos, 2000). La que es asociada por distintos investigadores a la comprensión lectora. (Mendivelzua, A. et.al., 2008).

La musicalidad del habla lectora, en este caso, se relaciona directamente con los signos ortográficos (González, 2005). "En la escritura los signos de puntuación son necesarios para mantener la cohesión textual y la adecuada comprensión del lenguaje. La ausencia de estos genera imprecisiones de tipo sintáctico y sintáctico-semántico que desorientan al lector en la transmisión oral de un texto determinado. Los signos de puntuación señalan la prosodia del texto escrito semejante a la función que cumple la partitura con todos sus movimientos en la decodificación de una pieza musical. La existencia de los signos de puntuación garantiza un orden preestablecido necesario en la construcción y organización del sentido" (Mora & Amelia, 2009 pp. 70-71) "El significado reside en el lugar del acento en las sílabas que conforman las palabras así como en la ubicación dentro de las frases de los diferentes signos ortográficos..." (Mora & Amelia, 2009, p. 19). La prosodia facilita el agrupamiento de palabras en unidades de sentido (Borzzone & Signorini, 2000)

Haciendo una revisión de la literatura especializada sobre el tema, se encontraron fuera de Chile, algunos trabajos centrados en el tema de la Prosodia. Más escasos son las experiencias de programas que trabajen este tema con niños y niñas. A nivel interno no se encontró ninguno. En el caso de los hallazgos realizados en el ámbito internacional, estos programas consistían principalmente en el entrenamiento de la musicalidad de la lectura a través de la repetición. Según los resultados obtenidos después de la revisión de la literatura no existen experiencias a partir de la visualización gráfica de las tonalidades de la lectura.

El desarrollo de facilitadores gráficos para la internalización de la Prosodia en la lectura de niños y niñas, se entiende aquí en la perspectiva de herramienta cultural, en el sentido propuesto por Vygotsky, esto es, artefactos que nos permiten operar en una situación y escenario determinado (Wertsch, 1999). En este caso, se trata de

herramientas psicológicas, en un proceso de mediación. La acción de leer mediada por una herramienta cultural denominada en esta experiencia como facilitador gráfico. La utilización de una herramienta cultural, genera cambios en el agente, relacionados con las habilidades en el uso de las herramientas culturales. Es la herramienta cultural la que permite la acción del agente.

La herramienta cultural que aquí se describe, consistió en la representación por medio de ciertos grafos o imágenes de las tonalidades que surgen de los distintos signos ortográficos, según la musicalidad del habla nuestra.

El procedimiento consistió en pedirles a niños y niñas que leyeran ciertos trozos en voz alta. El profesor volvía a leer el texto también en voz alta dibujando simultáneamente en un papel la que figura que representaba la tonalidad del signo que se tratase. Se le pedía entonces al niño o niña que leyera nuevamente teniendo a la vista la imagen. En una segunda sesión podía ocurrir que el niño o niña lector no recordara en un principio la tonalidad de tal o cual signo. Bastaba que se le mostrase la representación gráfica para que ellos recordaran inmediatamente la tonalidad. Se les formulaban posteriormente preguntas sobre el texto. A diferencia de lo que ocurría cuando ellos leían de manera plana, ahora podían responder con seguridad, distinguiendo claramente el significado central de lo expresado por una frase o un párrafo.

Referencias Bibliográficas

Alarcos E.2000. *Gramática de la Lengua Española*. Espasa Calpe. Madrid

Borzone A., Signorini A.2000. *Lectura y Prosodia: una vía para el estudio del procesamiento cognitivo*. Revista Interdisciplinaria, vol. 17, num.2

González M.2005. *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y Prosodia en acción*. Universidad de Granada

Mendivelzua A., et. al. 2008. *Cómo hacer fácil lo difícil: estrategias de intervención para facilitar la comprensión lectora*. Aprendizaje hoy. Año XXVIII.

Mora E., Amelia R. 2009. *El Canto de la Palabra: Una iniciación al estudio de la Prosodia*. Centro de Investigación y Atención Lingüística. Universidad de Los Andes. Mérida

Wertsch J. 1999. *La mente en acción*.Oxford University Press

Diálogo entre el Aprendiz, el Enseñante, el Investigador y el Hacedor de Políticas Públicas en Educación Infantil

Jorge Catalán

Como citar:

Catalán, Jorge (2014) Diálogo entre el aprendiz, el enseñante, el investigador y el hacedor de políticas públicas en educación infantil. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Esta presentación pretende relevar los procesos reflexivos en la formación de niñas y niños desde la educación preescolar. A partir de una revisión de resultados preliminares de una investigación en curso, inserta en un proyecto mayor, que ponen en evidencia que la labor pedagógica no favorece los procesos reflexivos, se plantea la necesidad incorporarlos en la formación de profesores, haciéndolos consistentes con los estándares y políticas existentes. Se comenta algunas desconexiones entre las distintas instancias y actores involucrados. Se propone analizar las posibilidades de superarlas en pro y a partir de las necesidades de desarrollo de los niños y niñas, considerándolos actores claves en la generación de políticas educacionales; de modo que las políticas y las decisiones curriculares declaradas no sólo consideren el tipo de persona y de ciudadano a formar; sino, en primer término y en todo momento, los requerimientos y potencialidades de esas personas y ciudadanos en formación. El gran

desafío parece ser que entre el aprendiz, el enseñante, el investigador y el hacedor de políticas públicas, se lleven a cabo formas de interacción que promuevan procesos formativos que, teniendo al aprendiz como centro, aprovechen el aporte de todos los participantes. **Palabras clave:** educación preescolar, reflexividad preescolar, formación de educadoras de párvulos, procesos reflexivos, teorías subjetivas.

Nuestros niños y niñas y la educación que necesitan

Las expectativas de avanzar hacia una sociedad en que prime el bienestar, están cifradas fundamentalmente en las posibilidades de acceder a una educación de calidad, a lo largo de la vida, y que sustente el desarrollo humano equitativo e inclusivo. Hay consenso para aceptar que la educación “encierra un tesoro”, pues su misión lleva a desplegar los talentos y capacidades creativas y proporcionar las condiciones para que las personas responsablemente realicen sus proyectos personales y puedan aportar para vivir armónicamente con los otros (Delors, 1996). La distancia entre lo esperable y lo efectivamente alcanzado, convierte estos planteamientos más en una utopía que en una tarea realizable. De todos modos, la educación es una responsabilidad social irrenunciable, ratificada en distintas instancias nacionales e internacionales; así se desprende de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948, Art. 26), como también de foros e informes sobre la materia (UNESCO, 2000; Machinea, Bárcena & León, 2005; Marchesi, 2009; OEI, 2012).

No obstante, la mayor atención ha estado puesta en la educación escolar, relegando o no enfatizando la importancia de la educación preescolar; lo que en alguna medida es comprensible a la luz de las escasas posibilidades de educar a la población en amplios sectores del mundo, entre los que se cuenta nuestra América Latina. Los esfuerzos se han centrado en el propósito general de alcanzar al menos la educación primaria, avanzándose a la pretensión de educación de doce años para todos. El criterio clasificatorio para la diferenciación entre la educación primaria y la preescolar, o preprimaria, o de la primera infancia, ha sido el carácter de no obligatoria de ésta, codificándola con un sugerente “Nivel 0” (UNESCO, 2013). En los últimos años, en forma progresiva la situación tiende a corregirse, adjudicando más importancia a los primeros años de enseñanza, como lo demuestra el establecimiento en la agenda educativa de Iberoamérica la meta de “Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo” (OEI, 2010, meta general tercera, p. 150), teniendo como indicador de logro que sobre el 50% de los niños de entre 3 y 6 años reciba atención educativa temprana y el 100% para el año 2021. De esta forma, se avanza en consistencia con una concepción holística de la educación, con su continuidad a lo largo de la vida, con la conexión entre los distintos niveles; en general, con la satisfacción de las necesidades de aprendizaje, tal como lo señala la Declaración Mundial de Educación para Todos, del año 1990 en Jomtiem, Tailandia (UNESCO, 1994).

La satisfacción de las necesidades educativas de niños y niñas pueden estimarse a partir de dos referentes básicos: el acceso a la educación y los aprendizajes alcanzables como base para las etapas siguientes.

En lo que concierne al acceso, los datos disponibles al año 2011 para Chile dan cuenta de una cobertura del 59% para niños y niñas de entre 3 y 4 años, porcentaje inferior al 74% correspondiente al promedio de los países de la OCDE; mientras que entre los 5 y 14 años de edad el porcentaje se eleva a un 94%, mucho más cercano al promedio OCDE, de un 97% (Ministerio de Educación, 2013). Aun considerando que la enseñanza en Chile es obligatoria a partir de los seis años, es evidente que las necesidades de recibir educación formal de nuestros preescolares, no están adecuadamente satisfechas.

En cuanto a la satisfacción de las necesidades propiamente educativas de niños y niñas en edad preescolar, es necesario basar cualquier análisis en los aprendizajes esperados para este nivel. Al respecto, puede ser orientador lo planteado por la UNESCO:

Las propiedades educativas de la educación preprimaria comprenden la interacción con pares y educadores, a través de la cual los niños aprenden a mejorar la utilización del lenguaje y sus habilidades sociales y comienzan a desarrollar sus destrezas de lógica y raciocinio y a articular sus procesos de reflexión. (UNESCO, CINE, 2013, párrafo 106, p. 29).

La incidencia de la formación preescolar recibida en los aprendizajes de etapas posteriores, es algo que escapa a esta presentación; sin embargo, valga mencionar, aunque sea sólo para aportar indicios de su relevancia, la comprobación reciente de diferencias significativas en la prueba internacional PISA 2012, de estudiantes chilenos que han realizado la educación parvularia, respecto de los que no la han realizado, lo que valoriza la oficialización

del acceso gratuito a la educación parvularia y el establecimiento del kínder como curso obligatorio (Ministerio de Educación, 2013 b).

El fortalecimiento de la educación preescolar como condición para sustentar los niveles superiores de educación y, consecuentemente, el desarrollo humano como misión de los procesos educativos en general, dispone – como en lo hasta aquí expresado, se desprende - de políticas globales y de los países de la región, como marco para la generación de políticas nacionales y locales. En las siguientes secciones, se plantea la optimización de políticas y de sus posibilidades de ejecución, en un aspecto aparentemente muy específico, como son los procesos reflexivos, los que si bien están expresamente declarados, su real y consistente aprovechamiento puede merecer reparos. La interrogante que guía el análisis es ¿cómo generar políticas para aprovechar educativamente los requerimientos y potencialidades reflexivos de nuestros niños y niñas en la educación preescolar?

Contexto para la reflexión

Esta presentación se desarrolla desde tres aproximaciones contextuales. En primer término, lo dicho hasta aquí, a modo de contexto general para abordar los procesos reflexivos como una de las necesidades de aprendizaje de preescolares. Enseguida, los antecedentes que sirven de contexto específico acerca de lo que está o podría estar ocurriendo en el aula, respecto del tratamiento de los procesos reflexivos de niños y niñas en edad preescolar. Finalmente, lo que podría traducirse en políticas favorecedoras para generar procesos educativos con preescolares, que desarrollen y satisfagan las necesidades de aprendizaje que involucran procesos reflexivos.

El interés por conocer la progresión que siguen los procesos reflexivos de preescolares, nos ha llevado a interrogarnos acerca de la actividad explicativa que éstos realizan en las aulas. La indagación se inserta en un estudio longitudinal que abarca, además de los años preescolares de prekínder y kínder, el primero y segundo año básico; todo lo cual forma parte de un estudio más extenso sobre la propensión infantil a aprender.

Los primeros resultados, correspondientes a la etapa preescolar, son el material a propósito del cual hemos llegado al presente análisis. Si bien se trata de un estudio de caso, constituido por dos cursos por cada nivel, lo que acontece en la cotidianidad de la actividad pedagógica puede dar algunas luces y constituir indicios de contextos más amplios, a partir de rasgos comunes, tanto del sistema educacional y el currículum formal, como de características de los educadores y de los estudiantes. De alguna manera, confirman este planteamiento la similitud de hallazgos de un estudio de los últimos años, realizado con preescolares del extremo sur del país (Bello y Carrillo, 2007).

El foco del estudio que motiva este análisis ha estado en la actividad explicativa, asumida teóricamente desde las llamadas “teorías subjetivas”, las que hacen referencia a explicaciones que elaboran las personas sobre sí mismas y su entorno, de manera análoga a las teorías que elaboran los científicos, y que les sirve – como a éstos – para la comprensión, predicción y actuación (Flick, 1992; Catalán, 2010).

La información se ha recopilado, básicamente, a partir de observaciones y registros escritos y en video de sesiones semanales a lo largo del año escolar. Aun cuando los recursos de indagación de teorías subjetivas en uso son preferentemente dialógicos (Flick, 2004), la observación ha servido para tener una perspectiva más externa, sin mayor involucramiento de los investigadores en el fenómeno estudiado.

Al realizar los análisis de la información recopilada, nos ha llamado poderosamente la atención el escaso registro de actividad reflexiva de los niños y niñas en sus jornadas de clases y, más específicamente, la emergencia de pocas teorías subjetivas que den cuenta de cómo se explican a sí mismos y a fenómenos relacionados con su entorno. Esto nos ha llevado a levantar tres hipótesis complementarias y estrechamente relacionadas:

- En el aula no se facilita la reflexión, pues no se dan condiciones u oportunidades para que se genere reflexión.
- En el aula no se estimula la reflexión, pues las actividades son claramente rutinarias, en las que la interacción pedagógica más frecuente se da mediante preguntas y respuestas fijas, muchas veces memorizadas, con mínimos cuestionamientos.
- En el aula se coarta o inhibe la reflexión, interrumpiéndola o considerándola como algo distractor de las temáticas tratadas.

Lo hipotetizado no se condice con lo esperable a partir de la asunción ontológica de la proactividad humana, que lleva a la persona a intentar explicarse a sí misma y a su entorno; ni con la curiosidad y progresiva adquisición de

capacidades de reflexión y cuestionamiento propias de la etapa de desarrollo de los preescolares; tampoco con lo establecido en las bases curriculares de la educación preescolar (Ministerio de Educación, 2005), ni con los estándares que orientan la educación parvularia (Ministerio de Educación, 2012). ¿Qué está pasando? Las grandes políticas y las disposiciones oficiales para ejecutarlas parecen ser consistentes respecto del tipo de ciudadanos a formar: personas autónomas, reflexivas y críticas, cuyas necesidades de aprendizaje se satisfacen en una formación continua que abarca toda la vida. ¿Cómo, entonces, los primeros y decisivos años de educación formal parecen desconectados como punto de partida para no sólo dar cabida, sino también para ejercitar y fortalecer las capacidades reflexivas?

Intentando responder las interrogantes planteadas, la atención se desplaza a las necesidades de aprendizaje de quienes están a cargo de la labor educativa en las instituciones de educación preescolar: los educadores y educadoras.

Nuestros educadores y educadoras y la formación que necesitan

En los últimos años, en las universidades se han planteado importantes transformaciones en los procesos educativos; éstas han tenido especial énfasis en procesos de reformas ocurridas en Europa, a partir de los acuerdos de Bolonia, y que luego se han extendido a América Latina. Un cambio fundamental es la consideración del estudiante como centro y el consecuente desplazamiento del quehacer pedagógico desde la enseñanza, en favor del aprendizaje. Si bien el foco ha sido la formación profesional en la educación superior, no es tan evidente la consideración de su incidencia en la educación preescolar en este cambio de enfoque; al menos, no lo es sistemáticamente en nuestro país. ¿Cómo llevar al aula la centralidad del aprendiz?, ¿de qué forma hacerlo, especialmente cuando quien aprende es un preescolar que, por lo mismo, está iniciando su inserción en la escuela? Las respuestas a estas interrogantes implican primeramente decidir y planificar el cómo formar a esos educadores – a ellos, como profesionales – que a su vez educarán a los preescolares y cómo prepararles para formar a otros de manera diferente a lo que fue su propia experiencia preescolar y escolar. Es difícil imaginar que se podrán realizar acciones pedagógicas tempranas tendientes a desarrollar capacidades reflexivas de los infantes, sin que el enseñante posea o practique esas capacidades. Será necesario, entonces, formar educadores reflexivos, capaces de analizar y criticar, de sustentar una postura propia ante sí mismo y su entorno; pero también que esos educadores comprendan las implicancias de incorporar en el currículum y en sus prácticas la adquisición de capacidades reflexivas de los preescolares a su cargo.

La reflexión en los educadores en formación tiene, en primera instancia, relevancia para el propio educador, como condición necesaria para conferirle la autonomía inherente a la profesionalidad; sobre esta base, la reflexión adquiere relevancia como recurso pedagógico para los procesos de enseñanza y para desarrollar en los estudiantes mismos. Numerosos estudios dan cuenta de la preparación de los educadores para reflexionar sobre sus propias prácticas y para tomar decisiones en su quehacer pedagógico (Perrenoud, 2005/2008; Catalán, 2011); otros estudios proporcionan información y recursos para el trabajo con las concepciones previas que niños y niñas traen en el momento de su inserción en la educación formal (Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006); los hay también aquellos que aportan evidencias que sustentan la contribución de la reflexión para el desarrollo profesional de los educadores (Marcelo y Vaillant, 2009). No obstante, no es claro que los procesos formativos, en lo que a procesos reflexivos se refiere, se estén llevando a cabo en las instituciones formadoras de educadores en forma intencionada, planificada y con formadores idóneos para el propósito; al menos, se puede inferir que no estaría ocurriendo en forma generalizada. Es pues, una tarea ineludible para contribuir a la formación que educadores y educadoras necesitan, para que a su vez, éstos estén en condiciones de dar la educación que necesitan los preescolares a su cargo.

Diálogo necesario para la generación de políticas públicas

La generación de políticas públicas y las posibilidades de que lleguen a ejecutarse en forma exitosa, involucra a diversas instancias y actores. Lamentablemente, las desconexiones y desconfianzas son evidentes entre los profesores del sistema escolar, los investigadores y los políticos que proponen las reformas (Muñoz-Repiso, 2005). Los formadores de la educación superior participan de estos desencuentros, con sus particulares tensiones entre docencia e investigación. Pero eso no es todo. Aunque menos evidente, pero no menos importante, cabe reconocer la situación de los aprendices como actores a menudo no considerados, aunque en el discurso público se les atribuya la condición de protagonistas. ¿En qué quedan sus intereses, sus requerimientos y sus derechos a la hora de gestar políticas públicas?, ¿en qué quedan a la hora de ejecutarlas?, ¿en qué quedan en el día a día en el aula?

Es necesario conjugar necesidades e intereses de todas las instancias y de todos los actores, como condición necesaria para formular políticas y para lograr implementarlas. Hay buenas razones para propiciar la generación de políticas altamente participativas y, consecuentemente - por más difícil que parezca - una suerte de diálogo entre todos los actores sociales involucrados.

El diálogo no podría ser, obviamente, una situación de interacción verbal de los actores, reunidos expresamente para abordar la temática; pero sí puede manifestarse en la adopción de algunas modalidades de interacción entre los participantes. Se espera que el educador sea capaz de captar adecuadamente los mensajes de sus pequeños estudiantes respecto a su interpretación de sí mismos y de su entorno, como los mensajes que entre ellos se intercambian; del mismo modo, provocar o hacer emerger tendencias inquisitivas que progresivamente deberían complejizarse y, en años posteriores, traducirse en una postura a la vez única y compatible con los demás miembros de la comunidad; en la disposición y capacidad para someter a análisis otros planteamientos, en la posibilidad de ejercer la crítica y autocrítica; en suma, en poder enfrentar la vida en forma autónoma. El educador, por su parte, habrá sido capacitado para el análisis y la crítica; para comprender la proactividad, valorarla y aprovecharla como recurso pedagógico; para desplegar sus propios procesos reflexivos, como manifestación de su profesionalidad; para incorporar en su instrumentaria pedagógica, tanto el saber procedente de la ciencia, como el que en su propio quehacer genera. Los investigadores, que de manera predominante son los formadores de las nuevas generaciones de educadores y que, además, contribuyen al desarrollo profesional de quienes se desempeñan en las aulas, habrán de infundir un habitus reflexivo en la formación inicial, afianzándolo en la formación continua; investigar y difundir sus hallazgos, acercando la ciencia a las problemáticas relevantes para la comunidad de su entorno próximo y en las comunidades más amplias en que se inserta; hacer oír su voz en organizaciones e instancias de toma de decisiones, cumpliendo así la responsabilidad social que les cabe en su condición de especialistas. Los encargados de la generación de políticas, que no tendrían por qué pertenecer a una agrupación de seres ajenos a las especialidades comprendidas en sus ámbitos de toma de decisiones, sino preferentemente ser servidores idóneos para orientar el desarrollo humano desde sus respectivos cargos, tendrán la difícil pero deseable misión de conjugar sus propias concepciones de lo que es educar, con los saberes acumulados y los legítimos intereses de los trabajadores de la educación, de aquellos que están en las aulas y de los que aportan a los procesos de enseñanza aprendizaje, en diversas actividades laborales; todo esto, sin perder nunca de vista los requerimientos y las potencialidades de los educandos.

Lo anterior, implica comprender la perspectiva del otro, ser receptivo para conocer sus demandas; como también, al mismo tiempo, ser proactivo, para aprovechar sus potencialidades y recursos.

Por el momento, sigue teniendo razón Gardner (1993/1997) en su crítica a la escuela, la que en su afán por lograr respuestas correctas, no consigue un adecuado efecto sobre las concepciones que los aprendices adquieren en sus primeros años de vida, antes de ingresar a la educación formal.

Seguramente, también habrá una dosis de razón en quienes juzguen esta presentación como demasiado idealista. Quizás, casi como la enunciación de una utopía. De ser así, se podría replicar: una utopía necesaria para acceder al tesoro que la educación encierra, amparándose en la autoridad de organismos internacionales (Delors, 1996).

Referencias Bibliográficas

- Bello, L. y Carrillo, C. (2007). *Cosmovisión infantil; creencias de niños preescolares de la Región de Magallanes*. Punta Arenas, Universidad de Magallanes. Tesis para optar al Título de Educadora de Párvulos. www.umag.cl/biblioteca/tesis/bello_lorena_2007.pdf
- Catalán, J. (2010) *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Catalán, J. (2011). *Del pensamiento al conocimiento profesional del profesor*. En Catalán, J. (Editor). *Psicología Educativa. Rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena, pp. 187- 215.
- Chile, Ministerio de Educación (2005). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Autor. <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=107555>
- Chile, Ministerio de Educación (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Autor. <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/libroestandaresvale/libroparvulariafinal.pdf>

- Chile, Ministerio de Educación (2013). Chile en el panorama educacional OCDE: avances y desafíos. Serie Evidencias. Año 2, N° 18. http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf
- Chile, Ministerio de Educación (2013, b). Por primera vez Chile obtiene los mejores resultados de Latinoamérica en prueba PISA 2012. Web Ministerio de Educación de Chile. 3 de Diciembre de 2013. http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=27093&id_portal=1&id_seccion=10
- Delors, J. (1996) La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana S.A., Ediciones UNESCO.
- Flick, U. (ed.). (1992). La perception quotidienne de la santé et de la maladie. Théories subjectives et représentations sociales. Paris: L'Harmattan.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa: España: Morata.
- Gardner, H. (1993/1997) La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Barcelona: Paidós.
- Hernández, A. (2006). "El subsistema cognitivo en la etapa preescolar". En Aquichan. Universidad de La Sabana, Colombia. Vol. 6 N°1, pp. 68-77.
- Machinea, J.L.; Bárcena, A. & León, A. (2005). Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe. CEPAL. Texto completo en www.cepal.cl
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2009) Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Marchesi, A. (2009). Las metas educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. Revista CTS, N°12, Vol. 4, pp. 87-157. http://www.revistacts.net/files/marchesi_metas_educativas_2021.pdf
- Muñoz-Repiso, M. (2005). Mejorar las relaciones entre investigación y práctica educativas. Avances en Supervisión Educativa 1. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2241366>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2010). 2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Madrid: OEI. <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) (2012). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Proyecto Metas 2021. Madrid: OEI. <http://www.oei.es/miradas2012.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1948). Declaración universal de los derechos humanos. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). Declaración Mundial de Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. París: UNESCO. Segunda impresión. http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2000) Foro Mundial sobre la Educación. Informe final. París: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011. Montréal: Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isc2011-sp.pdf>
- Pérez, M; Mateos, M; Scheuer, N. & Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Pozo, J.I; Scheuer, N.; Pérez, M.; Mateos, M.; Martín, E.; & De la Cruz, M. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. España: Graó, pp. 55-132.

Perrenoud, Ph. (2005/2008). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. & Perrenoud, PH. (Coords.). La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias. (2005). México: Fondo de Cultura Económica, pp. 265-308.

El Aprendizaje Infantil. Punto de Partida en la Orientación de las Políticas Educativas

Olivia Daza, Silvia Platas y Ana Cortés

Como citar:

Daza, Olivia; Platas, Silvia y Cortés, Ana (2014). El Aprendizaje infantil. Punto de partida en la orientación de las políticas educativas. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

En este trabajo se aborda la experiencia obtenida al participar en el proyecto de investigación FONDECYT 1110577 "Asombros educativos infantiles y propensión a aprender", en la ciudad de Xalapa, Ver., México. La investigación parte de concebir al aprendizaje infantil como un proceso complejo que no sigue un curso lineal ni fragmentado, sino que se constituye de manera holística; en el cual los niños manifiestan un interés constante y natural por conocer su mundo, son curiosos, plantean muchas preguntas y elaboran sus propias explicaciones ya que poseen un impulso innato hacia el aprendizaje, es decir, una propensión a aprender. Se describen las actividades efectuadas, desde la negociación de acceso al campo, la familiarización con las nociones teóricas del proyecto, las actividades de observación, tanto en las aulas de preescolar como de primaria y la elaboración de los registros correspondientes. Planteamos nuestras dificultades al incursionar en la metodología de investigación etnográfica y cómo las hemos enfrentado. Ofrecemos algunas reflexiones derivadas del trabajo de campo para alimentar el diseño de políticas educativas y la construcción de propuestas curriculares innovadoras social y culturalmente pertinentes. **Palabras clave:** niñez, propensión a aprender, investigación etnográfica.

La madurez de los adultos es proporcional al tiempo de juego cuando niños y a las preguntas que en ese entonces nos fueron buenamente respondidas.

El Aprendizaje infantil. Punto de partida en la orientación de las políticas educativas.

...es el turno de Carolina, igualmente con el "micrófono" en mano, dice "Que le gusta pintar desde que era niña, pinta mujeres porque eso es,... que tiene muchos libros para que los niños puedan irse a otro mundo..." La maestra le pregunta ¿Qué fue lo que más te impresionó? Y ella responde "sus pinturas". (Registro No. F11CBENVJNEOD003)

Antecedentes y contexto

Redescubrir el mundo infantil, en específico las formas de cognición y aprendizaje que se dan en los primeros años de escolaridad, ha sido posible gracias a la participación en el proyecto "Asombros educativos infantiles y propensión a aprender" (Proyecto financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT 1110577, dependiente de la Comisión Nacional Científica y Tecnológica, CONICYT); coordinado por el Dr. Carlos Calvo de la Universidad de La Serena en Chile.

Los vínculos de colaboración académica establecidos entre la Universidad de La Serena, la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" (Xalapa, Veracruz, México), a través del Cuerpo Académico "Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento", nos permitieron incursionar en este proyecto de investigación educativa internacional, a fin generar datos que permitan al equipo coordinador, analizar la complejidad del aprendizaje infantil en un marco situacional distinto al país donde se origina la investigación. Sin duda, esta experiencia ha representado una valiosa oportunidad para profundizar en el estudio de los procesos de cognición y aprendizaje infantil, así como para reconocer su relación con el diseño de políticas educativas y propuestas curriculares para la niñez y la formación docente. En este sentido, en la presente ponencia se describe con mayor detalle el proceso de investigación desarrollado por integrantes del equipo en Xalapa, Veracruz, México y las reflexiones derivadas en torno al mismo.

Las actividades de vinculación interinstitucional para la puesta en marcha del proyecto, se concretaron en el mes de marzo de 2013, de modo que a partir del mes de abril y hasta la fecha, se ha mantenido el trabajo de campo con algunas interrupciones temporales según los periodos vacacionales del calendario escolar mexicano, así como sucesos políticos educativos ocurridos en septiembre y octubre que implicaron suspensión prolongada de clases. El trabajo de campo para la investigación, se ha realizado en dos escuelas anexas a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), el Jardín de Niños Experimental (abril-junio, 2013) y la Escuela Primaria Práctica Anexa (agosto, 2013) en donde aún continúan las observaciones. Cabe señalar que ambos centros escolares otorgan educación pública y fueron seleccionados por la facilidad para realizar las observaciones y seguimiento de los niños entre un nivel y otro, ya que ambas escuelas se ubican dentro de las instalaciones de la BENV.

A manera de contextualización, presentamos algunos datos generales para caracterizar el marco espacial de la investigación. La ciudad de Xalapa, es la capital del estado de Veracruz, ubicada en la región central del territorio estatal, su población actual según el último censo es de 457, 928 Habs. (INEGI, 2010). Esta ciudad sobresale como el centro de la actividad política estatal y posee una intensa vida académica y cultural ya que alberga al palacio de gobierno del estado, así como a la Universidad Veracruzana (UV), a la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) y a la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), entre otras instituciones de educación superior.

La Normal Veracruzana, como se le conoce en la región, es la institución formadora de docentes más antigua del estado y de las primeras que se crearon en el país. Fundada en 1886, ha contribuido a la preparación de un importante número de profesores y profesoras; ofrece en la actualidad las licenciaturas en educación primaria, preescolar, especial, física y secundaria con especialidad en telesecundaria. En su edificio aloja tres escuelas de educación básica anexas: el Centro de Desarrollo Infantil que brinda atención pedagógica y asistencial a niños de 45 días a 4 años de edad (exclusivo para los hijos de los trabajadores de la escuela); el Jardín de Niños Experimental que recibe a infantes de 4 a 6 años y la Primaria Práctica Anexa a la Normal Veracruzana, que atiende a la población escolar de 6 a 12 años. Los niños que asisten a las escuelas anexas provienen de diversas partes de la ciudad y no sólo de su área de influencia, varios de ellos son hijos de trabajadores de la propia institución. Cabe señalar que la BENV también cuenta con tres escuelas primarias rurales y un centro de educación especial y en fecha reciente se inauguró la Unidad de Estudios de Posgrado.

El entorno que rodea a la BENV es de tipo urbano, ubicado en la zona norte de la ciudad de Xalapa, cuenta con todos los servicios públicos, vialidades pavimentadas, zonas jardinadas, constante flujo vehicular, hospitales, centros comerciales, así como diversos espacios educativos y culturales entre los que destaca el Museo de Antropología y la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV).

El desarrollo de la investigación

A partir de los acuerdos interinstitucionales para definir la extensión del proyecto, se integró un equipo investigador mixto con personal de tanto de la UPV como de la BENV, coordinado por el Dr. Carlos Calvo con quien para efectos de asesoría, se ha mantenido contacto virtual a través de transmisiones periódicas vía Skype, así como presencial, destacando su visita a las escuelas que participan en la investigación, el pasado julio de 2013.

Como se mencionó en líneas anteriores, por parte de la BENV participamos en el equipo de investigación tres profesoras adscritas al cuerpo académico “Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento”, quienes también ejercemos como docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar, circunstancia que de manera natural motivó nuestro interés hacia la temática del proyecto. La colaboración en el mismo nos ha aportado distintos aprendizajes que pueden agruparse en tres ámbitos: aprendizaje infantil y formación de docentes, cooperación académica internacional y el trabajo de investigación etnográfica. En relación al primero, hemos explorado otros referentes sobre los procesos de cognición y aprendizaje de los niños, así como la noción de propensión a aprender, que permite resignificar los programas de formación de docentes del nivel preescolar. En el segundo ámbito, hemos reconocido las diversas tareas y demandas que implica la gestión de la investigación interinstitucional y en este caso, en una vinculación académica de alcance internacional, en donde han jugado un papel importante las nuevas tecnologías de comunicación. Por lo que refiere al tercer ámbito, el trabajo con la metodología etnográfica, ha requerido de un estudio específico de la misma, así como probar y fortalecer nuestras habilidades para la observación, el registro de datos y el análisis. En suma, participar en este proyecto ha representado un relevante desafío profesional.

En esta ponencia nos centramos en el primer y tercer aspecto, por tanto en los siguientes párrafos se presenta la

descripción analítica del desarrollo metodológico de la investigación, considerando las demandas propias de la postura etnográfica. Cabe señalar que como integrantes del cuerpo académico, asistimos al Seminario “Etnografía de la Escuela II” que se ofrece en nuestra institución desde abril del 2013, de tal modo que paralelamente al trabajo de campo, hemos asistido a este espacio formativo que nos ha brindado una sólida base teórico-metodológica para el proyecto. En el seminario hemos leído los trabajos de Mercado (2002), Rockwell (2009), Bertely (2000), Hammersley y Atkinson (1994), entre otros, mediante los cuales hemos aprendido que hacer etnografía requiere adoptar una postura compleja sobre la realidad a investigar o descifrar, así como poner en juego diversos recursos y habilidades que nos lleven a recuperar la “voz” de los sujetos, es decir sus testimonios, acciones, intereses y expectativas. La etnografía demanda comprender “al otro” en sus propios términos culturales, evitando juzgarlo o descalificarlo, e igualmente nos compromete a revelar los significados compartidos (locales, contingentes y construidos socialmente) en la vida cotidiana de los sujetos, entendida ésta como una fuente de conocimientos que justifican la necesidad de hacer estudios a profundidad. También hemos asumido que esta forma de investigación, es un proceso donde tanto el etnógrafo como el objeto que se investiga, están en interacción, en movimiento y transformación, condición que nos lleva a ampliar y trascender la mirada con la que vemos e interpretamos los sucesos escolares cotidianos.

Como en todo proyecto de investigación, una de las primeras actividades efectuadas fue la *negociación de acceso al campo*, que comprendió las primeras reuniones con los directivos del jardín y de la primaria para dar conocer el proyecto y solicitar su participación. Para la *integración de la muestra*, se siguieron los criterios que establece el proyecto principal, con apoyo del personal directivo del jardín Experimental y a partir de la matrícula de tercer grado, se hizo una preselección de los niños que cumplieran el requisito de continuar en la Primaria Anexa. Posteriormente se sostuvo una reunión informativa con los padres de familia, en torno a los propósitos del proyecto y la necesidad de realizar observaciones y grabaciones de los niños, bajo criterios de un uso respetuoso de la información que garantizara el anonimato y resguardo de la identidad de los niños. Finalmente se obtuvo una muestra de ocho alumnos de tercer grado, conformada por 6 niñas y 2 niños, quienes pertenecían a diferentes salones, como se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Distribución de los niños de seguimiento en los grupos del jardín

Grupo	Niños participantes	Niñas	Niños
3º “A”	2	1	1
3º “B”	2	2	0
3º “C”	4	3	1
TOTAL	8	6	2

Fuente: Elaboración propia.

Las actividades de observación en las aulas del jardín de niños iniciaron en la segunda semana del mes de abril de 2013, el equipo de investigación se asignó de la siguiente manera:

Tabla 2. Distribución de observadoras en los grupos del jardín

Grupo	Niños participantes	Observadoras
3º “A”	2	BENV (1)
3º “B”	2	BENV (1)
3º “C”	4	UPV (2)
TOTAL	8	4

Fuente: Elaboración propia.

En promedio las observadoras de la BENV realizamos 6 visitas de observación a los salones en el periodo de abril a junio, de acuerdo a un calendario organizado en conjunto con la UPV, sin embargo algunas fechas se modificaron debido a la dinámica interna del jardín así como de los mismos grupos. El tiempo de la observación por día fue variable, sin embargo observábamos cerca de 2 horas, que comprendían desde el inicio de la jornada escolar (8:45 am) hasta el recreo (10:00-10:30 hrs. aprox.). Al ingresar al salón de clases, nos ubicábamos en algún punto que permitiera visualizar al grupo en conjunto y principalmente a los niños que se daba seguimiento. En

las primeras visitas sólo se realizó observación directa y toma de notas que posteriormente se pasaron en limpio en registros ampliados. Posteriormente incorporamos el uso de la videocámara, esta decisión fue deliberada ya que creímos pertinente no invadir el espacio con el uso de este dispositivo, hasta que tener mayor confianza con el grupo. Las observaciones comprendieron momentos previos al inicio de la jornada en donde la interacción espontánea de los niños era más frecuente, también durante las clases en el trabajo con la educadora, así como durante el recreo en donde el juego libre y dramático son constantes.

El trabajo de campo en el jardín de niños culminó en junio de 2013, y a partir de agosto se continuaron las observaciones en la escuela primaria, hecho que requirió modificar el esquema de distribución de los niños debido a su asignación en los nuevos grupos de primer grado. En el periodo de agosto a diciembre las integrantes del equipo de la BENV hemos realizado 5 visitas de observación, cabe señalar que en los meses de septiembre y octubre se interrumpió el trabajo de campo, toda vez que se suscitó un paro de labores al interior de la BENV ante la imposición de una reforma educativa federal. Una vez que se reanudaron las actividades, consideramos pertinente dar un tiempo para retomar el contacto con la escuela primaria en tanto el ambiente laboral recuperaba estabilidad. Por lo que fue necesario realizar otra reunión informativa con los docentes y el equipo investigador del proyecto (UPV-BENV) para acordar las nuevas fechas de observación e identificar si se había presentado alguna baja escolar de los niños que se daba seguimiento. De este modo la nueva distribución de niños y observadoras en los grupos de la primaria se ilustra en la siguiente tabla:

Tabla 3. Distribución de los niños de seguimiento y observadoras en los grupos de la escuela primaria

Grupo	Niños Participantes	Niñas	Niños	Bajas Escolares	Observadora
1° "A"	2	1	1	---	BENV (1)
1° "B"	4	2	1	1	UPV (1)
1° "C"	2	1	--	1	BENV (1)
TOTAL	8	4	2	2	3

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, se presentaron dos bajas escolares de niños a los que se daba seguimiento desde el jardín, por lo que es necesario incorporar a otros dos pequeños, tarea que está en proceso y que se espera definir a partir de enero de 2014. En forma similar a la que se procedió en el preescolar, se han definido periodos de 2 horas de observación, las cuales han sido al interior de las aulas, comprendidas entre las 8 y las 10:00 a.m. Los salones de la escuela están divididos en dos grandes áreas, el espacio para las mesas de trabajo y en la parte posterior un conjunto de sillas en donde suelen realizarse las juntas con padres de familia, o bien sirven para los observadores, ya que de manera permanente reciben estudiantes normalistas u otros investigadores, como es nuestro caso. Mientras se desarrolla la clase solemos pasar un tiempo sentadas tomando las notas de campo, pero también nos desplazamos hacia las mesas de trabajo, especialmente para observar con más detalle los actividades de los niños y captar sus comentarios y preguntas. En ocasiones ha sucedido que los docentes salen del aula y nos solicitan apoyo para estar al tanto del grupo, convirtiéndonos por escasos minutos en las maestras, de hecho algunos niños se dirigen a nosotras de esa forma, hecho que hemos asumido como otro tipo de interacción con los niños para conocerlos.

En las visitas realizadas tanto a los salones de clase del jardín de niños, como de la escuela primaria, nos hemos percatado que la vida cotidiana del aula está en una dinámica constante, marcada por múltiples interacciones entre los maestros y sus alumnos, entre los propios niños y entre el grupo y la escuela, cuya organización repercute al interior de las aulas. Por lo que gradualmente, hemos desarrollando estrategias y habilidades para lograr una mejor concentración en nuestro foco de interés, que en este caso son los niños y sus manifestaciones de asombro, de curiosidad, las preguntas que realizan, así como los gestos y expresiones corporales que denotan su propensión a aprender.

¿Qué hemos encontrado?

Como educadoras y formadoras de docentes, coincidimos con la postura de Calvo al concebir al aprendizaje infantil como un proceso complejo "...para mostrar que los niños son brillantes y que la pérdida de la genialidad se debe al resultado de prácticas culturales seculares de parcelación del saber..." (2011:7). Sabemos que los niños

manifiestan un interés constante y natural por conocer su mundo, son curiosos, plantean muchas preguntas y elaboran sus propias explicaciones, ya que poseen un impulso innato hacia el aprendizaje, es decir, una propensión a aprender que no sigue un curso lineal ni fragmentado, sino que se constituye de manera holística.

Sin embargo hemos notado, con base en las observaciones y registros, que sólo algunos niños manifiestan esta propensión al aprendizaje de manera tan explícita, a través de verbalizaciones evidentes, lo cual nos llevó a interrogarnos acerca de otras formas en las que se puede manifestar la curiosidad y asombro infantil; así como sobre las posibles causas que explican tal situación. Nos llamó la atención observar que en algunos niños de seguimiento, su comportamiento era más bien introvertido, no formulaban tantos comentarios y preguntas como esperábamos escuchar; en otro caso uno de los niños manifestaba dificultad en la interacción social así como un bajo desarrollo psicolingüístico de acuerdo a la apreciación de la educadora. En tales casos, se decidió sostener una interacción más directa, cuestionando a los niños para escuchar sus respuestas y explicaciones; conforme transcurrieron las visitas de observación en el jardín también se logró la cercanía necesaria para charlar con los niños y no solamente observarlos. Como señala Calvo (2011), es indispensable indagar en la ecología de tales casos para comprender el desarrollo de sus capacidades de cognición y aprendizaje, en este caso a través de las entrevistas en profundidad a los padres de familia que aporten datos sobre el contexto en donde crecen los niños y cómo éste alimenta su curiosidad y deseo de aprender. Esta fase del proyecto aún está pendiente de programarse.

Otro aspecto que nos ha llamado la atención es la transición entre el preescolar y la primaria y, si bien es prematuro plantear una discontinuidad entre ambos niveles, hemos advertido que el paso de un ambiente informal a uno más formal y normativo, tiene cierta relación con las posibilidades para plantear preguntas e indagar por parte de los niños. La propia organización del aula en el jardín a través del mobiliario dispuesto en forma de herradura abre la posibilidad para el diálogo y la expresión del grupo; en el transcurso de la jornada escolar se dan al menos tres momentos de plenaria grupal donde fluyen las interacciones verbales guiadas principalmente por la educadora. Este tipo de oportunidades, según hemos observado, son más escasas en la primaria, donde el peso de los contenidos curriculares que deben aprender los niños, fundamentalmente la lectoescritura, consume una parte importante del tiempo y limita las oportunidades para que los niños expresen sus inquietudes. Sin embargo también hemos reconocido diferentes estilos docentes que pueden privilegiar en mayor o menor medida el nivel de interacción y participación de los niños. Por lo que consideramos necesario continuar con el trabajo de campo para obtener más elementos en este ámbito que nos lleven a ofrecer una interpretación más acertada sobre los cambios en la propensión a aprender cuando los niños pasan del jardín a la escuela primaria.

Algunas reflexiones

Un análisis de los planteamientos expuestos en esta ponencia, nos lleva a generar distintas reflexiones que exponemos a continuación. En primer lugar consideramos que profundizar en el estudio de los procesos de cognición y aprendizaje infantil, requiere atenderse como una prioridad en las instituciones de educación superior que se dedican a la formación docente. Alentar la investigación en este rubro permitiría fortalecer la generación de conocimientos, para apuntalar a las nuevas generaciones de maestros y maestras, a fin de que guíen su intervención colocando en el centro a los niños.

Asimismo, reconocemos que la investigación educativa es una valiosa fuente para sustentar el diseño de políticas educativas y, por ende, para la construcción de propuestas curriculares innovadoras social y culturalmente pertinentes. La investigación brinda insumos obtenidos mediante un proceso sistemático que cumple un papel social cuando aporta a los tomadores de decisiones elementos sólidos y válidos para proponer innovaciones y reformas de peso en los sistemas educativos, condición que facilitaría su implantación en las escuelas y no el rechazo abierto como ha sucedido.

La investigación etnográfica es demandante, nos ha exigido cambiar a nosotras mismas como docentes-investigadoras, a fin de lograr una verdadera conversación intercultural con los sujetos, en este caso con los niños, para comprender el significado de las diferentes acciones que denotan su propensión a aprender. Aún tenemos habilidades que fortalecer para lograr un mayor rigor metodológico, reto que implica incluso una reorganización de las actividades y tiempos destinados a la docencia, la investigación y la difusión.

Como formadoras de docentes, nos interesa que las futuras educadoras interioricen la relevancia de contar con recursos y estrategias para conocer a sus alumnos: escucharlos, preguntarles, darles la oportunidad de expresar sus ideas en un ambiente de confianza, respeto y genuino deseo por descubrir sus capacidades, preferencias,

necesidades e incluso temores; a fin de sentar las bases para un trabajo pedagógico que aliente la propensión a aprender.

Finalmente concebimos que la propensión a aprender es una capacidad inherente al ser humano, que puede evidenciarse de distintos modos y no sólo en la interacción verbal, la cual se manifiesta particularmente en la infancia, sin las inhibiciones a las que se enfrentan los adultos. Sin embargo al encontrar patrones diferentes en las formas mediante las cuales los niños cuestionan y se explican el mundo, cabe preguntarse qué papel juegan las instituciones escolares, el rol docente y el entorno familiar y social, en el desarrollo de la capacidad de asombro, en la curiosidad y en el deseo de aprender permanentemente. Bajo este marco de reflexiones iniciales, concluimos esta ponencia señalando la relevancia de profundizar en el objeto de investigación, ya que un amplio entendimiento de los procesos de cognición y aprendizaje, constituye un cimiento firme para sustentar y *orientar las políticas educativas destinadas a la infancia en América Latina*.

Referencias Bibliográficas

- Bertely B., María. (2000). *“Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar”*. México: Ediciones Paidós Ibérica.
- Calvo, Carlos. (2011). *“Asombros educativos infantiles y propensión a aprender”*. Proyecto de investigación. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). Santiago, Chile.
- Hammersley, M. y Paul Atkinson. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. INEGI. (2010). Información por entidad. Número de habitantes por municipio. <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/Ver/Poblacion/default.aspx?tema=ME&e=30>
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie. (2009). *“Reflexiones sobre el trabajo etnográfico”*, en *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. México: Paidós

Los Saberes Cotidianos de Niños y Niñas para incentivar la Propensión de Aprender. Experiencias del Semillero SIEP-ULS

Loreto Flores, María J Juica y Fernando Portilla

Como citar:

Flores, Loreto; Juica, María J y Portilla, Fernando (2014) Los saberes cotidianos de niños y niñas para incentivar la propensión de aprender. Experiencias del Semillero SIEP-ULS. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

En la formación de profesionales de la educación existe disonancia entre el currículum y los contextos sociales en los que se desenvolverán, generando una sensación de sin sentido. El Semillero de Investigación se presenta como un espacio y tiempo de reflexión y discusión que ha permitido a sus integrantes superar estas situaciones, basado en una praxis crítica y enunciativa que permite la potenciación de los educadores en formación en los cuatro ámbitos de *un buen profesor*: Autoconfianza, Motivación de Logro, Trabajo Colaborativo y Autonomía. El sentido de la educación que se vive al interior del semillero, se concreta a partir de una intencionalidad no escolarizada de la praxis educativa, fomentando la curiosidad epistemológica y guiada por principios de voluntariedad, compromiso, solidaridad, identidad, horizontalidad, autogestión, la innovación y el constante diálogo. El principal logro de esta experiencia se refleja en la creación de una práctica donde se reflexiona a partir del debate de lecturas, la ejecución de proyectos y la participación y organización de actividades como congresos y coloquios,

entre otros. La propensión a aprender de los y las estudiantes asume rol protagónico al ser el fundamento de esta instancia, superando la privación cultural a la que somete la escuela. **Palabras clave:** educación, escolarización, semillero, autonomía, saberes.

**

Al observar la escuela en el presente vemos que responde a una intención de establecer un sistema educativo que permita una eficiente escolarización, como receta para qué el sistema se consolide como herramienta de “movilidad social”. Escolarización que se entiende, rescatando las palabras de Ilich, como un conjunto de mecanismos con los cuales las instituciones escolares legitiman el *statu quo* y replican de generación en generación las lógicas de una sociedad capitalista que pretende el sistema educativo como centro de capacitación y adiestramiento.

Pero la escuela también se plantea, en el discurso, como un espacio donde se da lugar a la educación como proceso de creación de saberes, fomentando el aprendizaje a través de métodos y modelos innovadores que resuelvan una problemática constante a la hora de evaluar el rol de la escuela, esto es su capacidad de formar y “normalizar” a todos los niños y niñas. En la práctica el logro de esta tarea parece insuficiente para los objetivos que se pretenden conquistar desde las políticas educativas diseñadas en el país y expresadas en los marcos curriculares.

En la formación de profesionales, especialmente los de educación, existe una constante disonancia entre el currículum y los contextos sociales en los que luego se desenvolverán. La distancia entre la teoría y la práctica, entre las aulas universitarias y los contextos “reales” en donde se supone se debe llevar a cabo la práctica docente o profesional, es lo que genera la sensación de no encontrarle el sentido a la educación.

En este contexto se enmarca el Semillero de Investigación de la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de La Serena (SIEP-ULS), un grupo de investigación de temas educativos compuesto por estudiantes de carreras de pedagogía y académicos que median las actividades que se realizan. Es importante destacar que SIEP-ULS se basa en la experiencia de semilleros colombianos, espacios por lo general institucionalizados, constituidos y configurados por sujetos que se reúnen en torno a un interés común de búsqueda de saber, que conllevan a la formación en investigación y /o desde la investigación, sin el estatus de seminarios desde el currículum ni clases de investigación.

El Semillero se presenta como un espacio y tiempo de reflexión y discusión crítica, buscando generar apertura en el debate en educación y contribuir a su desarrollo en forma activa, creativa y significativa.

El SIEP-ULS fue y es, para quienes lo hemos integrado a lo largo de sus ocho (8) años de existencia, un espacio en donde, o nos hemos encontrado con los espacios y tiempos que buscábamos para vincular los contextos con la teoría, desde el hacer, generando una praxis crítica y enunciativa, o también para comenzar a explorar nuevos mundos posibles que nos han ido ampliando la visión sobre la educación, para ver *la parte sumergida del iceberg y no solo la punta*.

Los contextos demandan la existencia de educadores que puedan vivir y desempeñarse con una intencionalidad pedagógica en contextos de incertidumbre, en contextos en los cuales los niños y niñas crean miles de relaciones complejas en la interacción con el medio natural y cultural. Pero la formación de educadores es cada vez más instrumental y técnica, carente de espacios y tiempos que potencien el desarrollo ético y profesional en contextos reales donde se pueda realizar una praxis crítica y creadora, ignorando y negando los saberes cotidianos y previos de los estudiantes, otorgando respuestas a preguntas que no se han realizado.

Se nos enseña que un aula ideal es silente, con alumnos inmóviles y que cualquier distracción será desfavorable para nuestra labor y el aprendizaje de niñas y niños. A su vez, se nos exige lograr que niños y niñas aprendan aquellos conocimientos que se pretenden enseñar como educador y reflejados en los programas de estudio, tarea difícil desde la experiencia en la formación universitaria como estudiantes de pedagogía, que promueve el aislamiento en el aula de niños y niñas con los elementos que están más allá del aula y son parte de su ser, como su historia, cultura, contexto y saberes, especialmente como personas integrantes de la comunidad, resaltando la importancia de la individualidad.

El Semillero se constituye como un espacio que favorece el desarrollo y potenciación de los educadores en formación en los cuatro ámbitos de *un buen profesor* (López de Maturana, 2008): Autoconfianza, Motivación de Logro, Trabajo Colaborativo y Autonomía. A través de las diversas actividades del semillero, estos ámbitos se van desarrollando en el hacer y reflexionar colectivo, viviendo y aprendiendo a trabajar *navegando en el mar de las incertidumbres entre archipiélagos de certeza*.

Las actividades que se realizan en SIEP-ULS contemplan la revisión de autores clásicos e investigaciones nuevas, organización y asistencia a congresos y seminarios, realización de proyectos comunitarios, fomento de la escritura de reflexiones pedagógicas y boletines, realización de pasantías nacionales e internacionales, creación de foros y coloquios, recepción de investigadores, pasantes y pensadores destacados de diversos ámbitos relacionados con la labor educativa, y sobre todo, la realización de diversos proyectos como colectividad. En el progreso de estas actividades, es que nos desarrollamos en los cuatro ámbitos de un buen profesor, encontramos en estos espacios y tiempos una de las maneras más ricas de formarnos como educadores mediadores preparados para desenvolvemos en contextos educativos, y no solo en contextos escolarizados, que tanta disonancia nos generan con el sentido de la educación que hemos ido, y vamos, co-construyendo.

Visiones sobre el sistema escolar

Observamos que hoy en día los métodos de enseñanza, los sistemas escolares, las evaluaciones externas e internas de los aprendizajes que forman parte del “sistema tradicional”, prácticamente no incorporan los diversos saberes e intereses de los niños y niñas, existiendo poca consideración y respeto a la legitimidad de sus procesos y emociones.

En el actual sistema educativo, tanto a nivel escolar como universitario, se impide que se construya una relación de interdependencia entre el aprender y el enseñar, y, en definitiva, que no se concrete el conocimiento desde la propia experiencia de los sujetos. Quedamos limitados a un conocimiento generado por la escolarización, que nos impide leer la realidad y comprender la totalidad como la capacidad de generar el conocimiento holístico en una sinergia que hoy se encuentra ausente en el aula, y que nos plantea como problemática el generar educadores capaces de romper con paradigmas existentes, que promueven la comodidad de obviar los saberes cotidianos de estudiantes, para superar las paradojas del sistema educativo.

Los profesores y profesoras se ven enfrentados a las contradicciones que surgen desde la necesidad de atender a las necesidades de cada niño o niña y cumplir con las demandas externas que se han ido desarrollando con el argumento de mejorar la “calidad de la educación”. Existe poca cabida a la exploración, al juego lúdico, a la pregunta genuina de los niños y niñas frente a los misterios que el mundo nos ofrece a diario, y creemos que es en estas simples acciones, en un ambiente mediado y amoroso, son parte de un proceso que comprende el sentido de la educación.

Como espacio de creación, el semillero nos permite encontrar coherencia a la labor pedagógica, superando la disonancia que surge entre el sentido de la educación y la escolarización dentro del sistema escolar y universitario. Esta paradoja que se refleja en el marco curricular y el constante cuestionamiento a la posibilidad que el profesor tiene de desarrollar las habilidades y valores propuestos durante la formación profesional de pedagogía.

Visiones sobre la formación de educadores

El sentido de la educación en el que creemos, y que se vive al interior del semillero, se concreta a partir de una intencionalidad no escolarizada de la praxis educativa, fomentando la curiosidad epistemológica de los integrantes para el desarrollo de nuestra formación como educadores, comprendiendo que es *la pregunta y no la respuesta lo medular de los procesos educativos* (Calvo, 2008).

Nuestra visión sobre la formación de educadores, tratando de no generalizar, es que no se vive como un proceso de formación que nos permita transformarnos en la convivencia con otros y otras para el desarrollo del ser integral que pensamos debe ser un educador. Creemos que nos forman para responder a los indicadores del sistema educativo, siendo el objetivo que los sujetos y la escuela se parezcan a la planificación ideal, ignorando la realidad por crear incertidumbre y relativizar la planificación, sin preocuparnos por quienes se están educando, haciendo de la tecnificación la mejor vía para formar educadores que entreguen certidumbre y permitan hacer proyecciones.

Los currículos de las universidades en su mayoría están enfocados en la formación en competencia de profesores para el sistema escolar, más que para la formación de educadores o profesionales de la educación más versátiles y creativos. Nuestra visión de la formación se acerca a esta última mirada, guiados por la idea que para el educador la educación es un proceso de creación de relaciones posibles y su rol consiste en ayudar a esas relaciones, pero nunca a imponerlas (Calvo, 2008), idea que también permea las lógicas de organización del semillero, lo cual será abordado más adelante.

Además, si no fuera por las actividades extra curriculares, sería difícil salir de la universidad con experiencias en organización, capacidad de generar aprendizajes autónomos, trabajo colaborativo y con experiencias de convivencia intercultural a nivel nacional e internacional.

La formación de educadores debería propender a desarrollar el potencial creativo que tienen los y las futuras educadoras, desarrollar habilidades de planificación y acción emergente en base a una praxis crítica, además de un desarrollo de la ética y el compromiso social y político con su rol de educador en las comunidades.

Creemos que desde nuestra experiencia como Semillero se pueden compartir elementos importantes que permiten la consolidación de un espacio y tiempo de intercambio de conocimientos y experiencias en un contexto académico, fundado en la curiosidad epistemológica. Lo primero que destacamos es el aprecio del desarrollo de las cuatro características de los buenos profesores, que se manifiestan en la práctica cotidiana del semillero, y descritos a continuación:

Autonomía: se comprende como capacidad de desenvolverse en la labor docente e investigativa sin dependencia de autoridad o institución. Las actividades se concretan por los integrantes, quienes se comprometen para llevar a cabo tareas con el fin de lograr los objetivos comunitarios desde las necesidades y motivaciones del grupo.

Autoconfianza: expresada en las reflexiones de los integrantes, quienes confiesan que han sido capaces de descubrir y reafirmar creencias y saberes respecto a la educación y el proceso educativo dentro de su paso por la organización. Este proceso les permite reafirmar creencias, a la vez que descubren nuevos saberes a lo largo del tiempo de estadía en SIEP-ULS.

Motivación de logros: fundamental en semillero, pues intencionalidad no escolarizada de esta instancia promueve el fortalecimiento de las aptitudes, habilidades y saberes de los miembros, buscando que los mismos complementen sus debilidades a través de la reflexión que significa evaluar sus capacidades, guiados por compañeros y académicos que apoyan el desarrollo de cada integrante.

Trabajo colaborativo: Es una característica inherente al sentido educativo que impregna del semillero, donde la concreción de proyectos e ideas se logran si cada uno de los integrantes se compromete a la realización de las propuestas comunitarias, en la co-creación permanente. El compromiso es voluntario y conlleva la búsqueda del bien colectivo de la comunidad.

Estos ámbitos se reflejan en nuestra praxis gracias a principios de socialización y el carácter intencional que se desea, los cuales atraviesan y permean todo el quehacer del semillero, con el fin de orientar las inquietudes e intereses que los integrantes exponen en sus deseos de saber:

Voluntariedad: La participación en el Semillero es una decisión voluntaria sin más exigencia que el compromiso propio con la comunidad que compone el grupo. El sustento de las actividades de semillero depende de la voluntad de sus integrantes por dar vida a las propuestas que emergen en los encuentros.

Compromiso: Básico en la lógica de relaciones del Semillero es el compromiso de todos los integrantes con una organización a la que se ingresa de forma voluntaria, cumplir con las obligaciones que se adquieren permite crecer a la institución y la propia comunidad a la que se pertenece.

Solidaridad: Principio guía de nuestra praxis, a partir de la reflexión de nuestro actuar, que permite la comprensión de los otros como única forma viable de seguir co-construyendo, sin egoísmo pues el bien superior es el logro de los objetivos comunes que se definen y consensuan entre académicos, estudiantes e incluso semillas egresadas que siguen contribuyendo.

Identidad: Las *Semillas* son las creadoras de los proyectos que se llevan a cabo en su estadía, por lo cual desarrollan un profundo sentido de identidad con sus actividades y el grupo de trabajo. Ellos les genera una actitud de apego y pertinencia con las actividades que realizan, siendo pilares de la continuidad de sus proyectos.

Horizontalidad: Dentro de la lógica de organización se comprende la necesidad de coordinadores que permitan una mejor administración de tiempos y recursos, quienes asumen responsabilidades mayores por su experiencia en la comunidad y las tareas realizadas. Pero, las conversaciones y decisiones son de carácter horizontal, no hay mandos ni jerarquías, solo organización emergente y dialogada.

Autogestión: Para la concreción de las propuestas realizadas la primera consideración es la autogestión del equipo de trabajo del proyecto. Los recursos con los que las semillas realizan sus actividades, son fruto de su

propio trabajo colectivo. La autogestión es un aspecto de nuestra organización que protegemos, nos enseña y recuerda que cuando queremos algo, con el trabajo colectivo lo podemos lograr, ganando experiencia en la autogestión para proyectos. Estas experiencias donde las semillas se hacen cargo de gestionar los recursos y requerimientos necesarios para ejecutar las propuestas exigen una planificación de actividades.

Diálogo: La toma de decisiones se realizan por una problematización inicial que lleva a un conflicto, un diálogo que permite evaluar las posibilidades de solución y diagnosticar saberes del semillero, para finalmente lograr un consenso como prioridad para acordar una guía de trabajo reflejada en la planificación, delegación de tareas y ejecución de los acuerdos y compromisos adquiridos. El dialogo permite evitar situaciones extremas como la votación.

Innovación: En el constante descubrir y redescubrir saberes en la indagación e investigación que se realiza, se vuelven a cuestionar las certezas estudiadas con el fin de evaluar los saberes desde la praxis, lo que lleva a crear relaciones inéditas en la incertidumbre, nuevas respuestas a las preguntas realizadas, pensando de manera creativa e ingeniosa la realidad.

Todos aquellos elementos son parte de un nutritivo saber cotidiano que se construye desde una filosofía propia de la realidad que se construye por quienes han integrado e integran en la actualidad SIEP-ULS. La valoración que se hace de estos elementos es positiva por parte de las Semillas egresadas y quienes permanecen en la actualidad, quienes agradecen la capacidad indagadora que promueve el Semillero.

La reflexión realizada por los integrantes de SIEP-ULS permite concluir que la actividad que se realiza contempla un proceso necesario de discusión y debate donde se realizan lecturas para sustentar posiciones y propuestas, sumado a un cuestionamiento a los conocimientos expuestos para reafirmar fortalezas e identificar debilidades, en un proceso dialogante que refuerza el ejercicio de la argumentación y la oratoria en las semillas. Además, son estas instancias las que preparan a los estudiantes para enfrentar la experiencia de consulta que realizan niños y niñas cuando se tratan contenidos en el aula, mejorando la capacidad de responder ante la emergencia. En palabras de una integrante, *se aprende porque se crea en una práctica donde se reflexiona a partir del debate de lecturas, actividades y proyectos.*

Son las propias semillas quienes notan diferencias al enfrentar las asignaturas de su malla curricular respecto al resto de sus compañeras y compañeros, pues la actitud y las perspectivas desde las cuales se analizan los conocimientos y propuestas entregadas por académicos y académicas. Esto va desde el cuestionamiento a las certezas entregadas como la disposición a indagar más allá de lo propuesto, que demuestra una actitud activa, en contraposición a la actitud pasiva de compañeras y compañeros durante las clases. Esta afirmación ha logrado ser reafirmada por los docentes que identifican las mismas diferencias.

Esto nos muestra como la propensión a aprender de los y las estudiantes no se pierde a lo largo del tiempo, a pesar de vivir una escolarización por más de doce (12) años que niega los procesos caóticos y naturales de niños, niñas y la comunidad en general. La búsqueda de esos espacios y la construcción propia de ellos por parte de estudiantes curiosos, como en el caso de SIEP-ULS, demuestra que esta propensión, y la motivación a potenciar y evaluar sus saberes, es la que permite fortalecer en ellos el sentido esencial de la educación como *proceso de creación de relaciones posibles* (Calvo, 2008), superando la privación cultural a la cual se nos somete en la escuela.

Nuestra experiencia como Semillero de investigación en educación es praxis de esta intención de promover la formación de estudiantes de pedagogía y docentes que estén dispuestos a construcción de un sistema educativo que considere la emergencia y el caos como parte del proceso de aprendizaje que niños y niñas experimentan a diario, y la cual produce los aprendizajes que son considerados relevantes por los mismos.

Es necesario cambiar el paradigma para comprender que los procesos educativos no son mejores si contemplan la mayor cantidad de contenido posible, y que junto con esto los saberes deben ser relevantes para los estudiantes, logrando entablar una relación de compromiso con ellos, tal como se ha logrado en la experiencia que presentamos. Esperamos que experiencias como la presentada, junto a todas aquellas que han germinado a lo largo del continente, sean un aporte a la creación de las políticas públicas que guían el sistema escolar y la formación de educadores como mediadores en el proceso educativo, pues creemos que potenciarían la propensión a aprender de niños y niñas.

Referencias Bibliográficas

- Calvo, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo: Diseñando la escuela desde la educación*. Chile: Nueva Mirada Ediciones.
- López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores: Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI editores.

Escuela Comunitaria de Reinserción Educativa La Casona de los Jóvenes: Una experiencia de complejidad educativa emergentes

Zarelli Fonseca

Como citar:

Fonseca, Zarelli (2014) Escuela Comunitaria de Reinserción Educativa La Casona de los Jóvenes: Una experiencia de complejidad educativa emergentes. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

El presente material intenta ser un aporte a la comprensión de la problemática de la deserción escolar, como un gran tema país, frente al cual los distintos actores involucrados en garantizar el derecho a la educación de nuestros niños, niñas y adolescentes, debiesen hacerse parte tanto en la reinserción educativa como en la prevención de la deserción. El presente material contiene tres grandes fuentes: 1) La sistematización del conocimiento y experiencia aportado por Profesores/as 2) El producto de la observación y de la interacción de los profesionales del programa Escuela Comunitaria y 3) Una selección del cúmulo de información disponible desde las ciencias sociales, educativas y las políticas públicas en torno a la problemática de la deserción escolar en América Latina. **Palabras clave:** fracaso escolar, deserción escolar, gestión educativa, política de reinserción.

Antecedentes de la Casona de los Jóvenes en la implementación de las políticas públicas

En sus tres líneas de acción vinculadas a la infancia y juventud, Prevención Comunitaria, Promoción de Derechos Ciudadanos e Infantojuveniles, y Reinserción Educativa, siendo abordada de forma transversal la temática de la educación.

En cuanto a lo primero, y teniendo como fin la línea de prevención de la deserción escolar y el posibilitamiento de la re-escolarización, se destaca la ejecución de los proyectos en el marco de los programas "Comuna Segura Compromiso 100", 2004 y 2005 en la comuna de La Florida, donde se implementa la coordinación con los establecimientos educacionales, con un taller de prevención en cada Colegio de la Red, logrando un enfoque de abordaje integral a este problema multicausal. Actualmente, en el modelo Programa de Prevención Comunitario, PPC, con dos proyectos en La Florida, el trabajo se ha abocado en dos ámbitos; la visibilización por parte de la comunidad y de los adultos de la educación como un derecho, buscando la valoración de la escolaridad dentro de los proyectos de vida de los/as niños, niñas y jóvenes. En el área de prevención a la deserción (2008), en el Liceo Los Almendros de La Florida, permitió realizar un trabajo de sistematización de factores asociados a la deserción por fracaso escolar y actualizar las competencias instaladas del equipo executor sobre esta misma materia, generando una metodología contextual de trabajo pedagógico con los sujetos atendidos y construyendo un instrumento de detección temprana, del cual se definieron cursos críticos para el fracaso escolar y la deserción de niños y jóvenes. Finalmente, desde el 2010 se viene desarrollando el PDE Taller Escuela Comunitaria de la comuna de Pudahuel, en el marco del Programa Vida Nueva. En dicha experiencia se trabaja con niños/as y adolescentes derivados de los dos PIE 24 hrs. presentes en la comuna de Pudahuel. Los niños/as y adolescentes presentan principalmente prácticas y conductas transgresoras hacia las que se asocia la deserción escolar, desarrollándose en el marco de la Escuela Comunitaria intervenciones individuales divididas entre aprestos educativos y sesiones de talleres pedagógicos.

Las necesidades de cada NNA atendido por los diversos programas dependiente ya sea de Sename o Mineduc, son específicas y requieren de una particular atención, para hacer frente al problema macro del fracaso escolar manifestado en el desencuentro de los/as niños/as y adolescentes con la escuela (en sus distintos niveles) que tiene como hito el momento de deserción pero que se acrecienta en el proceso de desescolarización. Bajo esa premisa se ha levantado una experiencia susceptible de replicar, como Red institucional para la derivación y el abordaje de la deserción y el fracaso escolar.

Reflexión en torno a los factores de riesgo de la deserción escolar

A continuación describen aquellas variables que han sido asociadas con el abandono escolar. Estas provienen de tres tipos de fuentes: investigaciones cualitativas, investigaciones cuantitativas y la sistematización de las opiniones de apreciaciones de profesionales que trabajan en la materia.

Las variables se presentan clasificadas en tres grupos:

Factores ligados a la escuela: Se analiza el fracaso escolar, el agrado-desagrado que sienten niños y jóvenes en la escuela, y el déficit estructural, como factor asociado al abandono escolar.

Factores extraescolares: Se analizan las características familiares asociadas, y el trabajo infantil asociado a la pobreza familiar.

Vulnerabilidades personales o comportamientos de riesgo juvenil: por ejemplo la externalización de problemas como el consumo de drogas, trastornos de aprendizaje o trastornos conductuales, entre otros.

1. Factores asociados a la escuela

Los factores escolares han sido profusamente investigados y son los elementos sobre los cuales mayor conocimiento se tiene actualmente. Se han estudiado principalmente tres: la incidencia del fracaso escolar, la escuela como una institución no acogedora y el déficit de infraestructura.

El fracaso escolar

Si bien el fracaso escolar es un fenómeno amplio que tiene diversas manifestaciones, se lo entiende comúnmente como sinónimo del fracaso académico, es decir el no superar un curso determinado, por repetición, reprobación o abandono (Redondo 1997).

Sin embargo, este fracaso académico sería un signo que expresaría otros tipos de fracaso, como el fracaso del sistema educativo y el fracaso personal. El primero aludiría a los mecanismos de la escuela que contribuyen al fracaso escolar de ciertos colectivos y el segundo aludiría a la internalización de un auto concepto negativo por parte de los alumnos.

Como se mencionó anteriormente, se puede considerar la repetición como una de las expresiones del fracaso escolar. La repetición reiterada de curso ha sido identificada como uno de los principales predictores de la deserción escolar. Marshall y Correa, (2001a) han descrito que la tasa de repetición calculada por establecimiento, predice significativamente la tasa de retiro, indicador utilizado para medir el abandono escolar.

El fracaso escolar, expresado principalmente en el fenómeno de la repetición de curso, ha sido relacionado con dificultades de aprendizaje, problemas nutricionales, bajas expectativas de profesores, pero por sobre todo la desmotivación asociada a los métodos de enseñanza y la falta de flexibilidad curricular.

En cuanto a las necesidades educativas especiales, Schiefelbein y Schiefelbein (1998) creen que una parte importante del abandono escolar ocurriría por dificultades educativas asociadas a una cobertura inadecuada de la diversidad de necesidades de aprendizaje.

Estas influirían el fracaso y abandono escolar (Schiefelbein y Schiefelbein, 1998; JUNAEB, 1998). Esto sería particularmente así en sectores en condición de pobreza, segmento acerca del cual las expectativas de los profesores serían bajas (JUNAEB, 1998).

La escuela como una institución no acogedora

Otro proceso que ha sido asociado al fracaso escolar, se refiere a la percepción de la escuela. Se ha planteado que los niños y jóvenes no contarían con una institución escolar capaz de ofrecerles alternativas que mantengan su interés y fomenten su permanencia en el estudio (Richards y cols. 2000).

Si bien este se puede encontrar relacionado con el fracaso escolar, esto no parece ser siempre así. En este sentido, se ha observado frecuentemente que niños y jóvenes que abandonan la escuela, han tenido malas experiencias en ella, caracterizadas por la vivencia de maltrato y agresiones físicas y verbales asociadas al incumplimiento de requisitos escolares como tareas y normas (JUNAEB, 1998). Este fenómeno se encontraría asociado no solamente a la inflexibilidad normativa, sino que también a su vez al estrés laboral que viven los profesores, especialmente aquellos que trabajan en sectores marginales.

Déficit de infraestructura

Finalmente se ha descrito el fenómeno de las “escuelas incompletas” (Schiefelbein y Schiefelbein, 1998). La escuela puede no contar con enseñanza media. Estos elementos facilitarían la deserción escolar.

2. Factores extraescolares

La baja estimulación temprana, la mala alimentación, la falta de apoyo familiar, el bajo nivel cultural de los padres y la pobreza familiar (relacionada con el trabajo infantil) generan dificultades que han sido asociadas a la deserción escolar (Schiefelbein y Schiefelbein, 1998).

Características familiares asociadas al abandono escolar

La familia cumple un rol fundamental al momento de brindar apoyo (en todo sentido) y orientación a las personas mientras estudian. El autor, estudia la incidencia de cuatro características de la familia y como estas incidirían en el abandono escolar: i) la capacidad económica, ii) el capital educacional (años de estudio) y iii) las condiciones físicas de la vivienda (hacinamiento) y iv) la organización familiar (tipo de jefatura y composición del sistema parental).

El autor observa que la acumulación de desventajas, potenciarían el impacto negativo en la trayectoria escolar de niños y jóvenes. Esta asociación es confirmada por Marshall y Correa (2001 a), que concluyen que la escolaridad de la madre predice significativamente las tasas de retiro escolar. (2000) agregan que la falta de apoyo y orientación del grupo familiar hacia los miembros que estudian, contribuye a la deserción escolar. Se ha observado que niños y jóvenes que abandonan la escuela, suelen no contar con un grupo familiar que tenga la capacidad y energía para orientar y contenerlos.

En este sentido, Magenzo (1998) plantea que las familias de jóvenes que han abandonado la escuela, se caracterizan por contradicciones en sus acciones respecto a la escuela. Estas familias, si bien manifiestan el deseo que sus hijos continúen los estudios, en sus acciones no logran concretar un apoyo real para que los hijos puedan mantenerse en la escuela. Se observaba incapacidad familiar para acompañar el deterioro motivacional y el descenso en el rendimiento escolar de sus hijos. Por esta falta de apoyo, se observa que una de las principales características de jóvenes que han abandonado la escuela, es que viven este proceso con desesperanza: lo viven en soledad (Magenzo y Toledo, 1990).

Richards y cols. (2000) agregan a esta descripción que las familias tienden a no cuestionarse la calidad de los procesos pedagógicos que los hijos tienen en la escuela, por lo que también contribuyen al proceso de abandono escolar. En la mayoría de los casos, los mismos padres han abandonado tempranamente la escuela.

Trabajo infantil

Los problemas económicos de la familia también se asociarían con el trabajo infantil. Se ha asociado la necesidad de trabajar de niños y jóvenes con el abandono escolar. Se cree que las familias incidirían activamente en el abandono escolar de niños y jóvenes, ya que se consideraría más beneficioso insertarlos en el mundo laboral: su sueldo podría ser trascendental para la supervivencia familiar (Schiefelbein y Schiefelbein, 1998). El porcentaje considera en conjunto la necesidad de trabajar y la personalidad del alumno, atribuida por el profesor.

3. Vulnerabilidades personales o comportamientos de riesgo juvenil

Se han relacionado vulnerabilidades personales como las necesidades especiales de aprendizaje (Schiefelbein y Schiefelbein, 1998) y los problemas de conducta (CASEN 2000), además de otros comportamientos de riesgo como el embarazo adolescente (CASEN 2000) y las adicciones (Richards C., Sotomayor C. y Pérez LM.2000). En el Quinto Estudio Nacional de Drogas en la Población General (Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes, CONACE, 2002), se observó que los menores de edad que se encontraban fuera del sistema escolar presentaban prevalencias de consumo de marihuana y cocaína/pasta base inusualmente altas en comparación con la población escolarizada. En dicho estudio se mostró que el uso de otras drogas distintas de marihuana se asociaba fuertemente a un patrón de policonsumo con pasta base y cocaína, en donde más del 75% del consumo de pasta base y cocaína se daba en combinación con marihuana.

En el año 2011 se observa un cambio en este patrón llegando a valores cercanos al 60% (57,9% en pasta base y 67,4 en cocaína), sin embargo, para inhalables se observa un aumento del consumo asociado con pasta base llegando a valores cercanos al 43%.

Esto no necesariamente quiere decir que el abandono escolar lleve a aumentar la prevalencia de consumo de drogas. Más bien, es posible pensar que el consumo de drogas puede estar operando como una variable interviniente relevante en el proceso de abandono escolar.

4. Deserción escolar por fracaso escolar

Según Moreno y Moreno (2005), un sistema educativo es eficiente cuando logra sus objetivos de enseñanza, en un tiempo adecuado y sin desperdicio de recursos humanos y financieros. Dos graves problemas que afectan a la eficiencia del sistema educativo son la repetición y la deserción y ambos están íntimamente ligados al fracaso escolar. Así, el estudiante que ingresa al sistema educativo tiene tres opciones: aprobar, repetir o desertar.

La deserción escolar es el último eslabón en la cadena del fracaso escolar. Antes de desertar, el alumno probablemente quedó repitiendo, con lo que se alargó su trayecto escolar, bajó su autoestima y comenzó a perder la esperanza en la educación. Ella es la mayor causa de deserción escolar: un repitente tiene alrededor de un 20% más de probabilidades de abandonar el sistema escolar (Moreno y Moreno, 2005).

Si bien la comprensión de la deserción escolar implica factores extraescolares, que no son posible de abordar desde la institución escolar, como las vulnerabilidades familiares, socio-económicas, cultura familiar y comunitaria que no estimula la permanencia escolar, etc. Cuando conceptualizamos la deserción escolar o abandono escolar, desde el fracaso escolar visualizamos una problemática posible de ser abordada en el marco de las instituciones escolares, sin dejar de lado la magnitud y complejidad de la deserción como un fenómeno social y no sólo escolar, pero que ocurre en dicho contexto.

De esta manera el abordaje del fracaso escolar se vivencia simultáneamente en tres niveles: macro: sistema escolar, meso: institución escolar, micro: sujetos y grupos. A su vez, existen diversas perspectivas que hablan del fracaso escolar:

- La perspectiva psicológica lo atribuye a características individuales como la inmadurez, la dislexia, la discalculia, deficiencias sensoriales o bloqueos afectivos.
- La perspectiva sociológica muestra una relación positiva entre fracaso (o éxito) escolar y origen de clase.
- Sin embargo, la perspectiva pedagógica es la que da cuenta del funcionamiento de la escuela como productora de fracaso escolar.

Si bien estas perspectivas y niveles no son excluyentes, cuando la repitencia -como el fracaso escolar- son creaciones de la escuela; ella está llamada a suprimirla. Mientras exista la repitencia, existirá una escuela incapaz de asumir plenamente su misión de generar aprendizajes para todos.

Las escuelas cumplen una función muy importante en la prevención del abandono escolar, siempre que sean entendidas como un protector de riesgo para los estudiantes, como una comunidad de compañerismo y compromiso. Investigaciones previas han encontrado casos exitosos donde el equipo de profesores colabora para asegurar que los estudiantes puedan superar sus problemas académicos o psicológicos.

La escuela debe hacer todo lo posible por mantener la asistencia regular de sus estudiantes a clases. Para abordar este problema, existen escuelas que trabajan en torno a la creación de proyectos que los alumnos diseñan y llevan a cabo, flexibilizan el currículum y lo hacen más interesante para sus alumnos.

El avance hacia una nueva concepción hace necesario revisar el papel de la escuela y repensar la evaluación. El principal desafío para combatir el fracaso escolar es cambiar el objetivo de la evaluación y lograr que los progresos de los alumnos sean evaluados regularmente para optimizarlos. Frente a un alumno en dificultad, el profesor está invitado a reconsiderar la pertinencia de su enseñanza y a ofrecerle nuevas oportunidades de aprendizaje. Para avanzar hacia prácticas pedagógicas beneficiosas para los alumnos en riesgo, se pueden dar pasos pequeños:

- La promoción por ciclos (al final de cuarto y octavo básico), porque disminuye la frecuencia de toma de decisiones y permite la reflexión sobre los aprendizajes, además de experimentar otras formas de evaluación.
- Los profesores del primer ciclo de educación básica deben acompañar a sus alumnos en la segunda etapa. La disminución de traspasos entre profesores reduce las repitencias entre los alumnos.
- La clave de la evaluación debe ser la comprensión de las dificultades. Los profesores están invitados a compartir con sus colegas las informaciones precisas sobre los niveles de conocimientos y competencias logrados por cada alumno.
- En caso de repitencia, los alumnos se deben quedar en el establecimiento, porque sólo quienes tienen los antecedentes de su proceso pueden revertir las dificultades.

Cada estudiante presenta características cognitivo-afectivas y conductuales distintas, y las escuelas, en general, otorgan una enseñanza destinada a niños “normales” o “promedio” que prácticamente no presentan diferencias entre sí y que no muestran alteración, desviación, déficit o lentitud en ningún aspecto de su desarrollo. Esto provoca que todos los niños que por alguna razón se desvían o alejan de este “promedio” estén en riesgo de fracaso escolar.

La designación “en riesgo” se refiere a características personales o a circunstancias del medio escolar, familiar o social que lo predisponen a experiencias negativas tales como deserción, bajo rendimiento, alteraciones de la conducta, drogadicción, etc.

Los factores de riesgo del alumno incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales y problemas emocionales y de la conducta. Los factores de riesgo de la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos como los prejuicios y las bajas expectativas de rendimiento, inhabilidad para modificar el currículo, falta de recursos y carencia de estrategias de enseñanza adecuadas, estructura, clima organizacional y valores del sistema escolar.

Hoy en día en Chile muchos escolares presentan bajo rendimiento, perturbaciones conductuales y emocionales. Estos problemas de rendimiento, de conducta y emocionales cuando no son tratados, no sólo provocan problemas en el aprendizaje de estos estudiantes, sino además afectan la capacidad de los profesores para enseñar y la de sus compañeros para aprender, lo que hace sentir a muchos maestros sobrepasados por las alteraciones emocionales y conductuales que estos alumnos presentan en clases.

5. En la búsqueda de alternativas al fracaso escolar. Aportes conceptuales

El fracaso escolar ha sido caracterizado, a grandes rasgos, a) como expresión de un problema que portan los alumnos a título individual como dificultad; b) como resultado de la condición problemática de la familia o medio social del niño y c) como efecto de la relación del niño y la escuela imposible de delimitar fuera de esta relación mutua.

Centrada en general en una concepción patológico-individual o médico-clínica, aborda el fracaso masivo a la manera de una suma de fracasos individuales. que portan los alumnos.

La segunda concepción, si bien pondera aspectos más amplios, como las condiciones de vida y crianza de los sujetos o la constelación de problemas familiares y vinculares que pueden estar incidiendo en la capacidad actual o en la disposición para el aprendizaje de los alumnos, no altera en lo sustantivo la mirada sobre la naturaleza del fracaso. Sigue caracterizando las razones del fracaso en variables que a los efectos de la acción escolar posible, sigue portando el niño.

Es evidente que las concepciones apuntadas logran capturar elementos pertinentes para caracterizar el fracaso pero suelen describirlo al fin, como un problema que porta, expresa y padece el niño. Recuperando lo analizado arriba, el problema radica en suponer naturales las condiciones de partida y las condiciones de regulación escolares de los aprendizajes. Lo que aparece como una constante impensada en el diagnóstico del problema es la propia situación escolar de aprendizaje.

La tercera concepción, insiste en la necesidad de modificar drásticamente las unidades de análisis que se delimitan para la explicación tanto del aprendizaje exitoso como del fenómeno del fracaso masivo. Más allá de la existencia de las obvias diferencias individuales en el desempeño de los alumnos, debería contemplarse cómo estos rendimientos diferentes son significados bajo el signo de la deficiencia sólo en relación al sistema de expectativas escolares - en cuento a tiempo, ritmos, secuencia, procesos y condiciones- que define sus propios criterios de normalidad. El fracaso escolar sólo puede dibujarse sobre la grilla de la interacción de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos en interacción con el régimen de trabajo escolar (Perrenoud, 1990; Lus, 1995).

En tal sentido, el problema de la atención al fracaso escolar se imbrica de una manera radical con el problema de la atención a la diversidad. Un aspecto central del problema, que se procura indagar y se desprende de esta caracterización del fracaso escolar, es, como se señaló, el de la educabilidad de los sujetos.

Condiciones de educabilidad.

Un punto de origen lo constituye la delimitación vigotskiana de la interacción social y la actividad semiótica como unidades de análisis necesarias para capturar los procesos de desarrollo cultural - no natural -, específicamente humanos (Vigotsky, 1995).

El problema mencionado arriba de la educabilidad de los sujetos encierra probablemente la encrucijada más delicada de cuestiones en los procesos de decisión sobre la escolarización efectiva de amplios sectores de la población.

Las concepciones sobre la educabilidad de los sujetos parecen expresar similitudes con las que encontramos clásicamente en torno al problema del fracaso escolar masivo y sus razones. Esto es: se piensa que la posibilidad de ser educado un sujeto radica con mayor frecuencia o bien en sus características personales, una adecuada historia educativa previa- o bien, en las características favorables de su entorno social y familiar. Con menor frecuencia aparece tematizada la cuestión de la situación educativa misma como aspecto ineludible en la delimitación de la idea de educabilidad de un sujeto.

Se opera con insistencia bajo la falacia de abstracción de la situación, es decir, como si pudieran delimitarse las posibilidades de ser educado de un sujeto sobre la base exclusiva de sus supuestos atributos personales. Recíprocamente, las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje que permiten por ello ver también si la naturaleza de los sujetos se ve preservada y puesta en evidencia con el éxito en sus aprendizajes. Esta falacia expresa muchas veces una limitación teórica en la posibilidad de pensar al propio sujeto, pero sus consecuencias no son sólo teóricas, son dramáticamente prácticas y cotidianas.

6. Consideraciones finales para la prevención de la deserción escolar

Estas han sido construidas sobre la base de la información levantada durante el desarrollo del proyecto, tanto desde la interacción con los estudiantes que han participado, como de las entrevistas, focus group y jornadas de trabajo con los/as docentes del establecimiento. Así, las estrategias propuestas tienen como fin generar ciertas acciones para que el sistema pueda prolongar los años de educación:

- Hacer que las escuelas sean más accesibles a las familias.
- Enfocar la acción a que los alumnos aprendan reconociendo sus necesidades básicas.
- Seguimiento a los alumnos que fallan.
- Individualizar las prácticas para los alumnos de alto riesgo e intervenir en tres contextos: familia, escuela y comunidad.
- Movilizar recursos para unir el mundo de la escuela con el resto de las redes de protección social.
- Paralelamente, promover un cambio en la organización, las prácticas y también en las actitudes de los adultos

para lograr una relación positiva.

- Usar variadas técnicas educativas y estándares escolares claros para todos y flexibles en relación a la diversidad de condiciones de educabilidad.
- Asumir la responsabilidad de educar a todos los alumnos.

Si bien todo esto depende del contexto y del momento del proceso evolutivo del alumno y/o curso en que nos ubiquemos. Un aspecto fundamental de estas estrategias es el docente. En las estrategias educativas de las últimas décadas el docente ha sido subestimado, culpabilizado o victimizado. Estas estrategias sólo serán exitosas si la educación está en manos de profesionales dotados de las competencias y capacidades que estamos reclamando que ellos transmitan. Volver a poner al docente –no en sentido individual sino colectivo, al equipo docente –en el centro de las estrategias de transformación educativa.

Referencias Bibliográficas

- Gerstenfeld, P. et al. (1995). Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar subjetividad y cultura escolar. Santiago, Chile: CEPAL. 77p. Serie Políticas Sociales N° 9.
- Heinz, A. (2004). Estudio exploratorio descriptivo de caracterización de factores de riesgo asociados al abandono escolar y sus encadenamientos, en jóvenes de escasos recursos de 12 a 20 años, pertenecientes a tres centros urbanos. Tesis para optar al título profesional de Psicólogo, Universidad de Chile, Santiago, Chile
- INTA, Chile (2002). Características Socioeconómicas de Rendimiento Escolar, Intelectuales y Nutricionales de Escolares de 1 Año Básico, y su Situación Educacional Luego de 12 años. Región Metropolitana 1987 – 1998. Presentado en Seminario “12 Años de Escolaridad: un requisito para la igualdad” (JUNAEB, MIEDUC, PIIE)
- JUNAEB, Chile (1998). Conclusiones taller profundizando el diagnóstico de la deserción escolar. Seminario “Deserción y retención estudiantil: desafíos y propuestas”
- Kotliarenco, María Angélica, Cáceres, Irma y Fontecilla, Marcelo (1997). Estado del arte en resiliencia. Organización Panamericana de la Salud (OPS), Oficina Sanitaria Panamericana Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud. 35p. <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Resil6x9.pdf>
- Magenzo, Salomón y Toledo, Isabel. (1990). Soledad y deserción: un estudio psicosocial de la deserción escolar en sectores populares. Santiago, Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). 215p.
- Magenzo, Salomón (1998). La familia retención y deserción escolar. En: Seminario: deserción y retención estudiantil: desafíos y propuestas, JUNAEB, Santiago, Chile.
- Marshall, Guillermo y Correa, Lorena (2001a). Focalización de becas del programa liceo para todos: un estudio ecológico. Santiago, Chile, Departamento de salud Pública y Departamento de Estadística. 61p.
- Moreno, A. y Moreno, D. (2005). Deserción Escolar, En Revista Educación y Futuro Digital.
- Senda; Gobierno de Chile Noveno estudio nacional de drogas en población escolar principales resultados: Observatorio Chileno de Drogas, Septiembre 2012.

Ética e estéticas de ensinar e aprender na educação infantil: reflexões inspiradas pela filosofia de Walter Benjamin

Daniele Grazinoli e Tânia Vasconcellos

Como citar:

Grazinoli, Daniele¹ e Vasconcellos, Tânia². Ética e estéticas de ensinar e aprender na educação infantil: reflexões inspiradas pela filosofia de Walter Benjamin. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumo

A filosofia de Walter Benjamin é uma referência teórica importante na pesquisa sobre a educação infantil que realizei no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense porque propõe a reflexão de que as crianças são seres humanos de pouca idade que produzem cultura e constroem o seu próprio universo, representando-o e ressignificando-o nas brincadeiras, nas falas, nas maneiras de se relacionarem com os adultos e com outras crianças na cultura. Para além dos atravessamentos referentes à questão etária, buscou outros ângulos que pudessem contribuir para a compreensão da infância enquanto categoria social. Este trabalho é um exercício de reconhecimento e produção de semelhanças entre algumas situações que acontecem na educação infantil e os conceitos benjaminianos, com base nas experiências vivenciadas devido aos encontros entre crianças e adultos, e destes com os produtos da cultura, como os desenhos animados. Trata-se de uma reflexão sobre a necessidade de pensar que precisamos dialogar sobre toda e qualquer questão que se apresente como interesse das crianças e dos adultos, negociando desejos, percepções e responsabilidades. Para que esse tipo de relação desejada se efetive na prática da escola, faz sentido o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico orientado para as experiências éticas e estéticas. **Palavras-chaves:** infâncias, crianças, educação infantil, filosofia, desenhos animados.

“Como assim, ‘dimensões éticas e estéticas?’” Por que convidar Walter Benjamin para dialogar sobre essa questão?

O presente trabalho apresenta um recorte do aporte teórico da pesquisa de mestrado que desenvolvo, com orientação da professora Dra. Tânia de Vasconcellos, no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense e que tem como campo uma Unidade Universitária Federal de Educação Infantil no Rio de Janeiro. Deram origem a este projeto de pesquisa as minhas experiências em classes de educação infantil. Parte delas está expressa neste artigo como objeto de reflexão e interlocução teórica.

O encontro com a filosofia de Walter Benjamin ocorreu na disciplina cursada no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2012, sob a orientação da professora/pesquisadora Dra. Rita Ribes Pereira.

Desde o momento em que optei por investigar e refletir sobre as dimensões éticas e estéticas dos encontros com os desenhos animados na educação infantil, uma pergunta não quer calar: o que são as dimensões éticas e estéticas? Essa questão está no fundamento da nossa inquietude teórica e prática, como algo cuja resposta encontra-se em processo de compreensão.

Os desenhos animados são utilizados como recursos pedagógicos na educação escolar e para preencher momentos das rotinas das instituições, mas ainda não os havia pensado como produtos da cultura e como linguagem, assim como não havia percebido que o processo de educação ética e estética teria relação com outra maneira de entender as possibilidades dos encontros entre adultos e crianças com as culturas e as linguagens na escola.

[...] já que o processo de educação ética é, por princípio, antagônico a toda racionalização e esquematização, então ele não pode ter nenhuma afinidade com o ensino didático: é que este representa, por princípio, o instru-

1 Professora na Escola de Educação Infantil da UFRJ. Pedagoga, especialista em Educação Infantil e mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

2 Professora na Universidade Federal Fluminense. Dra. em Educação e orientadora no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense.

mento de educação racionalizado. [...] Com efeito, torna-se novamente necessário esboçar a possibilidade da educação ética como um todo, mesmo que carente de unidade sistemática em relação aos detalhes. (Benjamin, 1984, pp.18-19)

Nesse exercício de compreensão teórica, com base e aliado à prática, autores como Mikhail Bakhtin e Lev S. Vigotski nos ajudam a pensar sobre as possibilidades de diálogos entre as ações que acontecem na escola e a cultura contemporânea, guiando o nosso olhar por entre os aspectos dos estudos sobre conhecimento e linguagem, filiados ao materialismo histórico como abordagem metodológica.

Em um conjunto de autores com a mesma perspectiva de abordagem metodológica, que tentam aproximar teoria e prática, universidade e escola, ciência e cultura, nos reencontramos com Walter Benjamin e percebemos as possibilidades de contribuições das suas teorias ou conceitos sobre infância, cultura e experiência para as nossas reflexões sobre as dimensões éticas e estéticas da produção dos conhecimentos na educação infantil.

Com sua narrativa dialética, quando visita as suas memórias de infância e expõe seu fascínio pelos mistérios evocados pelos brinquedos e pelos livros produzidos para as crianças das diferentes épocas, deixa-se impregnar pela natureza destes objetos, colocando-os em exame, inspirado por novos campos de observação concreta, assim como por categorias abstratas, porque sua análise está pautada em fatos sócio-históricos e culturais.

Benjamin, assim, se atribui a tarefa de formular indagações, pensar perspectivas e caminhos, provocar, profetizar, observar e, principalmente, se implicar. Sua produção propõe pensarmos as dimensões éticas e estéticas a contrapelo, porque nos provoca a pensar o mundo e os acontecimentos históricos na direção contrária à legitimada pela ilusão do progresso e pelo discurso sobre a história do ponto de vista dos vencedores.

As relações das crianças e dos adultos com os desenhos animados: como elas se apresentam nos diálogos, nas brincadeiras e nas atividades que acontecem na escola de educação infantil?

Mesmo para os homens dos nossos dias pode-se afirmar que os episódios cotidianos em que eles percebem conscientemente as semelhanças são apenas uma pequena fração dos inúmeros casos em que a semelhança os determina, sem que eles tenham disso consciência [...] Mas essas correspondências naturais somente assumem sua significação decisiva quando levamos em conta que fundamentalmente todas elas estimulam e despertam a faculdade mimética que lhes corresponde no homem. (Benjamin, 1987, p.109)

Em contato com os escritos de Walter Benjamin passamos a perceber a atividade de brincar das crianças, dentro e fora da escola, como algo que transcende o exercício de internalização das lógicas sociais dos contextos nos quais elas se encontram inseridas e que não se concretiza apenas na imitação das situações objetivas e subjetivas que observam e/ou vivem na experiência da infância na cultura contemporânea.

Para Benjamin, “a criança volta a criar para si o fato vivido, começa mais uma vez do início. [...] A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito” (1984, p. 75).

Os conceitos *mimesis* e ‘semelhanças’ servem à filosofia e a outras áreas do conhecimento desde tempos imemoriáveis. O autor parece se apropriar de modo singular destes conceitos e sugere uma percepção de educação como um processo de capacidade mimética da criança, que favorece a aprendizagem na infância porque a formalização dos conhecimentos acontece por ação permanente da imaginação, do faz de conta e da brincadeira.

Em *A doutrina das semelhanças*, a “atitude mimética” é tratada como sendo a consequência de duas faculdades humanas: a de reconhecimento de semelhanças, engendradas pela natureza, e a de produção de semelhanças pelo homem.

Por exemplo, uma criança, ao brincar, não apenas reconhece semelhanças na ‘realidade’, como quando brinca de professor, mas produz semelhanças ao brincar de trem. Ou seja, “os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem.” (Benjamin, 1987, p.108)

Para o filósofo, a atitude mimética se institui nas brincadeiras e nos jogos infantis, que constituem “a escola dessa faculdade”.

Assim se configura a percepção de que a educação acontece enquanto um processo em que a aprendizagem ocorre de maneira lúdica, revelando-se como um ato de se apropriar dos conhecimentos de maneira prazerosa e significativa porque reconhece e produz semelhanças na linguagem.

Parece-nos que ele propõe entender que a capacidade mimética não existe como coisa em si, imutável, mas é inventariada no tempo, conforme a época histórica, se constituindo como uma colcha de retalhos. Sendo assim, é possível pensar que o desenvolvimento das ações é antes linguagem, tanto a geral quanto a humana, que está aberta às possibilidades porque não se fecha aos campos do conhecimento, inclusive os conhecimentos desqualificados pela ciência.

A linguagem é compreendida por Benjamin como a expressão imediata do que nela se transmite, porque o “comunicável” não se comunica exclusivamente “através” da linguagem, mas “na” linguagem. Então, não deve ser incoerente pensar que a linguagem dos desenhos animados comunica tanto do ponto de vista semiótico quanto na produção de sentidos.

“Você vê desenho, Dani?” Da teoria às primeiras considerações práticas

A infância compreendida como categoria social para interlocução é evocada por Benjamin de duas maneiras. De forma indireta essa interlocução [...] fala do diálogo entre as gerações como condição de fertilidade da cultura e da comunicação das experiências [...]. De forma direta, [...] quando Benjamin elege as crianças como ouvintes para os programas radiofônicos que constrói. (Pereira, 2012, p.46)

Durante três anos de convivência com um grupo de crianças na educação infantil, percebi nos discursos individuais e coletivos a influência dos desenhos animados nas elaborações e nas produções de conceitos e conhecimentos referentes à cultura, à ciência e à sociedade, por crianças e adultos.

Pensando nisso, talvez seja possível fazer, com muita cautela, a relação do que representaram os programas radiofônicos *A hora das crianças*, produzidos por Walter Benjamin especificamente para as crianças e ouvidos também pelos adultos entre os anos de 1927 a 1933, e o que representam os desenhos animados para as crianças e os adultos na época atual.

Parece-me que, assim como os programas radiofônicos eram produzidos com a preocupação de se dirigirem às crianças através de uma “fala especializada”, o mesmo acontece com os desenhos animados produzidos para as crianças, e em nenhuma das duas produções culturais está descartada a perspectiva da interlocução entre as gerações, pois essa interlocução depende tanto da intenção de quem as produz quanto de quem se relaciona com elas, porque sentem mobilizados os sentidos, as percepções e as emoções, numa perspectiva estética.

No entanto, considerando uma perspectiva ética, talvez a compreensão da infância enquanto categoria social para interlocução não esteja garantida nas produções dos desenhos animados para as crianças como um objetivo político de legitimação dessa categoria social, também produtora e crítica da cultura, como ocorre na produção dos programas radiofônicos de Walter Benjamin.

Percebe-se que não há distanciamento entre os temas que Benjamin elege para conversar com as crianças e aqueles que se tornam o cerne de toda a sua filosofia. Ao contrário, é visível o esforço do autor/locutor em compartilhar com as crianças temas candentes da sociedade que, em nome da moderna pedagogia, foram sendo expropriados da experiência infantil, como se pertencessem apenas ao mundo dos adultos. Mais de uma vez Benjamin coloca em discussão com as crianças a problemática de que, ao construir uma concepção de infância centrada na diferenciação do mundo adulto, a modernidade acabou por aliená-los uns dos outros. (Pereira, 2012, p.48)

Essa análise reforça a necessidade de promover, acolher e nos responsabilizarmos pelas relações com os desenhos animados – ou com qualquer outro produto da cultura – na escola, vivenciando as experiências – ou seja, as dúvidas, os estranhamentos, as ações, etc. – deflagradas nesses encontros e realizando a crítica ao conhecimento produzido na cultura e na sociedade.

Para pensar a teoria aliada à prática, escolhi os registros de experiências vivenciadas no grupo de referência na escola de educação infantil.

Em certa ocasião, durante um momento de brincadeira na escola, aconteceu o seguinte diálogo proposto por um dos meninos, o Lucas :

– Dani, você sabe pra que serve o esqueleto?

– Não. (Claro que sabia, mas ponderei que seria importante para ele se sentir possuidor de um conhecimento que a professora não tinha e se colocar numa posição que é predominantemente entendida como sendo do adulto: a de “possuidor e transmissor” do conhecimento.)

– Serve pra fazer a gente ficar em pé.

– Só pra isso?

– Ah! Também serve pra proteger o pulmão e o coração.

– Onde você aprendeu isso?

– Eu aprendi sozinho.

– Você é muito esperto, porque aprender sozinho é muito difícil. Eu preciso que alguém ou alguma coisa me ensine, por isso vou à escola, leio muitas coisas, assisto a filmes e programas que mostram muitas informações. Brinco, encontro com as amigas e os amigos, faço um monte de coisas que acabam me ensinando o que sei e me deixando mais curiosa ainda.

– É fácil aprender sozinho pra mim. Eu gosto de aprender sozinho.

(Grazinoli, 2008)

O diálogo instaurou a curiosidade sobre como aquele menino de três anos havia elaborado aquela explicação sobre o esqueleto humano? Talvez ele tivesse escutado a explicação de algum adulto ou de um irmão mais velho. Mas, ao invés de uma conclusão, tomou-se a seguinte decisão:

Decidi parar de analisar a situação porque me pareceu que estava tentando desqualificar a sua noção de *aprender sozinho*, transformando-o em um ‘mentiroso’, e também estava sendo contraditória em achar que apenas os adultos poderiam ensinar às crianças os conhecimentos ‘científicos’, já que assumi o compromisso ético de estabelecer uma relação de princípios alteritários com as crianças e de valorizar a estética das experiências, onde eu e as crianças compartilhamos nossos sentidos, percepções e emoções, tanto de maneira subjetiva quanto objetiva e/ou concreta. (Grazinoli, 2008)

Porém, outro episódio contribuiu para a retomada da questão:

Um dia depois do diálogo, quando eu estava em casa vendo desenhos animados com o João Pedro (meu filho) e com a Maria Clara (minha filha) – que a época tinham quatro e dois anos, respectivamente –, em um dos intervalos entre os desenhos surge o *Doki*, um cão de desenho animado que é uma espécie de apresentador do canal da TV à cabo chamado *Discovery Kids*, dando explicações sobre o corpo humano, inclusive sobre o esqueleto. Imediatamente fiz aquela cara de quem ‘descobre a pólvora’ e ria descontroladamente, porque havia descoberto a ‘fonte secreta’ do conhecimento do meu companheiro de grupo. (Grazinoli, 2008)

Foi interessante ver as semelhanças entre os discursos do Lucas e ‘do’ *Doki*, pois chama atenção a potencialidade de um desenho animado em mobilizar o interesse de uma criança para um conhecimento que, de maneira pretensiosa, muitos julgam que a escola tem prerrogativa sobre ele.

O fato é que, de alguma maneira, aquele conhecimento mobilizou o menino – seja porque ficou curioso ou porque viu tantas vezes o desenho que acabou decorando – que o utilizou para impressionar a professora e seus colegas, fazendo-o se sentir tão importante quanto um adulto, pois ele era a voz da sabedoria naquele momento. Nem mesmo a professora sabia aquilo que ele sabia. Ele era ‘o cara’.

Como ele teve a oportunidade de se afirmar na relação, se aproximando de mim porque tinha conhecimentos que podia ensinar, eu também desejava me aproximar dele e das demais crianças demonstrando que havia gostos em comum.

Quando cheguei à escola, me aproximei das crianças, pedi permissão para brincar com elas e, na primeira oportunidade, colocou seu plano de “produção de semelhanças” em ação. Fingi que havia batido a cabeça na estante e as crianças começaram a rir, então aproveitou a oportunidade e disse: ainda bem que o meu crânio é duro! Essa é a parte do esqueleto humano que é mais dura porque precisa proteger o cérebro! O menino não resistiu

e perguntou: Onde você aprendeu isso? Foi na Discovery Kids? Você vê desenho, Dani? Adulto não vê desenho! Confessei a fonte do conhecimento e disse que adorava os desenhos que passavam naquele canal. Algumas crianças criticaram o meu gosto, porque o canal Discovery Kids só passa desenho de bebê, ficaram perguntando quais eram os desenhos que eu mais gostava e terminaram brincando de cantar as músicas dos desenhos Backyardigans e do Doki. (Grazinoli, 2008)

A partir daí, houve muitos encontros com os desenhos animados na escola, através de DVDs, livros, músicas, álbuns de figurinhas, dramatizações, brincadeiras e etc. Esses encontros foram sempre problematizados, ainda que a intenção fosse apenas descansar assistindo a um desenho ou ouvindo música. Havia um movimento de negociação dos desejos, dos sentidos e das perspectivas éticas e estéticas trazidas por cada um.

Imprescindível dizer que tal nomeação do plano para aproximação entre mim e o grupo de crianças referência da pesquisa – “produção de semelhanças” – se deu na escrita desse trabalho, quando ocorreu a rememoração da história, porque nos remeteu novamente à filosofia de Walter Benjamin, explicada pela análise da professora/pesquisadora Rita Marisa Ribes Pereira no texto intitulado *Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior*, publicado no livro *Infância em pesquisa: “O caminho buscado por Benjamin se estrutura numa ‘utopia da semelhança’ e aposta que os sujeitos plurais e suas histórias diversas ganham entre si semelhanças a partir das quais se reconhecem.”* (Pereira, 2012, p.45).

Surge nova memória de um episódio envolvendo crianças, adultos e desenhos animados, mas desta vez, fora da escola.

Fui ao cinema ver o filme *ParaNorman* com o meu filho e a minha filha – ele com 8 anos e ela com 6 anos – em companhia de outros dois colegas do João Pedro e as respectivas famílias.

A trama conta com personagens estereotipados de maneira proposital: o menino mal compreendido, a adolescente fútil e pretensiosa, a menina inteligente e feia, o valentão burro, o amigo gordo e atrapalhado e o atleta bonitão e fortão.

A sinopse do filme descrita pela wikipedia é a seguinte:

Em *ParaNorman*, um menino de 11 anos chamado Norman Babcock passa a maior parte dos seus dias apreciando detalhes de filmes de terror e estudando crenças sobre fantasmas. Norman tem a habilidade de ver e falar com os mortos, como a sua amada avó. No colégio, Norman se esquia do bullying de Alvin, troca confidências com Neil e tenta não prestar muita atenção em sua professora, a senhora Henscher. Norman é contatado inesperadamente por seu estranho tio Prenderghast, que o derruba com a revelação de que a praga de séculos de uma bruxa é verdadeira e está prestes a se tornar realidade e que apenas Norman é capaz de impedir que isso possa atingir o povo da cidade. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/ParaNorman>)

O filme transcorre dentro do esperado, segundo a sinopse, até que, para surpresa geral, na cena final o atleta bonitão é convidado pela adolescente fútil para ir ao cinema e responde ao convite ponderando sobre a possibilidade de seu namorado gostar da ideia. O cinema ‘veio abaixo’! Algumas pessoas, adultas e crianças, riam descontroladamente – eu e meus filhotes, inclusive – enquanto outras tentavam entender e explicar a situação abordada no filme, como aconteceu com a mãe de um dos colegas do João.

Quando o atleta fortão e bonitão diz achar que o seu namorado gostará da ideia de ir ao cinema, o menino vira-se imediatamente para a mãe, com um semblante de quem está com dúvidas sobre o que acabara de escutar, e pergunta: *Como assim? Ele é gay mesmo?* Eis o que a mãe responde imediatamente: *Não, filho! Foi erro de tradução.*

O problema é que a mãe não contava que o filho fosse tirar a dúvida com o meu filho, que respondeu sem cerimônia: *Claro que ele é homossexual! Você não viu que a menina ficou ‘pau da vida’!* Pronto! Instaurou-se o debate entre mim e a mãe deste menino – minha amiga, inclusive.

Em resumo, ela achou absurda a fala do filme, principalmente em se tratando de uma “animação para crianças”, enquanto eu admiti a minha surpresa, principalmente porque desconstrói a presunção do espectador de achar que já conhece o final da história e o tira da “zona de conforto”. Adorei, também, o tom de piada por conta da ‘saia justa’ em que a personagem da menina adolescente ficou.

Durante a discussão eu propus que ela pensasse sobre a relação que temos com as crianças, que nos faz ponderar sobre os assuntos a serem tratados com elas, e nas transformações pelas quais as sociedades estão passando,

principalmente no sentido de garantir os direitos dos cidadãos historicamente marginalizados, como no caso das pessoas homossexuais, que agora se casam e adotam crianças, amparados por lei. Enfim, apenas trocamos algumas perspectivas particulares, mas não avançamos na problematização da situação.

O episódio narrado aconteceu fora da escola, mas isso não significa pensar que ela estará isenta de promover o debate sobre as questões da vida em sociedade, pois são elas que mobilizam os sentidos, as emoções e a razão dos seres humanos – adultos e crianças – e são os produtos da cultura, como os desenhos animados, os responsáveis por deflagrar a necessidade da experiência na diversidade, por exemplo.

Fazendo uma aproximação entre o filme de animação *ParaNorman* e os programas de rádio produzidos por Walter Benjamin – guardadas as devidas proporções – estão colocadas as questões latentes nas sociedades de cada época e sobre as quais os adultos presumem que as crianças são incapazes de realizar a crítica:

E que questões eram essas? Sobre o que Benjamin conversava com as crianças? Memórias de sua infância, livros, brinquedos, galerias, exposições universais, teatro de marionetes. Falava também das transformações urbanas, das mudanças econômicas, das catástrofes naturais. Junto disso, trazia um olhar para os “pequenos” – as crianças, os pobres, os ciganos – e convidava as crianças a prestar atenção em como a desigualdade pode ser traduzida em lição escolar. Benjamin convida as crianças a observar que conteúdos são escritos nos livros com letra grande e quais são deixados em letra miúda. Para o que é dada atenção e para o que sempre falta tempo? (Pereira, 2012, p.48)

Então, considerando todas as reflexões realizadas até este momento do trabalho, é possível admitir que para mantermos relações alteritárias na educação infantil, precisaremos dialogar sobre toda e qualquer questão que se apresente como interesse das crianças e dos adultos, negociando desejos, percepções e responsabilidades.

Para que esse tipo de relação desejada se efetive no projeto e na prática da escola, faz todo sentido o reconhecimento da importância do trabalho pedagógico orientado para as experiências éticas e estéticas.

É necessário reconhecer “as consequências éticas [e estéticas] da segmentação da infância iniciada na modernidade em torno do mundo adulto.” e admitir que “as crianças se sentem atraídas pelos mais diversos objetos do mundo físico e social, sem depender de qualquer autorização para ir ao encontro deles” (Pereira, 2012, p.49).

Enfim, é problematizar todo e qualquer tipo de conhecimento, tendo como referência do limite da relatividade a condição de dignidade dos sujeitos e o respeito aos marcos reguladores das relações sociais que foram forjados em acordo com a sociedade e que garantem o direito a ser diferente quando a igualdade descaracteriza o ser humano ou de ser tratado como igual quando a diferença o inferioriza como disse Boaventura de Souza Santos.

Referencias Bibliográficas

- Benjamin, W. (1987). A doutrina das semelhanças In: W. Benjamin (Ed.). *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. (Vol. I, 3ª Ed., pp. 108-109) São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1984) A vida dos estudantes. In: W. Benjamin (Ed.). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. (5ª Ed., pp.18-19) São Paulo: Editora Summus.
- Benjamin, W. (1984) O ensino de moral, In: W. Benjamin (Ed.). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. (5ª Ed., pp.18-19) São Paulo: Editora Summus.
- Paranorman. In: Wikipédia, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2013. <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=ParaNorman&oldid=35384050>
- Pereira, R. M. R. (2012) Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: R. M. R. Pereira & N. M. Rezende (Orgs.) *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau.

Análisis de las implicancias de la reciente Incorporación de los Niños y Niñas de Segundo Básico al SIMCE

Javier Hidalgo y Marisol Contreras

Como citar:

Hidalgo, Javier y Contreras, Marisol (2014). Análisis de las implicancias de la reciente incorporación de los niños y niñas de segundo básico al SIMCE. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La ponencia busca discutir de manera crítica el sentido y la riqueza de la calidad educativa y sus marcos de evaluación, tomando como caso de análisis el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) y, en particular, la reciente incorporación de niños y niñas de 2° básico a éste. El SIMCE se aplica en Chile desde 1988 y tiene como propósito “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden”. Además, a partir del 2012, “pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos (...)”. Para el análisis propuesto, se plantean tres líneas de problematización: a) los fundamentos éticos y epistemológicos detrás del SIMCE; b) la crítica a la concepción de calidad de educación que supone el SIMCE (y sus efectos perversos); y, c) la crítica a la implementación de una evaluación descontextualizada del desarrollo y la pedagogía particular para niños y niñas de 7-8 años de edad. **Palabras clave:** SIMCE, pruebas estandarizadas, calidad educativa, evaluación, infancia.

**

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) se aplica en Chile desde 1988 y tiene como propósito “contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden” (<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>).

En concreto, el SIMCE consiste en la aplicación de pruebas de papel y lápiz que evalúan el dominio de los contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes áreas de aprendizaje, a través de una medición a nivel nacional, una vez al año, a los estudiantes que cursan un determinado nivel educativo. Las asignaturas que actualmente evalúa el SIMCE son: Lenguaje y Comunicación (Comprensión de Lectura y Escritura); Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Inglés; y, Educación Física. Las pruebas SIMCE se aplican a estudiantes de 2°, 4°, 6° y 8° año de Enseñanza Básica y de 2º y 3er año de Enseñanza Media, y se informa previamente a los establecimientos las asignaturas que serán evaluadas en el año en curso, en el nivel que corresponda. Además, a partir del 2013, se aplican pruebas censales para estudiantes de 6° básico con discapacidad sensorial (www.agenciaeducacion.cl).

En Chile, desde la implementación del SIMCE hace 25 años, tanto políticos como académicos han impulsado políticas que dependen de la medición educativa, asociando los resultados de las escuelas en pruebas estandarizadas a incentivos y castigos. Además, desde el 2012, el SIMCE pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos³. Cabe destacar que luego de tantos años de implementación del SIMCE, los resultados no han mejorado sustancialmente y siguen (y muy probablemente seguirán) siendo prácticamente los mismos: las escuelas privadas obtienen mejores resultados que las municipales; cuestión que, además, no debiera sorprender a nadie que conozca el alto nivel de segregación del sistema educativo chileno y la importancia crucial que tienen los factores extraescolares en los resultados en pruebas estandarizadas.

3 La Agencia de Calidad es parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad creado con la publicación de la ley nº 20.529, el que además se encuentra conformado por el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Dicha ley estipula que el objeto de la Agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, es decir, que todo alumno tenga las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad. Por ello, sus funciones centrales son evaluar, ordenar a los establecimientos en niveles, informar a la comunidad y orientar al sistema educativo para contribuir al mejoramiento de la calidad de las oportunidades educativas (www.agenciaeducacion.cl)

El SIMCE opera, entonces, a través de una compleja organización de recursos, apoyos, sanciones y otras prácticas para el universo educativo de Enseñanza Básica y Media, donde uno de los puntos centrales es la calificación de la calidad de los establecimientos y la socialización de este panorama a la población. El SIMCE define con esto una forma de organización del trabajo y la gestión educativa al darse un marco operativo y sistémico como el suyo particular en torno a un tipo de evaluación y sus efectos.

En este contexto, la presente ponencia busca discutir de manera crítica el sentido y la riqueza de la calidad educativa y sus marcos de evaluación, tomando como caso de análisis el SIMCE y, en particular, la reciente incorporación de niños(as) de 2° básico a éste. Nos ha parecido especialmente relevante este caso de análisis ya que el 29 de octubre de 2013, en un hito sin precedentes, las escuelas chilenas vivieron la inédita incorporación de niños(as) de 7 y 8 años al sistema de pruebas estandarizadas censales a través de la aplicación de la prueba de Lenguaje y Comunicación: Comprensión Lectora. Cabe destacar que el 2012 ya se había aplicado esta prueba a este nivel educativo, pero sólo de manera muestral.

En la prueba SIMCE Comprensión de Lectura 2° básico 2013 se evaluaron los Objetivos de Aprendizaje de 1° y 2° básico de las Bases Curriculares 2012 (Decreto N° 439). En Lenguaje y Comunicación, éstas plantean una organización curricular estructurada en tres ejes: Lectura, Escritura y Comunicación oral. Para los ejes se distinguen Objetivos de Aprendizaje y las pruebas SIMCE sólo consideran los del eje de Lectura, que son posibles de evaluar en pruebas de papel y lápiz. En esta prueba se evaluaron diferentes habilidades de comprensión de lectura, agrupadas en tres categorías: localizar información; relacionar e interpretar información; y, reflexionar sobre el texto. A diferencia de otras pruebas SIMCE, ésta tuvo una serie de características especiales, considerando que la contestarían estudiantes de corta edad. Por ejemplo, el tamaño de la prueba fue de 24 x 33 cm, incluyó menos preguntas, tuvo una letra más grande, las preguntas se contestaron directamente en el cuadernillo y se dio todo el tiempo necesario para que los alumnos pudieran responderla. Además, todas las preguntas estuvieron referidas a textos que los estudiantes debían leer previamente para responderlas y se presentaron en diversos formatos (selección múltiple, elección de respuesta, ordenación y preguntas de desarrollo).⁴

Debido a que la aplicación de esta prueba ya ha resultado problemática en otros niveles educativos (en el sentido de que ha traído consigo múltiples consecuencias negativas, tanto emocionales como educativas, para los distintos actores), a continuación analizaremos las implicancias de la incorporación de los niños(as) de 2° básico al SIMCE a partir de tres líneas de problematización: a) los fundamentos ético-epistemológicos detrás del SIMCE; b) la crítica a la concepción de calidad de educación que supone (y sus efectos perversos); y, c) la crítica a la implementación de una evaluación descontextualizada del desarrollo y la pedagogía particular para niños(as) de 7-8 años.

La crítica ético-epistemológica al SIMCE

Para avanzar en esta reflexión, entonces, nos preguntaremos sobre ¿qué conoce el SIMCE?, ¿cuál es su “objeto”, cuáles sus fundamentos y las operaciones epistémicas que permiten distinguirlo, medirlo y maximizarlo? Creemos ver aquí una filosofía positivista. En el SIMCE observamos una escalada del orden reduccionista y tecnocrático en el abordaje de su objeto de conocimiento: la calidad de la educación. Hay una objetivación y cosificación sustantiva de su ámbito de intervención (propio de la mirada positivista). La situación de evaluación de los niños(as) de 2° básico en el SIMCE (sólo se ha medido Comprensión Lectora) supone que estando sentados en sala de manera individual, dan lectura a diferentes textos breves, respondiendo luego algunas preguntas de alternativas y de desarrollo, uniendo con línea, encerrando en un círculo o usando números para ordenar las acciones. Todo, con lápiz grafito y papel. La preocupación por la calidad de la educación va reduciéndose así a la comprensión lectora y, dentro de esto, a la pregunta específica ¿es el niño(a) de 7-8 años capaz de leer varios textos solo y responder acertadamente algunas preguntas sobre él? La divergencia epistemológica es abismante entre los debates actuales sobre qué es calidad en educación, y cómo se mide y se difunde en Chile la calidad de la educación en el marco del SIMCE.

Retomemos. Para identificar su matriz filosófica, desde estas reflexiones proponemos una discusión ética y epistemológica sobre el “objeto” de este sistema de conocimiento que es el SIMCE, sobre la “calidad de la educación”, ¿vale sólo contentarse con que esto “es así”, “el sistema es así”, como toda simbólica sistémica que connota lo automático e inmodificable, “así se mide la calidad de la educación en Chile” con niños(as) de 2° año de Educación Básica en el ámbito de la comprensión lectora? O más bien, frente a la particular descripción del objeto

4 Orientaciones para Docentes Educación Básica. SIMCE 2013. Agencia de Calidad de la Educación. Disponible en <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones-B%C3%A1sica.pdf>

que se nos propone, preguntarnos si es esto lo éticamente acertado y todo lo epistemológicamente riguroso que esperamos que sea el hablar y medir la calidad de la educación en lenguaje para niños(as) de 7-8 años. Esa es la pregunta y creemos que la respuesta es no. En el SIMCE, la filosofía positivista y los tintes del marco normativo liberal que le dan su arquitectura de sentido y metodológica, degradan y simplifican la comprensión de la educación promoviendo que las escuelas se enfoquen de manera preferente (y, a veces, única) en aquello que es medido por el SIMCE, dejando de lado otros aspectos relevantes y dando cuenta de un concepto de niño(a) como mero reproductor de conocimientos. La calidad de la educación opta por atender a la competencia lingüística de los niños(as), su nivel (no su tipo) de comprensión al leer, señalando que esto se debe a la preocupación por el conocimiento de los niños(as) y su integración al mundo letrado, sus oportunidades, y al mundo social en general. No estamos en contra de ello, pero distingamos que el perfil de la competencia específica que le preocupa al Estado chileno y al SIMCE, tras el objetivo social de la integración social y el conocimiento de los individuos, es bastante instrumental, insuficiente, incompleta o de dudosa pertinencia para su objetivo. Sabemos perfecto que 8 de cada 10 chilenos NO comprende lo que lee, pero no sabemos nada sobre cuántas personas de cada 10 tienen niveles de empatía socialmente adecuados, o cuántas son promotoras del diálogo y los acuerdos en sus relaciones, o cuántos de cada 10 demuestran actitudes solidarias con sus pares, o cuántos operan desde el respeto por el otro en sus vínculos sociales. El enfoque instrumental de la opción por la Comprensión Lectora devela la filosofía y políticas detrás del SIMCE. No se trata de no enseñar lenguaje o de no medirlo, tampoco de empezar a diseñar y aplicar SIMCE de solidaridad y empatía. Se trata de identificar, debatir y consensuar críticamente siempre qué estamos evaluando, para qué lo estamos haciendo y desde dónde lo estamos haciendo, las preguntas ética y epistemológica, precisamente. Esto, con el fin de siempre reconocer que para abordar cualquier objeto, y en especial el de la calidad educativa, existen distintas perspectivas y que lo que hacemos, al adscribir a una u otra, no es más que tomar ciertas decisiones en un marco determinado.

La crítica a la concepción de calidad de educación que supone el SIMCE (y sus efectos perversos)

El término “calidad” proviene del latín *qualitas*, que significa “cualidad”. Por lo tanto, al hablar de calidad educativa estamos haciendo referencia al conjunto de cualidades, características o atributos centrales de la educación. Tiene un carácter de normatividad puesto que pretende orientar acerca de lo que es considerado importante y deseable. Desde la perspectiva a la que adscribimos, la educación de calidad -como derecho social- refiere a un conjunto de cualidades de la educación que es contextual/relativo, pero no arbitrario ya que surge de una construcción dialogada y consensuada por los diferentes actores involucrados (equipos educativos, familias, niños(as), comunidad, etc.). Además, dado que la educación es un proceso, importa tanto el resultado final como la forma en que llegamos a él y los recursos con los que contamos para ello (Peralta, V., 2010).

Sin embargo, es vastamente reconocido que el actual sistema educativo chileno y el fenómeno educativo en nuestro país se ha orientado en sus principios y en formas efectivas y concretas de institucionalización por la vereda de la liberalización, acercándose así a una concepción de educación como bien de consumo (como lo reconoció en toda su brutalidad el presidente Piñera en el año 2011⁵) y no como derecho social. Este perfil, ha significado administrar el mercado y reconocer (incluso a nivel constitucional) que hay una lógica de oferta y demanda educativa, donde se debe resguardar la libertad de los concurrentes. En este marco, aparece el SIMCE no sólo como un conjunto de pruebas estandarizadas orientadas a la mejora escolar (como lo definen las entidades educativas formales) sino como un elemento central de la educación de mercado, donde mucho más importante que la discusión técnico-pedagógica acerca de la pertinencia, validez y utilidad local de sus resultados (valor de uso), es el ordenamiento general que a partir de ellos se hace de las escuelas, ordenamiento basado en la homogeneidad de la prueba y la estandarización de sus resultados (valor de cambio); ordenamiento que permite que el mercado opere, generando con esto un sistema educativo basado en la competencia entre escuelas. Así, el SIMCE en vez de favorecer los apoyos entre las escuelas, promueve un sentido de enfrentamiento con las otras comunidades educativas, para ser y hacerse competitivas en el mercado educativo chileno (pues siempre deberá haber unas mejores que otras, aun cuando todas logran niveles óptimos de desempeño).

Tal como ya se ha dicho, el SIMCE evalúa el dominio de algunos contenidos y habilidades del currículo vigente en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje. Por lo tanto, podemos decir que, bajo esta lógica, se entiende que la educación será considerada de calidad cuando los estudiantes alcancen niveles “óptimos” de resultados que verifiquen el dominio de estos contenidos y habilidades; sin embargo, cabe preguntarse: ¿quiénes participaron (y en qué contexto) en la construcción de esta definición de calidad educativa y quiénes definieron

5 http://www.cooperativa.cl/presidente-pinera-la-educacion-es-un-bien-de-consumo/prontus_notas/2011-07-19/134829.html

que aquella era aplicable a todos los niveles educativos incluyendo 2º básico?; ¿por qué cuando miramos la “calidad de la educación” desde el marco del SIMCE no vemos nada sobre las características de los procesos educativos particulares con los que se logran los resultados?; ¿cómo se evalúan los componentes contextuales que dan calidad a la educación de cada escuela, liceo o colegio? Y para qué hablar de la incidencia del trabajo articulado con las familias y apoderados en estos resultados, o acerca de qué de la participación de las comunidades educativas influye en los resultados del SIMCE. Finalmente, ¿qué es la calidad en educación desde el marco del SIMCE?

El “objeto” declarado del SIMCE es la “calidad de la educación”. Hay un amplio debate en la actualidad acerca de qué es la “calidad de/en la educación”, donde esa misma dualidad o tensión (de/en) supone rumbos comprensivos distintos para acercarse a ella como objeto. A nivel académico es cada vez más amplio el consenso en torno a que la calidad de la educación es un fenómeno complejo, multivariado, que tiene componentes procesuales y estructurales; que se debe orientar su construcción considerando los contextos donde se despliega o concreta; que no es un estado fijo o final de situación, sino una construcción dinámica y variable, y un acuerdo dialógico entre actores a lo largo de un proceso que se va desencadenando con el transcurso del tiempo.

Desde el SIMCE la concepción de calidad de la educación se trasluce hasta en cómo comunican las características del sistema. Uno de los componentes centrales dentro del SIMCE es la ordenación, función de la Agencia de la Calidad de la Educación que busca responsabilizar a los establecimientos educacionales de la calidad de la educación impartida diciéndoles que -según sus resultados- los establecimientos que cuentan con el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación serán ordenados en cuatro categorías de desempeño: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente, siendo la peor de las consecuencias de esta ordenación la revocación del reconocimiento oficial del establecimiento después de un tiempo determinado de éste en la categoría “Insuficiente”. ¿En qué nivel de calidad está el colegio al que va su hijo, su hermana? La categoría de ordenación deberá ser realizada todos los años, de manera de mantener actualizados a los padres sobre la etiqueta con que podrán reducir toda la complejidad de la calidad de la educación de los colegios de sus hijos. Todo un favor.

Ya sabemos que esta forma de concentración y condensación simbólica de los significantes (puntaje SIMCE como calidad de la educación) ha generado en nuestros niños(as) efectos individuales indeseables, como cuadros de estrés y ansiedad en otros niveles educativos. Por lo tanto, en el caso de los niños(as) de 2º básico es esperable que estos efectos sean aún más graves puesto que a los 7-8 años de edad las personas se encuentran en una etapa muy sensible de su desarrollo y es muy probable que cuenten con menos herramientas para enfrentar una situación de presión como ésta.

Otra arista de efectos nefastos de la implementación del SIMCE, y que da cuenta de la noción de calidad educativa que hay detrás, tiene que ver con los ya conocidos efectos pedagógicos perversos relacionados con: el estrechamiento curricular; el entrenamiento y la preparación de los niños(as) para la prueba desde 1º básico y semanas previas a la prueba; el ofrecimiento de regalos y bonos a docentes y estudiantes por mejores puntajes (así como sanciones en el caso contrario); la exclusión el día de la prueba de niños(as) que podrían bajar el promedio de puntaje de los cursos y el colegio; etc.

Las políticas educativas de los últimos años, como la Ley General de Educación y la creación de la Agencia de Calidad de la Educación, han aumentado la presión a las escuelas por obtener buenos resultados en el SIMCE, lo que produce un clima de tensión que finalmente se traspasa a los niños(as) y a sus familias. Existe, además, un razonable temor a la exposición de los docentes, al ser sus alumnos evaluados; hay temor de padres y apoderados de denunciar las presiones sobre la prueba y exponer a los niños(as) a situaciones emocionalmente impactantes; etc.

A todas luces, resulta necesaria una discusión amplia en nuestro país acerca de la calidad educativa y la forma de evaluarla, que permita desarrollar un modelo de evaluación más justo, democrático, respetuoso de la infancia y de las realidades locales.

La crítica a la implementación de una evaluación descontextualizada como el SIMCE

Hablar actualmente de evaluación en el marco de las discusiones sobre la calidad de la educación, vuelve imperativa la mediación de algunas preguntas para la configuración de este ámbito, las cuales creemos están ausentes en el caso del SIMCE: ¿qué formas de evaluación se requieren para ser respetuosos de la diversidad de niños(as)

(diversidad cultural, de género, étnica, social, etc.); ¿se debe evaluar del mismo modo a todos los estudiantes?; ¿cuáles son las metodologías pertinentes para incorporar la evaluación de competencias fundamentales y no sólo saberes o conocimientos de los niños(as)?; ¿es la instancia de evaluación una experiencia y oportunidad también para el aprendizaje de los niños(as) (y no sólo un peligro de fracaso o contestar un test sin articulación con la vida de la comunidad educativa)?; ¿qué metodologías de evaluación (y sistemas de calidad de la educación, finalmente) son respetuosos de las particularidades de la pedagogía, planificación y evaluación de los establecimientos a lo largo de todo Chile?; ¿cómo aprenden y se evalúan aprendizajes en niños(as) de 7-8 años, atendiendo a las especiales oportunidades para la vida y características que supone la infancia? El SIMCE busca evaluar la calidad de la educación para 2° básico midiendo principalmente saberes conceptuales, dejando de lado algunas competencias fundamentales transversales, los conocimientos actitudinales y una parte del conocimiento procedimental. Muchos de ellos, a la edad de 7-8 años son realmente claves en el desarrollo humano y particularmente predictivos del desarrollo posterior de la persona, en el ámbito social, valórico, psicológico, actitudinal, moral, cuando jóvenes y adultos.

En este sentido, el SIMCE parece no ajustarse a las condiciones contextuales que supone la experiencia educativa y las instancias de evaluación, poniendo un énfasis excesivo en la evaluación estandarizada en desmedro de la evaluación formativa y desconociendo su importancia. Sumando a esto, una operatoria del test con lápiz y papel, que creemos restringe la complejidad y expresiones de la comprensión lectora de los niños(as), legitimando e interesándose por UNA forma particular y homogénea de medirla, desdeñando la pregunta por modelos y metodologías diversificadas de observar y medir la comprensión lectora. Además, los niños(as) de 2° básico deberían aprender a través del juego y el educador debería preocuparse de generar un aprendizaje significativo, en que ellos fueran protagonistas, desarrollando la creatividad, la participación, la capacidad de dialogar e indagar. Una formación que les permitiera reconocerse en su comunidad. Sin embargo, pareciera ser que para las autoridades políticas lo importante es prepararlos para este tipo de pruebas y, en el mejor de los casos, si queda tiempo, dedicarse al resto de los ámbitos relevantes de la vida escolar.

La prueba SIMCE se presenta, entonces, de manera descontextualizada, sin respetar las características de una evaluación pedagógica acorde a sus características de edad y desarrollo de los niños(as) de 2° básico, además de posiblemente favorecer a muy temprana edad una mala disposición al aprendizaje al asociarlo al rendimiento en una prueba estandarizada con consecuencias importantes para el funcionamiento escolar. Así, en el caso específico de la Comprensión Lectora, por ejemplo, existe evidencia que señala que lo más importante para desarrollar habilidades lectoras es el gusto por la lectura, por lo que asociarla a eventos estresantes como el SIMCE iría en desmedro de ella.

Contribuye a esta evaluación descontextualizada, la *performance* comunicacional y los incentivos asociados al SIMCE, al permitir y promover el análisis y entrenamiento para las preguntas específicas que se aplican en los test. Se informa por cada ítem cómo le fue a niños(as) y qué se espera que respondan difundiendo y promoviendo así, junto a los resultados, la instrucción, adiestramiento y aleccionamiento sobre cómo se deben responder ese tipo de preguntas en torno a Comprensión Lectora.

Reflexiones finales

Como hemos querido mostrar, el SIMCE está lejos del otro lado del péndulo de la comprensión de educación, aquella como manifestación y clave destacada de la capacidad, dignidad y felicidad humana, un derecho humano y social central; la educación como una de las más importantes construcciones sociovalóricas de los pueblos, donde manifiestan siempre algo de sus utopías del desarrollo, bienestar y felicidad que quieren para su gente (si no veamos la efervescencia y las transformaciones sociales a partir del movimiento estudiantil en los últimos años). Hablamos de una educación desde una vereda más cooperativa, solidaria, diversa, comprensiva, contextual, inclusiva y de avanzar respecto a formas de evaluación más contextualizadas, colaborativas e integrales.

Hoy, es un momento clave para esta discusión, un momento histórico que vuelve necesario poner estas discusiones en el tapete, en una fase de cambio de gobierno y por la renovación de la educación a partir del movimiento estudiantil desde el año 2006. En este sentido, la ponencia apuesta por la realización de un análisis crítico que invite a discutir sobre el sentido y la riqueza de la calidad educativa y su evaluación, apostando por una educación integral, crítica y reflexiva, concebida como un derecho social y no sólo centrada en la activación de un mercado educativo a través de un SIMCE que daña profundamente a las nuevas generaciones y su relación con la escuela y la escolaridad. El SIMCE no es sólo un instrumento de evaluación, es un obstáculo para este propósito, y está da-

ñando profundamente el sistema educativo y la relación de los distintos actores con la escuela y la escolaridad. Es necesaria una discusión amplia en nuestro país acerca de la calidad y evaluación educativa. Al respecto, creemos que el SIMCE más bien ha vulnerado los derechos de niños(as) y jóvenes a una educación de calidad y centrada en sus propias características y necesidades.

Creemos necesario reenfocar la preocupación de las autoridades en la capacitación y especialización de los y las docentes que educan a la primera infancia, generar ambientes de aprendizaje en las escuelas con recursos novedosos y con espacios pensados para ella, utilizar metodologías basadas en el juego, recordando lo que mencionaban los antiguos pedagogos de la escuela nueva. También, por qué no, pensar en que las comunidades y sus entornos puedan ser un medio para educar, bajo el concepto de “ciudad educadora”. Así, se estaría contribuyendo a realizar el derecho a la educación, promoviendo la colaboración en la educación antes que la competencia entre escuelas y estudiantes.

De parte de la oficialidad, recién el 2013 han aceptado discutir cómo mejorar el SIMCE, pero pareciera ser que sólo para hacer más y mejores SIMCE o entregar resultados más precisos (individualizados, por ejemplo). No se observa aún que se quiera analizar y desmontar la lógica sistémica del SIMCE. Y esta última, será una pelea político-epistemológica frente a una Agencia de Calidad que despolitiza el SIMCE, centrando el debate en el campo técnico-instrumental. Detrás del SIMCE hay una forma de entender la educación que queremos cuestionar y discutir.

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación. Resultados SIMCE 2º básico 2012 Comprensión de Lectura. <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/informes-resultados-2012/Conferencia+Nacional+Resultados+SIMCE+2012+2+%C2%BA+Basico+FINAL.pdf>

Agencia de Calidad de la Educación. Orientaciones para Docentes Educación Básica. SIMCE 2013. <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/08/Orientaciones-B%C3%A1sica.pdf>

Peralta, V. (2010). Aportes al avance de la calidad en la educación infantil en una perspectiva de post-modernidad. Artículos / El Observador. 106-126. www.agenciaeducacion.cl

Fragmentación del Saber de los Niños y Niñas en los Ambientes Pasivos aceptantes de las Escuelas

Silvia López de Maturana

Como citar:

López de Maturana, Silvia (2014) Fragmentación del saber de los niños y niñas en los ambientes pasivos aceptantes de las escuelas. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Hemos observado, diariamente, durante tres años, que los ambientes educativos donde los niños y las niñas chilenos/as viven las primeras experiencias escolares, coartan la genialidad y la curiosidad epistemológica que los caracteriza. Priman los ambientes pasivos aceptantes homogéneos que invisibilizan la propensión a aprender y los aprendizajes informales de los y las niños/as, escolarizándolos a temprana edad. Se asume tácitamente que los/as estudiantes con dificultades para aprender o que no aprenden de la manera pre-establecida por la normativa escolar, son deficientes o retrasados respecto al grupo, con el riesgo de roturarlos y excluirlos del sistema. Proponemos ambientes activos modificantes, connaturales a los y las niños/as, que se manifiestan en sus acciones cotidianas. Estos no necesitan de recursos materiales sino de tiempos y espacios que propicien la propensión a aprender, donde el profesorado sea intencional para lograr la reciprocidad de los y las estudiantes y significativo para darle sentido al aprendizaje, lo que redundará en la trascendencia de los procesos educativos escolares. **Palabras clave:** ambiente activo modificante, ambiente pasivo aceptante, mediación, propensión a aprender.

Todos los niños y las niñas propenden a aprender, sin embargo, dicha cualidad humana se fragmenta de manera rápida e imparable desde los primeros años de la escolarización.

La propensión a aprender es una cualidad inherente al ser humano, por lo tanto, es inevitable, no sigue un orden regular sino aleatorio e imprevisto y tiende a auto organizarse. Se entiende desde la enorme potencialidad de desarrollo que cada ser humano trae al momento de nacer, la que necesita de la intencionalidad de un adulto mediador que organice experiencias de aprendizaje óptimas para actualizarla y para que la genialidad no se anquilose. Se pierde no por la maduración biológica, psicológica, social y cultural, sino por la influencia negativa de un modelo paradigmático de concebir el aprendizaje.

La enorme potencialidad de desarrollo de los niños y las niñas está alerta ante las experiencias de aprendizaje que la ponga en juego, donde los patrones informales que aprenden caóticamente fuera de la escuela, se ordenan en torno a atractores tales como el asombro, curiosidad, flexibilidad y juego. En cada uno de ellos existe atracción por las fronteras, lo imprevisto y los desafíos constantes.

Sin embargo, paralelamente, convive la capacidad para inhibirla, sea porque las funciones cognitivas son deficientes o porque no hay motivación para activarlas, lo que no se hace en solitario. Esto deteriora la propensión a aprender y pavimenta el camino al fracaso en la escuela, donde los y las estudiantes terminan atribuyéndose la responsabilidad.

Los niños y las niñas que, por naturaleza y cultura, conforman totalidades sinérgicas cuando observan y explican el mundo, terminan separándolo en partes aisladas. Eso sucede porque van formando, inconscientemente, parte de los ambientes pasivos aceptantes escolares que no tienen atractivo para su imaginación y motivación creativa, razón por la cual, terminan por someterse a las dificultades que encuentran en su paso por la escuela.

Por el contrario, en los ambientes activos modificantes, el/la mediador/a interviene intencionalmente para lograr la reciprocidad, es decir, va más allá del programa del curso, le da sentido al aprendizaje y termina siendo trascendente.

Los niños y las niñas desde sus primeros años razonan y se desenvuelven cotidianamente a través de comentarios reflexivos y de una epistemología muy propia de quien está descubriendo el mundo, con la inocencia de las preguntas genuinas que intentan comprenderlo todo. No son conscientes de lo que dicen o hacen, pero quiénes no pueden dejar de serlo son los adultos que conviven a diario con ellos, quiénes deben prestar atención a las conversaciones, preguntas y respuestas.

Si no fuese así, se corre el riesgo de la sobre valoración de los aprendizajes formales escolares en detrimento de la capacidad infantil compleja y emergente.

La investigación

En nuestra investigación indagamos en la complejidad del aprendizaje infantil para mostrar que la pérdida de la propensión a aprender se debe al resultado de prácticas culturales de parcelación del saber y de la separación forzada entre la escuela y su cotidianeidad.

Las observaciones en las aulas escolares muestran que la imposición de los ambientes pasivos aceptantes conlleva el riesgo de reducir la capacidad de aprendizaje e inhibir el asombro y la propensión a aprender de los y las estudiantes, porque las prácticas pedagógicas son homogéneas, sin posibilidades de preguntas y con pocas experiencias de éxito, donde la innovación está ligada solo a necesidades inmediatas y donde prima la tendencia a la baja del índice de modificabilidad cognitiva. Eso sucede porque se les separa de sus reales intereses para imponerles programas, que, generalmente, corresponden al estudiante modelo y no al cotidiano.

Lamentablemente, hemos constatado que la extraordinaria capacidad de los niños y las niñas para preguntar y razonar se va perdiendo paulatinamente por las llamadas de atención y la indiferencia de sus profesores/as ante sus ocurrencias.

El profesorado de este tipo de ambientes también es pasivo y aceptante, porque aceptan resignadamente las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, porque no innovan en sus estrategias ni provocan cambios significativos, ya que no los consideran necesarios.

Una suerte de apatía pedagógica les lleva a mantener un ambiente homogéneo, controlado, sin asombro, donde cada estudiante seguirá aprendiendo del mismo modo que ya ha sido profetizado por sus profesores/as y, lo que es peor, aceptado por ellos/as mismos/as.

Como de antemano se les atribuye incapacidad para aprender, porque se cree que las capacidades son innatas e inmodificables, ésta se transfiere a su propia percepción, reforzando sus dificultades ante las complejidades del aprendizaje escolar. El profesorado deja de sentirse responsable por el aprendizaje de sus educandos, arraigándose una suerte de fatalismo escolar.

Ambientes pasivos aceptantes

En los ambientes pasivos aceptantes no importa lo que cada uno/a sabe, sino el producto o resultado final esperado. Tampoco se consideran las preguntas ni las “salidas geniales” de los y las niños y las niñas. No se enseña el significado de la actividad más allá de las necesidades inmediatas, sino que para cumplir con el requisito de la evaluación. Si los y las estudiantes muestran alguna dificultad para aprender, ésta se acepta pasivamente, bajando los niveles de complejidad y de abstracción de las tareas sin previa mediación.

De esa manera, aprenden a quedar relegados/as de los aprendizajes significativos y trascendentes y se auto-conviencen de su propia incapacidad. Aprenden que no pueden aprender.

El ambiente educativo formal observado en nuestra investigación es pasivo aceptante puesto que no aprovecha las preguntas y respuestas de los y las niños/as y se limita a cumplir con lo planificado. Por ejemplo:

Educadora	¿Qué pasa en invierno?
Niño 1	Se ponen gorros y bufandas
Niña 2	Hace frío
Educadora	¿Qué se come en invierno?

La educadora deja pasar la riqueza del diálogo donde podría haber mediado la vestimenta en las diversas estaciones del año o contrastar el frío y el calor, sin embargo, cambia la pregunta hacia la respuesta esperada: “en invierno se comen frutos secos”.

Evidentemente, ninguno de los y las niños/as dio con la respuesta esperada y nombraron una gran diversidad de frutas que también podría haber sido motivo de diálogo y aprendizaje.

Nos preguntamos: ¿la profesora les presta atención?, ¿les ayuda a seguir reflexionando?, ¿los lleva por otros derroteros?, ¿establece relaciones?, ¿puede dar cuenta de qué están aprendiendo?

Aprovechar que los niños dan otras respuestas, podría haber desviado el proceso hacia una multivariedad de conceptos, vocabulario, ejemplos, sinónimos y diversas relaciones. Como también guiar el control de la impulsividad, la precisión de la información, la atención a dos o más fuentes de información, la exploración sistemática, la selección de datos relevantes, el razonamiento hipotético, etc.

Sin embargo, lo que se observó fue la restricción del desarrollo de las funciones cognitivas responsables del pensamiento inteligente, uno de los grandes riesgos de este tipo de ambientes, puesto que la deficiencia en estas funciones interviene en la calidad de la recepción, en la elaboración y en la entrega de la información, lo que finalmente redundaría en la construcción de los aprendizajes y en la optimización de los procesos de desarrollo.

Si los ambientes pasivos aceptantes se instalan en las escuelas, los y las estudiantes aceptarán tácitamente lo que se les imponga, bajarán su índice de modificabilidad cognitiva, anularán su curiosidad natural, aprenderán a fragmentar el mundo y se someterán ante los hechos consumados de la escolarización.

Ambientes activos modificantes

Los ambientes activos modificantes, al igual que los pasivos aceptantes, son creados por el profesorado pero con una intencionalidad radicalmente diferente, ya que en éstos se acoge la diversidad y se entiende que las dificultades no son limitaciones, sino un estado de resistencia temporal ante el aprendizaje.

En estos ambientes los niños y las niñas exploran, invierten energía cognitiva y manifiestan satisfacción por sus

logros, por lo tanto, se activa su potencial de desarrollo y curiosidad epistemológica. Se aprovecha la pregunta, la experiencia y los errores. La pedagogía crítica, debería tenerlos en cuenta para evitar la marginación escolar.

Los niños y niñas constantemente y sin esfuerzos también crean ambientes activos modificantes, Por ejemplo, complementan lo que aprenden con cada experiencia previa, de esa manera, aprenden a hablar, a caminar, a darse cuenta de quienes forman parte de su entorno, lo que está bien o no hacer, etc., porque forman parte del curso del desarrollo cognitivo del propio sujeto.

Si viven en un ambiente activo modificante tendrán más posibilidades de descubrir o inventar criterios que le ayudarán a tener más probabilidades de éxito que de fracaso; en cambio, si viven en un ambiente pasivo aceptante, es altamente probable que lleguen a ser personas con privación cultural, que consiste en la falta de experiencias de aprendizaje mediado desde los primeros años.

La mediación falta cuando un adulto despoja al niño o a la niña de la oportunidad de nutrirse de las experiencias variadas de su entorno o de asombrarse ante los misterios del aprendizaje.

Hemos observado, en ambientes activos modificantes fuera de las aulas escolares, a niños y a niñas alegres y en permanente movimiento, a diferencia de lo que impone la cultura escolar que espera que permanezcan quietos, atentos y sin distraerse de las tareas que deben realizar. A medida que pasa el tiempo, les hemos visto adaptándose y perdiendo la frescura del genuino placer de aprender, de jugar, improvisar y asombrarse ante las emergencias e incertidumbres.

Los niños y las niñas a partir del juego transforman sin esfuerzo un ambiente pasivo aceptante en uno activo modificante; donde coexisten temporalmente en uno y otro, tratando de cumplir las tareas que pide la educadora y/o profesora, mientras siguen jugando y haciendo realidad sus fantasías. Aprenden polifacética y multidireccionalmente, es decir, más de un aprendizaje por vez y en todas las direcciones posibles, a diferencia de la escuela donde se supone que solo se puede aprender un solo asunto por vez y de manera focalizada.

Los ambientes activos modificantes promueven la construcción y ejercicio del pensamiento crítico, porque los niños y niñas ponen en juego su propensión a aprender. Es un entorno enriquecido que estimula la plasticidad cerebral indispensable para la construcción cotidiana de los conceptos y del conocimiento.

Uno de los grandes desafíos de la escuela es el cambio en el pensamiento del profesorado ante la complejidad de los aprendizajes escolares, para no reducir el proceso educativo a una linealidad racional que deja fuera la cultura, la historia, los sentimientos y la emocionalidad.

El profesorado mediador puede revertir esta situación intencionando significativamente sus recursos pedagógicos para orientar a los y las estudiantes en la selección y organización de estímulos y para actualizar el potencial de desarrollo de cada uno/a.

La intervención intencionada sobre los estímulos marca la diferencia entre un/a mediador/a que se ocupa en conocer las necesidades, características e intereses de sus estudiantes y un/a profesor/a que solo se preocupa de pasar contenidos.

El riesgo de los ambientes pasivos aceptantes, es que los niños y las niñas fragmenten a temprana edad su enorme capacidad de aprendizaje. De la mediación de los adultos depende que el sistema holístico de pensamiento infantil evolucione a etapas más complejas de desarrollo o se quede anquilosado en el pensamiento concreto, normado, sin atractivo y propiciador de relaciones unidireccionales, mecánicas y preestablecidas.

Proponemos algunas salidas para revertir el efecto de los ambientes pasivos aceptantes de las escuelas, por ejemplo: apoyarse en la propensión a aprender y en la curiosidad permanente de los niños y las niñas, y comprender que el desorden en las clases es un intento de auto organización y una llamada de atención al profesorado, donde solo buscan poner a prueba a través del juego todo el mundo que se les pone a su alcance.

Referencias Bibliográficas

Calvo, Carlos, 2012. Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación. La Serena: Universidad de La Serena.

- Feuerstein, Reuven et al. 1988. Don't accept me as I am: helping retarded performers to excel. New York: Plenum.
- Gopnik, Alison. 2010. El filósofo entre pañales. Relaciones sorprendentes sobre la mente de los niños y cómo se enfrentan a la vida. Madrid: Planeta: temas de hoy.
- López de Maturana, Silvia. 2010 Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo. La Serena: Universidad de La Serena.

El Misterioso Viaje del Aprendizaje de la Autonomía, el Desarrollo del Pensamiento y la Construcción de la Relación Afectiva: resignificando la labor docente

Alberto Moreno-Doña

Como citar:

Moreno-Doña, Alberto⁶. El Misterioso Viaje del Aprendizaje de la autonomía, el desarrollo del pensamiento y la construcción de la relación afectiva: resignificando la labor docente. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

El trabajo presentado es el relato de una experiencia educativa-investigativa de cinco años de duración cuyo foco ha estado centrado en el aprendizaje de la autonomía en el medio acuático, el desarrollo del pensamiento y la construcción de una relación afectiva. Se han considerado los principios de libertad, aprendizaje dialógico y mediación pedagógica, dirigidos todos desde la aceptación de la propensión a aprender de los infantes. El relato se ha construido en primera persona pues el autor coincide con el mediador pedagógico de la propuesta. Marcos, el protagonista del aprendizaje, construye un proceso de creación de relaciones posibles que le permite viajar, misteriosamente, interrelacionando la complejidad vital de diferentes dimensiones del ser humano: el pensamiento, las emociones y la motricidad. **Palabras clave:** autonomía, propensión a aprender, mediación pedagógica, relacionalidad.

Contextualizando el trabajo

El texto que a continuación se muestra es el relato de una experiencia educativa-investigativa focalizada en el **aprendizaje natural y mediado**⁷ de la autonomía en el medio acuático y su relación con el desarrollo del pensamiento y el apego entre educador y educando. Concluimos dicha experiencia después de cinco años en los que hemos querido dar cuenta de la genialidad que muestran los infantes al aprender (Marcos en nuestro caso), entendiendo este concepto como una condición consustancial al ser humano. Como diría Calvo (2012), el ser humano no puede dejar de aprender, a lo más puede aprender a no aprender, pero aún así sigue aprendiendo. El trabajo realizado se centró en un solo sujeto (Marcos), pero acompañado de su entorno familiar y la comunidad a la que pertenece.

Hemos introducido el concepto misterio, en el título de este artículo, a partir de algunas premisas centrales en nuestra propuesta educativa-investigativa, quizás cuestionable para otros profesionales, pero que nosotros consideramos fundamentales. A saber: Muchas de las cosas importantes en la vida no son enseñadas intencionalmente, pero igualmente se aprenden (Calvo, 2012). Estamos cegados y alienados por enseñar; olvidando el eje central del trabajo pedagógico: el aprendizaje (Moreno, 2006).

Un primer cuestionamiento

Nuestra primera intención ha sido intencionar una práctica educativa-investigativa orientada hacia el aprendizaje de la autonomía en el medio acuático. En mi condición de profesor de educación física, disciplina bilipendiada en

⁶ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. E-mail: alberto.moreno@ucv.cl

⁷ Entendemos, siguiendo a Maturana (2002) que al aprendizaje es una característica biológicamente consustancial al ser humano.

los centros educativos por su carácter motor, separada de lo realmente importante (la mente), puedo decir cómo, a pesar de la injusta valoración que hemos recibido (Pastor, 2007) es también cierto que parte de esa desvaloración está anclada en que nuestro trabajo ha estado focalizado en aprendizajes muy instrumentales, espacio-temporalmente, pero poco importantes para el desarrollo de un sujeto consciente de sus derechos y deberes como ciudadano. Me refiero a enseñar, por ejemplo a: nadar, correr, saltar, bailar... No estoy queriendo decir que estos aprendizajes no constituyan parte relevante de una ciudadanía plena, pero sí que la forma descontextualizada en la que se han llevado a cabo no ha conseguido generar una conciencia crítica en relación a la importancia de construir un hábito activo de actividad física entre la población (López et. al., 2002). Ello, principalmente, por no ser capaces de generar una relación entre esos aprendizajes y otras dimensiones de esos seres humanos que aprenden (Moreno y Calvo, 2010)

Esta instrumentalización y descontextualización es acompañada, en este primer cuestionamiento, por una engañosa certeza epistemológica relacionada con el creer conocer cuándo aprenden las personas (Calvo, 2012) La única certeza que parecemos tener es que el contexto donde los niños y niñas se desarrollan condiciona, aunque no determina, el aprendizaje (Aubert et. al., 2010). Es por esta razón que el título de nuestro trabajo incluye el misterio. El misterio entendido como algo complejo de comprender, pero no por ello irreal, y como condición necesaria para sentir placer por el descubrimiento (Moreno, 2006). En nuestro caso concreto, el misterio está relacionado con cómo es capaz, un niño de cinco años, de aprender a ser autónomo en el medio acuático sin ninguna enseñanza explícita al respecto, y cómo ese aprendizaje puede estar relacionado con otras dimensiones: desarrollo del pensamiento y apego con sus seres más cercanos.

Primeras referencias teóricas

Entendemos el proceso educativo como el proceso de creación de relaciones posibles (Calvo, 2012), en contraposición al proceso de escolarización, que hemos constatado, a partir de nuestras investigaciones, como un proceso de repetición de relaciones preestablecidas (Ibid). Cuando uno se educa, y lo hacemos constantemente, establecemos relaciones, verdaderas o no, posibles dentro de una infinidad de posibles relaciones. Normalmente, en el contexto escolar, nos dedicamos a repetir una serie de relaciones que ya otros hicieron por nosotros, pero no aquellas que, genuinamente, somos capaces de construir en y desde nuestra experiencia vital en el mundo.

Bajo esta conceptualización sobre lo educativo y escolar nos adentramos ahora en otro de nuestros referentes, la diferenciación realizada por Max Neef, Elizalde y Hopenhayn (1998) entre necesidades y satisfactores humanos. Las necesidades humanas son finitas y transculturales; lo que sí es múltiple, variado y condicionado culturalmente es la forma que tenemos de satisfacer dichas necesidades. A partir de aquí nace la inquietud central de este trabajo: ¿cómo podemos hacer que el aprendizaje se convierta en su satisfactor sinérgico de las necesidades humanas?, es decir, ¿cómo convertir el aprendizaje de la autonomía en el medio acuático en un satisfactor sinérgico de las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad?; ¿acaso no es esta la forma de poder construir una experiencia educativa que ya muchos han denominado como **educación holística**? (Calvo, 2012; Gutiérrez, 2007; 2010). Estamos convencidos, aunque no por ello cerrado a sugerencias y críticas, que la intencionalidad de un proceso educativo centrado en la mediación pedagógica puede ayudarnos a la construcción de ese proceso de creación de relaciones posibles que hemos mencionado (López de Maturana, 2009).

Mis convicciones (sustento) como educador

Todo educador, lo diga o no, posee una serie de creencias susceptibles de ser cuestionadas, pero que le dan sentido a su quehacer pedagógico y vital (Díaz et. al., 2010). En nuestro caso le dan sentido a nuestro viaje misterioso hacia la construcción de autonomía en el medio acuático. A continuación las explicitamos:

La autonomía en el medio acuático de Marcos no es un aprendizaje a realizar sino un proceso que hay que re-vivir. Durante nueve meses todo niño se comporta autónomamente en el vientre materno. No entendemos la autonomía como un concepto interpretado bajo la capacidad de poder hacer algo solo, sino de ser capaz de hacer algo siendo consciente de la necesaria relación con los otros y lo otro. Sólo es posible incorporar a ese mundo propio aquello que es transformado según sus propios principios (Varela, 2000) Lógicamente esa autonomía en el vientre materno se da en la relación con la madre y en el acoplamiento estructural (Ibid) de los dos sistemas biológicos que existen en ese momento (madre e hijo). Esto tiene importantes consecuencias en mi labor como educador. Si asumo que esa autonomía en el medio acuático ya existía, estoy asumiendo que debo y puedo partir

mi labor educativa por lo que Marcos sabe, y no por lo que ignora. No me interesa la restauración de lo viejo, me intereso en construir en capas sedimentarias, en la conservación de lo nuevo en la conservación de lo viejo. Para la conservación de lo viejo es buena la memoria (...) (Ortiz 2009:s/p) Entonces Marcos no tiene que aprender algo totalmente nuevo, sino recordar (establecer relaciones entre presente y pasado, proyectando el futuro) algo que ya poseía. Es desde el saber donde comenzamos a generar nuevos conocimientos, haciendo consciente las ignorancias que nos asaltan en el camino. Es desde la aceptación de los saberes de otro que ese otro se siente legitimado para aceptar sus propias ignorancias.

El aprendizaje siempre se realiza de forma contextualizada. No hay mejor forma de enseñar algo que haciéndolo en su contexto real. Es, prácticamente imposible, aprender a montar en bicicleta escuchando hablar de cómo es la bicicleta y de qué hay que hacer para montar en bicicleta. El sentido común nos advierte de lo dicho, y la ciencia nos aporta hoy que en lo concreto es donde se da la experiencia humana. Varela (en Ojeda, 2001: 290), hablando de los avances de las diferencias ciencias, nos dice que lentamente han ido cobrando conciencia de que las cosas han sido planteadas al revés y han comenzado un radical viraje paradigmático o epistémico (...), la convicción de que las verdaderas unidades de conocimiento son de naturaleza eminentemente concreta, incorporadas, encarnadas, vividas; que el conocimiento se refiere a una situacionalidad (...) Lo concreto no es un paso hacia otra cosa, es cómo llegamos y dónde permanecemos. Dado lo dicho, una obligación que teníamos, si queríamos ser coherentes con esta afirmación, era que Marcos debía ponerse en contacto con el medio acuático a la brevedad posible. Fue el baño diario, entonces, lo que nos sirvió al respecto. La tina, el baño, debía constituirse, así, en una experiencia satisfactoria, lo que significaba que su mundo más cercano afectivamente debía estar presente. Es la tina el lugar donde seguir jugando con los padres, juguetes, lápices... Es así como la planificación educativa se convierte en un eje importante de la intencionalidad educativa (más adelante profundizaremos en ello). Una planificación que no debe eliminar la incertidumbre propia del misterio de cualquier viaje, pero debe mostrarnos un territorio por donde ir recorriendo algunos caminos (Calvo, 2012).

El aprendizaje no se construye en un tiempo y lugar específicos. Todo proceso educativo es multiproxémico y policrónico (Calvo, 2012; Moreno, 2006), es decir, el aprendizaje de la autonomía en el medio acuático no termina en la piscina, el río o el mar. ¿Qué pasa después de esas experiencias en dicho medio? ¿Qué relaciones posibles se generan con otros contextos y tiempos que ayudan y/o dificultan el aprendizaje que estamos intencionando? Es por ello que hemos estamos ocupados en cuidar no sólo esas experiencias concretas en el medio acuático sino también lo que ocurre antes y después en cuanto a las relaciones que Marcos realizaba.

El aprendizaje se construye en comunidad. **Para educar un niño hace falta la tribu entera** (proverbio africano) Hacer realidad esta afirmación significa convertir los tiempos y espacios en públicos, no privados. Es decir, el encierro entre cuatro paredes no hace más que artificializar esa condición connatural del ser humano, la propensión a aprender (Calvo, 2012; López de Maturana, 2009). Es positivo y necesario que la gente (comunidad) entre al lugar de aprendizaje, critique, sugiera, y sobre todo colabore, pues entre todos/as facilitamos los procesos educativos (Aubert et, al., 2010) Es por ello que en nuestra propuestas los abuelos/s, tíos, amigos... son tan relevantes.

Las emociones, positivas o negativas, no pueden quedar fuera del espacio-tiempo educativo. La mirada tradicional hacen de la institución escolar **la cárcel de los sentimientos** (Santos, 2004: 47). El llanto, las lágrimas y la rabia, al igual que la alegría, son partes relevantes en la comunicación humana. Si entendemos el proceso educativo como proceso comunicativo dialógico (Aubert, et, al., 2010) se hace necesario legitimar esas emociones tan propias, aunque no exclusivas, del ser humano. Es desde las propias situaciones que vive Marcos desde donde abordamos y trabajamos nuestra intención educativa.

Todo quehacer humano se da en el conversar y lo que en el vivir de los seres humanos no se da en el conversar no es quehacer humano (Maturana, 2006: 90) ¿Cuánto conversamos con nuestros hijos, estudiantes, familiares, etc...? En nuestra propuesta la conversación aparece desde el primer día, desde el nacimiento e incluso desde que Marcos estaba en el vientre materno. El principio se sustenta en la escucha mutua, en un diálogo, no erudito sino adaptado a la realidad contextual, a partir del cual se legitiman los que mantienen dicha conversación.

Comenzando el misterioso viaje... El relato de la experiencia

El único verdadero viaje de descubrimiento consiste no en buscar nuevos paisajes, sino en mirar con nuevos ojos (Marcel Proust)

El descubrimiento requiere aceptar la incertidumbre propia de enfrentarse a lo desconocido, al novedoso viaje del aprendizaje. Los profesores y los estudiantes podemos saber, y sabemos, por dónde comienza el proceso educativo, pero nunca podemos tener la certeza de cómo concluirá. Dicha incertidumbre es la que nos permite focalizar nuestro viaje en el gozo del navegar, más que en el objetivo final resultante. La incertidumbre genera preguntas desafiantes que se convierten en gozo y disfrute cuando existen elementos de seguridad que nos permiten vivir dicha incertidumbre como un desafío. Y ese gozo (Imagen 1) es evidenciado, entre otras cosas, por el humor presente en la experiencia de aprendizaje.

Imagen 1⁸: Marcos disfrutando de la tina



Introduciéndonos en el medio acuático

Esa seguridad de la que hablamos y que nos permite deambular en el gozo de lo incierto es generado, en nuestra propuesta, a partir de la comunidad familiar y la educación transgeneracional que ella nos brinda.

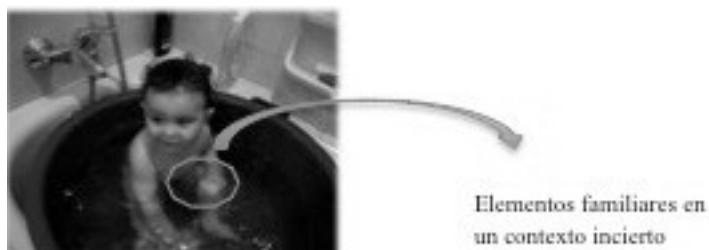
Imagen 2: Marcos con sus abuelas



Son las manos de la bisabuela y abuela (Imagen 2) las que le permiten, a Marcos, uno de sus primeros contactos con el medio acuático. No sólo por el aporte que dichas familiares pueden otorgarle al pequeño, sino también por lo que Marcos va a ser capaz de ofrecer, desde su relacionalidad amorosa, a ellas. Intencionamos un proceso a partir del cual todos aquellos implicados en el aprendizaje contribuyen y se enriquecen de su participación en el mismo.

Es en el juego (Toro, 2005) desde donde comenzamos a vertebrar la relacionalidad presente en la comunidad y el aprendizaje del infante, el juego como principio existencial pedagógico. El juego en un mundo desconocido, el medio acuático, nos permite, a partir de la introducción de elementos familiares en el mismo (Imagen 3), convertir la incertidumbre en un gozo desafiante.

Imagen 3: Marcos jugando en la tina con los juguetes con los que más juega fuera del agua



8 Importante mencionar que todas las imágenes que aquí aparecen son reales y productos del trabajo de campo realizado. Tenemos los permisos y consentimientos correspondientes para poder hacerlas públicas.

Es desde la familiaridad gozosa con este medio que comenzamos a proyectar un primer contacto con la inmensidad del medio acuático, ya no en la tina, sino en el contexto real de aprendizaje. El primer contacto con la inmensidad a la que hacemos referencia, es un proceso totalmente planificado pero en donde dicha planificación se constituye en un faro para la navegación. Nos permite direccionarnos pero si nos acercamos demasiado nos deslumbramos y podemos perder el control⁹. Es decir, la planificación de dicho primer contacto está ordenada e intencionada pero será el mismo infante quien decidirá si seguimos adelante con dicho contacto en función de la seguridad que sienta o si es mejor dejarlo para otra oportunidad.

Imagen 4: Marcos decidiendo ingresar a la inmensidad del medio acuático



Él define hasta dónde llegar. Tenemos todo planificado pero él nos va diciendo hasta dónde se siente capaz. En un primer momento lo acercamos a lo que será el contexto que queremos que se constituya en el lugar donde Marcos adquiera autonomía. Seguidamente esperamos su respuesta al respecto. Él decide introducir uno de sus pies. Es ahí cuando el educador, percibiendo la seguridad del infante, decide dar un paso más. Quedamos a la espera de que Marcos siga queriendo introducirse en la inmensidad incierta de un medio novedoso. Dado que eso es así, comienzan a disfrutar (educador y educando) de las maravillosas y enriquecedoras experiencias que emergen de lo desconocido (Imagen 4).

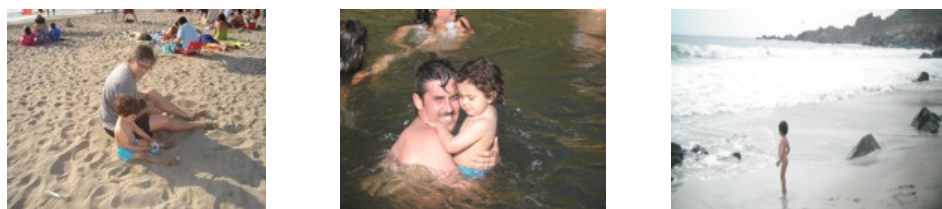
Los educadores y profesores de educación física sabemos que el proceso pedagógico no puede estancarse en un nivel de dificultad siempre homogéneo sino que, por el contrario, debemos intencionar mayores niveles de complejidad cuando observamos seguridad y alto nivel de destreza en aquello que los educandos están realizando. A ello nos ayuda mucho la variabilidad del contexto de práctica.

La incertidumbre lleva asociada una sorpresa ante lo desconocido, y esa sorpresa o riesgo que los niños propenden a vivenciar les permiten un disfrute más allá de la actividad en sí, pues en ella está implícita el placer por lo nuevo, por lo imprevisto, pocas veces presentes en las actividades escolares. Esta es una expresión de la transcendencia que buscan en su actuar. Transcendencia que se expresa en intentar ir más allá cada cierto tiempo, excepto cuando necesitan reforzar un nuevo conocimiento (Moreno, 2005, p. 9)

Es por ello que después de un tiempo (meses e incluso años) procedemos a ofrecer dicha variabilidad a Marcos (Imagen 5), en la intención de no estancar su aprendizaje en la certidumbre de lo aprendido. Es ahora el río y la playa los contextos que nos posibilitan dicha variabilidad.

⁹ Metáfora utilizada por el Dr. Carlos Calvo en algunas de sus publicaciones (Calvo, 2012)

Imagen 5: Marcos en medios acuáticos diferenciados por sus contextos



Consideramos que esta variabilidad del contexto ayuda al infante a cuestionarse, consciente o inconscientemente, lo que está viviendo.

Intentando ordenar y sistematizar lo relatado, nos preguntamos: ¿qué hemos hecho hasta aquí?:

Imagen 6



Fuente: Elaboración propia

El juego, nuestro satisfactor sinérgico, ha sido utilizado para el desarrollo sinérgico de varias necesidades: creación, afecto, protección, ocio y entendimiento (Imagen 6). A nuestro entender y tras años de experiencias educativas-investigativas, consideramos que este es uno de los ejes centrales de la labor pedagógica: las herramientas que utilizemos deben conducirnos hacia el trabajo de las diferentes necesidades humanas, dirigidas hacia el buen vivir¹⁰.

Ahora bien, el aprendizaje de la autonomía en el medio acuático, como mencionamos más arriba, no requiere de estar siempre y únicamente en dicho medio. La autonomía requiere de conocimientos, y en la construcción de los mismos juega un papel primordial la pregunta como germen de su construcción.

Saliendo del medio acuático... pero estando aún en él

Es la pregunta la que nos invita a conocer, la que dirige por ese misterioso viaje del aprendizaje (Freire, 1975) y desde aquí que acogemos las preguntas de Marcos en su diario vivir. Surge entonces la primera pregunta. ¿Cómo nadan los peces? La mediación pedagógica hace presencia entonces. ¿Cómo crees tú que lo hacen?¹¹ Con su cuerpo, lo mueven muy rápido con las aletas, como Nemo. La respuesta de Marcos es un regalo para el educador, pues permite seguir implicados en la construcción del saber. ¿Quién es Nemo? Es un pez payaso. Vuelve la pregunta del educador ¿Un payaso que es un pez? Es un pez que tiene líneas ¿Cuántas líneas tiene? No sé, no sé... dice él.

Ante el reconocimiento de la ignorancia tampoco es adecuado, educativamente, dar por concluido el diálogo. Por el contrario, incentivamos ahora un proceso que le posibilite al infante, desde el reconocimiento de su propia ignorancia (Freire, 1975) una posible experiencia de éxito (Feuerstein et al., 1991) que provoque la continuidad en el entusiasmo por el desafío del aprendizaje. Vuelve la pregunta como eje vertebrador de la experiencia edu-

¹⁰ El concepto del buen vivir ha sido tomado de Rojas, 2011.

¹¹ Uno podría dar una respuesta cerrada, unívoca y certera. Pero eso daría por finalizado el viaje, el mar de posibilidades que genera el mismo proceso de preguntar.

cativa. ¿Qué otros animales conoces que tengan líneas? La cebra, responde él. ¿En qué se parece una cebra a Nemo? Regresa el silencio.

Pero nos dejó implicados con una realidad infantil: NEMO. ¿Veamos la película de Nemo? Sí... Visionar la película no es sólo un medio de disfrute, sino que está acompañado de una intencionalidad pedagógica por parte del mediador, intencionalidad desconocida para Marcos pero que dirige el proceso de ver el video. ¿Contemos las líneas de Nemo? ¿Identifiquemos los colores? ¿Cuántas líneas existen de cada color? Es posible observar como a partir de estas preguntas estamos complejizando el aprendizaje y adentrándonos en las nociones básicas del cálculo (seriación y conteo) y en el desarrollo de operaciones mentales como la identificación y comparación (Feuerstein et al., 1991).

Los que han visto la película de la que hablamos, saben que en un pasaje de la misma raptan a Nemo. Dicha situación dirige a Marcos, emocional y lógicamente, hacia un profundo llanto. Situación que nos permite acogerlo en toda su legitimidad (Maturana, 2007) pero que no nos paraliza en nuestro proceso educativo, como suele ocurrir desde visiones paternalistas del quehacer pedagógico (Martín, 2011) Una vez tranquilizado desde la seguridad emocional que le ofrecemos, regresamos al proceso dialógico. ¿Por qué atrapan a Nemo? Es que se pelea con su padre. ¿Por qué se pelean? Es que Nemo quería hacer algo que su papá no le permitía ¿Por qué no le dejaba? Porque era peligroso. Surge ahora la genilidad infantil. ¿Tú que hubieras hecho si fueras el padre de Nemo? El silencio regresa. Pero este es un silencio no proveniente de la ignorancia por la respuesta, sino determinado por la posibilidad de comprometerse a algo por lo que después deberá dar explicaciones. Si Marcos responde que él le hubiese hecho caso a sus papás, eso significaría que sus padres podrían decirle: ¡¡dijiste que le ibas a hacer caso a tus padres!!! Es mejor callar entonces.

El proceso de mediación pedagógica no termina nunca. Intencionando un mayor nivel de complejidad en la tarea, a partir de un mayor nivel de abstracción en el aprendizaje, se le pregunta a Marcos si desea observar un libro de Nemo. Su respuesta afirmativa nos conduce a un nuevo desafío pedagógico: familiarizarlo con la biblioteca escolar en el entendido que puede ser el primer paso para el acceso a la cultura letrada. Ir a la biblioteca de su colegio conlleva un trabajo de coordinación con la bibliotecóloga, intencionando, junto a ella, un aprendizaje que nos conduzca a establecer criterios desde los cuales se pueda comprender cómo funcionan las bibliotecas. Y es aquí donde emerge, nuevamente, el trabajo comunitario. No desde la institución escolar hacia las familias, que suele ser lo habitual, sino desde la familia hacia la escuela, en el entendido que la educación de Marcos es una responsabilidad de ambas instituciones. Planificar la entrada al espacio de la biblioteca conlleva asumir que la misma debe convertirse en una experiencia exitosa de aprendizaje que pueda hacer que el infante sienta entusiasmo por ese nuevo mundo lleno de libros, historias, imágenes y novedosos mundos por descubrir.

Ya en la biblioteca. ¿Dónde está el libro de Nemo? El juego de la búsqueda asistemática invita al educador a establecer criterios, junto al niño, que permitan entender cómo funcionan las bibliotecas. ¿Cómo buscar? ¿De arriba abajo? ¿De izquierda a derecha? ¿Qué significan los códigos que tienen los libros? Estos criterios permiten entender que el orden de los libros no es aleatorio. Es la exploración sistemática, una función cognitiva (Feuerstein et al., 1991), las que nos ocupa en esos momentos. Dicha exploración es una conducta transferible a cualquier situación de la cotidianidad de Marcos. Por eso, al salir de la biblioteca y llegar a la casa continuamos practicando la exploración sistemática y el establecimiento de criterios para ordenarnos en el mundo (Imagen 7).

Imagen 7: Marcos ordenando sus juguetes



Y desde el ordenamiento nos adentramos entonces en nueva nueva operación mental: la clasificación (Feuerstein et al., 1991). Utilizando los criterios ya aprendidos, preguntamos, ¿cómo ordenamos los juguetes? Los dinosaurios con los dinosaurios, los verdes con los verdes, los amarillos con los amarillos...

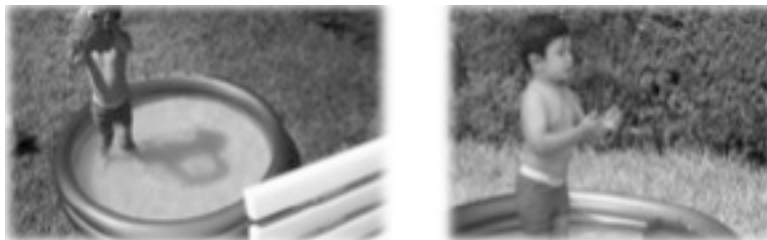
Regresando al medio acuático

Imagen 8: Marcos observando como su madre disfruta del medio acuático



Nuevamente en el medio acuático, utilizamos un recurso (probablemente cuestionado por algunos) que nos resulta altamente eficaz y educativo. Generar autonomía en el medio acuático, como cualquier aprendizaje, requiere que el aprendiz sienta la necesidad de adentrarse en dicho aprendizaje. Es entonces que utilizamos el disfrute de otros en ese medio para que Marcos también quiera aprender. No es la envidia por lo que hace el otro, sino el deseo genuino por aprender lo que otros son capaces de realizar lo que nos motiva en esta parte del proceso. Es por ello que en la fotografía anterior pueden observar cómo la mamá del infante se desliza placenteramente por el agua ante los ojos de Marcos (Imagen 8). Y llega el mágico momento en donde él comienza a exigir querer hacer lo mismo. ¿Cómo hacerlo aceptando el riesgo que ello conlleva? Es aquí cuando la transformación del medio nos entrega variadas posibilidades.

Imagen 9: Marcos bañándose autónomamente en una piscina adecuada a su nivel de aprendizaje



La necesidad de autonomía requiere usar una piscina muy pequeña para que pueda jugar, sin depender explícitamente de los otros. Pero a pesar de la seguridad planificada surgen los primeros conflictos, relacionados estos con la caída de agua en los ojos de Marcos, como se puede observar en la imagen 9. La certeza del no peligro le llevan a jugar gozosamente en el agua, adquiriendo nuevos riesgos y, lógicamente, haciendo emerger experiencias algo desagradables como la comentada. Es entonces cuando el educador advierte que para adquirir autonomía en el medio acuático requerimos de ese aprendizaje previo: ser capaz de que el agua caiga por su cara sin que ello se convierta en un impedimento para seguir en dicho medio. Vuelven entonces los elementos de seguridad que facilitarán dicho aprendizaje y en donde la comunidad vuelve a jugar un papel primordial.

Imagen 10: Marcos jugando con su tío en la tina



Es ahora su tío quien toma la iniciativa y decide (Imagen 10), habiendo planificado la tarea, adentrarse en la tina con el propósito central de que al salir de ella Marcos pueda disfrutar del agua en su cara. El juego es simple: consiste en que ambos deben echarse agua por la cara y reír de ello. El vínculo afectivo nos posibilita mayores cuotas de confianza que se convierten en el germen de novedosos aprendizajes

Y de nuevo las preguntas

¿Todos los animales nadan? ¿Has visto a un gato nadar? No... ¿A qué animales has visto nadar? Hay algunos dinosaurios que nadan. ¿Cuáles? Los tecodontosaurios. La sorpresa del educador en estos momentos es grande, pues asume su ignorancia, al no saber si existen esos dinosaurios o si es una invención de Marcos. Finalmente, tras la búsqueda correspondiente, puede comprobar su existencia¹². ¿Quieres que veamos más dinosaurios que nadan? Sí... Nuevamente emerge una experiencia muy enriquecedora desde el punto de vista educativo. Los libros se constituyen, otra vez, en un viaje hacia la cultura letrada. Pero no accedemos a la biblioteca, ya conocida, sino a un nuevo contexto donde también pueden ser encontrados los libros. Las librerías, espacio-tiempo de creatividad pero con criterios de funcionamiento diferente al de las bibliotecas (Imagen 11).

Imagen 11: Marcos en una librería



¿Papá, me puedes leer? Claro, leamos. ¿Qué recuerdas de lo que te he leído? Que hay diferentes tipos de dinosaurios. ¿Cuáles? Los que nadan, los que vuelan.

Jugando con el lenguaje

El lenguaje como parte sustancial del conocer humano (Maturana, 2002) nos permite seguir jugando y seguir profundizando en las operaciones mentales que los seres humanos poseen (Feuerstein et al., 1991). ¿Cómo se llaman los que nadan? Nadadores. ¿Y los que vuelan? Voladores. ¿Y los que se arrastran? La grandeza y riqueza del aprendizaje infantil reaparece nuevamente y nos sorprende por la facilidad con la que Marcos aprende un criterio, incorrecto pero lógico, respondiendo (pero preguntando), ¿arrastradores? La palabra arrastradores no le suena, aunque mantiene y cumple con el criterio a partir del cual había respondido anteriormente. El educador, entonces, corrige tajante pero cariñosamente. Reptiles. Ahhh., reptiles, como las serpientes. Marcos construye una nueva relación que conlleva, lógicamente, una nueva felicitación por parte del educador.

Inmersos en el medio acuático, comienza a emerger el misterio

Papá, ¿me dejas solo en el agua? El miedo del educador reaparece, dado el riesgo que lo planteado supone. El niño pide autonomía y el educador es ahora quien se siente inseguro. La experiencia es algo desagradable, pues no consigue realizarla exitosamente. Marcos requiere que el educador vaya hacia a él porque no consigue flotar en el medio acuático. Una vez pasada la desagradable experiencia, Marcos hace una nueva petición. **Papá, ¿puedes comprarme un flotador?** Sin duda que dicho instrumento le permitirá seguir disfrutando del medio acuático sin la necesidad de que el adulto esté siempre presente (Imagen 12).

Imagen 12: Marcos con flotador en una piscina



Después de algún tiempo, meses, vuelve a emerger el misterio. **Papá, ¿y si me quito el flotador podré nadar? Estoy seguro que sí** (el educador mostrando altas expectativas por el aprendizaje del infante). **Pero voy a probar**

¹² **Thecodontosaurus** (lagarto con dientes en cuencas) es un género representado por una única especie de dinosaurio sauropodomorfo tecodontosáurido, que vivió en el Triásico superior, en lo que hoy es Europa. *Thecodontosaurus* era un dinosaurio herbívoro que midió aproximadamente 1,20 m de largo, 30 cm de alto y un peso estimado de 11 kg. Poseía un cráneo estrecho dotado de dientes curvos. El tecodontosaurio podía desplazarse tanto de forma bípeda como cuadrúpeda. Es considerado herbívoro y, a veces omnívoro por el detalle semiafilado de sus dientes (<http://es.wikipedia.org/wiki/Herb%C3%Advoro>)

en la parte en donde el agua no me cubre ¿vale?. Y la magia se hace reaparece (Imagen 13).

Imagen 13: Marcos mostrando su atonomía en el medio acuático



Conclusiones para seguir el viaje

La experiencia relatada nos permite compartir una serie de reflexiones con las que dar por terminado este trabajo pero que, a la vez, nos permiten seguir pensando, dialogando y construyendo nuevas posibilidades de acción para hacer de los procesos educativos caminos por los que transitar hacia mejores y mayores posibilidades para los más pequeños de este país. Las reflexiones son las siguientes:

La escuela no debe adueñarse de los procesos educativos, pero sí puede aprender de ellos para configurar procesos de aprendizajes al interior de sus aulas que abandonen, definitivamente, el paradigma dicotómico, excluyente, partenalista y superficial con el que suele sustentar sus prácticas de enseñanza.

La educación es un proceso de creación de relaciones posibles que nos invita a terminar con el asignaturismo aún existente en el proceso escolar, y que pretende hacernos entender el conocimiento como compartimentos estancos de los que se adueñan las diferentes disciplinas.

La capacidad de aprendizaje de niños y niñas depende, principal aunque no únicamente, de las posibilidades que el contexto les entregue y de los procesos de mediación que los educadores/as sean capaces de intencionar.

Desde una problemática concreta, en este caso motora, podemos generar un proceso de aprendizaje complejo, holístico y orientado desde las propias inquietudes de los infantes.

El aprendizaje dialógico supera la visión, aún psicologista, del construismo pedagógico que aún sustenta el actual sistema educativo chileno.

Referencias Bibliográficas

- Aubert, A., et. al. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Editorial Hipatia, Barcelona.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*, Universidad de La Serena, La Serena.
- Díaz, C., et. al. (2010). "Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico", en *Polis, Revista Latinoamericana*, 9, 25, 421-436, Santiago de Chile.
- Feuerstein, R., et., al. (1991). *Mediated Learning Experiencie: theoretical, psychosocial and learning implications*, Freund Publishing House, London.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid.
- Gutiérrez, F. (2007). "Educación en el paradigma emergente", en *Revista Cooperación Educativa Kikiriki*, 84, 29-33, Sevilla.
- Idem (2010). "Las nuevas ciencias de la vida", en *Polis, Revista Latinoamericana*, 9, 25, 223-233, Santiago de Chile.
- López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*, Universidad de La Serena, La Serena.

- López, V., et. al. (2002). "Algunas reflexiones sobre educación física y pedagogía crítica", en *Retos*, 2, 30-35, Murcia.
- Martín, J. (2011). "Los errores del actual sistema educativo", en *Foro de Educación*, 13, 253-256, Salamanca.
- Maturana, H. (2006). *Desde la biología a la psicología*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Idem. (2007). *El sentido de lo humano*, Dolmen, Santiago de Chile.
- Maturana, H. y Varela, F. (2002). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*, Lumen, Buenos Aires.
- Max Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1998). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Nordan Comunidad, Montevideo.
- Moreno, A. (2005). "La realidad etnoeducativa en una comunidad mapuche: un análisis descriptivo", *Revista Organización Estados Iberoamericanos*, 37, 1-15, Madrid.
- Idem (2006). *Teoría del caos y educación informal*, Editorial Hergué, Huelva.
- Moreno, A. y Calvo, C. (2010). "Etnoeducación, educación física y escuela. Transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada", en *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12, 2, 131-150, Valladolid.
- Ojeda, C. (2001). "Francisco Varela y las ciencias cognitivas", en *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 39, 4, 286-295, Santiago de Chile.
- Ortiz, M. (2009). "El proyecto de autonomía" <http://educautonomia.blogspot.com/2009/06/francisco-varela-y-el-proyecto-de.html>
- Pastor, J. (2007). "Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2, 1-17, Granada.
- Rojas, G. (2011). *La vida y sus encrucijadas. Un camino para el buen vivir*, Instituto Internacional del Saber, España-Colombia.
- Santos, M. (2004). "Arqueología de los sentimientos en la organización escolar", en *Tendencias Pedagógicas*, 9, 45-69, Madrid.
- Toro, S. (2005). *Una aproximación epistemológica a la didáctica de la motricidad desde el discurso y práctica docente*, Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*, Dolmen, Santiago de Chile.

Ámbitos de Aprendizaje según el Razonamiento de los Niños

Jorge Salgado

Como citar:

Salgado, Jorge (2014) Ámbitos de aprendizaje según el razonamiento de los niños. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Generalmente, en la academia (Centro de formación de profesoras de Educación Parvularia), se enseña a planificar el aprendizaje de los niños desde la perspectiva del profesor que tiene incidencia en la práctica profesional y en el desempeño profesional de las futuras parvularias. En este contexto, todas las actividades se generalizan y no hay espacios para la diversidad de pensar, razonar y actuar de los niños. Aún más, en este contexto negativo, se agrega la imposición de los razonamientos normativos de los adultos, en contraposición con los razonamientos “naturales” de los infantes como el razonamiento causal, la identidad, por ejemplo. Estas formas de razonamiento, muchas veces, chocan con una lógica normativa que el niño no comprende y que, al final, termina por aceptarla como un “deber” fundado en la autoridad, la diferencia social y la fuerza o castigo de los adultos. En consecuencia, sería menester incorporar nuevas perspectivas en las políticas públicas para la educación de los niños, centradas en sus intereses y en sus particulares formas de razonamiento y, de esta manera, la adopción de las normas sociales sería menos traumática y más “racional” para ellos, atendiendo a sus formas de razonamiento.

Palabras clave: diversidad de pensamiento, razonar y actuar de los niños, adultocentrismo, normatividad, deber.

Introducción

Esta ponencia la comenzaré con una cita de Matthew Lipman que la referiré luego al ámbito de la educación de los niños en nuestro país: “Si no podemos hacer filosofía con [niñas y] niños, despojamos a su educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa. Y si les negamos a los niños [y a las niñas] una educación significativa, aseguramos que seguirán dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos” (Matthew Lipman, 1980).

Aunque el contexto está referido al ámbito de la filosofía, es decir, del pensar; se puede ampliar la referencia hacia un ámbito mayor: realizar el acto educativo de acuerdo a los intereses y modos particulares de los niños para que el proceso formativo sea significativo y dejen de primar en la educación, la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que muchas veces imperan entre los adultos.

Muchas veces, una misma planificación de clases se aplica a todos los niños como si todos deberían actuar de la misma manera de acuerdo a reglas establecidas, ignorando las particularidades de pensamiento, movimiento, reacción, etc. Se ignoran sus intereses que son diversos. Los profesores imponen criterios únicos como si todos “deberían” responder de un mismo modo. Estas consideraciones fueron magistralmente planteadas por Mathew Lipman en sus obras y en sus programas. Los principales objetivos de estos programas son las siguientes:

- Favorecer la actitud reflexiva, crítica y creativa.
- Desarrollar destrezas de razonamiento.
- Familiarizar a los alumnos y alumnas con la reflexión filosófica, entendida de modo amplio, a partir de sus experiencias e intereses.
- Tomar en cuenta tanto aspectos emocionales como cognitivos de la experiencia educativa.
- Crear una atmósfera que induzca al aprendizaje, convirtiendo el aula en una comunidad de investigación.
- Destacar el papel del diálogo como portador de valores éticos y vehículo de reflexión en común.

Asimismo, se consideran como estrategias cognitivas de razonamiento e indagación las siguientes acciones:

- dar y pedir buenas razones.
- hacer buenas distinciones y relaciones.
- realizar inferencias válidas.

- hacer predicciones, formular y probar hipótesis.
- generalizar y usar analogías (razonamiento inductivo).
- dar contra-ejemplos.
- detectar supuestos.
- usar y reconocer criterios.
- plantear buenas preguntas.
- formular y usar criterios.
- inferir consecuencias.
- reconocer falacias lógicas.
- detectar ambigüedades y vaguedades.
- ser relevantes.
- definir juicios.
- buscar clarificación.
- explicitar implicancias
- percibir relaciones.
- hacer buenos juicios.
- formular analogías.
- ser sensibles al contexto.
- ofrecer puntos de vista alternativos.
- construir lógicamente sobre las contribuciones de los otros.

Contradictoriamente a este planteamiento, la práctica docente en el aula, especialmente a nivel del primer ciclo, muestra que se aplican planificaciones centradas en el profesor, sin atender los intereses de los niños. Esta práctica trae como consecuencias que:

- Se aplican metodologías sin atender a las diferencias individuales.
- Se examinan contenidos sin atender el nivel cognitivo de cada alumno.
- Predomina la repetición y la memorización de los contenidos, donde la reflexión es considerada una pérdida de tiempo.
- Se privilegia la memorización de contenidos y la cantidad por sobre la reflexión y la calidad. Cuando se afirma la calidad no se quiere decir que no se estudien los contenidos. La diferencia radica en la reflexión y la conciencia del conocimiento.
- La enseñanza de “contenidos” está centrada en una ideología del éxito por sobre la conciencia reflexiva del conocimiento y por lo tanto, por la producción de conocimiento. Por lo tanto, se propende a la repetición, acumulación y repetición.

Además de este currículo basado en el maestro o la institución escolar, sin atender los intereses de los niños, predomina una práctica educativa que desconoce el razonamiento de los niños. Este hecho, predominante en la educación parvularia, muestra como el “razonamiento natural” choca con las barreras de un razonamiento normativo que tiende a “civilizar” a los seres humanos a vivir en sociedad.

Las “razones” de los comportamientos de los niños y sus formas argumentativas están determinadas por reglas formales que emplean los adultos en sus tareas cotidianas o en las actividades profesionales. Los niños –que hemos sido todos- emplean razonamientos que impresionan cuando expresan verbalmente sus conclusiones o mediante actitudes, comportamientos que obedecen a formas lógicas construidas en forma innata (MKcCormack, 2013).

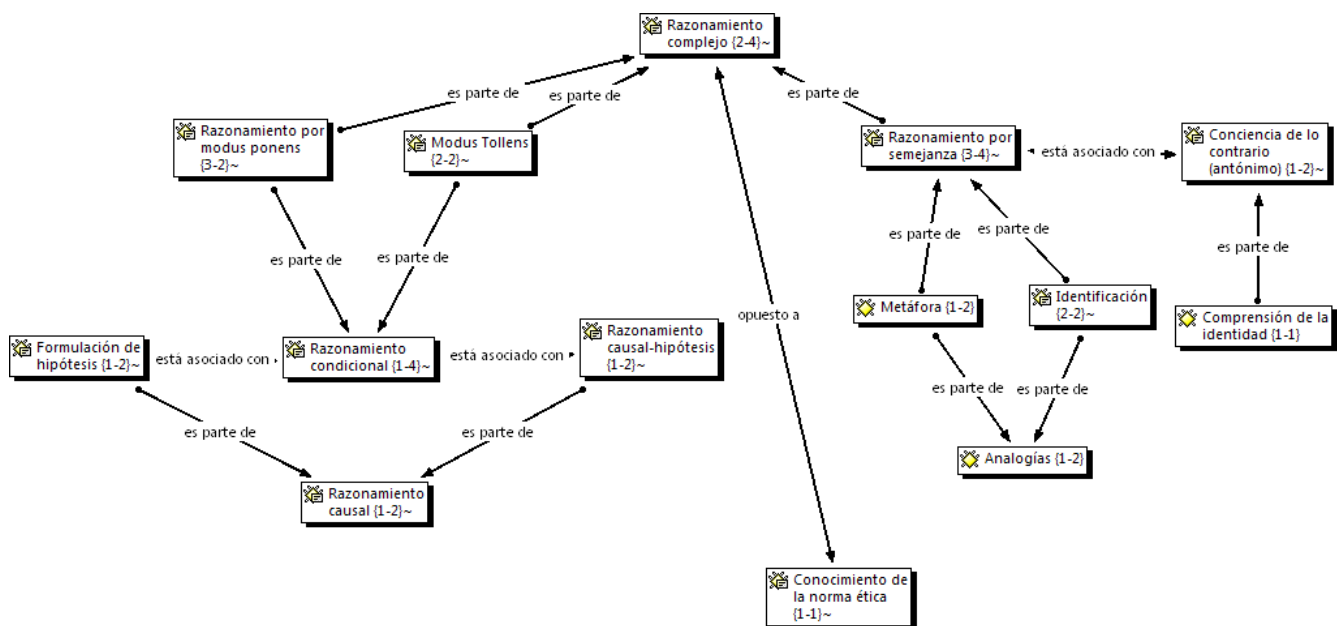
Los niños presentan un razonamiento complejo que se manifiesta mediante razonamientos causales, razonamientos por semejanza y diferencia, entre otras múltiples formas sintácticas y semánticas. Es posible sostener que el pensamiento de los niños presenta estructuras lógicas más complejas que simples analogías. En investigaciones realizadas en Universidad de La Serena acerca del aprendizaje informal de los niños (Salgado, Calvo, & Catalán, 1998) se encontraron razonamientos formales de predicados de primer orden (predicados monádicos) y de segundo orden (Predicados poliádicos) en las expresiones orales de los niños.

En investigaciones posteriores (Salgado Sanhueza, 2012) se han obtenido resultados que permiten afirmar con más precisión y detalle acerca de la complejidad del pensamiento de los niños, especialmente en el aspecto del razonamiento lógico entre 4 y 8 años. En este proceso, se utilizaron registros etnográficos verbales y visuales (videos) de conversaciones, acciones y juegos de los niños en diferentes contextos: la sala (jardín infantil), el patio de recreos, juegos. Se utilizó el software Atlas.ti, vers.6.2 para analizar los datos e inferir explicaciones mediante el procedimiento de la *Grounded Theory*. Los registros analizados corresponden a los años 2011, 2012 y en entrevistas a niños de cuatros jardines infantiles correspondientes a La Serena, Coquimbo en Chile.

Las observaciones empíricas y el análisis de registros verbales, juegos, expresión corporal, gestos permiten establecer que el pensamiento regulado formalmente está presente en esas expresiones de una manera más regular y compleja que asombran por su estricta conexión entre premisas y conclusiones que, muchas veces, los adultos no comprenden o no se percatan, generando incomprendiones, castigos, diferencias socio-económicas con graves repercusiones en la educación formal de la escuela.

Este razonamiento complejo, debido a múltiples características que se pueden clasificar en razonamiento causal que incluye formulación de hipótesis, razonamiento condicional (Modus Ponens y Modus Tollens) y razonamiento por semejanzas donde se encuentran metáforas, identificaciones, analogías, antónimos, e identidad por citar algunos.

El siguiente esquema- producto de la investigación FONDECYT 1110577 muestra la explicación teórica:



Explicación

El razonamiento de los niños se caracteriza principalmente por la complejidad. Aparentemente parecieran ser expresiones verbales puramente analógicas, especialmente entre los 4 y 7 años de edad. Sin embargo, las observaciones realizadas, las grabaciones y videos muestran formas “naturales” y complejas, propias del razonamiento de los adultos. Quizá la diferencia sea puramente semántica. Es decir, los contenidos de las variables varían. La complejidad deriva semánticamente. Pero sintácticamente los esquemas formales son los mismos. Esta característica puede observarse principalmente por el empleo de razonamientos estructurados según los esquemas (sintaxis) de los razonamientos por Modus Ponens $[(p \rightarrow q) \cdot p] \rightarrow q$ (Si p, entonces q. Y q. Por lo tanto, p) y Modus Tollens $[(p \rightarrow q) \cdot \neg q] \rightarrow \neg p$ (Si p, entonces q. No q. Por lo tanto, No p).

Este esquema de razonamiento está ejemplificado con el siguiente ejemplo:

A: Modus Ponens

“Á grita ; luego le dice a x “ gritemos” - no puedo - por qué - porque me sacaron una muela- y cómo te la sacaron - con una llave - y que te pasa si gritai* - me duele la muela.

P 1: F11 a LSC AP 001.rtf - 1:10 [Ámbar grita ; luego le dice a ..] (76:77)

[Relación antecedente y consecuente - Family: Tipos de razonamiento]

La estructura de este razonamiento es la siguiente: *Si P entonces Q. P. Por lo tanto, Q.* ((P \rightarrow Q).P) \rightarrow Q

Al analizar esta expresión, se obtiene el siguiente razonamiento: *“Si grito, entonces me duele la muela. Grito. Por lo tanto, me duele la muela”*. Además, el contexto de este razonamiento señala que la niña, X da una razón por la cual ella no puede ejecutar la acción de gritar solicitada por Ámbar. También aparece la analogía del instrumento del dentista: “una llave”. Es la asociación de un elemento conocido por otro desconocido, más familiar y comprensible para la niña. La conclusión es impecable.

B. Modus Tollens

Otro registro muestra la complejidad del razonamiento con el empleo del cambio semántico del antecedente sin repetir la negación formal. Parece una expresión que sólo intenta negar una afirmación que le imputa la profesora pues se siente menoscabado. El niño sostiene que debe ser otra persona quien llora y él no, porque sólo llora cuando está en casa.

A la educadora se acerca un niño y antes de que él le hable la tía le dice: “¡Oiga, yo pasé en el colectivo allá afuera recién, y lo vi a usted llorando! ¿Qué le pasó?” El niño la mira frunciendo el ceño y le dice: “¡Mmm, no tía!” La educadora le dice: “Estabas con una señora y un niño, y tú te tocabas el zapato y llorabas”. El niño le dice: “¡Ah, entonces era otro niño!” La educadora, la madre y la asistente ríen, y el niño dice: “¡No si es verdad, porque yo solo lloro en mi casa!” (F11bCQCSPA 008.doc)

Se interpreta del siguiente modo: *“Si soy yo, me ven llorando en mi casa. Me ven llorando fuera de mi casa. Por tanto, no soy yo”*.

[(p \rightarrow q) \wedge -q] \rightarrow -p (Si p entonces q. Y no q. Por lo tanto, no p.)

Estas formas de Modus Ponens y Modus Tollens están asociadas con el razonamiento causal, entendiéndose por ello a la relación de causalidad entre causa y efecto. Los niños, que emplean naturalmente el Modus Ponens y el modus tollens, aplican estas formas sintácticas a esta relación que tiene la propiedad de la transitividad.

Estos razonamientos condicionales con la estructura base de un condicional están asociados a la formulación de hipótesis en los niños y al razonamiento causal.

C. Formulación de hipótesis

Ejemplo:

“X observa el clip de Y y expone: ¿las niñas usan rosado? (el clip de Y es rosado)”.

La hipótesis se deriva del siguiente razonamiento: *“Si todas las niñas usan clip rosado entonces Y, que es niña, entonces usará clip rosado”*.

Los registros muestran una gran cantidad de hipótesis formuladas por los niños.

El siguiente diálogo muestra una complejidad formal que asombra, puesto que no sólo plantea una estructura lógica, sino que además señala un contenido de carácter semántico. Es importante la argumentación retórica que emplea la niña al acudir al argumento *ad verecundiam*, colocando a la “tía” (Educadora) como autoridad veritativa.

“-Si tú me enterrai esa abuja sale sangre y te podi morir.

-No no la tía dijo que uno si se entierra la abuja se hace una hería’ pero no se muere”.

[P 2: F11 a LSC AP 002.rtf - 2:11 [: no no la tía dijo que uno si..] (75:75)

La forma implícita del razonamiento es más o menos la siguiente: *“Si me enterrai esa abuja entonces sale sangre*

y *te podis morir*”. Además de ser un razonamiento encadenado, la conclusión es modal “Podis”. Esta modalidad, señala un razonamiento que tiene un valor veritativo de trivalencia (Verdadero, Falso, Ni verdadero ni Falso (posible)). Desde un punto de vista formal, se está en presencia de un razonamiento “difuso” que sale del margen de una lógica bivalente, usualmente empleada en el Jardín Infantil. Además de ese razonamiento difuso, está el razonamiento contrario, que pretende negar la afirmación anterior. En definitiva, hay un esquema argumentativo. El argumento de *ad verecundiam*, lo dicho por “la tía” (Educadora de párvulos) pareciera zanjar la discusión.

El siguiente ejemplo, muestra un razonamiento causal, mediante un planteamiento claro de la hipótesis:

Este tipo de razonamiento que puede ser formulado como un Modus Ponens o un Modus Tollens, (con relación a su forma o sintaxis), referido a determinar una causa a partir de los efectos. En este caso, la determinación del antecedente o la causa se hace mediante la formulación de la hipótesis. Por ejemplo:

“M : (dirigiéndose a la educadora) ¡tía tía la niña A vomitó.

(X, Y, Z, W miran a A , Isi con la boca abierta pone sus rodillas sobre la silla , y mira atentamente cuando la llevan al baño)

B : quizás le hizo mal la leche de chocolate o la galleta.”

La hipótesis es que la leche o la galleta son las posibles causas del vómito de M.

El niño, producida una acción (vomitar), la relaciona como un efecto producido por una causa (hacerle mal la leche o la galleta). Además, esa formulación de hipótesis está recalcada por la afirmación “Quizás”. Nuevamente aparece el valor veritativo trivalente.

Este mismo razonamiento ejemplifica el razonamiento causal que está formulado sintácticamente por un *Modus Ponens*. La causalidad, **A es causa de B**, es un argumento bastante empleado por los niños, especialmente porque tiene una connotación empírica. En este caso, la causa que **A** haya vomitado es “quizá le hizo mal la leche con chocolate o la galleta”. Este principio aparece frecuentemente como forma de hipótesis que los niños intentan falsear empíricamente. En este caso, el niño buscó, molestó y solicitó encarecidamente que le dieran permiso para ir a la Enfermería donde llevaron a la niña. Las “tías” no lo escucharon. Incluso, amenazaron con castigarlo si seguía insistiendo y molestando saber si la leche que le habían dado en el Jardín Infantil habría sido la causa del vómito. Estos niños están en el Jardín infantil y ya muestran el empleo de un esquema de razonamiento aplicado a un caso real. En este contexto, surge el razonamiento causal.

Además de las formas lógicas de *Modus Ponens* y *Modus Tollens* los niños realizan **razonamientos por semejanza**:

“Clara: llevando sus manos a la boca me dice: mira esto es un cierre , tiene que estar así y sus dedos que estaban en el extremo izquierdo de su boca llegan al extremo derecho y une el labio inferior con el superior, luego me dice : así calladita”.

La niña muestra a la etnógrafa (observador) como funciona un cierre, empleando analógicamente su dentadura y sus dedos, simulado el funcionamiento de un cierre.

Esta analogía se hace por conocimiento de las semejanzas. Una analogía entre un “cierre” y los dientes de la boca. “A es como B”.

Este razonamiento por semejanza o analogías se diversifica en metáfora e identificaciones.

Uno de estos elementos- quizá uno de los más importantes- es el principio de identidad que aparece especialmente en los juegos infantiles, donde se vive una realidad determinada por el principio de identidad, $A \equiv B$, ‘A es idéntico a B’. Por ejemplo, Juanito se identifica con el león. Juanito es un león (Juanito es un león. El león es Juanito). En un universo discursivo donde se produce la identificación, las acciones y los pensamientos son “mágicos”, es decir, las acciones son reales por identificación. En el siguiente ejemplo, que ocurrió en la sala del Jardín Infantil, se observó lo siguiente:

Registro (El contexto del razonamiento)

“Pedro acusa a Angélica de haberlo mordido

Angélica comienza a mover sus rodillas y a mover la lengua dentro de su boca

Educ.: No tengo animales en la sala ¿Angélica qué te hizo el Pedro?

Angélica: mira a la educadora pero no responde nada

Educ: Isabel tú estabas ahí. Cuéntame Pedro le hizo algo, porque me extraña que Angélica lo muerda.

Isabel: yo estaba con ellos y la Angélica lo mordió, Pedro no le hizo nada.

Angélica: se lleva las manos a la boca juega con sus labios, tiene los ojos llorosos, no habla

Pedro: Yo no le hice nada

Educadora: se queda señorita Angélica sin recreo.

Angélica no se mueve está sentada y observa a la educadora.

La educadora conversa con la asistente sobre sus dudas, no le calza que Angélica haya tenido esa reacción por nada. Luego dice y tú Pedro también te quedas sin recreo para que se acuerde de lo qué pasó.

Al rato todos salen a recreo menos ellos, Angélica callada, Pedro dice es que estábamos jugando a los leones yo la mordí y ella me mordía (se toca las manos mientras cuenta).

La educadora deja que ambos salgan a recreo después de que Pedro contara la verdad.”

(P 5: F11 a LSC AP 005.doc - 5:19 [Bastián acusa a Scarlet de hab..] (189:201))

Al analizar esta situación hay un elemento importante para dar sentido a esta acción de los niños y a la reacción de la “tía”: Simplemente, los niños jugaban “a los leones”.

En este contexto, Pedro acusa a Angélica de haberlo mordido. La niña adopta una actitud “rara”: mueve las rodillas y la lengua dentro de la boca. Isabel, otra niña, requerida por la profesora ratifica que Angélica mordió a Pedro. La Profesora, sin comprender esa “realidad mágica”, el contexto lúdico de los niños, castiga a Angélica. También castiga a Pedro. Finalmente, éste, le cuenta a la profesora que jugaban a los leones.

Este principio, aparentemente formal, se yuxtapone a un contexto dado, hecho que transfiere un contenido, una semántica. Este grado de significación, donde hay un mundo lleno de sentido, donde operan todas las relaciones imaginables e identidades. Quizá esa sea la razón por la cual los seres humanos, transfieren las connotaciones “reales” más las “connotaciones” imaginarias, a un mundo pleno, idéntico donde viven “realmente”. Es el mundo de Peter Pan, de La Tierra de Nunca Jamás. Esa transferencia de lo real a lo imaginario vincula al niño con otro nivel ontológico, los entes imaginarios.

Esta anécdota revela algo: el contexto “mágico” de los niños está regido por el principio de identidad de $A \equiv B$ opera de un modo efectivo. Por tanto, en ese “mundo de identidades” los razonamientos operan igualmente, aunque en otro contexto semántico al de los adultos.

Este razonamiento por semejanza está asociado con la conciencia de lo contrario (antónimo):

“observa un mono de nieve y dice : mira que peludo jajaja no tiene nada de pelo.”

A modo de broma, el niño plantea los dos elementos contrarios: peludo-“no tiene nada de pelo” (pelado). Esta relación de diferencia, implica su contrario: la semejanza. Ambas relaciones contrapuestas parecen funcionar en un contexto también opuestos. Así, en el juego, funciona la identidad; en la realidad, la diferencia. El contexto de funcionamiento parece operar ontológicamente. En el mundo real funcionan las diferencias.

Otro ejemplo que muestra las relaciones de semejanzas y diferencias que funcionan como analogías. La analogía “A es como B” funciona en un contexto de juego. El siguiente ejemplo, muestra esta característica:

“Margarita : pone las manos debajo de la mesatía a usted le gusta jugar mucho en el poputador”

P 2: F11 a LSC AP 002.rtf - 2:4 [Margarita: pone las manos debajo ..] (38:38)

Margarita, niña, quien coloca las manos debajo de la mesa como si escribiese en un computador. Esa acción la relaciona con el juego. Al preguntarle a la persona que transcribe observaciones (etnógrafa), hace una analogía con el juego. La analogía es la siguiente “Así como yo juego con el banco a teclear, así la etnógrafa, juega en el computador”. Esta analogía, opera del siguiente modo **A es a B** como **A es a C**.

Además, el razonamiento por la semejanza y la diferencia está asociado con la metáfora. En este contexto lógico, la analogía puede explicar el empleo de la metáfora que aparece normalmente en las expresiones infantiles. Por ejemplo:

“jveo agua ijestán regando el cielo j

Están mojando el patio”.

P 3: F11 a LSC AP 003.doc - 3:1 [jveo agua ijestán regando el c..] (5:6)

Así como riegan el patio, así riegan el cielo. La metáfora radica en la analogía de lanzar agua al cielo como lanzar agua a la tierra (el patio), pues el cielo se refleja en el agua.

Otro tipo de analogía es la relación que establecen los niños con elementos concretos, percibidos directamente que, en muchos casos, adquiere una connotación alegórica, basándose en la identificación. Por ejemplo, un conjunto de lápices de colores puede representar una familia. El lápiz más grande y grueso representa al papá, el siguiente en estatura y más delgado, la mamá y así sucesivamente hasta llegar a los más pequeños que son los hijos.

“Ponen todos al centro de la mesa los lápices, comienzan a decir tú eres el papá yo la mamá tú la hija (según el tamaño de los lápices).”

(P11: F11 a LS CR AP 006.doc - 11:1 [Ponen todos al centro de la me..] (14:14))

Los registros verbales recogidos de observaciones y los registros visuales (videos) característica predominante es el contexto determinado por el principio de “identidad” ($A \equiv B$) que permite transferir estas formas a regiones ópticas sin establecer las diferencias (entes reales, ideales, imaginarios, p.e.). Se aplican a cualquier contexto.

Esta característica aparece “naturalmente” en el niño, quien infiere causalmente las conclusiones sin establecer, por ejemplo, los contextos sociales y económicos. La identidad óptica, determinada por razones formales, permite explicar comportamientos “naturales” que chocan con las convenciones de una sociedad altamente jerarquizada. El sometimiento a normas subyace en los consejos o en el castigo de los adultos o en la discriminación. Las aplicaciones regulativas denotan un razonamiento normativo de los adultos que tiene implicaciones en la acción de los niños al “culturarlos” para aceptar un orden impuesto históricamente por la sociedad.

En el siguiente ejemplo, se observa como la diferencia en el acceso a una golosina, determina a temprana edad, el conocimiento de las diferencias.

“Al nombrar a Josefina abre sus ojos y corre a alcanzar la brocheta, los que no tienen brochetas quedan mirando como comen los demás.”

P 4: F11 a LSC AP 004.doc - 4:9 [Al nombrar a Josefina abre sus ..]

En el Jardín Infantil, normalmente los niños sacan galletas, dulces, frutas que están sobre la mesa. Si ven brochetas de frutas, entienden que están ahí para comerlas. Por lo tanto, pueden sacarlas. Siguiendo el razonamiento causal y sus expresiones lógicas del Modus Ponens, por ejemplo, tenderán a sacar las brochetas. Sin embargo, hay una normativa impuesta por los adultos. Si los padres no han pagado (‘encargado’) por ellas, la niña o niño no podrán disfrutar de ellas. Los niños ‘saben’ que si los padres no les han encargado brochetas de frutas, no pueden comer. Por eso, algunos comen y otros observan. Este conocimiento práctico de la diferencia a tan temprana edad marca el modo de pensar ya sea como una conclusión “natural” (resignada) o artificial determinada por el

dinero. Estos principios regulativos se los impone la sociedad.

De acuerdo a estos registros, se obtiene como conclusión que el contexto semántico donde se enuncia el razonamiento, es muy importante porque determina la complejidad. Ella significa que, en un contexto de juego o de "normalidad infantil", los razonamientos aparecen libremente. El niño no está forzado a formular expresiones verbales de acuerdo a parámetros de adultos que controlan normativamente el hablar y el comportamiento. Asimismo el pensamiento complejo parece surgir originariamente de manera innata, como si la mente estuviera programada para realizar inferencias causales que adquieren formas de Modus Tollens o Modus Ponens, como casos formales específicos. La noción innata de la causalidad es generalizada en las observaciones. Está relacionada con la consistencia semántica de la experiencia sensorial de los niños. Esta particularidad formal y semántica choca con una lógica normativa proclive a las connotaciones históricas de las diferencias.

Bifurcaciones emergentes en la Infancia

Ana Sánchez

Como citar:

Sánchez, Ana (2014) Bifurcaciones emergentes en la infancia. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Las bifurcaciones emergentes en la infancia guardan relación con la creación de metáforas durante el devenir del preescolar inserto en aula a partir del estudio de caso de un párvulo chileno y un brasilero que puedan sugerir cambios en el quehacer escolar. Se pudo establecer a partir de los movimientos discursivos que fueron necesarios varios cambios de tema, género y mundo hasta culminar la emergencia metafórica durante los registros etnográficos, detectados en momentos de *distracción* frente al profesor, de *movimiento corporal* del párvulo y de *concentración* en actividades en donde había un *ensimismamiento* hacia el trabajo. La motivación para curiosear investigando el entorno tan característica de los preescolares, se ha evidenciado justamente por el movimiento físico y discursivo exploratorio temprano que ejecutan los párvulos, creando emergencias metafóricas que modifican el entorno en donde ellos puedan *ser-estar-ocurriendo* (González e Illescas, 2002). La propuesta alternativa acerca del valor de la emergencia metafórica en aula a partir de ambos estudios de caso nos invita a crear espacios y tiempos que promuevan la curiosidad y asombro de los educandos alimentando la relación sinérgica y holística entre enseñanza y aprendizaje (Calvo, 2006) dentro de la libertad discursiva en aula. **Palabras clave:** educación, infancia, emergencia, metáfora, complejidad.

Para establecer la emergencia metafórica en aula en Chile y Brasil se utilizaron procedimientos metodológicos empíricos desde los registros en video y luego las transcripciones etnográficas de ambos párvulos mientras transcurría el quehacer diario en el establecimiento público en Chile y privado en Brasil. De acuerdo a cada registro en video se hizo la descripción de los procedimientos discursivos en cada contexto a través de las transcripciones del *corpus* etnográfico, que reflejan cada enunciado contextualizado y amparado por el vídeo. De esta forma se pudo, a seguir, analizar los registros en el programa Atlas-ti, siendo clasificados los desplazamientos de tema, género, mundo y punto de vista (François, 1993) de cada preescolar. Se identificó la existencia de la emergencia metafórica como desplazamiento de punto de vista de cada caso y luego el análisis de los procedimientos discursivos utilizados en ellos.

Los procedimientos discursivos analizados tuvieron relación con el tema del aula, los enunciadores y enunciatarios, el enunciado o situación precedente a la emergencia metafórica, los gestos y postura corporal del educando y si hubo o no seguimiento temático. Tales análisis fueron relevantes al momento de inferir criterios que señalen su potencialidad educativa y para sugerir propuestas alternativas sobre el valor de la emergencia metafórica en aula.

A propósito del quehacer cotidiano en el jardín escolar cada vez más enmarcado en la linealidad, en donde los párvulos deben mantenerse quietos, sentados, aprendiendo dentro de la secuencia dada por el profesor, se pudo buscar elementos emergentes en el discurso infantil como hecho poco estudiado siendo que es universal (Gopnik, 2010).

Considerando Chile y Brasil dos culturas occidentales insertas en el paradigma racionalista (Berman, 1987) que no considera la divergencia, el pensamiento analógico emergente en el discurso como posible fuente de aprendizajes formales, se consideró el hecho de que en ambas culturas se excluye el aprender polifacético y holístico (Calvo, 2006) que proyectan relaciones posibles al educar. El hecho de que la investigadora de este proyecto sea nativa brasilera y foránea chilena da cuenta desde su experiencia humana histórica y profesional en los ambientes informales y escolarizados, tanto en Chile como en Brasil, de que las construcciones emergentes metafóricas son parte de la propensión humana e infantil de aprender desde los primeros años de vida.

Frente a este escenario que considera primordialmente el pensamiento racional y literal, excluyendo las emergencias metafóricas que también configuran¹³ el mundo infantil, se ha vislumbrado el problema educativo que parte del discurso preescolar en aula para establecer si tales emergencias ocurren y cuáles son los procedimientos discursivos que los caracterizan. La metáfora como síntesis de las ideas y fantasías, reúne lo literal – racional – a lo simbólico – imaginación – creando desplazamiento de punto de vista (François, 1993) evidenciado en el discurso de ambos preescolares. Tales desplazamientos unen en el pensamiento lo que no encontramos en la realidad que configuramos día a día *en* y *con* el lenguaje, emergiendo metáforas.

Este hecho amplía el campo de conocimiento del niño, sus asociaciones y emociones en el aula, promoviendo desafíos subjetivos, cognitivos y lingüísticos como parte del aprender escolar. Las consideradas “distracciones” discursivas en las construcciones verbales como “La goma se tiró un piquero al agua” (N1, sujeto chileno en aula); “O vento que o céu derrubou a água”¹⁴ (C1, sujeto brasilero en aula), dan testimonio de las oportunidades de que los párvulos inventen conocimientos por sí mismos en el ser-estar-ocurriendo (González e Illescas, 2002), transformando lo que se ha hecho en el pasado y contribuyendo al saber colectivo.

Propiciar un ambiente de exploración creativa (Gardner, 1997) a los preescolares involucra sus movimientos discursivos (François, 1993) y físicos (Moreno, 2010) lo que actualmente se considera de tono recreativo y no formativo. A pesar de que la capacidad de simbolización de los niños preescolares está citada en las bases curriculares de la educación parvularia (Módulo VI. Sesión 1:97) y ser parte de la etapa pre-operatoria e intuitiva del párvulo a partir de los 4 años de edad cronológica (Piaget, 1956), la metáfora evidenciada como desplazamiento (François, 1993) no había sido sistematizada en Chile ni en Brasil.

A partir de la “colocación de palabras” (*mise en mots*) propuesta por François (1993), destacamos que ambos preescolares, en diferentes contextos escolares y culturales, realizaron desplazamientos de tema, género, mundo que paulatinamente propiciaron la emergencia metafórica expresada como desplazamiento de punto de vista cómo: “Yo soy pirata” (N1, sujeto chileno) o “Isso é uma pizza venenosa”¹⁵ (C1, sujeto brasilero). La emergencia metafórica como desplazamiento de punto de vista muestra la creatividad transformadora del aprender humano que gradualmente son encontradas en ambos niños en el contexto del aula, a pesar de las restricciones de movimiento corporal y discursivo principalmente observados en el ambiente escolarizado chileno. Este hecho evidencia la necesidad de seguir investigando la riqueza de posibilidades desechadas en el discurso infantil por creer que es simplemente una etapa infantil.

Observar los procedimientos discursivos de ambos sujetos en aula, reveló que los enunciados emergentes motivados, sea por el entorno o por los enunciatarios, dotados de significados como: “Hueón copión” (N1, sujeto chileno) o “Isso é um pula-pula maluco”¹⁶ (C1, sujeto brasilero) *sinergizan* la experiencia y reflexión de los niños en su discurso. En el caso chileno hay una asociación entre lo que el niño siente – insatisfacción de que le copien la idea – en relación a la ejecución del dibujo-tarea, al atributo analógico despectivo *hueón* (RAE, 2012) enunciado. El párvulo brasilero asocia el juego creado con fichas de madera simulando un *salta-salta* a la característica humana de *ser maluco*, o dicho de una persona alocada, debido a las características divertidas que ha experimentado al saltar en una cama elástica de estas características. Expresa así, la emoción del riesgo que involucra este tipo de juegos infantiles, asociándolo a *maluco*.

13 Esta afirmación converge de todo el marco teórico de este proyecto, que incluye: la sinergia transformadora de la autora *en* y *con* el lenguaje discursivo, las concepciones actuales de la metáfora, de la colocación de palabras (*mise en mots*) en el discurso infantil, la complejidad, emergencia y humanidad reflejadas en los procedimientos discursivos de los párvulos en el aula.

14 “El viento que el cielo derrumbó el agua”. Traducción al castellano de la autora.

15 “Eso es una pizza venenosa”. Traducción al castellano de la autora.

16 “Esto es un salta-salta maluco”. Traducción al castellano de la autora.

Ya que la oportunidad de seguir el tema, en ambos enunciados del *corpus* etnográfico, se ha dado en una oportunidad durante la emergencia metafórica en Chile, su potencial educativo se ha perdido. Considerando que el adulto conduce el cambio de tópico discursivo (Del Ré, 1998) es imperativa la necesidad de que el educador fluya en el discurso con el educando, estando atento y siguiendo el tema de la emergencia metafórica.

El seguimiento temático en Brasil ocurre en tres de las cinco emergencias metafóricas enunciadas, siendo mediada posteriormente a través de preguntas de la educadora hacia el párvulo. Cabe destacar que en este contexto educativo las emergencias metafóricas del párvulo brasilero surgieron a partir del enunciado interrogativo precedente de la educadora.

La posibilidad de que las emergencias metafóricas evidenciadas en el discurso de ambos niños, crean puentes entre los elementos literales (conocimientos físicos, biológicos y emocionales) a los simbólicos (imaginación y fantasías) revelan nuevas relaciones para entender lo que se pretende. El hecho de *metaforear*, como parte de la naturaleza humana, evidencia la subjetividad histórica del párvulo, que va configurando su mundo, en el enunciado concreto (Bakhtin, 1997) como parte de la propensión a aprender de los párvulos en diferentes culturas.

Dado que ambos preescolares *metaforean* en diferentes contextos culturales, cabe reflexionar acerca de la potencialidad de aprendizaje desperdiciada en ambos ambientes escolarizados tanto público en Chile, cuánto privado en Brasil. Estas experiencias tempranas influyen en nuestra vida posterior ya que configuramos el entorno y por lo tanto las experiencias tempranas pueden llevar a ciclos negativos o favorables. Nuestros mapas causales del mundo y nuestras teorías cambian a medida que aprendemos más, a medida que observamos y experimentamos. Las posibilidades de crear a partir de los *contrafactuales* imaginados por los niños y las intervenciones que podemos realizar, cambiarán también y esto puede influir en otras teorías del mundo, hasta la edad adulta. Las teorías adultas particulares, estas ideas de cómo funciona el mundo, determinarán lo que pensamos y hacemos (Gopnik, 2010).

Al establecerse la emergencia metafórica en aula en el discurso infantil podemos provocar nuevas reflexiones hacia una innovación en el quehacer educativo en nuestras aulas preescolares. Considerando que los niños utilizan elementos emergentes del contexto, incluyendo los enunciados de otros, para relacionar, asociar y *metaforear*, lo que es evidenciado en la circulación de enunciados y desplazamientos de tema, género, mundo y punto de vista (François, 1993), hay que explorar estos eventos-contextos que son motivados por los mismos párvulos, evitando imponer temas, conceptos o analogías, ya que tales contenidos fluirán a partir de los intereses del educando.

Considerar los elementos emergentes del contexto se hace necesario para construir un ambiente propiciador de que la circulación discursiva ocurra, juntamente con los movimientos corporales – gestos y posturas – propios de los preescolares. Este ambiente involucra el lugar, los educadores, los educandos, todos los objetos presentes desde los muebles hasta los materiales personales y didácticos. Considerando que la emergencia metafórica como desplazamiento de punto de vista ocurre a partir de los desplazamientos de tema, género y mundo, se hace necesario el lenguaje (Maturana y Varela, 2007) juntamente a los movimientos físicos de los párvulos porque su experiencia corpórea les permite aprender los conceptos. Este acceso al sistema conceptual cultural está fijado en la experiencia del mundo (Lakoff y Johnson, 1980). Dado que las conceptualizaciones traen un punto de vista, los niños muestran sus significaciones sobre los objetos de manera literal y simbólica, enunciando desplazamientos de punto de vista (François, 1993) que evidencian el *metaforear*.

La colocación de palabras – *mise en mots* – permite la circulación de un discurso a otro propiciando la entrada en diferentes tipos de juegos de lenguaje debido al movimiento. “Estos juegos sirven de vehículo para articulación, especificación y secuencialización de la experiencia del sujeto desde las propias reglas del niño, formadas desde los inicios de la vida” (Lecannelier, 2000). Luego el discurso explicita esta función a partir del enunciado de la experiencia humana como modo de conocer el mundo y a sí mismo.

Cabe destacar que para que ocurran los seguimientos temáticos frente a las emergencias metafóricas los educadores de párvulos deben involucrarse en los temas propios de sus educandos preescolares como los dibujos animados, tipos de juguetes preferidos, dinámicas y ambientes familiares que los caracterizan. Para que ocurran cambios de tema, por ejemplo, son cruciales las relaciones que el párvulo haga desde su historia y que la tutela (François, 1993) del educador lo pueda acompañar, mediándolo a que realice asociaciones que alimentan el aprender. Como hemos visto, los niños se comunican permanentemente con el entorno y los educadores están concentrados en apenas una información lineal que deben cumplir, desperdiciando el carácter aleatorio, propio del pensamiento complejo (Morin, 1990) evidenciados en la emergencia metafórica.

El fluir de las ideas, a través de los cambios de tema, género y mundo reflejados en el discurso de ambos párvulos, es la oportunidad de que puedan establecer nuevas relaciones. Cuando las creaciones emergentes metafóricas surjan en el discurso tenemos entonces la oportunidad de seguir el tema, colaborando para que el niño establezca nuevas asociaciones alimentando el ciclo de auto-creación – *autopoiesis* - humano (Maturana y Varela, 1990). En el contexto chileno, que involucra un ambiente preescolar escolarizado marcadamente lineal, se observa la carencia de seguimiento temático frente a las emergencias metafóricas. En el contexto brasilero, la dinámica física y discursiva de los educandos *con* la educadora, ha propiciado en tres de las cinco emergencias metafóricas encontradas la mediación a través del seguimiento temático que a su vez fueron interrogativos, lo que alimenta el ciclo discursivo posterior.

De acuerdo a la descripción de los resultados se enlistan algunos tópicos relevantes que consideramos para sugerir propuestas alternativas sobre el valor de la emergencia metafórica en el aula. Lo primero atañe a la propensión de ambos sujetos, con o sin materiales didácticos específicos disponibles, crear emergencias metafóricas como desplazamiento en sus discursos. Ambos párvulos manifiestan movimientos físico – posturales y gestuales – durante la emergencia metafórica que complementan los significados léxicos y emocionales de ambos niños. El carácter exploratorio constante de ambos sujetos, en diferentes contextos culturales, revela que la atención de los sujetos no está aún focalizada como en nosotros, los adultos. Tal hecho promueve asertividad en sus respuestas, aún estando aparentemente distraídos en movimientos físicos y juegos verbales paralelos.

Otra importante revelación a partir de ambos estudios etnográficos es que ambos párvulos participan de diálogos paralelos al tema del aula y siguen estableciendo relaciones que van configurando sus mundos. Es parte de nuestro lenguaje, tanto la distracción, cuanto el discurso generado en él, que complementa el discurso lineal escolar, o aquél en donde se permite un solo tema a la vez y que, en gran parte, es iniciado y controlado por la educadora.

En diversos registros del párvulo brasilero se constata que los juegos con juguetes – animales, autos – o fichas o bloques de madera, favorecen los desplazamientos de mundo y género en el discurso, que a su vez propician las relaciones entre los conceptos, categorías semánticas, suma de los números, segmentación silábica y nociones alfabéticas. También se ha notado que los juegos con títeres promueven desplazamientos de tema y mundo ya que el niño representa otros papeles sociales mezclados a su experiencia dentro de su cultura.

En registros del párvulo chileno se observan reiterados movimientos con exploración táctil del entorno, realizados principalmente por sus manos y boca, que demuestran la necesidad de explorar el entorno, aún sin elementos como juguetes, objetos o materiales. Esta característica podría relacionarse a que el párvulo chileno haya realizado menos desplazamientos de género, ya que no tuvo oportunidad de circular entre enunciados debido a que el foco exigido hacia la educadora fue controlado estrictamente. Lo que sí pudo ejercitar fue sus nociones espaciales y de equilibrio a partir de sus movimientos físicos aislados y utilizando los materiales accesibles como la hoja de papel.

Cabe notar que ambos párvulos, tanto en Chile cómo en Brasil, traen al aula sus temas a partir del movimiento discursivo, a pesar del control ejercido por las educadoras. Claro está que mediar estos temas se hace relevante en el momento que emerjan, si no se pierden. Esto fue constatado a partir de los enunciados interrogativos precedentes de la emergencia metafórica desde la educadora brasilera y luego del seguimiento temático, lo que revela el *estar con* el educando en aula. Al contrario de los enunciados precedentes de la educadora chilena de carácter afirmativo y restringido a una de las seis emergencias metafóricas, siendo que una tuvo seguimiento temático afirmativo solamente confirmando el enunciado del párvulo.

El constatar que los párvulos realizan desplazamientos de tema, género, mundo y punto de vista en ambos *corpus* etnográficos da cuenta de que el carácter dialógico de sus discursos en donde se modifica, transforma y retransmite ideas sea tomado en cuenta en los ambientes preescolares promoviendo modificaciones ambientales y actitudinal en la escuela. El evento discursivo infantil tiene sus bases concretas como fenómeno vivo, histórico y sociológico, ideológico y dialógico (Bakhtin, 1997) que muestra la necesidad del párvulo *ser* con los enunciatarios presentes que significan dentro de su contexto y a su vez, los enunciatarios ejerzan la tutela (François, 1993) que ampliaría el campo del enunciadore, en este caso el educando. Desde los satisfactores sinérgicos (Max-Neef, 1986) que alimentan más de una necesidad humana, consideramos el discurso del niño propiciador de *ser-estar-tener* y *hacer* como necesidades existenciales constitutivos del párvulo que satisface el entendimiento, afecto e identidad. La emergencia metafórica evidencia la síntesis creativa del niño dentro del ciclo discursivo humano en el aula y que puede provocar nuevas miradas educativas escolarizadas. El ensimismamiento, la inocencia y el miste-

rio del niño que innova estableciendo emergencias metafóricas en el aula no debe seguir opacada. Este proyecto lo ha evidenciado y abre caminos a que sigamos nuestras contradicciones y creaciones humanas que muchas veces se retoman desde la infancia sintetizando en la adultez un nuevo conocimiento. Es imponderable -desde las evidencias de este trabajo- la necesidad de libertad lingüística en las aulas preescolares actuales fomentando las creaciones subjetivas de los párvulos en su ambiente cultural.

El oficio de vivir de ambos niños en diferentes culturas como la chilena y brasilera fue evidenciada por los movimientos discursivos, en donde ellos obran sistemáticamente al dar sentidos en las diversas situaciones dentro del aula creando nuevos mundos que operan de acuerdo al sujeto que conoce, o *como uno ve tal realidad* (Kant, 1938). Creer en estos mundos impulsa al educando a poner de su cosecha, actuando en su humanidad y en equilibrio con lo que ya se lleva hecho en donde ellos puedan *ser-estar-ocurriendo* (González e Illescas, 2002).

Los registros han evidenciado la búsqueda incesante de ambos niños en trascender sus experiencias en el contexto y como el aula restringe tal necesidad humana. Al establecer la emergencia metafórica en aula en Chile y Brasil a través del análisis de los procedimientos discursivos de ambos educandos durante sus actividades en el aula, evidenciamos la potencialidad para que los ambientes escolares construyan espacios y tiempos en donde el movimiento discursivo de colocación de palabras - *mise en mots* (François, 1993) – pueda circular entre educandos y educadores en un lugar libre para el movimiento físico – gestos y posturas corporales – y para que los desplazamientos discursivos de tema, género, mundo y punto de vista o metafórico emerjan.

Creemos que el espacio físico circular entre educadores y educandos amplía la posibilidad de contacto ocular, cercanía físico-emocional fraterna, encuentro inter-subjetivo, conexión empática y posibilita al educador una visualización amplia de los educandos. Los movimientos físicos de lugar y discursivo en los enunciados estando abiertos al cambio constante y no castigados manteniéndose estáticos, como parte de la complejidad de relaciones, se beneficiará de la aleatoriedad espacio-temporal. A través del seguimiento temático propuesto ora por el educando, ora por el educador, circulará entre el orden y desorden creando posibilidades de nuevas relaciones construidas entre todos los participantes del grupo humano. De esta manera el orden y la construcción de conocimiento motivados en el *ser-estar-ocurriendo* llegarán por los ciclos discursivos de educadores con los educandos preescolares; el placer de descubrir aprendiendo en esta propuesta abandona el obligar escolarizado al satisfacer educativo.

Los materiales que promuevan la curiosidad y asombro de los educandos parten de la naturaleza, incluyendo los seres humanos, hasta los objetos utilizados en los espacios escolarizados. La diferencia a destacarse aquí es que el educando busca y realiza asociaciones libres, que luego podrán ser mediadas por el educador, desde sus intereses y motivaciones. Como lo observado en los registros en Brasil, en donde el párvulo explora el contexto tanto si está en el parque y una rama se convierte en espada, cuánto con fichas de madera, que se convierten en “salta-salta maluco”. El material está disponible para que el educando elija y pronto realizará asociaciones conceptuales y emergencias metafóricas en el discurso evidenciadas en el *corpus* etnográfico.

La fluidez discursiva en los espacios escolarizados puede lograrse con pocos materiales y mucha voluntad. La emergencia metafórica es creadora de relaciones inéditas a partir de lo conocido y los sueños desde la infancia alimentan estas asociaciones que hoy están fuera del programa escolar. La propuesta alternativa acerca del valor de la emergencia metafórica en aula a partir de ambos estudios de caso guardan relación con el crear espacios y tiempos que promuevan la curiosidad y asombro de los educandos alimentando la relación sinérgica y holística entre enseñanza y aprendizaje (Calvo, 2006) dentro de la libertad discursiva en aula.

Frente a la pregunta: ¿Qué podemos mover desde nuestras posibilidades humanas en la etapa preescolar que no sea dictado por el currículum estricto hecho “por todos” y “para todos”, siendo que somos subjetividades y no masas humanas? Creo en la posibilidad de crear y re-crear en el discurso nuevas maneras de encontrarse con lo mismo, por ejemplo frente a la emergencia metafórica infantil, pero cambiando las estrategias y los resultados; así iniciaríamos un esfuerzo en valorar el momento histórico del niño y buscando sinergias educativas en la escuela. Describiendo el pensamiento complejo en el subtítulo: “*prepararse para lo inesperado*”, Edgar Morin (1990:117) dice:

La complejidad...nos vuelve prudentes, atentos, no nos deja dormirnos en la mecánica aparente y la trivialidad aparente de los determinismos. Ella nos muestra que no debemos encerrarnos en el contemporaneísmo, es decir, en la creencia de que lo que sucede ahora va a continuar indefinidamente. Debemos saber que todo lo

importante que sucede en la historia mundial o en nuestra vida es totalmente inesperado, porque continuamos actuando como si nada inesperado debiera suceder nunca. Sacudir esa pereza del espíritu es una lección que nos da el pensamiento complejo.

Para aquello es necesario explorar lugares en el espacio y tiempo escolar, como los externos (patio, cancha) o diferentes a la sala de clases (biblioteca, oficina) propiciando renovación física, emocional y racional; dentro de un currículo motivado desde los intereses perceptivos (pre-operacional e intuitivo) preescolares; conformando una atmósfera de encantamiento investigativo (misterio, curiosidad) que entonces favorecen los desplazamientos discursivos de tema, género, mundo y punto de vista.

Considerar el entorno, el movimiento físico, discursivo y la mediación del educador con el educando son puntos cruciales de las bifurcaciones relevantes en las aulas preescolares para el siglo XXI en diferentes contextos sociales.

Referencias Bibliográficas

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, 12ª edição, Hucitec.
- Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Santiago, Editorial Cuatro Vientos.
- Black, M. (1962). *Models and Metaphors*. Ithaca, Cornell University Press.
- Bruner, J. (1991). *Le Développement de l'enfant: savoir fire, savoir dire*. 3ª Ed. Paris, PUF.
- Bruner, J. (1998). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, Alianza.
- Calvo, C. (2006). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Nueva Mirada, Chile.
- Calvo, C. (2009). "Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas". *Revista Acción Pedagógica nº 18 / Enero – Diciembre*, pp.06 – 19.
- Capra, Fritjof. Steindl-Rast, D. (1994). *Pertenecer al Universo. Encuentros entre Ciencia y Espiritualidad*. Madrid, Edaf.
- Capra, Fritjoj. (2000). *El tao de la física*. Málaga, Editorial Sirio S.A.
- Carlson. R., Shield. B. (2006). *La nueva Salud*. Barcelona, Kairós.
- Cassasuz, J. (2012). Charla "Cambios paradigmáticos". La Serena, Chile. ULS (Universidad de La Serena).
- Catalán, J. (2010). *Teorías Subjetivas. Aspectos Teóricos y prácticos*. La Serena, Editorial Universidad de La Serena.
- Csikszentmihalyi, M. (2011). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós Transiciones, Barcelona.
- Danesi, D. (2004). *Metáfora, Pensamiento y Lenguaje*. España: Editorial Kronos.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós.
- Del Ré, A. (1998). "Compreensão e produção de metáforas por crianças pré-escolares: relato de uma experiência". *Tese de mestrado em Lingüística*. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Del Ré, A. (2000). *Compreensão e produção de metáforas: um estudo com crianças pré-escolares*. Revista Signum, Londrina, v. 3, p. 79-93.
- Del Ré, A. (2004). "Movimiento de Mise em Mots e a produção de metáforas face ao desenho". *Revista Alfa*. São Paulo, 48(1):73-82.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Nathan, Paris

- Gardner, Howard. (1997). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Paidós, Buenos Aires.
- Guillaumin, Arturo y Ochoa, Octavio. (2009). *Hacia otra Educación. Miradas desde la complejidad*. Arana Editores, México.
- Gladwell, M. (2008). *Inteligencia intuitiva*. Ed.Taurus.
- González, J. y Illescas, J. (2002). *Acerca de la educación en el mundo originario Preinca. En el territorio donde se formaría el Tahuantinsuyo y el Qollasuyo*. CEDIB, Bolivia.
- Gopnik, A. (2010). *El filósofo entre pañales*. Ediciones Temas de hoy, Madrid.
- Huizinga, J. (2008). *Homo Ludens*. Alianza Editorial, Madrid.
- Jullien, F. (2006). *Conferencia sobre la eficacia*. Katz Editores, Buenos Aires
- Kittay, E. (1987) *Metaphor: Its Cognitive Force and Linguistic Structure*. Oxford, Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor, language, and culture*. DELTA [online]. vol.26, n.spe, pp. 739-757. ISSN 0102-4450.
- Kövecses, Z. (2010). *A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics*. Cognitive Linguistics, 21(4), 663-697.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Laszlo, E. (2009). *El Cambio Cuántico*. Kairós, Barcelona.
- Maturana, H. y Varela, F. (2007). *"El árbol del conocimiento"*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
- Lecannelier, F. (2000). *Conocimiento y realidad: una perspectiva evolutiva*. Tesis para optar a grado de Magister en Epistemología, Universidad de Chile
- López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena -Chile - Editorial Universidad de La Serena.
- Maingueneau, D. (1996). *Aborder la linguistique*. Paris, Seuil.
- Maingueneau, D. *Termos chave da análise do discurso*. (2000). Belo horizonte, UFMG.
- Maturana, H. y Varela, F. (2007). *"El árbol del conocimiento"*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. CEPAAUR, Santiago.
- Mc Taggart, Lynne. (2009). *El Experimento de la intención*. Editorial Sirio S.A., Málaga.
- Mitjás, A. (2000). *"Pensar, crear y transformar: desafíos para la educación"*. Anais I Simpósio Multidisciplinar Pensar, criar e Transformar. Brasil, Universidade de São Marcos, (15-26).
- Mitjás Martínez, A. (2004). *"O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais"*. Em L. Simão y A. Mitjás Martínez (org.). O outro no desenvolvimento humano. São Paulo: Thomson (77-97).
- Moreno, A. y Calvo, C. (2010). *Etnoeducación, educación física y escuela: transitando desde la educación informal a la escuela autoorganizada*. Revista Ágora: para la educación física y el deporte nº12 (2) mayo-agosto 2010, 131-150 / ISSN 1578-2174 / EISSN: 1989-7200.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.
- Nicolescu, Basarab. (1999). *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, Triom.

- Kant, I. (1938). *Crítica de la razón pura*. Ediciones Colihue SRL.
- Kittay, E. (1987) *Metaphor: Its Cognitive Force and Linguistic Structure*. Oxford, Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor, language, and culture*. DELTA [online]. vol.26, n.spe, pp. 739-757. ISSN 0102-4450.
- Kövecses, Z. (2010). *A new look at metaphorical creativity in cognitive linguistics*. *Cognitive Linguistics*, 21(4), 663-697.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Piaget, J., & Osterrieth, P. A. (1956). *Los estadios en la psicología del niño*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Sabaj Meruane, O. (2008). Tipos lingüísticos de Análisis del Discurso (AD) o un intento preliminar para un orden en el caos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(2), 119-136.
- Saíz, M. (2011). *Ciencia y Psiquiatría*. Entrevista con Cristián Warnken en Una belleza nueva / <http://www.unabe-lezanueva.org/mario-saiz/>
- Salgado, J. (2011). *Yo, Tú, Nosotros. Un ensayo de Filosofía del Lenguaje*. La Serena; Universidad de La Serena.
- Sardinha, T. (2007). *Metáfora*. São Paulo, Parábola Editorial.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid, ediciones Morata.
- Siqueira, M. y Ritter, R.L. (2007). *As metáforas primárias na aquisição da linguagem: um estudo interlingüístico*. PUC-RS, DELTA, 23:2, (245-272).
- Wilber, Ken. (2000). *Una Teoría de Todo*. Editorial Kairós S.A., Barcelona.

Factores Posibilitadores de la Modificabilidad Cognitiva en Adolescentes Infractores de Ley: Alcances de su propensión a aprender

Eduardo Sandoval

Como citar:

Sandoval, Eduardo (2014) Factores Posibilitadores de la Modificabilidad Cognitiva en Adolescentes Infractores de Ley: Alcances de su Propensión a Aprender. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Esta ponencia presenta las posibilidades educativas que poseen un grupo de adolescentes infractores de ley derivados al Programa Salidas Alternativas - Región de Los Ríos, a partir de su propensión a aprender en la construcción de sus historias de vida. Así, nos interesó explorar los contextos en que estos propenden a aprender, para descubrir alternativas de modificabilidad cognitiva que apoyen sus estrategias de reinserción social y educativa. El estudio utilizó el Análisis de Contenido, bajo la lógica de la Teoría Fundamentada y las Historias de Vida. En síntesis, pudimos observar que la propensión a aprender que exhiben estos adolescentes no estaría siendo debidamente reconocida y/o potenciada dentro de contextos formales de aprendizaje; esbozando la necesidad de repensar la escuela por medio de la generación de experiencias de aprendizaje mediado y la creación de ambientes activos – modificantes, donde se promueva la curiosidad, la exploración, la mediación de significados y la reciprocidad. **Palabras clave:** propensión a aprender, modificabilidad cognitiva, adolescente infractor de ley, historias de vida.

“Delimitando el Territorio”: Contexto desde el que surge la Investigación

como Encargado de Casos, dentro del Programa de Salidas Alternativas (PSA)¹⁷, con jóvenes, vinculados a uno o más episodios de infracción de ley.

Estos programas dependen del Servicio Nacional de Menores (SENAME), siendo ejecutados por Organismos Colaboradores (tales como ONGs), los cuales tienen la misión de brindar un proceso de intervención socioeducativa con todos aquellos adolescentes que optan por una salida alternativa al Juicio Oral, dentro de lo contemplado en la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente N° 20.084.

Particularmente, nos centramos en la profundización de las Historias de Vida de 4 jóvenes que se encontraban siendo atendidos por este programa, para explorar los contextos en que estos propenden a aprender, y al mismo tiempo, descubrir aquellas alternativas de modificabilidad cognitiva que apoyen sus estrategias de reinserción social y educativa.

Lo anterior, cobra mayor relevancia al darnos cuenta de que las Políticas Públicas de Chile, generan diversos programas y acciones para el abordaje de estos jóvenes, sin conocer adecuadamente esta realidad juvenil ni al sujeto involucrado, adoptando perspectivas reduccionistas y fragmentarias que coartan muchas veces sus verdaderas posibilidades educativas. En lo específico, los procesos de escolarización formal, se convierten muchas veces en un espacio inhóspito y expulsivo para estos adolescentes, al no tomar en cuenta sus recursos y experiencias previas, estableciendo indirectamente, procesos de marginación y exclusión que terminan por aumentar las tasas de fracaso y deserción escolar.

Lamentablemente, la realidad de estos jóvenes y sus experiencias vitales, siguen siendo aún desconocida por los organismos especializados (Ministerio de Educación, Trabajo; Cultura, etc.), por lo que esta investigación adquiere mayor relevancia y valor teórico, en tanto, permitirá develar la propensión a aprender de estos adolescentes, a través de la exploración de sus trayectorias vitales que nos hablan de su pasado (de los aprendizajes exitosos que ha desarrollado, de las condiciones y contextos en los cuales se siente triunfante, etc.), pero también de su futuro frente al cual tiene, múltiples alternativas, como por ejemplo, continuar infringiendo la ley y convertirse en un adulto delincuente, o descriminalizarse; pero por sobre todo, descubrir aquellos factores que posibilitarían potenciar sus recursos y habilidades, por medio de experiencias de aprendizaje mediado. Siendo una temática de estudio totalmente inédita, relevante y necesaria en la Región de los Ríos que pretende esclarecer: ¿Por qué un adolescente infractor de ley aprende con tanta facilidad en contextos y espacios informales?, ¿Por qué se le dificulta tanto aprender dentro del sistema escolar formal (escuelas, liceos, etc.)?, y ¿Cuáles son los factores que posibilitarían implementar procesos de modificabilidad cognitiva en estos adolescentes?

Metodología

Este trabajo lo desarrollamos desde un enfoque interpretativo cualitativo, ya que “es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas, entre ellas, la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, que examina un problema humano o social. De este modo, nos apoyamos en 2 tradiciones teóricas relevantes para la investigación social y educativa. Una primera tradición, corresponde a la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002). La segunda corresponde a las Historias de Vida (Pineaud y Jobert, 1989; Pineau y Le Grand, 1993; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Recurrimos a las Historias de Vida de relatos paralelos (Pujadas, 1992, p. 14), basada en las entrevistas en profundidad semi-estructuradas (Flick, 2004), puesto que nos permitieron analizar e interpretar los hechos de la vida de una persona, para comprenderla en su singularidad o como parte de un grupo, “de su experiencia de largo plazo, contada a un investigador y/o surgida del trabajo con documentos y otros registros vitales” (Vasilachis, 2006, p.176). Además, y de acuerdo con Miller (2000, p. 2), tienen dos implicancias centrales para la investigación cualitativa:

La primera, es la centralidad que adquiere el tiempo en la historia de vida, más que otros abordajes centrados en el presente, este enfoque construye su práctica en la relación entre pasado, presente y futuro que expresa el entrevistado. La segunda, es la importancia de la familia (la de origen y la formada por el entrevistado), en la vida de las personas, rompiendo con la ficción de los individuos atomizados, permitiéndonos conocer desde dentro lo que ocurre en el mundo del adolescente.

17 De acuerdo al SENAME (2008), el objetivo central de los Programas de Salidas Alternativas es desarrollar un programa de trabajo individualizado con adolescentes a quienes se les ha decretado una salida alternativa al procedimiento penal, que contemple una supervisión sistemática e intervenciones fundadas en un proceso de evaluación, y que contribuya al cumplimiento de la medida judicial y la integración efectiva a las redes locales.

El trabajo de campo se desarrolló en 3 instancias: construcción de líneas de tiempo, autobiografías y entrevistas en profundidad (durante un periodo de 15 meses). A partir de la información recopilada en las primeras fases del trabajo de campo (construcción de las Líneas de Vida y las Autobiografías aportadas por los participantes), y tras realizar el proceso de codificación y transformación de los datos, se procedió a la elaboración de las temáticas y preguntas orientadoras que conformarían el guión de las entrevistas en profundidad, que la presente investigación definió, apuntando a los objetivos descritos inicialmente.

El proceso de codificación, reducción de los datos y categorización, se realizó con el apoyo de la herramienta informática Atlas-Ti, facilitándonos la organización y análisis de la información. Las ventajas de estas herramientas informáticas, en la investigación cualitativa, son la velocidad en el manejo de los datos (Seale, 1999), la gestión, búsqueda y exposición de los datos, la potencialidad y multiplicidad de relaciones que se pueden establecer, que facilita un mayor volumen y aprovechamiento de los datos e información recopilada durante la investigación.

Discusión de Resultados

En el proceso de análisis y producción de los datos, utilizamos el Análisis de Contenido siguiendo la lógica de la Teoría Fundada (Strauss y Corbin, 2002), decisión metodológica que nos permitió descubrir e interpretar las categorías de análisis más relevantes dentro del estudio, develando la voz de sus protagonistas (*Rodrigo, Ismael, Jaime y Jason*)¹⁸, para responder a los objetivos propuestos inicialmente:

Patrones de la Propensión a Aprender

En cuanto a los Patrones de la Propensión a Aprender que poseen estos adolescentes, esta se caracteriza por: la repetición (como mecanismo natural de aprendizaje) (*Rodrigo: "...contra más uno practique las cosas, no se puede manejar, sacar leña de, no sé si está en una cuesta, sacarla de arriba, todo eso, cortar con la moto sierra, todo y eso uno lo va aprendiendo, cuando va practicando más cada vez... a buscar leña uno lo aprende..."*), el esfuerzo y la perseverancia (*Jaime: "...me caía, me pelaba las rodillas, los brazos, el codo...y después de un tiempo, aprendí a andar más seguido solito...hay que ponerle empeño..."*), la autonomía y libertad (*Ismael: "...En inglés yo no entendía nada, pero internet me ha ayudado...lo que salía en español, había que traducirlo... entonces usaba un traductor..."*), una alta influenciabilidad e impulsividad (Andrews y Bonta, 2006) (*Jason: "...en ese tiempo igual era chico y no pensaba llegaba y hacía las cosas... igual cuando juego a la pelota soy muy picante, soy muy impulsivo, que hacemos así, si me pico, no pienso así tres veces en pegarle un combo una patá sino me bota..."*), donde los adolescentes dirigen sus recursos cognitivos, de manera autoorganizada hacia actividades que les parecen relevantes, novedosas y atractivas; sin mediar en las consecuencias de tales acciones, explicándose de alguna forma los episodios de infracción de ley, judicializados o no, que han cometido estos adolescentes a lo largo de sus trayectorias vitales. Asimismo, se desarrolla entre procesos permanentes de observación (*Ismael: "...mi papá me llevaba para todos lados para que lo acompañe para que aprenda .En un tiempo más vas a crecer me dice y para que me ayudes porque yo voy a estar viejo y voy a necesitar que me ayudes y de ahí cuando yo ya crecí ya , mi papá me dijo vamos al monte me dijo y ahí empecé a trabajar y cuando yo estaba en el campo le ayudaba en todo..."*), imitación (inédita y subjetiva) y emulación de miembros específicos de la sociedad (Calvo, 2008, p. 65), puesto que la adolescencia es una etapa evolutiva caracterizada por la vinculación de los jóvenes al grupo de pares, donde comienzan a desarrollar y adquirir nuevos y diversos aprendizajes, los cuales muchas veces no son reconocidos o valorados adecuadamente dentro de espacios formales de aprendizaje (representado por los liceos a los que pertenecen), sin embargo, son relaciones que permiten comenzar a configurar su identidad (como meta evolutiva significativa para un adecuado desarrollo humano). En este sentido, resulta interesante observar como la influenciabilidad (*Rodrigo: "...no sé por qué yo me metí, en ese delito...por mi pareja!, por un problema que tenía con el guardia, y yo por ella, para defenderla a ella, le pegué aquel guardia, y ahí influyó todo po, y ahí me metí acá, por no, por no que le peguen a ella, y ahora yo creo que en todo influyó po..."*) que caracteriza la propensión a aprender de estos adolescentes no siempre es negativa (al proporcionar a los jóvenes una identidad provisional que pueden adoptar, por lo menos temporalmente, hasta que alcancen una identidad más estable en fases posteriores del desarrollo), ni uniforme (siendo capaces de alternar su inserción en diversos grupos de pares, como también en otros espacios comunitarios, tales como la Iglesia, el deporte, el mundo laboral), ampliando su repertorio de aprendizajes y potenciando diversas habilidades o recursos (que muchas veces desconocían, *Jaime "...¿cómo aprendo?...mmm...no lo tengo claro..."*).

18 Sujetos participantes en el estudio, a partir de los cuales se generó el proceso de construcción de sus historias de vida y propensión a aprender, mientras se encontraban cumpliendo con la medida judicial en el Programa de Salidas Alternativas de la ACJ, presente en la Región de Los Ríos.

Asimismo, es posible identificar que la propensión a aprender alcanzaría un desarrollo óptimo en contextos de aprendizajes abiertos, contextualizados y donde los propios jóvenes puedan convertirse en los protagonistas de su proceso de aprendizaje (*Jaime y la elección de su vestimenta: "...he aprendido a elegir mi ropa, a vestirme a la pinta mía, algo que se adapte a mi cuerpo...y no vestirme al gusto de los demás... hago unos detalles...y la hago pa' mi...mi estilo..."*), reconociendo el carácter social que éste tiene y fomentando el deseo de aprender en diversos espacios y contextos, validando cada una de sus experiencias previas (*Jason: "...me he dedicado a estudiar...y como juego hartito a la pelota... soy así como respetuoso igual me tienen hartito cariño, porque no soy así de andar faltando el respeto sino que soy así callado, como tímido así, entonces ellos me dicen que igual tengo que tener personalidad para hablar delante de la gente igual..."*). Estas condiciones y oportunidades de desarrollo experimentarían cierto nivel de estancamiento / anquilosamiento dentro de contextos formales de aprendizaje (*Ismael: "... mi liceo es rígido...muy exigente, el liceo tiene hasta segundo medio y el único curso como que le tienen marcado es el primero...al primero lo marcan por todo...los del primero andan rayando los baños... no me gusta nada... ya que los profesores cuando pasan materia, no explican bien... por eso uno les reclama y los anotan y si no los mandan para afuera y no explican bien y a mí lo que más me cuesta es matemáticas e inglés..."*), espacios en los cuales la norma o regla, se convierte en la guía ordenadora de los procesos de desarrollo de los adolescentes, propiciando una fuerte tendencia homogeneizadora (Muñoz, Sánchez y Vásquez, 2013, p. 102), que artificializa y limita la propia experiencia del aprender (*Rodrigo: "...uno tiene que estudiar, si quiero aprender bien los contenidos, tiene que estudiar, tiene que esforzarse, tiene que ir a clase, y poner harta atención po, y si a uno no le queda, bueno, estudiar en su casa, preguntando, y así uno mismo puede ir aprendiendo cada día más, lo que no le quedó claro, a, al otro día ya profesor sabe que, no me quedó claro esto, porque no me lo explica y así uno se da cuenta, y se ve que uno lo aprendió bien, para que uno lo pueda decir ya ahora lo sé bien, y eso es lo que me motiva..."*), siendo que esta es precisamente una cualidad humana innata, pero que al escolarizarse, las intenciones educativas no trascienden más allá del mero discurso.

Factores Posibilitadores de la Modificabilidad Cognitiva

En relación a los Factores que posibilitarían la Modificabilidad Cognitiva en estos adolescentes, estaría influenciada por la existencia de los siguientes elementos:

Altos niveles de resiliencia desplegados a lo largo de sus trayectorias vitales (*Rodrigo: "...cuando uno va a caer de repente no va a ver nadie que lo levante y va tener que levantarse solo, valerse por sí mismo, me entiende porque como se dice de repente no están los amigos, ta la pura mamá el papá, pero va allegar el momento en que ya no van a estar, me entiende y ahí va tenerse que valerse uno por sí mismo po, cuando ellos ya no estén...y uno esté pasando un problema...va a tener que tener valor y decir yo voy a pararme solo... me ha enseñado de que uno solo igual tiene valor... de que la vida también tiene dificultades y problemas..."*).

Relaciones Afectivas Significativas: los cuales de una u otra forma, adoptan características básicas de un mediador en potencia, familiares o terceros significativos (*Jason: "...yo no era falto de respeto...era como bien humilde, así calladito, no hacía desorden... especialmente el pastor... quien me entregaba orientación, afecto y motivación para superarme...HF era además, como mi profesor más apegado...era simpático, como dialogaba con nosotros, nos aconsejaba, igual era evangélico, cristiano, igual hablaba que no hagamos esto...me levantaba el ánimo..."*), capaz de identificar y potenciar sus recursos y potencialidades; teniendo una visión positiva de ellos (evitando la estigmatización), transmitirle confianza y afecto (*Ismael: "...como yo me porto bien con ella, le hago caso en todo, ella también se porta bien conmigo. Los fines de semana a veces yo le pido una plata, le digo dame cien pesos ya toma ahí tienes y me da más de lo que yo le pido para salir el fin de semana...me apoya si le hago caso...confianza..."*), reflejando, en parte, algunos de los criterios básicos que posibilitan las Experiencias de Aprendizaje Mediado, tales como la intencionalidad y reciprocidad propuestos por Feuerstein (1991), al compartir las intenciones con el sujeto, en un proceso mutuo de enriquecimiento y desarrollo, que valore las capacidades y potencialidades de estos adolescentes (*Rodrigo: "...El poder no se po, hacer una cosa por mí mismo, el de poder estudiar por mí mismo, el poder esforzarme por lo que yo quiero, y todo eso, es lo que yo me he podido dar cuenta, de poder hacer cosas por mí mismo...todo eso son habilidades que yo tengo, que yo tenía escond., tenía, pero no me daba cuenta, de mí mismo, me entiende..."*).

Importancia del Compartir (Moreira, 1997): entendiéndolo como una actividad permanente, significativa y relevante para el adolescente (*Rodrigo: "...me gusta compartir con los demás...se reúne toda la familia, compartimos bien...me gusta estar en mi casa tener amigos..."*). Por lo tanto, es imprescindible que la información y/o contenidos (que se pretenden mediar con los jóvenes) sea reveladora y altamente significativa, desde el punto de vista

de su estructura externa, para que sea coherente con su realidad; clara, organizada y factible de ser relacionada con sus esquemas de conocimiento previos existentes en su estructura cognitiva (*Jason: "...en el liceo, que igual aprendo harto, y cuando tengo una duda le consulto al profesor para que me explique la materia, pa' que me vaya diciendo lo que me falta y en que tengo fortalezas y en cual ramo tengo debilidades, preguntarle al profesor... estudiando harto y poniendo más atención en clases..."*).

Deseos de Superación Personal, por medio de la Definición de un Proyecto de Vida en los adolescentes, siendo capaces de fijarse metas desafiantes y complejas que le permitan, por un lado, desenmascarar su verdadero potencial de aprendizaje y al mismo tiempo, favorecer sus propios intereses (*Rodrigo: "...ser uniformado...entrar al Ejército de Chile, donde está mi hermana, allí me gustaría llegar, poder ser un gran servidor a la patria...bueno vi a mi hermana que llegó a ser uniformada, y ya le queda poco pa' egresar de ahí... o ingresar a la educación superior...estaba viendo la carrera de Prevencionista de Riesgo, o si no sacar mi licencia de conducir, para poder conducir camiones de carga pesada..."*).

Contextos y Situaciones de Aprendizaje

Observamos que los jóvenes transitan desde lo formal a lo informal, alcanzando una amplia heterogeneidad en sus aprendizajes y destrezas, haciendo posible inferir, que la propensión a aprender que estos poseen se manifiesta con mayor claridad en contextos informales de aprendizaje (tales como: multicancha, sector agrícola, plaza de juegos, espacios públicos. Tal como lo describe *Jaime: "...en la calle igual, a veces con los amigos...en las poblaciones, en otras poblaciones, en la población de mi primo...o en las poblaciones de otros amigos...casas de amiguitos míos...de mis compañeros de curso... a jugar a la pelota...lo logré gracias a mis amigos, al apoyo que me dan...a mis papas igual...a mi hermano igual... jugábamos juntos..."*), fluyendo de manera autoorganizada, posibilitando la adquisición de una amplia gama de destrezas y habilidades (muchas veces desconocidas hasta por los propios jóvenes), reflejando un amplio repertorio de funciones cognitivas cuando se analiza minuciosamente un acto delictivo (desplegando la toma de decisiones, abstracción y conceptualización, planificación, observación, comparación, razonamiento, memorización, atención, reorganización, etc.). Esto explicaría el por qué estos jóvenes revelan (intencionalmente, la mayoría de las veces), un menor desarrollo de habilidades sociales (como la empatía o la asertividad), dado que a lo largo de su trayectoria vital han aprendido (con mayor o peor suerte), a sobrevivir y superar las adversidades que obstaculizan su desarrollo.

No obstante a lo anterior, esta enorme propensión al aprendizaje experimenta periodos de profundo anquilosamiento cuando los jóvenes ingresan al sistema escolar formal (*Ismael: "...uno aprende una vez y después como que los ejercicios, después como que todos son iguales o se van repitiendo, tienen algo parecido y uno va aprendiendo. Los ejercicios varían y después uno con una consulta los puede hacer...voy siguiendo el proceso que me dicen..."*), limitándose dramáticamente sus verdaderas potencialidades y recursos, cuando ingresan en la etapa de la adolescencia y de manera autónoma desafían permanentemente las normas y tendencia homogeneizadora de la escuela (*Jaime: "...Como que no aprendí casi nada, cuando estuve en la mulato... pero ya como después en como en cuarto o quinto parece, como que ya no me gustaba estar...en la misma escuela...los compañeros eran muy pesados... no quería estar más ahí...porque a toda costa querían echarme de la escuela...porque ya me conocían...sabían cómo era yo...más encima que la directora era pesa' conmigo igual, no me gustaba eso, así es que le dije yo si es que me podían cambiar de escuela más cerca de la casa, y ahí me tuvieron que cambiar..."*), optando muchas veces por el abandono escolar.

Es importante mencionar, que en la trayectoria escolar de *Ismael, Jaime y Rodrigo* hubieron circunstancias que los llevaron a abandonar sus estudios (tras la infracción de ley), donde vivenciaron forzosamente lo que significa estar fuera del sistema, las consecuencias sociales que acarrear este tipo de decisiones y reorientar sus vidas, para conseguir acceder a nuevas oportunidades escolares, dejando de lado los errores cometidos durante la infracción de ley.

Otra forma de explicar el proceso a través del cual la propensión a aprender de éstos adolescentes se ve limitada dentro de contextos formales de aprendizaje, se debe a que promueve un aprendizaje fuera de contexto (Scribner y Cole, 1982), con una fuerte tendencia homogeneizante, que cubre contenidos estructurados y planificados (que indican qué es lo que tienen que aprender, cómo y cuándo tienen que hacerlo, etc.), vivenciando repetidamente una amplia gama de conflictos y menosprecio de sus habilidades y potencialidades.

Así, estos adolescentes, según Hein (2004), logran ser bastante hábiles obteniendo el máximo beneficio de su entorno, tienen una marcada tendencia a distraerse con facilidad (*Ismael: "...lo único que me dejaba en presencia*

en la sala y era el ramo que más me costaba a mí. Me costaba... y ese ramo me costaba inglés y como la profesora no me dejaba entrar a clases, obvio que iba a repetir, más ese ramo más encima inglés igual me esforcé para sacarlo con promedio, con promedio azul, pero no me dio el control, tenía que dar un examen...”), mostrar extrema confianza en sí mismo y pereza en el entrenamiento del pensamiento basado en la lógica, la precisión y la exactitud, perspectiva predominante en el espacio escolar formal. Sin embargo, esto no quiere decir que los adolescentes no puedan desarrollarlo, sino que simplemente no les interesa hacerlo, dado que no es requerido en los contextos en los cuales se desenvuelven (Muñoz et al, 2013, p. 112).

También se ha observado que tienden a estar orientados hacia el poder, puesto que se definen y validan frente a los pares, por medio de la fuerza y destreza física (*Jaime: “...Me enojaba, les pegaba.....no los acusaba aonde los profesores, llegaba y le pegaba...los empujaba, los agarraba a combos, a patadas...y ahí como que ya se dejaron de molestarte....po’ igual le decía a mi hermano o a mi primo...iban a. hablar con los que me molestaban...o sea en ese momento yo no estaba solo tampoco...porque tenía a mi primo, a mi hermano...y esos tenían sus amigos igual... eran hartos amigos...y ahí empezaron a dejar de molestarte...”*), junto con interpretar el mundo como un espacio tremendamente hostil (*Jaime: “...¿Mis profesores? Piensan que soy flojo, que no vengo a clases... (frustración)...”*).

Igualmente, estos hallazgos nos permiten develar que estos adolescentes poseen habilidades cognitivas de alto valor educativo, que no son debidamente valoradas dentro del espacio escolar, entre otras cosas, debido a que para estos adolescentes, las habilidades preferidas por ellos “son la destreza, la independencia, la resistencia, la subversión de la autoridad, una capacidad para flexibilizar o reírse de lo formal, y una habilidad independiente para crear diversión y disfrute” (Oyarzún, 2000).

Así y en vista a los elementos expuestos inicialmente, hemos podido esclarecer que la propensión a aprender de estos adolescentes no se limita sólo a los episodios de infracción de ley, sino que además se observa en una gran variedad de aprendizajes intencionalmente adquiridos por estos jóvenes, tales como inserción voluntaria dentro de una capacitación formal (*en el caso de Rodrigo, donde muestra un alto nivel de desempeño en “Armado y Reparación de Computadores”, “Administración de Bodegas”, rapidez y alto nivel de abstracción en la conducción de vehículos, etc.*), como plataforma para alcanzar mejores oportunidades laborales, amplio desarrollo de habilidades deportivas (*en el caso de Jason, quien muestra alto nivel de éxito en el Fútbol, participando de diferentes ligas deportivas y promoviendo hábitos de vida saludable entre sus pares*), manejo y dominio de un predio agrícola (*en el caso de Ismael, quien refiere haber adquirido desde temprana edad, diversas habilidades ligadas al manejo de un campo, tales como: herrar caballos, hacer leña y carbón, tratamiento de algunas enfermedades en animales, etc.*), dominar recursos informáticos y electrónicos de manera autodidacta (*tal como ocurre en el caso de Jaime, quién desde temprana edad es capaz de comprender y manejar efectivamente un computador, amplia gama de celulares, reproductores audiovisuales, etc.*), desarrollo sustantivo de su desempeño en contextos de aprendizaje donde existe mayor libertad, flexibilidad, reciprocidad y apoyo entre estudiantes y sus mediadores (padres, amigos, profesores, etc.).

Conclusiones y Comentarios Finales

La realización de esta investigación nos ha permitido descubrir y reflexionar sobre las alternativas de modificabilidad cognitiva que poseen estos jóvenes, a partir de su propensión a aprender, exhibiendo una amplia gama de recursos y potencialidades que no están siendo debidamente reconocidos y/o valorados dentro del sistema escolar actual. Así, proponemos espacios educativos capaces de:

Repensar la escuela por medio de la generación de experiencias de aprendizaje mediado que ofrezcan a estos adolescentes, desde temprana edad, alternativas concretas y sistemáticas donde se reconozcan y estimulen sus verdaderos talentos (Andreucci, 2012, p. 188)

Reformas educativas que fomenten la creación de ambientes activos – modificantes, donde se promueva la curiosidad, la exploración, la despreocupación del error, la mediación de significado y la reciprocidad. Es decir, estos adolescentes poseen una gran cantidad de recursos cognitivos que no logran aprovechar (debido a que muchas veces desconocen su propia propensión a aprender) dentro de contextos estructurados y formales como es la escuela, debido a que se les inculca desde temprana edad que no pueden aprender y que son incapaces de lograr algo. De manera que resulta vital poder propiciar un modelo educativo que estimule la libertad, la confianza (por medio de la conversación y la colaboración), la autonomía, el aprendizaje práctico (donde haya mayor poder de decisión acerca de lo que es necesario e importante saber); utilización significativa de las habilidades lingüísticas.

Identificar y potenciar la figura del mediador (tal como un profesor, amigo, padre, etc.), en la vida de los adolescentes que sea capaz de identificar y fortalecer sus recursos y potencialidades; teniendo una visión positiva de ellos (evitando la estigmatización), transmitiéndole confianza y afecto.

Resignificar afectivamente aquellas experiencias de fracaso (tal como una repitencia escolar, vinculación a un episodio de infracción de ley, etc.).

Profundizar en el estudio de los significados, sentidos y prácticas de los jóvenes infractores desde su propia experiencia (potencialidad del enfoque biográfico), que nos permita efectuar intervenciones pertinentes y de calidad; trascendiendo las ópticas reduccionistas y fragmentarias de la problemática, siendo la educación un ámbito propicio para la transformación social.

Referencias Bibliográficas

- Andreucci, P. (2012). El Talento: Una construcción en y desde la Pedagogía Dialógica. *Revista Psicoperspectivas*, 11(2), 185-205.
- Andrews, D. y Bonta, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct*. Cincinnati: Anderson.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid: La Muralla.
- Calvo, C. (2008). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo. Diseñando la Escuela desde la Educación*. La Serena: Nueva Mirada.
- Feuerstein, R. (1991). Mediated Learning Experience: A theoretical Review. En Feuerstein, R. y Otros (1991). *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*. Londres: Freund Publishing House.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hein, A. (2004). *Factores de Riesgo y Delincuencia juvenil. Revisión de la Literatura Nacional e Internacional*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana.
- Miller, R. (2000). *Researching Life Stories and Family Histories*. Londres: Sage.
- Moreira, M. (1997). Aprendizaje Significativo: Un Concepto Subyacente. http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel03.pdf
- Muñoz, C., Vásquez, N. y Sánchez, M. (2013). Percepciones del Estudiantado sobre la Democracia y los Derechos Humanos al finalizar la Educación General Básica: Un Estudio desde las Aulas de Historia. *Revista Psicoperspectivas*, 12(1), 95-115.
- Oyarzún, A. (2000). La Cultura Juvenil se ha Hecho Secundaria, pero aún es Allegada. *Revista Última Década*, N° 12. Marzo 2000, 25-44. Viña del Mar: CIDPA.
- Pineau, G. y Jobert, G. (1989). *Histoires de Vie. Vol. 1: Utilisation pour la Formation*. Paris: L`Harmattan,
- Pineau, G. y Le Grand, J. (1993). *Les Histoires de Vie*. Paris: PUF.
- Pujadas, J. (1992). *El Método Biográfico: El Uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. Londres: SAGE.
- Servicio Nacional de Menores (2008). Orientaciones Técnicas Programas de Salidas Alternativas. Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil. http://www.sename.cl/wsenam/licitaciones/p82008/orientaciones_tecnicas_salidas_alternativas.pdf
- Scribner, S. y Cole, M. (1982). Consecuencias Cognitivas de la Educación Formal e Informal. *Revista Infancia y Aprendizaje: Journal for The Study of Education and Development*. N° 17. Fundación Infancia y Aprendizaje. pp. 3-18. ISSN 0210-3702

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.

Vasilachis, I. y Otros (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Propensión a Enseñar: Un compromiso con la propensión a aprender de los niños y niñas

Paulina Veas

Como citar:

Veas, Paulina (2014) Propensión a enseñar: un compromiso con la propensión a aprender de los niños y niñas. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Hoy en día se habla de una educación en crisis y existe una permanente crítica a los profesores. Múltiples son las medidas que se han implementado; sin embargo, éstas no parecen redundar, necesariamente, en una mejora en la formación de los futuros educadores. En el marco de una tesis doctoral, se ha configurado la propensión a enseñar de los futuros educadores, como la emergencia de conductas cognitivas, actitudinales y emocionales que constituyen el cimiento para la construcción de la identidad profesional pedagógica cuando se está inmerso en ambientes educativos desafiantes. Esta configuración ha sido posible gracias al modelamiento realizado a través de la lógica difusa y el software ID3. La emergencia de la propensión a enseñar y la vinculación con la propia propensión a aprender y la de sus futuros aprendientes, se centra principalmente en un proceso reflexivo que compromete política y socialmente a quien se está formando, con los niños y niñas, pues se ha forjado a la luz del trabajo comunitario, el diálogo permanente con diversos agentes educativos, la lectura crítica y la búsqueda personal de la excelencia. Mediante este trabajo se pretende aportar a la reflexión sobre la formación de los educadores. **Palabras clave:** formación inicial de profesores, propensión a enseñar, propensión a aprender, ambientes educativos desafiantes, políticos educativos.

**

Chile tiene una larga tradición en la formación inicial docente y permanentemente ha debido enfrentar altos y bajos, reconocimientos y olvidos, justicias e inequidades que han puesto en tela de juicio la calidad de la preparación de quienes deberán educar a las futuras generaciones (Cfr. Ávalos, 2003).

Aún, a pesar de los múltiples recursos, esfuerzos y medidas que se han desplegado en Chile para fortalecer la formación inicial docente, como la Ley que promulga la creación de una Superintendencia de Educación, el rediseño en las mallas curriculares en algunas universidades, los estándares de calidad que se han fijado en la educación superior y la acreditación de las instituciones que forman profesores; la implementación de la Prueba Inicia y la implementación de prácticas progresivas durante la carrera, éstas no han sido suficientes para mejorar la calidad de la enseñanza de los profesores. (Cfr. García Huidobro, 2011 y Bitar, 2011)

No es simple determinar cuáles son los cambios que se requieren y que son adecuados para mejorar la formación docente y menos aún ponerlos en práctica; es por eso, que a partir de una investigación realizada en el marco de una tesis doctoral es que se aborda la configuración de la propensión a enseñar de los futuros profesores vinculándola con su propensión a aprender y la de sus futuros aprendientes. Develar su emergencia permitirá aportar a la reflexión de todos los agentes educativos especialmente a los equipo de docentes encargados de la formación de los futuros formadores y de quienes tienen la tarea de diseñar las políticas educativas.

Se realizó una investigación (Veas García, 2013) con un grupo de diecisiete estudiantes de primer año de la carrera de Educación Parvularia de una Universidad estatal de la Región de Coquimbo que estaban llevando a cabo una práctica pedagógica de tipo comunitario. Ese escenario se tornó en el espacio y tiempo favorable para el desarrollo de este estudio, dado que se constituía en un ambiente educativo propicio para develar qué características de las estudiantes emergían en un entorno educativo de tipo informal.

Se pudo caracterizar el ambiente educativo que se denominó desafiante gracias a los procedimientos de análisis de la lógica difusa. “La lógica difusa permite representar el conocimiento común, que es mayoritariamente de tipo lingüístico cualitativo y no necesariamente cuantitativo, en un lenguaje matemático a través de la teoría de conjuntos difusos y funciones características asociadas a éstos.” (Leyton, G. 2012).

El ambiente educativo desafiante se caracterizó por ser activo, acogedor e incierto. La característica que mejor lo representa es la última.

Las características de la propensión a enseñar de las futuras educadoras son Autonomía, Actitud Positiva, Aprendizaje, Vocación, Tacto y Resolución de Problemas. Dichas características develadas a partir de la inmersión temprana en el ambiente educativo desafiante, permitieron configurar la propensión a enseñar como la emergencia de conductas cognitivas, actitudinales y emocionales que constituyen el cimiento para la construcción de la identidad profesional pedagógica.

La reflexión es el atributo que mejor caracteriza a la Propensión a Enseñar cuando se está inmerso en ambientes educativos dialogantes y abiertos.

Todo ambiente es educativo, sea éste intencionado por un docente, o por las mismas personas que están inmersos en él, si es que permite la reflexión de aquél que está observando y vivenciando algo en y del ambiente. Feuerstein (en López de Maturana, 2001) distingue entre dos tipos de ambientes, uno pasivo aceptante y otro activo modificante. El primero, es aquel que se relaciona con prácticas escolares centradas en la memorización y repetición, más que con construcción, elaboración, reflexión y creación. La segunda se acerca a las características del ambiente educativo desafiante. Éste es un ambiente de aprendizaje, ya que responde principalmente a un elemento planificado en el currículum formal, es decir, surge de las prácticas pedagógicas de la carrera de Educación Parvularia, pero sus características son propias de la educación informal. Estos dos escenarios de la educación formal e informal, hicieron la combinación adecuada para que este ambiente se transformara en educativo.

Se reconoce la complejidad de incorporar la informalidad dentro de lo formal cuando nos situamos en un paradigma de características más lineales. Como señala Calvo (2009) reconocemos que trabajar en la escuela con la complejidad informal es difícil, por lo que es perentorio crear enfoques, estrategias y metodologías educacionales donde los procesos informales sean integrados sinérgicamente con los procesos formales, especialmente cuando los últimos no han podido garantizar la calidad y equidad del sistema escolar. Si no se integran y sólo se busca perfeccionar a los procesos educativos formales, el cambio será cosmético y sin proyecciones. No obstante lo dicho, no hay que idealizar la potencialidad de los procesos educativos informales. Al contrario, debemos comprenderlos desde una perspectiva paradigmática holística, gracias a la cual su riqueza sinérgica permita desescolarizar la escuela y mejorar la calidad del trabajo educativo escolar (p.19).

El ambiente educativo desafiante, como parte del proceso de educación formal, responde a una acción planificada por el equipo docente, que debe ser abordada a partir de las conversaciones, reflexiones colectivas, lectura de relatos, orientación de las asignaturas hacia las necesidades de la práctica pedagógica de tipo comunitaria, entre otras acciones y; en relación a la educación informal, sus características son propias de ésta, prima la incertidumbre, las conductas de las personas que conforman el ambiente no siempre son “formativas”; no siempre son acogidos con alegría y presentan problemas que no están “planificados en el currículum”.

Este ambiente educativo desafiante, principalmente incierto, es el que favoreció en mayor grado la emergencia de la propensión a enseñar, pues las estudiantes debieron hacer uso de múltiples recursos personales y buscar una variedad de estrategias para resolver problemas y alcanzar las metas propuestas por ellas mismas.

El ambiente educativo desafiante acogedor, favoreció la presencia de la autonomía y vocación en un muy alto grado. La primera es definida como la realización de diferentes acciones hacia la comunidad, sin la intervención o planificación de la misma por parte de los docentes que orientan el proceso de práctica comunitaria y la segunda, según lo que señala Hansen (2001) como “forma de servicio público que aporta una realización personal, duradera a los que la proporcionan”. La vocación se manifestó a través del alto grado de identidad alcanzado con la comunidad y el compromiso de las estudiantes por las actividades propuestas por ellas mismas y con las personas de la misma comunidad.

El aprendizaje fue la característica más relevante y de mayor presencia en la configuración de Propensión a Enseñar. El aprendizaje es comprendido desde las teorías cognitivas en la perspectiva de Ausubel como aprendizaje

significativo: ya sea por recepción, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados. Ahora bien, esta operación requiere unas condiciones precisas que Ausubel se detiene y preocupa de identificar: “la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él” (Pérez Gómez, 1999).

El aprendizaje, a su vez, se conformó de la reflexión, la crítica y el interés por aprender. Las dudas e incertidumbres contribuyeron a la reflexión. El aprendizaje ha sido definido como un darse cuenta, aquello que hacen, que les sucede y las relaciones que establecen trascienden la vivencia, lo anecdótico para cobrar sentido mediante la reflexión y la crítica.

La reflexión fue la característica que más presencia tuvo no sólo en la categoría aprendizaje sino entre todas las categorías que conformaron el Árbol de decisiones difuso (que permitió la configuración de la propensión a enseñar y la caracterización de los ambientes educativos desafiantes). Las dudas e incertidumbres que vivieron en su proceso de práctica pedagógica con énfasis en el trabajo comunitario fueron muchas y dieron paso siempre a la reflexión. Muchas de éstas fueron personales, otras compartidas con sus compañeras y otras tantas con sus docentes. La reflexión fue sin duda la que afectó con mayor fuerza al aprendizaje.

El interés por aprender también comenzó a emerger y surgió principalmente al ver la coherencia entre la teoría y la práctica; las ideas, fundamentos y reflexiones de los autores comenzaron a verse reflejados en la realidad. Aquellas letras que parecen estáticas cobraron dinamismo y sentido al verlas trascender hacia la realidad que ellas están vivenciando.

Freire cuenta que su entusiasmo por aprender comenzó en tiempos que siendo un niño sintió que el aprender obedecía a sus genuinos intereses. Se refiere a sus padres diciendo que con ellos aprendió a leer sus primeras letras, escribiéndolas con palitos en el suelo, a la sombra de los mangos; eran palabras relacionadas con su historia no con la de sus padres.

A su vez, el interés por aprender surgió a partir de la necesidad de ayudar a alguien, de dar respuesta a algún requerimiento real de parte de los vecinos de la comunidad. Freire (2002 {1994}) señala que los mejores instrumentos políticos para defender los intereses y derechos de los profesores son la capacitación científica, iluminada por su claridad política, la capacidad, el gusto por saber más y la curiosidad siempre despierta del profesor (López de Maturana, 2010).

Es posible apreciar cómo a partir de la inmersión temprana en ambientes educativos desafiantes emerge la propensión a enseñar, cualidad tan relevante en la conformación de la identidad pedagógica de los futuros educadores. Bourdieu (2001), plantea que el aspirante a profesor antes de comenzar su proceso formativo formal ha conformado su hábitus escolar que determina las representaciones que se tiene sobre el ser profesor. Para este autor, los diferentes “hábitus individuales, sistemas de disposiciones, son una variante estructural de los otros, en los que se expresa la singularidad de la posición en interior de una clase y de la trayectoria” (p.46). Por lo tanto, es necesario reconstruir el sistema de creencias que permita al futuro educador reconocerse como un agente social, políticamente comprometido por sobre un enfoque técnico que lo limita a un quehacer de tipo instrumental.

La formación de profesores se sitúa es un escenario político e ideológico (Cfr. López de Maturana, 2001), ya que esta práctica deviene acto político (Apple, 1986), se sea o no consciente de ello, puesto que la educación no es, ni jamás será una empresa neutral. No existen los educadores neutrales. Quien pretenda enseñar de forma acrítica, tal vez para conservar su trabajo no ha tomado conciencia de la naturaleza política de la educación. Los educadores deben preguntarse para quién y en nombre de quién trabajan, ya que a mayor grado de conciencia y de compromiso, mayor comprensión del hecho de que el rol del educador exige correr riesgos, incluida la posibilidad de arriesgar el propio trabajo” (Freire, 1990).

Quien comienza a formarse como futuro educador, debe hacerse consciente de la responsabilidad que conlleva el desempeño de dicha profesión. Educar esa consciencia difícilmente será posible sólo utilizando el discurso pedagógico del académico en su cátedra, las lecturas de distintos teóricos o mediante la adquisición de contenidos propios de las disciplinas que se estudian. Esto, más las experiencias pedagógicas unidas a la reflexión contribuirán a la construcción de dicha conciencia. El futuro educador debe conocer la realidad, identificarse y comprometerse con ella, más allá de ser una obligación académica que conduce a una calificación.

Es necesario que los equipos docentes incorporen dentro de su quehacer pedagógico, el contacto temprano de los futuros educadores con niños, niñas y jóvenes a través de prácticas pedagógicas, trabajos comunitarios, generación de proyectos con otras instituciones pues esta vinculación favorecerá la identidad y compromiso con quienes posteriormente serán sus alumnos y alumnas. Ambas características contribuyen tanto al desarrollo de la vocación como al reconocimiento de su propia propensión a aprender.

Como la característica de incierto es la que mejor representa al Ambiente Educativo Desafiante las prácticas pedagógicas de los docentes formadores deberán generar instancias de conflictos cognitivo que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes. Las clases pasivas, donde se presentan todas las preguntas y respuestas dadas no lo favorecen.

Los equipos docentes deberán propiciar ambientes activos y acogedores, especialmente abiertos, donde las acciones de ellos sirvan de modelo, para que los futuros educadores se aproximen al saber.

La reflexión que promueve el aprendizaje no está aniquilada, simplemente anquilosada producto de doce años de escolarización. Las críticas hacia la escuela señalan que las formas en que se construye el proceso de enseñanza y aprendizaje no propician la construcción de conocimientos; los estudiantes son agentes pasivos, receptores de contenidos. Sin embargo, mediante este estudio hemos podido observar que la reflexión surge si es que las estudiantes son estimuladas, es decir, se ofrecen ambientes de aprendizajes propicios.

La propensión a enseñar de los futuros educadores se constituye en el cimiento para la construcción de nuevos saberes disciplinarios y pedagógicos, ya que estimula la búsqueda de conocimientos para ponerlos al servicio de los demás; favorece la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje pues se hace consciente de sus capacidades y limitaciones; promueve la toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje de los otros, pues al visibilizar a cada persona desde sus intereses y necesidades, busca la forma de llegar a ellos y lograr los objetivos individuales y colectivos planteados.

Mediante esta exposición se pretende aportar a la reflexión curricular sobre la formación de profesores y nuevas posibilidades de mejora, involucrando a los docentes, a los futuros profesionales de la educación y a quienes están encargados de diseñar las mallas curriculares. Se aspira a que los futuros educadores sean capaces de reflexionar sobre su propia práctica, descubrir su propensión a enseñar y potenciarla; que sean capaces de analizar los diferentes contextos de aprendizaje donde ellos se han desenvuelto para hacer la transferencia a sus propias prácticas de enseñanza cuando tengan a su cargo a los niños, niñas y jóvenes de las escuelas y liceos. Se tiene la convicción de que la tarea de educar es más simple de lo que muchas veces se plantea, las personas tenemos una propensión a aprender que es inherente a nuestra condición de seres humanos; quizás el error y fracaso de los sistemas escolares y la formación de educadores haya sido producto de la búsqueda de complicadas fórmulas, que no han hecho más que confundir y hacer más agotador el trabajo de quienes enseñan.

Mediante esta exposición se pretende relevar el valor de soluciones más simples, pero no menos complejas en su diseño, reflexión colectiva, puesta en marcha y evaluación permanente; se aspira a destinar más tiempo y energías en la reflexión conjunta con los estudiantes, en la construcción colectiva del saber, en la búsqueda de respuestas a las preguntas genuinas de los estudiantes, que surgen como fruto de un trabajo real y desafiante y generar nuevas preguntas a partir del tránsito por territorios desconocidos como son las relaciones que se dan en los sistemas educativos informales.

Los equipos docentes podrán diseñar propuestas curriculares que favorezcan la emergencia de la propensión a enseñar de los futuros educadores, lo que impulsará la propia propensión a aprender y la de sus futuros estudiantes.

Referencias Bibliográficas

Apple, M. (1986). *Ideología y Curriculum*. Madrid: Akal.

Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. <http://www.unap.cl>.

Bitar, S. (2011). *Formación docente en Chile* Preal N° 57. <http://www.ube.ed/obipd/PDF>.

Bourdieu, P. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Nueva Mirada.

- Calvo, C. (2007). Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación. Santiago de Chile: Nueva Mirada.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.
- García Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. Revista Docencia Nº43. <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc>.
- Guillermo, L. G. (octubre de 2012). La lógica Difusa. (P. Veas, Entrevistador)
- López de Maturana, S. (2010). Los buenos profesores: educadores comprometidos con un proyecto educativo. La Serena: Universidad de La Serena.
- López de Maturana, S. (2001). Los niños y la escolarización. Ambientes activo modificantes que propician la descentralización del pensamiento. <http://www.waece.org/biblioteca/PDFS>.
- Pérez, A. (1999). Comprender la enseñanza de la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Perez_Gomez_1_Unidad_1.pdf.
- Veas García, P. (2013). Configuración de la propensión a enseñar: una propuesta a partir de la inmersión temprana en ambientes educativos desafiantes (tesis inédita de doctorado). Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

Uma experiência de ensino com gêneros textuais na alfabetização

Camila Perucci y Susana Vargas

Como citar:

Perucci, Camila y Vargas, Susana (2014) Uma experiência de ensino com gêneros textuais na alfabetização. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumo

Esse trabalho discute as contribuições de políticas públicas como os PCN's (1997) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012), para o trabalho com gêneros textuais em turmas de alfabetização. Trata-se de reflexões sobre as especificidades das crianças de cinco e seis anos de idade e das possibilidades de um ensino significativo. Apresentamos uma experiência de pesquisa de intervenção, na qual construímos uma sequência didática, no modelo proposto por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), para os alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Enfatizamos a importância da diversidade dos gêneros textuais e da progressão dos conteúdos no decorrer dos anos de escolaridade no ensino da língua materna.

Introdução

A educação das crianças de 0 a 6 anos, embora tenha mais de um século como cuidado e educação extradomiliar, somente nas últimas décadas foi reconhecida como direito das crianças, das famílias e dever do Estado e como primeira etapa da Educação Básica.

O histórico do ordenamento político-legal revela o movimento da sociedade e das políticas educacionais voltadas para a infância: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Estabelecia 4 anos de Ensino Fundamental; Acordo Punta del Leste e Santiago - Compromisso de estabelecer seis anos para o Ensino Fundamental até 1970; Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Obrigatoriedade do Ensino Fundamental de oito anos; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Admite a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade; Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE - O Ensino Fundamental de nove anos se tornou meta progressiva da educação nacional; Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 - torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental; Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de

2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. O ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade visava a universalização dessa etapa de ensino e o aumento da escolaridade obrigatória no Brasil, assegurando a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender por meio de uma educação com mais qualidade. Conforme demonstrado no histórico do ordenamento político-legal, desde há muitos anos, essas metas foram almejadas para a política nacional de educação, contudo, ainda há muito a ser pesquisado e construído para a melhoria das condições de equidade e de qualidade da Educação Básica.

Após a instauração das Leis, surgiram muitas discussões dentro das instituições educacionais acerca do trabalho com crianças de cinco e seis anos que ingressaram no ensino fundamental obrigatório. Uma das principais conclusões apontava que a ampliação não poderia ser interpretada como um “adiantamento”, as peculiaridades das crianças dessa faixa etária precisavam ser respeitadas.

Sabendo das inquietações por parte dos professores, diretores e outros profissionais da educação, o Ministério da Educação (doravante MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE) criou o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos” (BRASIL, 2007), para auxiliar nos debates e discussões sobre a infância na educação básica e oferecer subsídios para o desenvolvimento de um trabalho eficaz

O documento destaca a importância de reconhecermos que as crianças se utilizam de múltiplas linguagens para se expressarem e interagirem com o mundo a sua volta, sendo assim, é necessário saber de seus interesses e preferências, conhecer suas formas de aprender, saber de suas facilidades e dificuldades e conhecer o contexto em que estão inseridas. Com relação ao ensino da leitura e a escrita, o documento ressalta papel do professor como responsável por promover atividades diferenciadas, com finalidades e intenções diversas, a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem; proporcionar práticas reais de leitura e produção de diferentes textos, deixando que os alunos escrevam e leiam mesmo que não dominem o sistema de escrita alfabético; desenvolver a autoestima e a autonomia do aluno durante as atividades de análise e reflexão sobre a língua escrita. A esse respeito Corsino (2007) comenta:

[...]as crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente, a raciocinar sobre a escrita alfabética, pois um dos principais objetivos do trabalho com a língua nos primeiros anos/séries do ensino fundamental é lhes assegurar o conhecimento sobre a natureza e o funcionamento do sistema de escrita, compreendendo e se apropriando dos usos e convenções da linguagem escrita nas suas mais diversas funções. [...]

Partindo do pressuposto que a experiência do aluno com diferentes gêneros textuais possibilita um conhecimento de mundo amplo e favorável à sua construção de conhecimentos, ainda nos restava compreender: como organizar o ensino da língua escrita a partir do trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula, considerando a diversidade e a progressão escolar andando juntas? Quais estratégias adotar para a seleção e utilização dos textos em turmas de crianças com cinco e seis anos?

O presente estudo discutirá uma experiência de ensino de gêneros textuais através de sequências didáticas, em uma turma de 1º ano. Nosso principal objetivo é mostrar algumas possibilidades de trabalho que englobam os quatro eixos do ensino da língua, sendo eles: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, respeitando os interesses dos alunos e considerando-os sujeitos produtores de conhecimentos, conforme proposto no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos” (BRASIL, 2007).

Este trabalho se situa no interior do projeto de pesquisa “Formação Inicial e Continuada de Professoras Alfabetizadoras”, em andamento desde setembro de 2013, com financiamento da CAPES/FAPEMIG.¹⁹ Em nossas reflexões teóricas e práticas, destacaremos as valiosas contribuições das políticas públicas como os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), a Proposta Curricular da Rede Municipal (BRASIL, 2010), o Programa de Formação de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) e a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

19 O projeto de Pesquisa está ligado às pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa ALFABETIZE, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O Trabalho com Gêneros Textuais

Segundo Marcuschi (2005), os gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos que surgiram no decorrer do tempo, muitos são criados e, ao mesmo tempo, outros deixam de existir. Os gêneros caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Partindo da premissa que as crianças de cinco e seis anos estarão matriculadas no primeiro ano do ciclo de alfabetização, é necessário definir um ensino significativo que respeite suas singularidades e promova o processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Pesquisas relacionadas à alfabetização por meio das cartilhas, revelam que a aprendizagem não se dá por meio do ensino isolado das unidades menores da língua, nem por meio de textos artificiais criados apenas para ensinar a ler e escrever, dessa forma, por mais que o aluno entenda e domine o sistema de escrita alfabética, isso não será suficiente, pois não lhe garante a oportunidade de compreender e produzir textos que contribuam para sua inserção social. (BRASIL,1997).

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante, PCNs) o Programa de Formação de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012) ensinar a língua não significa ensinar fórmulas gramaticais abstratas para que a criança domine metalinguagens a partir das quais se fala sobre a língua. O que os documentos oficiais do MEC propõem é criação de oportunidades de aprendizagem para que o aluno domine as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Nessa perspectiva, o texto é visto como unidade básica de ensino da língua; é ponto de partida e de chegada para garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade de modo que eles possam ter participação social efetiva. (GERALDI, 1991).

Compartilham dessa visão a Proposta Curricular da Rede Municipal, o Programa de Formação de Professores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante Pacto) e a Olimpíada de Língua Portuguesa, defendendo o trabalho com gêneros textuais, com o intuito de assegurar que os alunos aprendam a língua materna por meio de seu uso e através de atividades comunicativas reais e, dessa forma, tenhamos um ensino significativo.

Sabendo dos inúmeros gêneros existentes em nossa sociedade, a escola não tem condição e nem seria necessário trabalhar com todos eles. Os documentos oficiais voltados para o ensino da língua trazem indicadores a respeito de quais gêneros escolher para o trabalho nas séries iniciais. Sobre essa escolha, o material do programa Pacto deixa claro que não se trata de estabelecer uma gradação de gêneros e uma hierarquia entre eles, pois um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos diferentes, o que muda é a maneira como esse trabalho será desenvolvido: a cada ano as características do gênero são abordadas de forma mais aprofundada e complexa, o que se denomina de “aprendizagem em espiral”. (BRASIL 2007). O trabalho progressivo com os gêneros demandará do alfabetizador o conhecimento das habilidades que seus alunos já possuem e estabelecimento daquelas almejadas para aquele ano. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) trazem importantes considerações sobre a progressão em espiral:

“Essa expressão remete a um ensino da diversidade textual a cada nível. O que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto.” (p.124)

Os PCNs (BRASIL, 1997) e a Proposta Curricular da Rede Municipal disponibilizam quadros com sugestões de gêneros. O primeiro documento faz uma seleção mais ampla, apresentando uma lista de gêneros orais e escritos para serem trabalhados na primeira etapa do ensino fundamental:

- Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral: Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares; poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios; saudações, instruções, relatos; entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão), seminários, palestras.

- Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita: Cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.) quadrinhos; textos de jornais, revistas, e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.; anúncios, slogans, cartazes, folhetos; parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava- língua, piadas; contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia,

verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos tais como estatutos, declarações de direitos, etc.

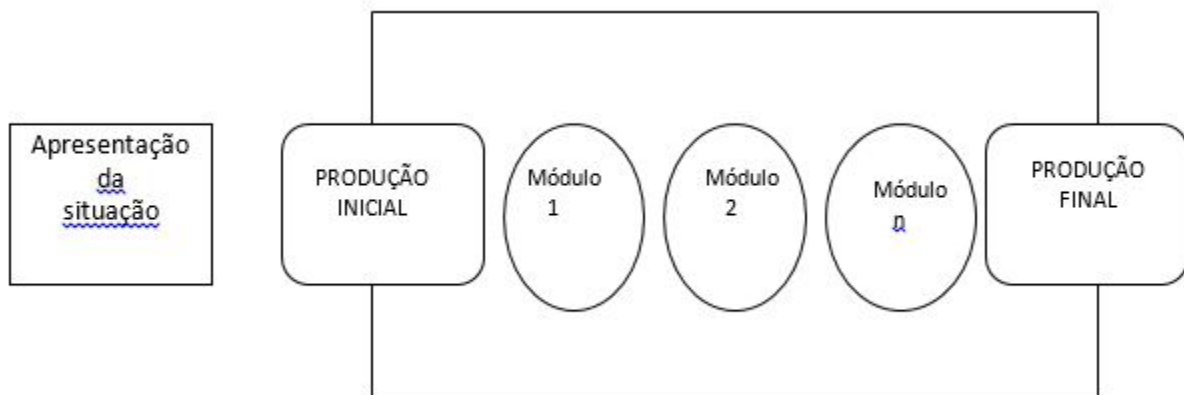
A Proposta Curricular da Rede Municipal sugere os gêneros a serem explorados em sala de aula a partir do agrupamento por tipos textuais: narrar; relatar; argumentar; expor e instruir, divididos entre o 1º e o 9º ano:

Quadro 1: Gêneros indicados para o ensino da língua

1º ANO	GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
NARRAR	Conto de fadas, História (muda) em quadrinhos, Tirinha (muda), Adivinha, Parlenda, Cantiga de roda, Trava-língua.
RELATAR	Relato de experiência vivida, Agenda do dia na escola, Auto-retrato, Bilhete, Linha do tempo.
ARGUMENTAR	Opinião (fatos e atitudes), Propaganda infantil (impressa e eletrônica).
EXPOR	Rótulo, Relatório oral de experiências de ciências, Bichonário e outros tipos de dicionário temáticos, Listas.
INSTRUIR	Direção oral com apoio em mapas ou roteiros, Receita, Regras de convivência na escola.

Fonte: MINAS GERAIS (2010, p.38-41)

Tendo como base essas sugestões e considerando o principal objetivo no ensino da língua materna: “garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva”. (BRASIL, 2012, p.06) o professor, a partir da investigação das capacidades de linguagem de sua turma e dentro das possibilidades de uma aprendizagem em espiral, pode elaborar o planejamento para o ensino de gêneros textuais, através de diferentes modalidades organizativas, como por exemplo: sequências didáticas, atividades permanentes, projetos e atividades ocasionais. Em nossa experiência de ensino, na turma de 1º ano, tivemos como base uma das principais modalidades organizativas para o ensino de gêneros, a denominada *sequência didática*, conforme modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p.83), representado pelo seguinte esquema:



Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (p.97). O processo de construção de sequências didáticas exige do professor um bom planejamento de todas suas etapas, o estudo dos aspectos discursivo-linguísticos predominantes nos gêneros; o levantamento de exemplares dos gêneros estudados; a definição dos módulos; a elaboração de materiais concretos, atividades e exercícios variados, orais e escritos, distribuídos entre tarefas de sala, para casa, individuais e em grupos. O Programa Pacto e a Olimpíada de Língua Portuguesa através dos cadernos do professor e dos cursos online disponibilizados visam ensinar como trabalhar com gêneros a partir dessa modalidade organizativa. A participação direta das pesquisadoras e professora regente da turma de 1º ano nessas duas ações foram decisivas para o desenvolvimento do presente trabalho.

A pesquisa

A partir do mês de setembro de 2013, iniciamos a investigação sobre os métodos de alfabetização adotados em uma turma de 1º ano de uma Escola Municipal de Juiz de Fora/MG. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, na qual a pesquisadora ora atuava como observadora e ora como participante das atividades de ensino da leitura e escrita desenvolvidas no contexto pesquisado. Foram instrumentos de pesquisa: a observação participante, as anotações em diário de bordo, as entrevistas com a professora e com os alunos, as intervenções pedagógicas e os ditados diagnósticos.

Dentre as concepções teórico-metodológicas que pautaram nossa pesquisa estão os documentos oficiais já citados anteriormente: PCNs, Proposta Curricular da Rede Municipal, o Programa Pacto e a Olimpíada de Língua Portuguesa.

Sobre o Programa Pacto, destacamos que a professora regente do 1º ano e a pesquisadora participaram do curso como ouvintes, estando presentes nas mesmas discussões e estudando os mesmos materiais disponibilizados pelo MEC, o que possibilitou rica troca de conhecimentos e maior sintonia nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. O programa de formação de professores oferecido pela Olimpíada de Língua Portuguesa teve contribuições importantes no momento em que a pesquisadora participou do curso intitulado “Sequências Didáticas: aprendendo por meio de resenhas”, cujo principal objetivo foi ensinar como organizar sequências didáticas para o ensino de gêneros textuais.

A Experiência didática no contexto de sala de aula

Após as observações iniciais da turma de 1º ano e do levantamento dos conhecimentos que possuíam a respeito de diversos gêneros e suportes textuais, discutimos qual gênero seria explorado com as crianças. Nosso principal objetivo foi desenvolver um trabalho sistemático com um determinado gênero, proporcionando às crianças avanços na construção de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético. A esse respeito, Bronckart (1999) e Schneuwly e Dolz (2004) apud Silva (2012, pág.6) apontam que é necessário um trabalho progressivo e aprofundado com gêneros textuais orais e escritos envolvendo situações em que essa exploração faça sentido.

Com base nesses princípios, optamos pelo ensino do gênero legendas de fotografias para a confecção de um álbum de memórias. A decisão por tal gênero decorreu da constatação dos alunos que o ano letivo chegara ao fim e haveria a mudança inevitável da escola de educação infantil para a escola de ensino fundamental, o que gerou o saudosismo dos anos de convivência com os colegas e professores da educação infantil. Sendo assim, por meio do álbum constituído de fotografias, desenhos, comentários dos pais e professores, produções de textos, as crianças guardariam suas memórias daquele tempo de convívio. Além disso, conversamos com os alunos e questionamos o que eles achavam desse projeto, face ao otimismo e ao envolvimento expresso nas respostas da turma, demos prosseguimento à elaboração da sequência didática (doravante SD).

Iniciamos nosso planejamento com base no estudo dos aspectos predominantes no gênero legenda, pois reconhecíamos a necessidade do professor compreender as características comunicativas, linguísticas e estruturais do gênero escolhido, para depois escolher quais delas e como seriam trabalhadas com seus alunos. A partir desses conhecimentos, definimos os aspectos macrotextuais (contexto comunicativo, interlocutores, adequação da linguagem, mecanismos de textualização *etc*) a serem distribuídos nos módulos. Em seguida, elaboramos jogos com materiais concretos, atividades para sala e para casa, individuais e em grupo. Apresentamos de forma resumida, a proposta de SD elaborada para os alunos do 1º ano:

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: essa etapa visava expor as crianças ao projeto comunicativo no qual estariam envolvidas para a elaboração do álbum de memórias; construir concepções sobre memórias; conhecer o suporte “Álbum de Memórias” e exemplares do gênero legendas. Para tanto, analisamos Álbuns de bebê, suas fotografias, as legendas, outras lembranças e os comentários escritos por familiares. Realizamos a leitura do livro “Memórias de Menina”, de Rachel de Queiroz e efetuamos diversos diálogos para levantar os conhecimentos prévios das crianças sobre o que são memórias e constituir novos saberes concernentes ao gênero legendas.

PRODUÇÃO INICIAL: nesse momento, as crianças produziram suas primeiras legendas a partir da seleção de fotos individuais e coletivas extraídas do Blog da Turma, construído por elas ao longo do ano letivo.

MÓDULO I: com o auxílio da professora e da pesquisadora, cada criança definiu um roteiro com as principais ideias, fotografias e outros registros (desenhos, recados da professora, colegas e familiares, produções de textos) que desejava incluir no seu álbum de memórias.

MÓDULO II: realizamos o estudo das finalidades das legendas em álbuns; produzimos legendas individuais e, no dever de casa, solicitamos a participação dos pais com breves escritos que também seriam incluídos no álbum a respeito do tema “Conte-nos suas impressões sobre o trabalho do 1º ano”.

MÓDULO III: as reflexões realizadas se voltaram para a compreensão da diferença entre título e legenda e o entendimento das legendas como textos curtos. As atividades envolveram a produção de títulos para as fotos coletivas e a definição por cada criança do título do próprio álbum. Além disso, as crianças fizeram desenhos para seu álbum e outros para trocarem e deixarem como lembranças para os colegas da turma.

MÓDULO IV: oralmente, analisamos o que as legendas dizem - quando, onde, quem e como - e sistematizamos, em um cartaz que fora fixado na sala de aula para futuras consultas, aqueles conhecimentos já construídos pela turma; Brincamos com o jogo de pareamento constituído por fotografias e fichas de palavras/frases para compreenderem o que as legendas dizem - quando, onde, quem e como. Em seguida, cada criança fixou no mural uma fotografia sua e respectiva escrita de nova legenda.

MÓDULO V: com base nos roteiros das crianças a respeito do conteúdo do álbum, foi unânime a decisão delas de incluir um dos passeios realizados durante o ano letivo, qual seja: Visita aos Correios. Para tanto, selecionamos uma sequência de três fotografias que ilustravam o passeio e montamos uma tirinha para as crianças escreverem as legendas desses principais momentos.

PRODUÇÃO FINAL: produção da última legenda do álbum e inclusão da música preferida da turma, cantada diariamente. Nesse momento, os pais foram convidados para a confraternização de encerramento do ano letivo e a entrega dos álbuns de memórias.

É importante deixar claro que apesar de a sequência didática ter sido definida a priori, alguns ajustes foram efetuados durante o trabalho a partir das constatações da pesquisadora e professora regente diante da construção dos conhecimentos do gênero pelas crianças. Também vale ressaltar que o álbum de memórias foi definido a partir das escolhas de cada aluno: fotos, capa, cores, títulos, legendas, desenhos e comentários de colegas e familiares. Essa característica do trabalho foi reconhecida pelos pais no momento da entrega dos álbuns, grande parte deles se emocionou e revelou que em casa as crianças sempre comentavam sobre os álbuns. A mãe de uma aluna relatou que sua filha contou: “mamãe, o álbum é uma criação nossa, a professora está nos ajudando”, o que comprovou o envolvimento das crianças.

Algumas mudanças aconteceram no planejamento, pois a partir da produção inicial, percebemos quais eram os conhecimentos prévios da turma com relação ao gênero estudado. Notamos que as crianças escreviam legendas de maneira muito objetiva, sem relacionar as fotos, os desenhos e os pequenos textos com sentimentos e opiniões pessoais, contudo, era nosso objetivo que suas escritas manifestassem seus pontos de vista, pois se tratava da produção de um álbum individual. Com as reflexões promovidas durante os módulos, aos poucos essa concepção de memórias foi compreendida, conforme demonstrado na legenda da aluna Bruna: “essa foto é da hora do hino, eu quero me lembrar da ana clara quando eu sair da escola”. Na legenda, a aluna informa ao leitor o que acontecia no momento em que a foto foi tirada e de modo singular expressa a sua saudade da amiga Ana Clara.

A aprendizagem do gênero legenda se deu de forma significativa e agradável para a turma. Respeitamos suas especificidades, sabendo que elas possuem o direito de serem alfabetizadas, para que se tornem cidadãos críticos e atuem ativamente na sociedade através dos conhecimentos da língua escrita e falada.

Quanto à compreensão das características do gênero, concluímos que mesmo aquelas crianças que não dominavam o código alfabético, entenderam as finalidades comunicativas das legendas, o que podia ser dito através delas e como constituíam os álbuns de memórias. As crianças revelaram grande satisfação nos momentos de escrita e se mostraram bastantes ansiosas para ver o álbum pronto. A escrita das legendas proporcionou um espaço onde elas podiam se arriscar, não somente com a possibilidade de acertar, mas também para formularem suas hipóteses acerca da língua escrita.

A experiência com o ensino dos gêneros contribuiu para o planejamento dos trabalhos com a próxima turma de 1º ano, durante o ano de 2014. Para tanto, partimos das orientações dos documentos oficiais para construirmos o quadro com os gêneros orais e escritos que pretendemos ensinar, pois concordamos com Dubeux, Silva e Pessoa (2010), quando afirmam:

“É um direito do aluno produzir e compreender gêneros textuais diversos de acordo com a exigência da situação comunicativa. Para que esse direito seja atingido é necessário que as crianças possam ter contato com a diversidade de gêneros e tipologias distintas ao longo da sua escolaridade.” (p.10)

Quadro 2: Sequências Didáticas para o Ensino dos Gêneros Oraís e Escritos na turma de 1º ano em 2014

Tipo textual	Gêneros orais	Gêneros escritos
NARRAR		Parlenda, Tirinha
RELATAR		Auto Retrato, Relato de experiência vivida
ARGUMENTAR		Propaganda infantil (impresa e eletrônica)
EXPOR	Relatório oral de experiências de Ciências	Bichonário
INSTRUIR	Direção oral com apoio em mapas e roteiros	Receita

Uma questão sobre nosso planejamento pode vir a mente do leitor: como respeitar as especificidades e individualidades das crianças de seis anos se ainda não as conhecemos? Goulart (2007) nos auxilia nessa questão ao ressaltar que precisamos pensar em um planejamento a longo, médio e curto prazos, pois precisamos abrir espaço para alterações e substituições, já que novas e inusitadas situações surgem na sala de aula e podem trazer contribuições para o aprendizado das crianças.

Considerações finais

Não pretendemos com nosso trabalho propor modelos para que sejam reproduzidos em sala de aula, nosso objetivo foi compartilhar como uma prática sistemática no ensino da língua oral e escrita, através de gêneros textuais, pode tornar significativo o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, salientamos a importância dos documentos oficiais e das políticas públicas para a construção da nossa experiência teórico-metodológica.

Outro aspecto interessante desse trabalho foi a oportunidade de ajustarmos o trabalho aos interesses e saberes dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos ativos, produtores de conhecimentos e capazes de fazer escolhas conforme suas necessidades comunicativas, mas não deixando de proporcionar novas vivências a partir do domínio de novos gêneros textuais. Essas preocupações contribuíram para as crianças compreenderem o prazer de produzir seus próprios escritos e se sentirem orgulhosas, durante a cerimônia de encerramento do ano, quando receberam os álbuns de memórias construídos por elas mesmas.

Sobre o trabalho do professor, percebemos que foi construído e aprimorado em seu contexto de trabalho, tornando a sala de aula um local de formação profissional, onde verdadeiramente aprendem e desenvolvem seu potencial de alfabetizador. Sendo assim, foram decisivos para o trabalho os momentos em que promovemos a reflexão sobre as atividades realizadas com a turma, sempre buscando novas possibilidades, por meio dos nossos “erros” e “acertos”.

Concluimos o trabalho com a expectativa de continuarmos investigando, em 2014, o aprendizado da leitura e escrita por crianças de 1º ano, visando a construção de práticas de ensino que proporcionem às crianças experiências significativas acerca dos usos e funções da língua escrita, tornando-se assim, cidadãos críticos que exercem seus direitos sociais e políticos por meio da ampliação de suas capacidades comunicativas.

Referências

Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF,1997.

Cenpec (Brasil). Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: Cadernos do Professor: Orientação para

produção de textos. São Paulo: Prol Gráfica, 2010.

Corsino, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília. 2007. p. 57-68.

Dolz, J.; Noverraz, N E Schneuwly, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B E Dolz, J. et alii. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Dubeux, Maria Helena Santos; Silva, Leila Nascimento da; Pessoa, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Porque ensinar gêneros textuais na escola? In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa: O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas. Brasília. 2012. p. 08-13.

Geraldi, João Wanderlei. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Goulart, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos. Brasília. 2007. p. 85-96.

Marcuschi, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionisio, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; Bezerra, Maria Auxiliadora (Org.). Gêneros textuais e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. Cap. 1. p. 19-38.

Minas Gerais. Secretaria de Educação. Proposta Curricular da Rede Municipal. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2010.

Silva, Leila Nascimento da. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. Brasília. 2012. p. 6-12.

Grupo de Trabajo

Educación, Políticas Públicas y Primera Infancia

 **CODENI**
Fundación Defensa del Niño

 **Primer Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas**

En el Caminar de la Aceptación

Fundación Defensa del Niño
Rene Alexis Lleubul Lleubul - dirmedreosorno@codeni.cl

- En junio de 2007 comenzó a aplicarse en nuestro país la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), teniendo por objetivo el reconocimiento pleno de la capacidad del adolescente para hacerse responsable por sus actos, aceptando las particularidades que tiene esta etapa del desarrollo.
- La primera sanción que establece esta ley corresponde a la prestación de Servicio en Beneficio a la Comunidad (SBC), medida en virtud de la cual los adolescentes sancionados deben ejecutar trabajos comunitarios en una institución pública, por una cantidad de horas determinada por un Tribunal competente.
- Como Consejo de Defensa del Niño, ejecutamos este programa en la Región de Los Lagos desde el inicio de la vigencia de la ley, momento a partir del cual enfrentamos muchos obstáculos, en especial a nivel de actores de la sociedad que se manifestaban desconfiados y reticentes a asumir un rol de apoyo en la reinserción de estos adolescentes.
- Esta situación nos llevó a emprender una labor dirigida a cambiar esa percepción estigmatizadora y a mostrar a la comunidad que esta era una tarea de todos como sociedad y no sólo de nuestra Fundación. Comenzamos realizando un trabajo puerta a puerta en cada institución pública, a fin de lograr su acompañamiento y la disposición a recibir a un adolescente para que pudiera reparar el daño causado a la sociedad, prestando un SBC.
- Sin embargo, la práctica nos llevó a darnos cuenta que un porcentaje de los adolescentes no reunía las características prosociales y habilidades sociales necesarias para acudir a realizar el trabajo comunitario en una institución, efectuando un aporte positivo. Nos preguntamos, entonces, cómo hacer cumplir a esos jóvenes en la comunidad sin correr el riesgo de que fueran más estigmatizados.
- Considerando las fortalezas e intereses de los adolescentes, desarrollamos conjuntamente con ellos talleres de madera supervisados y acompañados por profesionales de nuestro programa, donde se elaboran juegos y artículos como rompecabezas, caballitos, autos, trenes, cubos, cajas etc, que son donados a jardines infantiles elegidos por los mismos jóvenes. Normalmente, prefieren aquellos donde asistieron, donde tienen algún familiar o que está cerca de sus domicilios.
- Esta buena práctica ha impactado positivamente en la comunidad, llevando a cambiar paulatinamente la percepción que se tiene de estos jóvenes, por una más integradora y de mayor credibilidad, lográndose disminuir la estigmatización hacia ellos.

Primer Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas.
Santiago de Chile, 14 al 17 de enero del 2014

Formação docente para a infância: perspectivas formativas na creche universitária

Ligia Aquino, Ana Reis y Denise Oliveira

Como citar:

Aquino, Ligia; Reis, Ana y Oliveira, Denise (2014) Formação docente para a infância: perspectivas formativas na creche universitária. *Actas Del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN ISBN 978-956-19-0841-3

Resumo

O presente trabalho busca o diálogo entre a formação prévia de professores de educação infantil e a produção de conhecimento de uma creche universitária – Unidade Universitária Federal de Educação Infantil (UUFEl), localizada no estado do Rio de Janeiro/Brasil. A exigência de formação docente para atuar na educação infantil é relativamente recente, em especial a educação destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade, principalmente a partir da lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira e das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. A partir da década de 1990 as universidades passaram a ter maior responsabilidade com a formação docente para a Educação Infantil, que no Brasil se destina à educação das crianças de zero a cinco anos. A problemática surge dos questionamentos: a creche universitária pode oferecer elementos potencializadores na formação de professores/as para a pequena infância? Como as concepções de infância e as ações de formação prévia integram os saberes e fazeres visando o seu papel mais amplo de ensino, pesquisa e extensão? De que forma a produção de conhecimento da creche universitária dialoga com a formação prévia de professores? A escolha da creche universitária como lócus de pesquisa parte da perspectiva de que esta, além de favorecer a produção e a socialização do conhecimento, pode possibilitar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, princípios que norteiam as atividades acadêmicas. Para o desenvolvimento da proposta de pesquisa, há necessidade de revisitar o processo histórico, além da compreensão do presente e os seus desafios. **Palavras-chave:** formação de professores, educação infantil, políticas públicas, creche, saberes docente.

1. A Educação Infantil brasileira: alguns elementos históricos

A história do atendimento a crianças em creches e pré-escolas no Brasil, por muito tempo, caracterizou-se por ter suas ações voltadas para a proteção à criança pobre, assim como os movimentos iniciados na Europa, na transição do século XVIII para o século XIX, no período em que o capitalismo se consolidava. Tais ações, marcadas pelo pensamento higienista e moralista, tinham como preocupação salvar as crianças da miséria, da fome e do abandono, mas também havia o interesse em controlar as famílias pobres, sem, contudo, enfrentar os conflitos socioeconômicos existentes numa sociedade profundamente desigual. Portanto, a creche tinha apenas a função de guarda, proteção e nutrição das camadas populares (Kuhlmann Jr, 1998).

A partir da Constituição de 1988, as crianças de 0 a 6 anos passam a ter mais visibilidade numa perspectiva educacional como sujeito de direitos e cidadã em desenvolvimento. Neste contexto, a educação torna-se direito do cidadão e dever do Estado de acordo com a Constituição Federal Brasileira.

Destaca-se a década de 1990 como o período de movimentos sociais pela melhoria de qualidade na educação infantil, no qual marcos como o ECA¹, a LDBEN² e outras ações governamentais promoveram a formulação e a implementação de políticas para a infância. A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), também foi um marco na conquista dos direitos das crianças, ao afirmar que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, direito de todos e um dever do Estado. Nessa lei, se dedicou um título específico para as questões referentes aos *Profissionais da Educação*³, com sete capítulos em que são esta-

1 Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90)

2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

3 Dos Art. 61 ao 67, Título VI, da LDB 9.394/96, destacamos o seguinte: *Art. 61.* Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [...] Parágrafo único: A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e

belecidos princípios, finalidades e exigências como necessárias para o desenvolvimento de ações educativas de qualidade, o que coloca até os dias atuais, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil como uma questão básica e imprescindível também nesta etapa (Aquino, Barros e Reis, 2013).

Como desdobramento, tornou-se fundamental a formação de professores para trabalhar com a educação infantil na construção de uma identidade profissional. Diante dos fatos históricos, pode-se afirmar que é recente a preocupação e iniciativas governamentais com a formação de docentes para a Educação Infantil, sobretudo, após a vigência da LDB que define a formação prévia ou continuada em educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil⁴, estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos para esse nível de atendimento educacional e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, no curso normal.⁵

Contudo, apesar dos avanços, a história recente mostra a diversidade de escolaridade dos profissionais que trabalham com este segmento, sendo constituído por nível médio com formação de magistério e, em alguns casos, sem escolaridade básica como os auxiliares de creche. Para mudar o panorama, o governo brasileiro cria uma legislação no qual foi estabelecido que *a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores* (Decreto no 3.276, de 6 de dezembro de 1999.)

Para Gomes (2009, p.46) à formação do professor, está em questionar qual o perfil de professor mais adequado para a especificidade da educação frente à criança real de hoje, segundo a autora.

Se há, de um lado, um histórico de profissional que desenvolve o trabalho com crianças pequenas em creches que, em geral, não se profissionalizou – associado a contextos, em geral, assistenciais, baseados em referências higienistas e/ou “espontaneístas” de desenvolvimento e aprendizagem de crianças –, de outro, há, para a pré-escola, o modelo da antiga escola primária, com um professor mais preocupado com aspectos da instrução do que da educação; que parece não dar conta de satisfazer plenamente as necessidades das crianças no contexto perspectiva preparatória, de ênfase em aspectos da cognição, quase que desconsiderando as outras dimensões presentes no processo. (GOMES, 2009, p. 47).

Tendo em vista o cenário acima, faz-se necessário a formação docente tanto inicial quanto continuada ressaltando a importância da construção da identidade do professor de educação infantil. Assim como a criança deve ser vista como sujeito de direitos, o professor também deve ser visto como sujeito de cultura, produtor de conhecimento e agentes de sua própria formação (AQUINO, 2008).

sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [...] § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. [...]. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; [...] III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; [...] V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...]. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).

4 Resolução do CNE/CEB nº 1 de 1999 estabelece princípios, fundamentos e procedimentos para esse nível de atendimento educacional.

5 Resolução do CNE/CEB nº 2 de 1999. Orientações acerca da necessidade de apontar as bases para a formação de docentes e considerando a existência de profissionais leigos em creches.

2. As Creches Universitárias no cenário nacional

Para a contextualização do surgimento das Creches Universitárias no Brasil, aqui denominadas UUFEl's⁶, faz-se necessário considerarmos alguns antecedentes legais⁷ e o percurso de luta por creches na década de 1970, tendo como protagonistas os movimentos sociais, mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas, sindicatos, entre outros. Desta forma, somando-se às reivindicações dos movimentos sociais, as comunidades universitárias, que também se engajaram na luta pelo direito de assistência à criança, levando as universidades federais a criarem creches em suas estruturas. Contudo, o respaldo legal para as universidades criarem unidades de educação infantil só se materializou com o Decreto nº 93.408 de 10 de outubro de 1986⁸. Este dispositivo legal dispôs sobre a instituição da assistência pré-escolar para os filhos e dependentes de servidores de órgãos da Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações sob a supervisão ministerial.

Ainda anterior a esse documento, na década de 1970 foram criadas cinco creches em universidade federal, sendo a primeira inaugurada em 1971⁹. Na década de 1980 até o fim dos anos 90, houve expansão das creches nas universidades federais com a inauguração de dezoito novas unidades, quando servidores dessas universidades, tanto mulheres quanto homens, passaram a ter o direito à creche no local de trabalho. Esta ampliação pode ser também justificada pelos avanços da educação infantil, principalmente, a partir da Constituição Federal de 1988, quando a creche juntamente com a pré-escola, passa a ser um direito das crianças e dos trabalhadores.

Em 1993, outro decreto, de nº 977 veio revogar o anterior (Decreto nº 93.408/1986), determinando que a assistência pré-escolar destinada a filhos e dependentes dos servidores públicos da Administração Federal pode ser prestada na modalidade direta, por meio de creche própria, ou indireta, por intermédio do auxílio pré-escolar, através de pagamento de um valor mensal dado ao servidor. Outra deliberação presente neste Decreto foi a de vetar a criação de novas creches como unidades integrantes da estrutura organizacional dos órgãos da Administração Pública Federal, autorizando apenas a continuidade de funcionamento àquelas existentes anterior à data de sua publicação. Apesar desta última medida, isto é, não autorização a novas unidades, ainda assim, três unidades foram criadas por terem seus processos em andamento nesse período. Com a promulgação LDBEN, a Educação Básica ganhou nova configuração, dentre as quais, a que caracteriza a educação infantil como sua primeira etapa. Ao passar a integrar a Educação Básica, as creches e pré-escolas já existentes e as a serem criadas ficaram submetidas a uma série de exigências para sua estrutura e funcionamento; todas as instituições, públicas ou privadas, ficaram vinculadas ao sistema de ensino.

Se, inicialmente, as UUFEl's surgiram com o grande objetivo de atender às demandas trabalhistas, no decorrer de suas experiências foram ampliando suas funções para além da guarda e educação das crianças. A relação com o ambiente institucional acadêmico trouxe a perspectiva de outras funções relacionadas ao campo de estágio, pesquisa e extensão, se afirmando ainda como espaço de formação profissional inicial e continuada especialmente para o campo da educação e docência.

Nos estudos de Raupp (2003), foram identificados 26 unidades universitárias federais de educação infantil, em 19 universidades, sendo distribuídas regionalmente da seguinte forma: uma no Centro-Oeste, cinco no Nordeste,

6 Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil.

7 O primeiro documento legal a garantir a creche como direito (no caso às mulheres trabalhadoras) vem a ser o Decreto Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, que regulamentou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), explicitando a exigência de local apropriado para as empregadas guardarem os filhos sob a vigilância e assistência, no período de amamentação nos estabelecimentos em que trabalharem pelo menos trinta mulheres. Além desse Decreto, há também a Portaria nº 1, de 15 de janeiro de 1969, e a Portaria nº 1, de 6 de janeiro de 1971, do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT). Apesar de não tratarem do direito a creche nos locais de trabalho, este é um direito da mulher trabalhadora, com idade de dezesseis a quarenta anos, de amamentar seu filho durante a jornada de trabalho, conforme expresso na legislação.

8 O Decreto estabelece que os órgãos e entidades da Administração Federal Direta e Indireta e Fundações sob a supervisão ministerial, viabilizem o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, filhos dos servidores, através de creches, instituições materno-infantis e jardins de infância integrantes de sua própria estrutura organizacional, ou que contratem, mediante licitação, os serviços de instituições particulares, ou ainda que utilizem, mediante convênios, as instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos conjuntamente com outros órgãos ou entidades públicas (Cardoso, 1986 *apud* Raupp, 2003, p.20).

9 A primeira creche universitária (UUFEl) foi criada em 1971 na Universidade Federal de São Paulo, seguida, em 1972, da Creche da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Creche Francesca Zácara, ambas em funcionamento até os dias atuais.

nenhuma no Norte, nove no Sudeste e quatro Sul. Destacamos que essa distribuição geográfica, concentrada na região Sudeste, onde se localizam os grandes centros urbanos, reproduz as desigualdades regionais do país. A referida pesquisa apontou ainda que, neste universo, há uma diversidade de modos de organização e estrutura quanto à manutenção, vinculação na universidade, quadro funcional e formação de professores.

As UUEI's compartilham de problemas e desafios bem parecidos, tanto por suas questões de origem comuns, como pelos novos desafios postos pela Resolução nº1, de 10/03/2011 (Brasil, 2011), que fixa Normas de Funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à administração pública federal, além de suas problemáticas específicas e locais. A formação continuada para seu quadro funcional, em especial, as professoras de educação infantil, também se destaca como grande preocupação e desafio. Concordamos com Raupp (2004: p.213), quando ressalta a importância dessas unidades.

(...) a Universidade contribui para a qualidade da educação das crianças de 0 a 6 anos, por meio de suas Unidades de Educação Infantil, as quais constituem-se em espaços que buscam “responder a demandas e desafios colocados para a educação infantil pública, caracterizando-se, além de campo para educação de crianças, como espaços de formação acadêmica e profissional, que produz e socializa conhecimentos”. Espaços que se acredita e que se faz mister como centros de Excelência em Educação Infantil. (p. 213).

3. Formação, saberes e fazeres docentes na Educação Infantil

A formação docente (universitária/inicial e continuada), aqui, é entendida como um conjunto de processos e estratégias que possibilitam a reflexão dos/das professores/as sobre a prática, articuladas às reflexões teóricas e aos fazeres e saberes pedagógicos. Desta forma, contribui para a construção de conhecimentos e sua ampliação feita a partir do pensar sobre suas experiências docentes, articulando teoria e prática. Essa concepção de formação está para além do espaço das creches/escolas; está ligada à melhoria das condições de trabalho, à maior autonomia e à potencialidade de ação das/dos professoras/es, no coletivo ou individualmente, ou seja, ao seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Nossa investigação tem evidenciado a importância das UUEI's no cenário nacional como *locus* de produção de conhecimento, superando uma visão dicotômica de formação universitária e continuada, contribuindo para a construção de uma identidade clara e fundamentada no profissionalismo, fundada na intrínseca relação teoria e prática que integram os saberes da docência, na pesquisa como elemento essencial na/da formação; na valorização da docência como atividade intelectual, crítica, reflexiva e transformadora, e na ética como elemento indispensável à formação e à atuação das/os professoras/es.

Os estudos de Pimenta (2002) e Gomes (2009) apontam um distanciamento nos cursos de formação de professores entre o currículo formal e as práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Ambas analisam as práticas pedagógicas e ressaltam a importância da articulação entre teoria e prática, colocando em foco a formação inicial e continuada do professor. Para Pimenta (2002), os saberes da experiência docente gerados nesta articulação são os primeiros passos para mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Para Gomes (2009), esse processo de articulação favorece autonomia na formação do educador de crianças pequenas, levando questões práticas para a investigação teórica, e as teorias, por sua vez, encontrando raízes nas práticas.

Neste processo, é fundamental que o professor exerça um papel ativo na construção individual e coletiva dos saberes oriundos de sua prática, articulando com os saberes culturais e científicos. Segundo Tardif (2002, p. 234), *essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação*, rompendo assim, com concepções tradicionais do professor executor de tarefas.

Os processos formativos dos saberes constroem-se também nos espaços sociais e culturais pelo significado que cada professor confere a atividade docente, a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. As situações vividas desde a infância constituem parte do repertório sobre o fazer docente e, segundo Aquino (2008),

Destacam-se na atividade docente os seguintes aspectos: o professor em sala interage com seus alunos, negociando seu papel; Por vezes remete à sua experiência pessoal e profissional para agir ou argumentar; em algumas situações, seus sentimentos podem prevalecer na orientação de sua ação. (Aquino, 2008, p. 174)

Dessa forma, ao considerar o professor construtor de um saber, este saber passa a ser objeto de investigação, categoria de análise que, no caso do professor de educação infantil, permite identificar e diferenciar suas práticas dos professores de outros níveis educacionais, estabelecendo assim, uma identidade profissional.

São fundamentais os espaços de pesquisas onde os futuros professores de educação infantil possam estabelecer uma relação de troca e parceria na construção do conhecimento. Entende-se que a universidade com a base no ensino, pesquisa e extensão seja o melhor lugar para se estabelecer a articulação entre teoria e prática. Concor damos com Gomes (2009) quando afirma que:

Para que uma educadora organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças pequenas, revela-se indispensável que ela própria tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz, que resultará, conseqüentemente, em modos análogos de ver-se em determinada cultura, de desenvolver-se, de ensinar e de aprender. (GOMES, 2009 p.55)

Reconhecer a relevância dos investimentos na formação, tanto inicial quanto continuada, é de fundamental importância para alavancar a qualidade de ensino e se repensar as questões da identidade profissional, superando assistencialismos e objetivando a garantia dos direitos das crianças, assim como dos professores. É nessa perspectiva que os processos formativos – saberes e fazeres – desenvolvidos no âmbito de uma Creche Universitária comprometida com o ensino, à pesquisa e a extensão são relevantes para pesquisa.

Considerações Finais

Compreendemos que o exercício da docência constitui-se a partir das relações entre o conhecimento científico/cultural e as vivências práticas. Para que esta relação não se distancie torna-se necessário espaço de encontro criador, onde o professor possa assumir um papel mais ativo e crítico na construção do saber, sem perder de vista sua história de vida, afetividade e valores. Nesse processo de construção do saber, tanto o professor quanto a criança devem ser vistos como sujeitos históricos, produtores de cultura e agentes de sua formação.

Nessa perspectiva, a escolha UUFEL's como lócus dos estudos do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente, favorece a produção e a socialização do conhecimento, e possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, princípios que norteiam as atividades acadêmicas.

Os estudos sobre a formação docente embasados em autores como Maurice Tardif (2002), afirmam que a prática docente é composta por atividades e funções de caráter pessoal e coletivo resultando num saber intersubjetivo, Lígia Aquino (2008) defende a importância da unidade da profissão docente e a necessidade de se aprender uns com os outros, procurando perceber nos parceiros docentes a condição de sujeitos de conhecimento, Selma Pimenta (2002), analisa a formação de professores a partir das práticas pedagógicas e docentes, colaborando na construção de sua identidade.

O presente artigo está articulado com a pesquisa em andamento sobre o papel da creche universitária na produção do conhecimento sobre a infância e como o conhecimento produzido a partir dessa unidade está relacionado às funções próprias da universidade – ensino, pesquisa e extensão. Aprofundar-se no conhecimento histórico das creches investigadas, identificando a vinculação destas na estrutura da universidade e sua relação com as demais unidades e instâncias institucionais. Este trabalho faz um recorte e busca conhecer as ações e concepções sobre formação de professores de educação infantil em uma Unidade de Educação Infantil Universitária, situada no estado do Rio de Janeiro com mais de dez anos em funcionamento.

As reflexões sistematizadas no presente texto são parte da proposta de pesquisa que encontra-se em desenvolvimento e do estudo dos referenciais teóricos. Como já dito, o presente estudo está vinculado ao grupo de pesquisa Infância e saber Docente que busca aprofundar conhecimentos sobre a educação infantil, a criança e concepções de infância, articuladas com a produção do conhecimento em Unidades de Educação Infantil Universitárias.

Referências

Aquino, L. M. L. de; Barros, J. F. de; Reis, A. C. C. dos.(2013). *Creche Universitária: Espaço de Formação Docente para a Educação Infantil*. In: Anais do XII Congresso Internacional Galego-Português De Psicopedagogia. Portugal.

- Aquino, L. M. L. de. (2008). Saber Docente: questões para pensar a prática na educação infantil. In: Vasconcellos, V.; Aquino, L. M. L. de; Dias, A. *Psicologia & Educação Infantil*. Araraquara. São Paulo: Junqueira e Marin.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 05 de outubro de 1988.
- Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- Brasil (1993). *Decreto nº 977*, de 10 de setembro de 1993. Dispõe sobre a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 11 de nov. 1993.
- Brasil (1999). *Decreto 3.276*, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília, DF: 23 de dez. 1996.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação (1999). *Resolução CNE/CEB nº1, de 7 de abril de 1999*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação (1999). *Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de abril de 1999. Seção 1, p. 97.
- Brasil. *Resolução Nº 1 de 10 de março de 2011*. Versou-se, também, sobre a Resolução nº 1, de 10/03/2011, publicada no DOU em 11/03/2011. CNE – Fixa Normas de Funcionamento das 28 Unidades de Educação Infantil ligadas à administração pública Federal dentre suas autarquias e fundações.
- Gomes, M. (2009). *Formação de professores na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Kuhlmann, Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- Pimenta, S. G. (2002). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: Pimenta, S.G. (orgs). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, Cortez Editora.
- Raupp, M. D. (2003). *Relação Universidade – Unidade de Educação Infantil e Histórico da Associação Nacional da ANUFEI*. In: ANAIS do III Encontro Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. São Carlos: UFSCar, p. 16 - 26.
- Raupp, M. D. (2004). Creches nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas. In: *Revista Educação & Sociedade*. Editora da UNICAMP. Vol. 25, n. 86, p.197 – 217.
- Tardif, M. (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

Evaluación en la “pré-escola”: elementos para pensar críticamente la educación infantil en la red de enseñanza de la ciudad de Rio de Janeiro

Virgínia Louzada

Como citar:

Louzada, Virgínia (2014) Evaluación en la “pré-escola”: elementos para pensar críticamente la educación infantil en la red de enseñanza de la ciudad de Rio de Janeiro. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Vengo a proponer una investigación sobre la propuesta de evaluación aplicada a la “pré-escola”, periodo que comprende los cuatro y cinco años de edad, partiendo de las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las premisas evaluativas que basan el trabajo pedagógico hecho en las escuelas infantiles de esa red? ¿Cuál es el proyecto de educación en el que esas prácticas se vinculan? ¿Qué papel juega la evaluación del aprendizaje en la gestión actual y cuál es su intencionalidad? Partiendo de encuestas semiestructuradas destinadas a profesores e profesoras de la red y del análisis documental del material pedagógico producido por la Secretaría de Educación de la ciudad de Rio de Janeiro, tengo la intención de comprender la perspectiva de evaluación del aprendizaje y la concepción de infancia que subyacen estos documentos, su intencionalidad y, consecuentemente, el proyecto de educación y de sociedad al cual están vinculados. La investigación objetiva también la comprensión sobre cuáles son y cómo son las prácticas evaluativas de la red pública de la ciudad de Rio de Janeiro, en el modelo de “pré-escola”, así como cuáles son las informaciones que los documentos oficiales traen en esa dirección. Palabras clave: educación, evaluación, aprendizaje, niñez, políticas públicas

El presente trabajo relacionase a mi tesina de doctorado, en curso. Busco, en esta comunicación oral, exponer las intenciones de mi investigación de doctorado y su importancia. Mi intento es investigar la propuesta de evaluación para la educación infantil (E.I.) de la ciudad de Rio de Janeiro, una de las más grandes redes públicas de enseñanza de la América Latina. En particular, de la “pré-escola”, periodo que comprende la franja etaria de los cuatro y cinco años, desde las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son las premisas evaluativas que basan el trabajo pedagógico ejecutado en las escuelas infantiles de esa red de enseñanza? ¿Cuáles son e cómo ocurren las prácticas evaluativas en el cotidiano de las clases de EI, modalidad preescolar, en el contexto actual de la política educacional de esa red pública? ¿A cuáles proyectos de educación estas prácticas se vinculan? ¿Qué papel juega la evaluación del aprendizaje en la gestión actual – del alcalde Eduardo Paes y su secretaria municipal de enseñanza Claudia Costin - y cuál es su intencionalidad? ¿Qué informaciones lo comprueba los documentos oficiales? ¿Qué tensiones se presentan en las herramientas formales de evaluación en la enseñanza básica que se reflejan en la educación infantil?

El valor de ese trabajo se encuentra, principalmente, en lo hecho de aún tratarse de un nuevo campo de estudio. En los estudios sobre evaluación poco se ha investigado sobre ese tema. Además, comprendo su relevancia desde la importancia que la red municipal ocupa en el escenario educativo brasileño. Elijo realizar esa investigación por eso y también en virtud de mi implicación con la educación pública municipal, donde fue alumna y docente de la red – incluso como profesora de la educación infantil – y por el trabajo hecho con la formación continua a servicio de estos profesionales en el equipo de E.I. de la Secretaria Municipal de Educación (SME/RJ).

A mi juicio, el oficio docente de la red recibe gran influencia de las evaluaciones externas, incluso la educación infantil; la misma lógica que justifica la práctica de las evaluaciones en larga escala a que los alumnos y profesores de la enseñanza básica son sistemáticamente sometidos está presente en la preescolar, aunque de manera informal, una vez que el rendimiento escolar en esta fase no puede ser medido por intermedio de puntuaciones, de la utilización de cuadernos de actividades producidos por el equipo o por la prueba administrada en el 1° año de escolaridad en niños originarios de la educación infantil. En ese sentido, desagradame mucho el actual momento de la red, con políticas públicas centradas en evaluaciones externas modeladas en la *Pedagogia do Exame*¹⁰.

Para hacer esta investigación, mi embasamiento teórico se encuentra en los estudios de la evaluación del aprendizaje. Pretendo hacer análisis documental del material pedagógico producido por la SME/RJ - los cuadernos de

actividades – “pré-escola II” y las tareas de vacaciones para la educación infantil - de las resoluciones y circulares que regulan estos materiales, para así comprender en cual perspectiva de evaluación de aprendizaje tales documentos están pautados y la concepción de niñez¹¹ que los traspasa¹², y su intencionalidad y, consecuentemente, el proyecto de educación/sociedad a que están sujetos. Además, pretendo realizar algunas entrevistas semiestructuradas con profesores y profesoras de la educación infantil y con el equipo pedagógico de algunas escuelas de la red para intentar comprender de qué forma tales documentos y materiales pedagógicos influyen en las prácticas pedagógicas y en el cotidiano escolar de estos niños.

Desde mi punto de vista, el hecho de testes y pruebas no ser usados como instrumentos oficiales de evaluación en esta etapa de la enseñanza básica podría posibilitar otras formas de evaluar, vueltas para la participación de los niños y para el protagonismo infantil, para la utilización de distintos lenguajes y de otras epistemologías, lo que la utilización de los materiales pedagógicos por la SME/RJ dificulta. Para comprender el momento que esta red atraviesa, creo que sea necesario entender el contexto en que ella está insertada.

Contexto e regulación

Para hablar de mi investigación y pensando en las cuestiones que ella produce (citadas anteriormente), considero relevante explicitar mínimamente las políticas de evaluación responsables por el actual contexto de regulación y contención de la red pública municipal de Rio de Janeiro, trayendo para ese diálogo algunos de los autores que me han ayudado a reflexionar en tales cuestiones.

Según Hypolito (2010), políticas curriculares desarrolladas en el contexto de la globalización y del neoliberalismo nortean las acciones del Estado en el campo educacional como medio de regulación social. Mediante estrategias de evaluación supuestas gerenciales “*o Estado tem obtido êxito na padronização curricular, na implantação de políticas de formação docente e na submissão da escola e da educação aos interesses do mercado*” (p.1.337). Esos modos de gestión se presentan como solución para los problemas de la educación, sin embargo son insuficientes para enfrentarlos.

Aún para el autor (ídem), inúmeros municipios, con el objetivo de lograr las metas establecidas por el Estado regulador¹³ y por sus estudios de evaluación, creados por órganos como el INEP¹⁴, usan los resultados obtenidos en la evaluación externa como parámetro de calidad para la educación y organizan los procesos de regulación del trabajo docente¹⁵ a través de la implementación de exámenes y procesos de certificación de currículo y gestión escolar. La introducción de esos métodos de evaluación – de la educación e del desempeño docente – es fundamental para efectuar la regulación del Estado, que pasa a controlar las prácticas educativas preferencialmente por medio de terceros contratados para llevar a cabo la evaluación, principalmente externa y en gran escala con base en principios de calidad y merito, tratando de reducir los problemas de la educación a problemas técnicos-gerenciales¹⁶.

El autor reflexiona (ídem) que el neoliberalismo en la educación debe ser entendido como una política de regulación estatal (en lugar de una política educativa del gobierno). A través del discurso de que las reformas son una necesidad natural y parte inevitable de la globalización y del mercado internacional, la esfera del neoliberalismo se convierte en crucial para definiciones educativas. En este contexto, la evaluación de los productos y del rendimiento es considerada esencial para lograr la eficiencia, la calidad y la resolución de problemas.

Para Sousa (2001), a partir de los años 90, la evaluación se ha convertido en uno de los elementos estructurales de las políticas educativas en curso en Brasil, a pesar de los diferentes focos que puede tener en todos los niveles del sistema educativo. Tradicionalmente, el foco principal fue la evaluación del aprendizaje, pero en la actualidad también es posible observar propuestas y prácticas que se convierten para la evaluación del desempeño docente, evaluación del curso, evaluación institucional y evaluación del sistema educativo. Tales propuestas y prácticas cubren los distintos niveles de enseñanza: la enseñanza básica, la educación de pregrado y postgrado.

11 Utilizo la palabra en el singular por creer en el carácter universalista de dichos documentos.

12 Período comprendido entre 2011/2013.

13 Para desarrollar el tema véase Afonso (2000)

14 Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas. Órgano federal evaluador e indicador de parámetros para dichas políticas, que están centradas en acciones que fomentan la tercerización de la administración del sistema público, las asociaciones público- privado e los sistemas de cuadernillos didácticos.

15 (...) *as ações do Estado gerencial e as políticas educativas têm um caráter regulador que determina, em boa medida, as identidades docentes, tornando-as adequadas a tais empreendimentos educativos* (p. 1339).

16 Ver Barriga, 2008.

Hypólito (2010) también argumenta que, entre otras funciones, la evaluación también puede ser considerada un proceso de rendición de cuentas a la sociedad civil señalada como *accountability*. En este contexto, sostuvo que las acciones de la política del Estado y de la educación de gestión tienen un carácter normativo que determina en gran medida las identidades docentes, con el objetivo de hacerlas adecuadas para este tipo de iniciativas educativas, desde la introducción cada vez más generalizada de la lógica del mercado en las escuelas a través de intervenciones pedagógicas providenciadas por la asociación público-privado, tercerización de servicios e otras formas¹⁷. Afonso (2010) extiende el concepto de *accountability*, con el argumento de que si bien el término se usa a menudo como la rendición de cuentas, ele presenta una cierta inestabilidad semántica debido a que es un concepto correspondiente a una pluralidad de significados y amplitudes, desde que (...) *remete para políticas, sistemas, modelos, dimensões, agências, práticas e atores também diversificados*¹⁸, parecía ser un concepto en expansión, cuyas interpretaciones ni siempre convergen. Los procesos de “responsabilización” o de rendición de cuentas vuelven más importantes que los procesos pedagógicos.

En las últimas décadas, el gobierno federal, algunos gobiernos estaduais y municipales han implementado en sus sistemas escolares, gradualmente, evaluaciones en gran escala estandarizadas que pretenden mejorar la calidad de la educación ofrecida por medio del monitoreo de las escuelas y de la reorientación de las políticas públicas a través de los mecanismos para medir el índice de rendimiento de los estudiantes. Afonso (2000) sostiene que (...) *a partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão Estado Avaliador*¹⁹. El autor explica que esta expresión significa que el Estado ha adoptado un *ethos* competitivo, *neodarwinista* y, mediante la importación para el dominio público de modelos de gestión privada, con énfasis en los resultados de los sistemas educativos, admitirá la lógica del mercado y la creación de mecanismos de control y responsabilización cada vez más sofisticados²⁰. Así, uno de los cambios más importantes – en el contexto educativo y fuera de él – es el énfasis general en los resultados (y productos) en detrimento de los procesos de evaluación. Aún para este autor, las propuestas de este Estado favorecen la *desvalorização da multirreferencialidade dos processos avaliativos*²¹ y representan un revés considerable para los supuestos positivistas y cuantitativistas. El Estado Evaluador es responsable por la imposición de un currículo nacional común y por el control de los resultados, siendo la evaluación la principal herramienta para el logro de los objetivos de un Estado visiblemente neoliberal.

Hypólito (2010) argumenta, además, que esta reestructuración educacional, inspirada en los principios neoliberales, encuentra en la idea de rendición de cuentas, a partir de pruebas estandarizadas, el apoyo para identificar quién falla (estudiantes y escuelas), y asignar sanciones justificadas por el rendimiento escolar (y la consiguiente “meritocracia”). El contexto social en que se producen estos resultados es despreciado, a partir de una supuesta “calidad” de enseñanza, centrada en la eficacia y la selectividad del sistema educativo. Así vemos políticas centradas en acciones que fomentan la tercerización de la administración del sistema público, las asociaciones público-privadas, en el caso de Rio de Janeiro, pueden traducirse en asociaciones con el Instituto Alfa e Beto, Instituto Sangari, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho, entre otras y los sistemas de cuadernillos didácticos²².

Igual que Rio de Janeiro, inúmeros municipios han solicitado el apoyo a estas empresas (y otras) para asegurar el “éxito” e lograr a tan ansiada “calidad”, mediante los programas de intervención pedagógica citados anteriormente. Inserido en las reformas neoliberales, el concepto de calidad se ataña a los métodos cuantitativos de evaluación, desde la justificativa de la meritocracia. Una vez que el Estado invierte dinero en estos programas y, a partir de ellos, muestra resultados eficientes, la responsabilidad por el fracaso de la educación pública va a sufrir *descentralização da culpa*²³, visto que descansa, en última instancia, sobre las escuelas, profesores, estudiantes y padres.

Aún pensando en esta política de evaluación revisada por la “calidad de la educación pública”, hablando sólo

17 Ps. 1339 e 1340.

18 P. 149.

19 2000:49.

20 P. 49.

21 Ídem.

22 En relación a los sistemas de cuadernillos didácticos, los Cuadernos Pedagógicos son producidos por un equipo de profesores (as) de la SME/RJ. Ellos son utilizados para preparar los estudiantes para las pruebas bimestrales también producidas por el mismo equipo. Disponible en <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?article-id=3083910>>

23 Hypolito, 2010: 1343.

de la enseñanza básica, el Estado brasileño cuenta con varios programas incluyendo pruebas y evaluaciones en gran escala, guiados en soluciones de gestión anteriormente citadas: *Prueba Brasil*²⁴, *Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB)*²⁵, *Pruebita Brasil*²⁶, *Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM)*²⁷, *Examen Nacional para la Certificación de Competencias de Jóvenes y Adultos (ENCCEJA)*. Para la educación superior, hay un sistema que implica evaluación de las instituciones y de los cursos de pregrado²⁸ e el *Examen Nacional de Desempeño de los Estudiantes (ENADE)*.

Además de estas evaluaciones, hay programas de estadística educativas: Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), que mide cada escuela y el sistema escolar, que sirve de base para metas educativas; los *Censos Educativos* (enseñanza básica y educación superior). En el ámbito internacional, nuestro país también participa en diversas acciones como el *Pisa (Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes)*²⁹. Y en muchos estados de la Federación, se están desarrollando programas de evaluación similares. En la ciudad de Rio de Janeiro, por ejemplo, hay los *Cuadernos Pedagógicos*³⁰ desarrollados por la SME/RJ para subvencionar las pruebas bimestrales aplicadas en la red.

Estando de acuerdo con este contexto, en el municipio de Rio de Janeiro tenemos una gran participación de las instituciones externas a través de programas y proyectos (*Se Liga, Acelera, Fórmula da Vitória, Proyecto Alfa e Beto*, y otros), las pruebas anuales de evaluación de la red (*Prueba Rio*); la publicación *rankings* de desempeño³¹, las evaluaciones bimestrales enviadas por la SME/RJ y las evaluaciones nacionales (*Prueba Brasil*). La intención de premiar la actuación de los estudiantes en las evaluaciones externas se materializa con el *Premio Anual de Desempeño*, a través de un salario adicional para profesores/as y funcionarios/as de las escuelas regulares y un sueldo y medio por profesores/as e funcionarios/as del *Projeto Escolas do Amanhã*³², fortalece, cada vez más, una política educativa basada en la meritocracia, la competencia y la selección.

En cuanto la evaluaciones en gran escala, hay que destacar que ignoran lo que sucede a diario en las escuelas, así como sus peculiaridades y necesidades. Ellas reducen su dimensión cognitiva a partir de resultados cuantitativos y medibles que apuntan a desvincular este conocimiento de las numerosas relaciones experimentadas cotidianamente en la escuela, entre alumnos (as), profesores (as) y otros actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En mi entendimiento, tampoco la primera infancia está exenta de esta lógica. A pesar de la falta de resultados cuantificables o de índices como IDEB, hablando específicamente de la educación infantil en la red municipal carioca, tenemos la aplicación de cuestionarios llamados ASQ-3³³ e ASQ-SE, a ser llenados por el personal docente³⁴. Según la Circular E/SUBE/CED n° 156, Manual de uso del ASQ-3 e ASQ-SE, el primero: *Trata-se de um conjunto de 20 escalas para crianças de diferentes idades cobrindo o intervalo etário de 1 mês a 5 anos e meio. Cada escala avalia o desenvolvimento da criança ao longo de cinco dimensões: comunicação, motora ampla, motora fina, resolução de problemas e pessoal e social. O desenvolvimento em cada um dos domínios é avaliado com base na resposta a seis quesitos*³⁵, assim como o segundo, de acordo com o mesmo documento: (...) *uma escala complementar, específica para o monitoramento eficaz dos aspectos sociais e emocionais chamado **Ages & Stages Questionnaires: Social-Emotional**, (...) conta com perguntas mais específicas destas dimensões num total de oito escalas em diferentes faixas etárias cobrindo o mesmo intervalo que o ASQ-3*³⁶.

24 Lengua Portuguesa e Matemática para alunos y alumnas de 5° al 9° año.

25 Semejante a la Prueba Brasil, sin embargo realizada por muestreo.

26 Pretende evaluar el proceso de alfabetización.

27 Prueba para evaluación de la enseñanza media, también utilizada para ingreso en las universidades.

28 Sistema propio constituido por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (SINAES).

29 O Brasil e o México fueran los primeros países no miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), responsable por el programa, a participaren del Pisa.

30 1° al 9° ano.

31 Que preconizan el discurso estadístico.

32 Proyecto de la SME/RJ que incluye 150 escuelas localizadas en 73 comunidades del municipio de Rio de Janeiro consideradas en riesgo.

33 Ages & Stages Questionnaires. El instrumento fue desarrollado en los EE.UU. por un equipo multidisciplinario en el año 1997. La versión 3 se probó por primera vez en 1999.

34 Profesores e professoras, agentes auxiliares de guardería e incluso el equipo de directivo.

35 P.4.

36 Ídem.

También de acuerdo con la presente circular, la razón para la aplicación de los cuestionarios se encuentra en dos focos en la elaboración de las políticas públicas para la primera infancia: con respecto a la expansión de la oferta actual de plazas en las guarderías públicas en las asociadas y para mejorar la calidad de atención. Es interesante que esta mejora, según el documento, está directamente relacionada con las preguntas individuales, ya que el cuestionario evalúa si el desarrollo de cada niño está de acuerdo o no con lo esperado para su edad y no lleva el equipo pedagógico que lo llena a reflexionar sobre el servicio que ofrece la institución para niños, tampoco sobre el trabajo pedagógico hecho con ellas.

Se utilizó el ASQ-3 de forma experimental en el municipio de Rio de Janeiro, en colaboración con la Secretaria de Asuntos Estratégicos (SAE) de la Presidencia de la República, en 2010. Se aplicó inicialmente en las guarderías por muestreo³⁷. En los años siguientes (2011 e 2012), se aplicó en toda la red de educación infantil. Posteriormente, la intención era la de extender la aplicación de las preguntas para otras redes públicas del país. A partir de la tabulación de los resultados, se establecieron dos clasificaciones por *ranking*: interna (entre los jardines de infancia y escuelas de una CRE) y en general para toda la red³⁸. Debido a esta situación, observé en algunas visitas a guarderías y preescolas, equipos pedagógicos que estaban dispuestos a “preparar” a los niños para aplicación de los cuestionarios, ya que este hecho se convirtió en una situación formal de evaluación y los equipos sabían que lo mismo sería aplicado en los años siguientes.

En 2011, algunos segmentos que representan a la discusión sobre la educación de la primera infancia en el país reaccionaron y se movieron en contra de los cuestionarios, con la presentación de una moción de repudio al MEC, al Consejo Nacional de Educación (CNE) y diversos órganos correspondientes: Asociación Nacional de Postgrado y Pesquisa en Educación (ANPEd), a través del Grupo de Trabajo (GT-7) – Educación de los Niños de 0 a 6 años y del Movimiento Interforos de Educación Infantil del Brasil (MIEIB):

O GT 07 - Educação da criança de 0 a 6 anos manifesta seu REPÚDIO à adoção de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal de avaliação em larga escala do desempenho da criança de 0 até 6 anos de idade, por meio de questionários, testes, provas e quaisquer outros instrumentos, uma vez que tais procedimentos descon sideram a concepção de Educação Infantil e de avaliação presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05 de dezembro de 2009) e nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil(2009).³⁹

Desde mi punto de vista, este tipo de iniciativas (aplicaciones de cuestionarios, cuadernos actividades para el educación infantil y tareas vacaciones) se están preparando para las evaluaciones a gran escala que van a ocurrir en la educación básica. Para Sousa (2001), pensando en este contexto, los distintos niveles de la educación han sido evaluados por el gobierno desde la premisa de que esta revisión puede “producir” una enseñanza de mejor calidad. A pesar de las especificidades de cada uno de estos niveles de educación, algunas características son comunes en los procedimientos adoptados, como el énfasis en los productos (o resultados); valoración de principios meritocráticos, a partir de la individualización de las instituciones y/o alumnos; datos de rendimiento escalonados, transformados en clasificación; datos predominantemente cuantitativos y resaltando las evaluaciones externas independientes de autoevaluación, diluyendo cada vez más las fronteras entre la educación y el mercado.

Sousa (ídem) declaró que en la perspectiva neoliberal, se cree que la evaluación, sobre la base de las características mencionadas anteriormente, crea la competencia y, por lo tanto, la calidad. El Estado se convierte en el responsable de fomentar la producción de esta calidad. Así, bajo la égida de la clasificación y de la exclusión, las políticas educativas asumen la exclusión como inherente a sus resultados, lo que, en mi opinión, es totalmente incompatible con el derecho de toda persona a la educación, reduciendo la educación a la condición de mercancía, desde una lógica positivista y de comercialización de la educación.

Aún pensando en la premisa de que la educación es un derecho y no un privilegio para algunos, considero relevante problematizar el tema de la calidad en la educación. Para algunos, la misma se fundamenta en los principios

37 45.650 niños.

38 Se invitó a las directoras para participar de una reunión con el economista Ricardo Paes de Barros, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), para la entrega de los resultados obtenidos por la aplicación del cuestionario.

39 <http://www.acaoeducativa.org/portal/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/10004220-pesquisado-res-da-educacao-infantil-criticam-ideia-de-avaliacao-em-programa-para-primeira-infancia-do-governo-federal>. Acceso en 06/06/13, a las 21: 15h.

liberales, ya que supone la necesidad de seleccionar, a partir de principios meritocráticos, aquellos que pueden continuar con sus estudios y deberán tener la oportunidad de alcanzar los lugares más privilegiados de nuestra sociedad. Lo que yo he preguntado, antes de toda esta discusión, es lo que realmente se puede considerar una educación de calidad. ¿Calidad para quién y para qué? Un sistema muy exclusivo, en mi opinión, no se traduce en la calidad, una vez que en nombre de preparar a los niños para este mundo competitivo, dejase muchos niños al margen, aunque de forma velada y encubierta.

Hablando específicamente de la escena pública de Río de Janeiro, se puede observar que: las políticas educativas implementadas utilizan pruebas estandarizadas con la difusión de los resultados, la divulgación de *rankings* de los estudiantes y escuelas con el mejor rendimiento acaban convirtiéndose en señas de identidad de una calidad de trabajo de enseñanza; premios a alumnos/as, profesores/as y funcionarios/as desde los resultados obtenidos, fortalecen, aun más, una política educativa basada en principios neoliberales concretizados a través de la meritocracia, competencia y selección. En este sentido, formulo la siguiente pregunta: ¿cómo pensar - y potencializar - la propuesta de una escuela más democrática cuando sus directrices de evaluación se rigen por principios tales como la clasificación, la selección, la competencia y la desigualdad?

Lo que hay que destacar de estas políticas es la centralidad en los aspectos económicos y, en consecuencia, en los modelos de gestión promocionado por el mercado; lo que, sin duda, es una cuestión política. Por eso, hay una inversión: lo que debería ser una suposición de calidad en la educación pública, garantizada y asegurada por el Estado, se considera como discapacidad de los usuarios. Lo que debería ser considerado un derecho del ciudadano y deber del Estado se convierte en una opción a partir de lo que se cree como eficiente o ineficiente en este sistema.

Así, con el fin de asegurar la eficacia de la lógica, la fabricación de una identidad docente es fundamental. Establecer cual identidad docente es necesaria para la enseñanza, o como profesores y profesoras necesitan desempeñar sus actividades, es una forma de garantizar las condiciones necesarias para la sistematización de lo que se llama docencia para este modelo gerencial, un proceso de fabricación de esta identidad⁴⁰.

Dado este contexto, me pregunto cómo los profesores y los profesores han respondido a estas cuestiones en su día a día en las escuelas. ¿Cómo este contexto influye en sus prácticas de evaluación y sus identidades docentes?

Referencias bibliográficas

- Afonso, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- Barriga, Á. D. *Uma polêmica em relação ao exame*. In: Esteban, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.
- Hypolito, Á. M. *Políticas curriculares, Estado e regulação*. *Educ. Soc.*, Campinas, v.31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez.2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- Rio de Janeiro (RJ). Secretaria Municipal de Educação. *Circular E/SUBE/CED n° 156*. Rio de Janeiro, 2011.
- Rio de Janeiro (RJ). Secretaria Municipal de Educação *Tarefas de Férias*. Rio de Janeiro, 2013.
- Rio de Janeiro (RJ). Secretaria Municipal de Educação *Caderno de atividades – Pré- escola II*. Rio de Janeiro, 2013.
- Sousa, S. M. Z. L. *Avaliação e Políticas Educacionais: Iniciativas em Curso no Brasil*. In: Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Hidalgo, A. M. e Silva, I. L. F. Londrina: Ed. UEL, 2001.

40 Hypolito, 2010: 1345.

El Fenómeno de Adulto-Designación en Educación Parvularia

María Moreno

Como citar:

Moreno, María (2014) El fenómeno de adulto-designación en educación parvularia. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La presente ponencia tiene como propósito reflexionar y develar, desde un punto de vista crítico, *el fenómeno de adulto designación en educación parvularia*, intentando dar respuesta a una serie de interrogantes como: ¿Qué importancia real le otorgan los adultos a la infancia?, ¿qué es aquello que define como constructo a la infancia y lo asocia a lo sensible, ignorante, inválido, dependiente, vulnerable?, ¿quién o quienes definen estas categorías? Es sabido que en la historia social de la infancia estas asociaciones simbólicas han estado siempre presentes, de algún modo u otro, la mirada de los adultos hacia los seres humanos que tienen “cronológicamente” menos edad, han estado siempre sujetas a la supremacía del poder. Esta supremacía se instala en el campo social, cultural y también en el mundo pedagógico. La educación parvularia no está ajena a esta situación, el discurso instalado en la formación de educadoras de párvulos lo demuestra, en tanto la retórica manifiesta que el niño y niña es un sujeto de derecho, sin embargo la práctica devela lo contrario, la invisibilización del infante se vuelve un hecho social y educativo cada vez más evidente. **Palabras clave:** adulto designación, infancia, educación parvularia, hegemonía, invisibilización

Concepto de “infancia”

El concepto de “infancia”, ha evolucionado en los tiempos, el reconocimiento “del infante” con un rostro que lo identifique y releve en la sociedad, con necesidades, fortalezas e intereses propios de la etapa no siempre fue un interés de estudio social, cultural, ni pedagógico.

En este sentido es necesario señalar que la niñez es un concepto asociado a la modernidad, es una noción que se ha caracterizado por diversos cambios a través del tiempo, lo que significa que ello es una construcción social, por lo tanto y dependiendo de esa construcción social, es como se define la concepción de niñez. Éste niño y niña no ha requerido de las mismas atenciones, sino que éstas han cambiado conforme avanzan los periodos históricos, sociales, culturales y políticos (la concepción de niñez en una construcción dinámica, no estática).

A su vez, se debe vincular a la infancia al concepto de heterogeneidad, entendiendo que no existe sólo una, sino que está asociada a cada espacio cultural, y es en este espacio donde se reconocerá al niño y niña atendiendo a las categorías que dan cuenta de los significados y expectativas culturales, sociales y educativas, por lo tanto este constructo debería ser llamado “infancias”.

Estas “infancias”, suponen una idea de individualidad, dicho ello para entender al individuo en su particularidad, con intereses, necesidades y potencialidades que le son propias y distintivas, no obstante los hechos sociales, culturales y educativos emplazan a este sujeto en una situación de “estandarización”, acto seguido se generaliza este estado de niño o niña posicionando sus virtudes, potencialidades y anhelos en un acto cuasi arbitrario y sin sentido. El campo educativo insiste en recordar que los niños y niñas (entendiendo a este sujeto en un marco de edad de 0 a 6 años) deben ser “protagonistas”, es decir, los actores principales, de todo acto pedagógico, empero, simbolismos como “sensibles”, “ignorantes”, “inválidos”, dependientes” y “vulnerables” se mantienen en el discurso inconsciente (y también consciente) generado una idea oculta de supremacía ante los “infantes”, hecho que se mantiene latente en una cultura que invisibiliza a la infancia.

“Pareciera ser que la infancia surgida con la modernidad pone en tensión una idea romántica de ésta en tanto lugar de inocencia y resguardo, versus un espacio social que emerge cargado de expresiones simbólicas. Ésta tensión expresada en la imagen de niño/a como objeto de cuidado y/o carente de protagonismo, contrasta con el desenvolvimiento de la imagen de niño/a como ser creativo, capaz de dar cuenta y ser tocado por su mundo social”⁴¹.

41 Garrido, Claudia (2006). “Reflexiones acerca de la construcción de infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos: Puntos de encuentro y desencuentro con la Política Nacional a Favor de la Infancia y Adolescencia”. Congreso Internacional de Psicoe-

Esta es una sociedad que opera bajo decisiones hegemónicas, en donde el niño y niña son y están) “ocultos” ante la mirada adulta, en este sentido se puede remontar a la visión de la infancia en el siglo XVII y mediados del XVIII, donde (en un sentido más bien práctico), todo niño o niña era definido como “un adulto en miniatura”, que debía “pasar velozmente de un estado de niñez a un estado adulto”, omitiendo en todo momento su carácter de infante, sean sus vestimentas, sean sus actos, todo estaba referido a un periodo que debía ser transitado con la mayor rapidez posible y donde toda determinación era (y es) decidida por “adultos”.

“La infancia se piensa como pura proyección al futuro, dicho en términos aristotélicos, como potencia en relación al acto, como potencia de ser. En el entendido que niños y niñas sólo pueden llegar a ser alguien “cuando sean grandes”⁴².

Adulto designación

En el campo cultural (y social) existe un fenómeno llamado “endoculturación”, cuyo significado más simple implica que “la generación de mayor edad traspasa la cultura a la generación más joven”, en este acto tan simbólico e histórico se transfiere todo el bagaje cultural a los más pequeños, periodo donde éstos internalizan todo el saber y saber hacer de su entorno más próximo, lo que implica también un acto educativo. Los niños y niñas aprenden su cultura, desde un acto claramente imitativo y referencial, empero este acto referencial es una acción adulta.

Las acciones adultas son respetadas, no por el argumento que exista detrás, sino que por el sólo hecho de entender “al adulto” como un individuo en una etapa social y cultural cargado de autonomía, sabiduría y consciencia de su realidad. Esta aseveración denota una cuestión de supremacía del “adulto” que subordina a la niñez.

Esta subordinación no es más que un acto hegemónico, en el cual el “adulto” es quien decide y opina, este fenómeno se conoce como “adulto designación”.

La adulto designación (o adulto centrismo), tiene relación al lugar que ocupa el “sujeto mayor” en el mundo, pero este es un sitio simbólico que actúa metafóricamente en la sociedad, y en términos de lo que aquí se convoca es un acto hegemónico que obliga al niño o niña a situarse en una relación verticalista frente al mundo.

“La infancia, como etapa supeditada a la adultez, ha sido fuertemente utilizada bajo un interés biopolítico y demográfico que sólo sirven para un control efectivo de la población. Esta práctica ha sido adoptada por las concepciones de la instrumentalidad técnica dentro de las ciencias sociales, que clasifican y encasillan la vida humana por categorías etarias”⁴³.

Lo anterior extrapolado al cosmos educativo, se entiende como un vínculo utilitario que se hace con la infancia, cuya racionalidad tecnócrata conlleva, nuevamente, a invisibilizar y cosificar a la niñez.

Adulto designación y educación

Cómo se mencionó el proceso de “endoculturación” es un fenómeno cultural, pero también es educativo, donde el hecho adultocentrista está presente.

Es en el campo educativo, el lugar por excelencia donde se evidencia con absoluta potencia dicho fenómeno, pues el adulto representado por “el/la educador/a”, es quien decide por “los educando”.

En este marco, se ha instalado la idea de hacer una pedagogía consciente, constructivista, horizontal, incluso “crítica”, sin embargo hoy los docentes continúan clasificando y categorizando a sus aprendices. Se “agrupa” a los niños y niñas según su rango etéreo, según sus “capacidades”, incluso según sus “virtudes”, se “selecciona” a los niños y niñas de acuerdo a sus “potencialidades”, y lo que es aún más crítico, de acuerdo a sus “posibilidades”, ¿quién determina estas potencialidades?, ¿quién es el que se autoproclama capaz de determinar las posibilidades (que son infinitas) de los niños y niñas?

Estas decisiones están basadas en el poder que se -auto- consigna al adulto, y en este apartado, el “educador”.

ducación; Universidad de Chile, Santiago.

42 Loyola, Marisol, (2008). “Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia”. Escuela de educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile. (pp. 6)

43 Loyola et.al

“...En suma, la reflexión sobre las estrechas relaciones entre currículum oculto, la cultura y el lenguaje devela los usos y abusos de nombrar, designar, clasificar, serializar, jerarquizar, discriminar, excluir y silenciar la niñez en las diversas esferas de la educación...”⁴⁴.

Y es en este espectro disciplinario (y hegemónico), donde la educación parvularia no está ajena, caso contrario es donde podría indicarse que es el espacio donde se comprueba esta dinámica.

Adulto designación y educación parvularia

¿Cómo se entiende la educación parvularia?, ¿cuál es el lugar que le corresponde a la “educadora” en esta relación?, ¿cuál es su rol como “educadora”?

Desde un punto de vista curricular, se señala que la educación parvularia *“constituye el primer nivel educativo que, colaborando con la familia, favorece en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses, fortaleciendo sus potencialidades para un desarrollo pleno y armónico”,* siendo el rol de la educadora de párvulos el de *“formadora y modelo de referencia para las niñas y niños, junto con la familia; diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial. Junto con ello, el concebirse como una permanente investigadora en acción y dinamizadora de comunidades educativas que se organizan en torno a los requerimientos de aprendizaje de los párvulos, constituye también una parte fundamental de su quehacer profesional”⁴⁵.*

A partir de lo anterior, se señala que la educación parvularia debe *“favorecer en el párvulo aprendizajes oportunos y pertinentes a sus características, necesidades e intereses”,* sin embargo, el hecho de “favorecer” implica un acto de “otorgar” o “conceder” de acuerdo a las características de este niño o niña ciertas “oportunidades” que le servirán para “aprender”.

A partir de este contexto, se pueden hacer simples ejercicios donde se coteja la supremacía del poder adulto, se puede decir, entonces, que esta acción de “otorgar” o “conceder” están atadas a una decisión adulta, por lo tanto quien posibilita esta situación es la “educadora” y no se visualiza la eventualidad de que el niño o niña encuentre esta “posibilidad”, por tanto (desde una visión instrumentalista de la educación) la naturaleza de la educación parvularia se distancia del interés o necesidad del párvulo.

Ahora bien, si se acciona un lente de mayor acercamiento, se aprecia que el rol que le compete a la educadora de párvulos es de *“formadora y modelo de referencia para las niñas y niños,...., diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos, dentro de lo cual su papel de seleccionadora de los procesos de enseñanza y de mediadora de los aprendizajes es crucial”.*

En este marco, el/la profesional de la educación infantil debe ser *“formadora y modelo de referencia para los niños y niñas”,* empero la praxis indica que este acto “formador” y “modelador” se desnaturaliza bajo una concepción “conductista” de la educación, por lo tanto, lo anterior, se transforma en un acto “dominación” del mundo infantil, en tanto los párvulos deben “imitar”, “igualar” y “reproducir” la conducta adulta.

Así mismo, en todo acto de *“diseñadora, implementadora y evaluadora de los currículos”,* subyace una acción hipotética-oculta y subjetiva, puesto que el punto de partida de todo hacer pedagógico supone una acción previa donde “el adulto (educador/a)” superpone “su” interés (o necesidad) versus los intereses de los niños y niñas, determinando *a priori* lo que los párvulos “deben” aprender (o no aprender), invisibilizando sus carencias, sus afectos, sus anhelos, su contexto.

Otra situación que ejemplifica el hecho adultocentrista en la educación parvularia, es que el nivel se sostiene que deben existir situaciones de aprendizaje donde el “descubrir”, “explorar”, “investigar”, “apropiarse de...”, sean principios vectores del quehacer pedagógico, y ello debe evidenciarse en el espacio educativo. De modo contrario, es en este ambiente educativo (que debe contener siempre la categoría de “significativo”) donde queda de manifiesto, nuevamente, el hecho adultocéntrico, una representación de esta situación lo expresa María Victoria Peralta, señalando lo siguiente: *“...Veamos salas de los niveles de transición (4 a 6 años); en ellas los párvulos desarrollan centralmente destrezas escritoras y habilidades de lectura y de cálculo, en el más clásico y antiguo*

44 Loyola, et.al

45 MINEDUC, (2001). “Bases curriculares de la educación parvularia”. Santiago de Chile. (pp.15)

“apresto” de plantillas, palotes y copia de letras y números, rompiendo toda la integralidad de la educación en esta etapa y el carácter significativo, lúdico y de descubrimiento que tienen que presentar sus experiencias de aprendizaje. Los niños “hacen disertaciones” que presentan apoyados con punteros, como los adultos...”⁴⁶.

Lo anterior denota acciones que los niños y niñas deben “imitar”, estas son situaciones “aprendidas” de los adultos, sumado a esto, la autora hace hincapié en una forma implícita que los espacios “son y están” pensados por adultos, *“...rompiendo toda la integralidad de la educación en esta etapa y el carácter significativo, lúdico y de descubrimiento que tienen que presentar sus experiencias de aprendizaje”*.

La educación parvularia, ha olvidado su naturaleza, ha callado a la infancia, está pasando como inadvertido el hecho de que en sus salas “existen niños y niñas” ansiosos de aprender y absorber todo lo que el mundo les ha puesto delante de sus ojos, aún es más, de que estas “infancias” no representan “adultos en miniatura”, el infante que se desarrolla, debe empoderarse del entorno, tomando decisiones que les son propias, y que en ningún caso deben ser “impuestas” por los adultos, una educación parvularia capaz de entregar todas las oportunidades para que sean éstos los que se apropien del su entorno, volviéndolo dinámico, lúdico, y en definitiva un marco donde el/la protagonista sean los infantes.

Ante todo lo declarado, es que se da cuenta de un fenómeno contradictorio, pues el discurso dice “reconocer” al niño y niña como un ser único, irrepetible e indivisible, no obstante la práctica denota una suerte de “estandarización” de la infancia, una niñez “naturalizada” y “cosificada”.

El siguiente argumento ilustra una realidad adultocentrista, demostrando este hecho social y educativo, a saber, una interrogante que se les plantea a las estudiantes de la carrera de educación parvularia, por ejemplo, ¿por qué quieres ser educadora de párvulos?, las respuestas siendo diversas, se centran en la misma apreciación: *“Porque me gustan los niños”* (haciendo omisión al género), *“porque quiero enseñarles”*, esta última respuesta devela la posición del adulto hacia el niño o niña en una relación verticalista, pues la mirada está puesta en la “enseñanza” o en otras palabras en “lo que hará (o no hará)” el adulto, dado que su posición (por tradición) está determinada por lo que “la generación de mayor edad traspasa a los más pequeños/as”.

Lo anterior, permite dar cuenta que el uso de simbolismos y de lenguaje está asociado a la mirada adultocéntrica, hecho permanente, histórico, cultural, social, educativo, incluso político.

Ya lo expresaba Paulo Freire en una entrevista referida a la pedagogía *“...la otra cuestión es preguntarnos cuál es nuestra comprensión del acto de enseñar y cuál es nuestra comprensión del acto de aprender,... hay que saber partir del nivel donde el educando está... el educador tiene que ser ético, tiene que saber donde están los límites de la persona... no puedo entrar en ti e irrespetarte... yo tengo que respetar tus sueños y respetar tus miedos... porque mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo...”⁴⁷.*

La mirada de la educación parvularia debe estar centrada en el “proceso de aprendizaje” del párvulo, lo que expresaría un cambio en la aproximación de este sujeto desde un vínculo horizontal, un “volver” a la naturaleza de lo que es la educación parvularia.

Finalmente y retomando las interrogantes iniciales: ¿Qué importancia real le otorgan los adultos a la infancia?, ¿qué es aquello que define como constructo a la infancia y lo asocia a lo sensible, ignorante, inválido, dependiente, vulnerable?, ¿quién o quienes definen estas categorías?, son preguntas a las cuales se les debe dar respuesta desde la consideración que los individuos a los que se hace referencia son niños y niñas con deseos, con afectos, con voluntad, con miedos, con voz, con rostro, con opiniones propias e individuales, donde el adulto debe actuar en virtud del reconocimiento de que existen “las infancias”, y que esta es dinámica, heterogénea, que evoluciona y que es capaz de tomar decisiones.

El fenómeno de adulto designación, es un hecho social, cultural, y que vinculado al ámbito educativo, merece ser evidenciado, debe ser debatido y concientizado, de modo contrario permanecerán en este mundo niños y niñas sin rostro, niños y niñas sin voz, o como lo expresara Loris Malaguzzi en su poseía *“Los 100 lenguajes de los niños y las niñas”, “...La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo. Le hablan de pensar sin manos, de actuar*

46 Peralta, María Victoria (2012). “Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto hemos avanzado? Revista docencia n°48. Santiago de Chile. (pp.11)

47 Extracto de entrevista (medio audiovisual). Planteamiento de Paulo Freire sobre la Pedagogía. <http://www.youtube.com/watch?v=zwri7pO8UHU>

sin cabeza, de escuchar y no hablar, de entender sin alegría, de amar y sorprenderse sólo en Pascua y en Navidad. Le hablan de descubrir el mundo que ya que existe, y de cien le roban noventa y nueve... ”⁴⁸.

Lo anterior debe ser tema de discusión en las aulas donde se forman las educadoras de párvulos, puesto que debe repensarse la situación de los niños y niñas, el lugar que ocupan y el rol y posición que le corresponde al adulto que se relaciona diariamente con ellos/as, dejando atrás el paradigma técnico de la educación y dando paso realmente a una racionalidad emancipadora de la niñez.

Referencias Bibliográficas

- Alvarado, Sara (2006). *“La investigación pertinente en niñez y juventud: una prioridad en los procesos de democratización del conocimiento en América Latina”*. III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe de Childwatch International.
- Garrido, Claudia (2006). *“Reflexiones acerca de la construcción de infancia de niños y niñas en situación de vulneración de derechos: Puntos de encuentro y desencuentro con la Política Nacional a Favor de la Infancia y Adolescencia”*. Congreso Internacional de Psicoeducación; Universidad de Chile, Santiago
- Loyola, Marisol, (2008). *“Niñez y currículum oculto: designaciones hegemónicas de la infancia”*. Escuela de educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- MINEDUC, (2001). *“Bases curriculares de la educación parvularia”*. Santiago de Chile.
- Peralta, María Victoria (2012). *“Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto hemos avanzado?”* Revista docencia n°48. Santiago de Chile.

Previendo desde la Cuna: Uso del índice de Estrés Parental en Salas Cunas y Jardines Infantiles como Instrumento de Screening de Situaciones de Riesgo en Infancia Temprana

María Muñoz, Esteban Gómez y María Badilla

Como citar:

Muñoz, María; Gómez, Esteban y Badilla, María (2014) Previendo desde la Cuna: Uso del Índice de Estrés Parental en Salas Cunas y Jardines Infantiles como instrumento de screening de situaciones de riesgo en Infancia Temprana. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Se presentan análisis realizados con datos de la Encuesta Longitudinal en Primera Infancia (ELPI), específicamente análisis del Índice de Estrés Parental Versión Abreviada, PSI-SF (Parenting Stress Index-Short Form) y otras variables asociadas al desarrollo psicomotor y a la salud mental infantil. Asimismo, se fundamenta conceptual y empíricamente la importancia del uso del PSI-SF, al mostrar este indicador una alta correlación con situaciones de maltrato en la infancia. Así, los resultados permiten sustentar la recomendación del uso del PSI-SF como instrumento de screening en infancia temprana al mostrar que niños/as con padres o cuidadores con rangos clínicos de estrés parental, presentan mayores porcentajes de problemas conductuales y de salud mental y peores indicadores de desarrollo cognitivo. Se expone además la experiencia del uso del PSI-SF en Jardines Infantiles para la detección de casos de riesgos, y su posterior ingreso a un programa de intervención temprana especializado en graves vulneraciones de derechos de la infancia. **Palabras clave:** estrés parental, salas cuna, screening, riesgo, infancia temprana.

Antecedentes

Existe robusta evidencia que muestra los efectos de la conducta la conducta parental sobre el desarrollo infantil (Bornstein, 2012); sin embargo, esto no ha movilizó estrategias institucionales sistemáticas y eficientes para

la detección de familias y figuras parentales en condición de riesgo y/o con mayor necesidad de apoyo profesional. Si nos concentramos en la Infancia Temprana, donde el contexto de relaciones y cuidados es crucial para el desarrollo (Zeanah, 2009), resulta evidente que esto debiese ser una prioridad de las políticas públicas. Si bien el Sistema de Protección Integral a la Infancia “Chile Crece Contigo” ha significado un avance significativo en otras áreas de estimulación del desarrollo infantil temprano, este foco continúa estando débilmente abordado tanto desde la Atención Primaria en Salud como desde la Educación Inicial. No se cuentan con marcos conceptuales unificados, los instrumentos y metodologías de detección, pesquisa y evaluación son todavía escasos, poco respaldados por la investigación y/o desconocidos por los profesionales, y la conexión de estas herramientas con prácticas de apoyo familiar y parental continúa siendo un gran desafío pendiente en nuestro país. El presente trabajo pretende contribuir al avance en este tema, con datos de la Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia.

Estrés Parental, Maltrato y Apoyo Social

En un estudio realizado en España, Gracia y colaboradores (1991) analizaron el rol del apoyo social como variable moduladora de las relaciones entre estresores vitales y el ajuste psicológico en familias con problemas de maltrato infantil ($n=60$) y un grupo de comparación ($n=150$). Estos autores encontraron que las tres variables diferenciaban significativamente ambos grupos ($p < .001$) y que las familias con maltrato infantil presentaban mayor nivel de estrés vital, de sintomatología y de aislamiento social. Asimismo, en dos estudios realizados en Nueva Zelanda por Rodríguez y Green (1997), se estudió la asociación entre estrés parental (evaluado con el PSI), la expresión de agresividad y el potencial de maltrato infantil. En el primer estudio, se encontró una correlación positiva significativa entre el Estrés Parental y el Potencial de Maltrato, con $r = .67, p < .001$. En el segundo estudio, el Estrés Parental correlacionó positiva y significativamente con el Potencial de Maltrato Infantil, con un $r = .53, p < .001$. Finalmente, en México, Montiel y Vera (2000) presentaron un estudio que evaluó la percepción de la madre sobre sus condiciones como criadora y la conducta de sus hijos. Usando el inventario de estrés parental PSI y el inventario de alianza para la paternidad, se identificó que las madres que ejercían maltrato no se consideraban a sí mismas competentes y que la percepción sobre la conducta de sus hijos era muy pesimista.

A pesar del valioso conocimiento aportado por estas investigaciones y otras, no se ha profundizado en el estudio del vínculo entre estrés asociado específicamente a la crianza, el riesgo de maltrato y el desarrollo cognitivo y socioemocional de los infantes. Tampoco se ha investigado suficientemente con figuras parentales que tengan hijos e hijas en edad preescolar (0 a 5 años de edad), lo que resulta de importancia al ser éste un período particularmente crítico para todo el desarrollo humano posterior.

Este estudio tiene un doble objetivo: (a) demostrar la relación entre el nivel de estrés parental y diversos indicadores del desarrollo infantil (psicomotor, lenguaje y socioemocional) con datos nacionales; y (b), proponer el uso del instrumento PSI-SF como una herramienta de pesquisa poblacional de situaciones de riesgo para el desarrollo infantil, que permita ofrecer en forma más oportuna y pertinente los servicios de apoyo familiar y parental que se requieran.

Metodología

Los datos se obtuvieron de la Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia (ELPI), en su segundo punto de medición del año 2012. La encuesta fue diseñada y aplicada por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, con una muestra objetivo, representativa a nivel nacional. En este estudio se utilizaron datos de 14.438 niños y niñas entre 7 y 83 meses de edad, con un promedio de 50,1 meses ($DE=18,0$). El 22% de la muestra tiene entre 0 y 3 años de edad; 45% tiene entre 4 y 5 años de edad; y el 33% tiene entre 6 y 7 años de edad. Las madres de los niños y niñas tienen un promedio de 30,9 años de edad ($DE=7,2$) al momento de la evaluación, con un mínimo de 14 y un máximo de 56 años, pero solo un 5% de madres adolescentes (menores de 20 años de edad). El 37,6% de las madres están casadas, el 32,6% convive, y el 23,9% es soltera, con un 0,1% anulada, 1,5% separada de unión legal, 3,5% separada de unión de hecho, 0,4% viuda y 0,5% divorciada. El 46,3% reporta un ingreso personal mensual menor a \$250.000; y el 20,8% reporta un ingreso familiar mensual menor a \$250.000; sólo el 26,8% de las familias tendría un ingreso promedio superior a \$1.050.000 mensual.

Instrumentos

En este estudio se utilizaron datos de varios instrumentos de la Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia 2012: PSI-SF, TADI, TVIP y CBCL:

Índice de Estrés Parental, Versión Abreviada (Parenting Stress Index Short Form:PSI-SF): este cuestionario desa-

rollado por Abidin (1995) evalúa características del niño y de sus padres y puede aplicarse desde el mes de edad. La forma abreviada (PSI-SF, utilizada en esta investigación) contiene 36 ítems y su aplicación toma 10-15 minutos. Entrega puntajes en 3 escalas: Estrés Parental (PD), Interacción disfuncional Padres-Niños (PCDI) y Niño difícil (DC). La confiabilidad de esta forma abreviada, fue estudiada en una muestra de 800 casos, tanto con estudios de confiabilidad test-retest (indicadores entre .68 a .85) y de consistencia interna (indicadores de .80 a .91) (Abidin, 1995). Su validez concurrente se estableció con la versión completa del PSI, obteniendo correlaciones entre .73 a .95 (Abidin, 1995). Ha sido validado en Chile (Aracena et al., en prensa) y su uso se ha ampliado no sólo a padres y madres, sino que también a cuidadores estables, como educadores de trato directo en residencias infantiles y técnicos y educadores de párvulo en Salas Cunas y Jardines Infantiles.

Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI): es un instrumento chileno (Pardo, Gómez & Edwards, 2012) que permite medir lo que los(as) niños(as) saben, y lo que saben hacer, de acuerdo a 4 dimensiones de su desarrollo: Cognitiva, Motricidad Lenguaje y Socioemocionalidad. Cada una de éstas constituye una escala independiente. El TADI permite evaluar el desarrollo o aprendizaje de manera global, abarcando las cuatro dimensiones, o bien, cada dimensión separadamente, entre los 3 meses y los 7 años de edad; para esto cuenta con un conjunto de ítems de dificultad creciente ordenados en 13 tramos etarios. En el estudio de validación mostró indicadores de consistencia superiores a 0.90 para todas las dimensiones del instrumento.

Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, adaptación Hispanoamericana: es un instrumento psicométrico (Dunn, Padilla, Lugo y Dunn, 1986) que mide el vocabulario receptivo o auditivo del niño(a), entre los 30 meses y los 18 años de edad. También puede medir la comprensión narrativa en edad preescolar, generar un índice de éxito escolar y de inteligencia, entendida como la habilidad para resolver problemas y finalmente para medir cambios en la adquisición de vocabulario a través de largos períodos de tiempo. El instrumento consta de 125 láminas, que son los ítems del instrumento, procedidas por 5 láminas de práctica.

Child Behaviour Checklist (CBCL 1): el CBCL 1 (Achenbach y Rescorla, 2000) es una escala con 99 frases referentes a comportamientos del niño(a), en relación a las cuales el adulto responsable debe responder en qué medida se constatan en el niño(a). El CBCL 1 fue pensado como una herramienta para identificar eventuales problemas que los niños(as) pueden tener. Este instrumento arroja resultados para tres escalas generales, llamadas Problemas Totales, Internalización y Externalización. El CBCL 1 está diseñado para ser aplicado entre los 18 meses y los 72 meses de edad.

Resultados

Sobre un total de 11.485 evaluaciones válidas, se registró un promedio de 72,7 puntos en el PSI-SF Total (DE=22,4), con un mínimo de 36 y un máximo de 173 puntos. Las sub escalas registraron un promedio de 28,2 (DE=9,7) para el PSI-Estrés Parental; un promedio de 19,5 (DE=7,8) para el PSI-Interacción Disfuncional Padres-Hijos; y un promedio de 25,7 (DE=9,2) para el PSI-Niño Dificil. En general se observaron indicadores adecuados de asimetría y curtosis, aportando evidencia de normalidad en la escala total y sub escalas. Para el Estrés Total, un 29,8% tuvo un nivel sobre lo normal, un 44,9% se ubicó en rango normal, un 5,7% en rango límite de estrés y un 19,6% en rango clínico de estrés asociado a la crianza.

Tabla 1

		Sobre el Normal	Normal	Limite	Clínico
PSI-Estrés Parental	N	2490	6193	959	2701
	%	20,2%	50,2%	7,8%	21,9%
PSI-Interacción Disfuncional	N	2926	6903	290	1789
	%	24,6%	58,0%	2,4%	15,0%
PSI-Niño Dificil	N	3030	6241	774	1808
	%	25,6%	52,7%	6,5%	15,3%
PSI-TOTAL	N	3422	5159	651	2253
	%	29,8%	44,9%	5,7%	19,6%

Se estudió la asociación entre el puntaje Total del PSI-SF y diversas variables del **desarrollo psicomotor infantil** evaluadas en la ELPI 2012, encontrándose una asociación significativa con el TADI en las dimensiones de desarrollo **cognitivo** ($r = -.169, p = .000$), desarrollo **motor** ($r = -.081, p = .000$), desarrollo de **lenguaje** ($r = -.164, p = .000$), desarrollo **socioemocional** ($r = -.149, p = .000$), y con el desarrollo total ($r = -.185, p = .000$), donde a mayor nivel de estrés total asociado a la crianza, se observa un menor nivel de desarrollo infantil. De las tres subescalas que componen la puntuación total del PSI, interesantemente aquella que mostró una mayor fuerza de correlación con las distintas subescalas del TADI fue la de Interacción Disfuncional Padres-Hijos.

También se evaluó la relación del puntaje total del PSI-SF con el desarrollo del **vocabulario comprensivo** en los niños/as, evaluado en la prueba TVIP. Nuevamente, se observó una relación estadísticamente significativa con $r = -.185, p = .000$, donde a mayor nivel de estrés parental, se observó una menor capacidad de vocabulario comprensivo en los niños y niñas.

Asimismo, el puntaje total del PSI-SF se asoció significativamente con indicadores de **salud mental infantil** evaluadas con el CBCL, tanto para los síntomas **internalizantes** (ej., depresión, angustia) con $r = .338, p = .000$, como para los síntomas **externalizantes** (ej., problemas conductuales y déficit atencional con hiperactividad) con $r = .395, p = .000$, y la **sintomatología global** con $r = .407, p = .000$. Así, a mayor nivel de estrés parental, se registró un mayor nivel de sintomatología de problemas de salud mental en los niños y niñas evaluadas. En esta dimensión del desarrollo, y a diferencia de lo reportado para el TADI, la subescala del PSI-SF que mostró una asociación más fuerte con el CBCL fue la de Niño Díficil.

Luego, se estudió la distribución según nivel de estrés total de indicadores de retraso y/o riesgo de retraso reportados en el TADI para las áreas de desarrollo cognitivo, motor, lenguaje y socioemocional. Los resultados se reportan en la Tabla 2, y como puede verse, la mayor concentración de problemas se identifica en el grupo de padres, madres y cuidadores significativos en rango clínico de estrés asociado a la crianza en el PSI-SF. Estas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas para el desarrollo cognitivo, $\chi^2(9) = 290.2, p = .000$, motor, $\chi^2(9) = 78.9, p = .000$, lenguaje, $\chi^2(9) = 233.4, p = .000$, socioemocional, $\chi^2(9) = 216.5, p = .000$, y desarrollo total, $\chi^2(12) = 319.7, p = .000$.

Tabla 2

TADI (% de retraso/riesgo en el desarrollo psicomotor)	PSI-SF Total			
	Sobre el Normal	Normal	Límite	Clínico
Cognitivo	9,9%	14,8%	17,2%	23,4%
Motricidad	10,5%	12,8%	12,0%	16,6%
Lenguaje	11,6%	15,1%	17,7%	23,0%
Socioemocional	10,1%	14,8%	17,7%	22,1%
TOTAL	3,8%	7,2%	8,8%	13,7%

Además se realizó el cruce entre el grado de estrés total asociado a la crianza y el nivel de vocabulario receptivo o comprensivo en los niños/as evaluados, los que se reportan en la Tabla 3.

Tabla 3

TVIP (vocabulario receptivo del niño/a)		PSI-SF Total			
		Normal	Limite	Clínico	
Sobre el Normal					
Moderado / Extremadamente Bajo	N	283	561	90	404
	%	10,1%	12,8%	16,0%	20,4%
Promedio	N	1569	2684	345	1237
	%	56,0%	61,1%	61,2%	62,5%
Moderado / Extremadamente Alto	N	949	1146	129	337
	%	33,9%	26,1%	22,9%	17,0%

En el grupo de padres, madres o cuidadores con rango clínico de estrés, existe proporcionalmente el doble de niños/as con un nivel moderado o extremadamente bajo de vocabulario (20,4%) que en el grupo en rango normal (12,8%) o sobre el normal de estrés (10,1%). Esta situación se invierte cuando se observa los niños y niñas con un nivel moderado o extremadamente alto de vocabulario, donde el grupo en rango clínico de estrés presenta una proporción (17%) significativamente menor que el grupo con menor nivel de estrés (34%). Estas diferencias resultaron ser estadísticamente significativas con $\chi^2(6) = 235.1, p = .000$.

Finalmente, se cruzó diversos problemas de salud mental infantil, en rango clínico y sub-clínico según el instrumento CBCL con el PSI-SF. Como puede verse en la Tabla 4, la mayor proporción de problemas específicos se concentra en padres, madres o adultos significativos que aparecen en rango clínico de estrés parental total. Las diferencias más notorias se dan en "Ansiedad/Depresión Infantil", donde los extremos fluctúan entre 8,9% para el grupo con bajo estrés versus un 39,2% para el grupo con alto estrés parental; y especialmente para niños/as con indicadores clínicos o sub-clínicos de "Conducta Agresiva Infantil", con 4,7% para el grupo con bajo estrés, versus un 41,4% en el grupo con alto estrés asociado a la crianza. Esta tendencia se repite para la agrupación de síntomas internalizantes en el CBCL (22% versus 62,9%), síntomas externalizantes (13,4% versus 58,5%) y sintomatología global en el CBCL (13,8% versus 63%).

Tabla 4

CBCL (problemas de salud mental, % en rango clínico y sub-clínico)	PSI-SF Total			
	Sobre el Normal	Normal	Limite	Clínico
Reactividad Emocional	125	629	137	676
	4,7%	15,0%	25,0%	36,8%
Ansiedad/Depresión	236	813	147	719
	8,9%	19,4%	26,8%	39,2%
Quejas Somáticas	428	994	158	650
	16,1%	23,8%	28,8%	35,4%
Ensimismamiento	232	659	135	611
	8,7%	15,8%	24,6%	33,3%
Problemas de Sueño	54	210	40	235
	2,0%	5,0%	7,3%	12,8%
Problema Atencional	263	722	149	632
	9,9%	17,3%	27,1%	34,4%
Conducta Agresiva	125	643	185	759
	4,7%	15,4%	33,7%	41,4%

Internalización	584	1736	294	1155
	22,0%	41,5%	53,6%	62,9%
Externalización	356	1278	285	1073
	13,4%	30,6%	51,9%	58,5%
TOTAL	365	1389	286	1156
	13,8%	33,2%	52,1%	63,0%

Experiencia de aplicación del índice de estrés parental como instrumento de pesquisa de situaciones de riesgo de maltrato y vulneración de derechos

A partir de la instalación de un programa de intervención temprana y fortalecimiento parental especializado en la comuna de Macul el año 2012, se generaron contactos con tres jardines infantiles de la comuna, insertos en sectores de alto riesgo psicosocial. El objetivo fue poder llegar a aquellas familias más vulnerables y en donde existiese riesgo de maltrato tanto físico como emocional, siendo la principal puerta de entrada los establecimientos educativos, quienes tienen el mayor acceso a la totalidad de niños/as que son parte de estas comunidades.

Fases para la Aplicación del Instrumento

1. Primera Fase y Firma de Convenio: Se estableció una fase de coordinación y elaboración de un convenio de colaboración entre las directoras de jardines y los profesionales del programa especializado. En este convenio se estableció, como parte del protocolo de ingreso al año escolar de cada uno de los niños/as, que se aplicaría de forma voluntaria el cuestionario "Índice de Estrés Parental PSI-SF" a los adultos responsables, justificando su uso como una forma de poder detectar a aquellas familias y/o cuidadores que estuviesen necesitando apoyo en el desarrollo de sus habilidades parentales y que no estuviesen siendo detectados por la red formal. A su vez, y como parte del protocolo, aquellas madres, padres o cuidadores que fuesen detectados en estado de riesgo o con niveles de estrés en rango clínico serían ingresados al programa de apoyo parental y recibirían una intervención especializada que incluía visitas domiciliarias, sesiones de video feedback, asistencia psicosocial en temas de desarrollo parental temprano, desarrollo infantil y fortalecimiento del vínculo parento-filial.

2. Segunda Fase. Llegar a la comunidad: En conjunto con un equipo previamente capacitado en la aplicación, tabulación e interpretación del instrumento (PSI-SF), se acudió a los distintos establecimientos educacionales durante la semana de ingreso, por niveles de los niños y niñas que asistían regularmente y eran parte del sistema de educación inicial. Realizándose turnos horarios, para pesquisar la mayor cantidad de casos posibles en ambas jornadas (mañana/tarde). Para la aplicación, se usaron las instalaciones de los mismos jardines, tomando entre 10 a 20 minutos contestar el instrumento. Se priorizó la aplicación directa con cada participante, siendo excepciones aquellas en donde se hizo mediante auto-reporte. A cada cuidador se le explicó el procedimiento y firmó un consentimiento informado de participación.

3. Tercera Fase. Filtrar la información: Para el análisis de los datos se estableció como puntajes de riesgo aquellos por sobre el percentil 85, significando estrés en rango clínico y por ende, con probabilidad de estar generándose algún tipo de vulneración en la esfera del maltrato infantil y afectando el adecuado desarrollo de los niños/as. De este modo se dividió al grupo en el rango desde percentil 85 al 100 en tres sub grupos: 85-90, 90-95, 95-100. Los casos pesquisados en estos rangos, partiendo por el rango 95-100 recibieron, desde el equipo evaluador, una visita domiciliaria donde se realizó una entrevista que tuvo por objeto el indagar en la situación de riesgo psicosocial y potencial de maltrato percibido con el instrumento. Mediante esta entrevista se filtró aquellos casos que presentaron, tal como lo había señalado el instrumento, variables de vulnerabilidad psicosocial como el aislamiento, estrés, crisis recurrentes, entre otras, que se relacionaban con altos niveles de estrés parental y la presencia de maltrato y violencia en el eje parento-filial. Estos casos, considerados en un nivel de mediana y/o alta complejidad, fueron los que finalmente ingresaron como usuarios del centro de apoyo parental especializado.

En total, se evaluó a 147 padres, madres o cuidadoras en los Jardines Infantiles y Salas Cuna de Macul, de los cuales un 52% (76 familias) presentaban rango clínico de estrés parental (sobre percentil 85) en alguna de las sub-escalas del PSI-SF. De estas 76 familias, aceptaron ingresar al programa 24 familias (o un 32% de todas las pesquisadas). Estas 24 familias correspondieron al 60% de todas las familias ingresadas al proyecto, llenándose el resto de las vacantes con casos derivados por la red especializada en vulneraciones de derechos de la infancia (ejemplo, la OPD).

4. Cuarta Fase. Ingreso al programa y retroalimentación al equipo educativo: Con los datos recogidos por cada familia se realizó una invitación formal a participar del proyecto, la que se concretó con la firma de un compromiso de participación de la familia, asegurando la comprensión desde el núcleo parental respecto de los objetivos de la intervención y las razones del ingreso. En paralelo, y según lo establecido con los jardines infantiles participantes del proceso de tamizaje, se entregó mediante una reunión inter-equipos (Jardines-Programa), una retroalimentación del proceso, la nómina de los casos ingresados y se informaron los pasos a seguir en la intervención, solicitando la colaboración activa desde el establecimiento educativo a las familias que fueron visualizadas en mayor riesgo.

Discusión

El contexto de la Educación Inicial, con el aumento progresivo de cobertura nacional que Chile ha experimentado en los últimos años, ofrece una oportunidad privilegiada para monitorear el desarrollo de los infantes y pre-escolares y para detectar en forma temprana dificultades en la crianza que ameriten una intervención especializada.

En este sentido, y respecto de la experiencia del uso del Índice de Estrés Parental Versión Abreviada como instrumento de pesquisa en contextos educativos, podemos señalar que este cuestionario fue de fácil acceso, comprensión y aplicación tanto para los padres como para los equipos evaluadores.

La experiencia desarrollada en la comuna de Macul, permitió identificar la importancia de establecer redes de colaboración entre los sistemas de apoyo parental y familiar disponibles en una comunidad y los sistemas de educación inicial (JUNJI, Integra, etc.). Más del 80% de los casos que finalmente ingresaron al programa especializado de apoyo parental fueron captados por esta vía, y gran parte de ellos nunca habían recibido una intervención de este tipo. Considerando la importancia de la detección temprana para una intervención oportuna y eficaz que pueda sostenerse a largo plazo, el uso del instrumento PSI-SF posibilitó llegar a aquellos casos difíciles de acceder por otros medios.

Por otra parte, los resultados de la Encuesta Longitudinal en Primera Infancia 2012, nos muestran cómo los niños y niñas cuyos padres presentan niveles clínicos de estrés parental, son también niños con mayores dificultades en su desarrollo psicomotor y socioemocional, tienen menos vocabulario y presentan más problemas conductuales que niños cuyos padres experimenten un bajo nivel de estrés. Los análisis realizados con la encuesta ELPI 2012, permiten aportar evidencia para sostener la importancia crítica de detectar a estos padres y cuidadores para ofrecerles programas de apoyo a la parentalidad en forma pertinente y oportuna. En términos del desarrollo infantil temprano, cada semana de retraso puede significar una diferencia fundamental para el futuro de un niño o niña, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad social.

Estos hallazgos y la exitosa experiencia piloto desarrollada en Macul, son antecedentes importantes para plantearse la posibilidad de implementar este tipo de estrategias de detección de riesgo en infancia temprana, como parte de una Política Pública de Prevención y Promoción del Desarrollo en Infancia Temprana. En la experiencia de Macul, los resultados obtenidos de la evaluación de screening permitieron identificar a los padres y cuidadores con más altos índices de estrés, los cuales coincidieron en su mayoría con situaciones de vulneraciones de derecho a la infancia de mediana y alta complejidad, que *no* habían sido detectados y/o intervenidos por la red. En el estudio con la encuesta ELPI 2012, los padres con más altos índices de estrés, coincidieron en su mayoría con niños y niñas con peores indicadores en diversas dimensiones de su desarrollo.

Es importante destacar que en infancia temprana, el contexto relacional donde se desenvuelve el niño/a es fundamental para su adecuado desarrollo. Desde ahí, la familia, las figuras parentales, toman un rol protagónico en el desarrollo infantil temprano. Esto lleva a destacar que cualquier política de Educación Inicial (Salas Cunas y Jardines Infantiles) debe considerar las condiciones de las figuras parentales para poder desempeñar su rol. La aplicación del PSI-SF (Abidin, 1995) permitiría focalizar la atención e intervención en aquellos padres, madres y cuidadores que requieran de un apoyo especializado para poder constituirse en ambientes protectores y estimuladores del desarrollo infantil.

Referencias Bibliográficas

Abidin, R. (1995). *Parenting Stress Index (Third Edition). Professional Manual*. Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Bornstein, M. (2012, Ed.). *Handbook of Parenting. Volume 1: Children and Parenting*. New York: Psychology Press.
- Dunn, L., Padilla, E., Lugo, D. & Dunn, L. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Pardo, M.; Gómez, M.; Edwards, M. (2012). *Test de Aprendizaje y Desarrollo Infantil (TADI) para niñas y niños de 3 meses a 6 años. Presentación de un nuevo instrumento chileno para evaluar el desarrollo infantil (Estado de avance)*. Serie reflexiones Infancia y Adolescencia, 14, 1-38. UNICEF.
- Gracia, E., Musitu, G. & García, F. (1991). Sucesos y cambios vitales estresantes y ajuste psicológico: un análisis del apoyo social como variable moduladora en padres normales y padres que maltratan a sus hijos. *Iniciativas*, 3, 81-94.
- Rodriguez, Ch. & Green, A. (1997). Parenting stress and anger expression as predictors of child abuse potential. *Child Abuse and Neglect*, 21(4), 367-377.
- Zeanah, Ch. (2009). *Handbook of Infant Mental Health (Third Edition)*. The Guilford Press: New York.

Educação Infantil e regime de colaboração: o Programa Proinfância

Maria Nunes y Edson

Como citar:

Nunes, Maria y Santos, Edson (2014) Educação Infantil e regime de colaboração: o Programa Proinfância. Actas Del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafios y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumo

A democratização da Educação Infantil (EI) se configura como meta da sociedade brasileira e, portanto, foco das políticas educacionais. Neste sentido, a investigação sobre iniciativas que visem o estabelecimento de política é tarefa central, tanto em relação às formas como são concebidas e implantadas quanto aos seus conteúdos e intenções. É inegável que os novos marcos regulatórios incidem na oferta e na qualidade do atendimento educacional, bem como nas estratégias de organização desenvolvidas pelos sistemas de ensino para atender as etapas de competência municipal. A expansão da obrigatoriedade, por um lado, e o leque de programas ofertados aos municípios pela União, por outro, podem denotar uma tendência à recentralização do processo de municipalização em andamento desde 1988. Assim, levando-se em conta que as ações empreendidas pelos governos municipais na efetivação do direito à educação estão interligadas às disposições do governo federal, o objetivo desta investigação é o de compreender as repercussões da política nacional de educação⁴⁹. O trabalho inclui: considerações teórico-metodológicas sobre o universo investigado; a situação da EI e do Programa Proinfância; análise dos seus desafios e impactos, permitindo compreender os meandros do processo de municipalização da EI e das políticas de colaboração na esfera do estado investigado. **Palavras-Chave:** política educacional, legislação educacional, regime de colaboração, educação infantil, programa proinfância.

49 A pesquisa foi desenvolvida a partir de algumas etapas articuladas: (I) pesquisa bibliográfica da produção acadêmica nacional sobre Educação Infantil e programas de governo; (II) levantamento da situação da infância em termos de região de moradia, atendimento educacional, saúde, habitação por meio de dados quantitativos primários e secundários; (III) levantamento das condições do Programa Proinfância nos municípios do estado por meio de questionário; (IV) levantamento das condições do Proinfância em nos municípios da Região Metropolitana a partir de uma enquête e entrevistas com gestores municipais. O trabalho aqui apresentado levou em consideração a enquête realizada junto aos gestores municipais sobre o Programa Proinfância.

1. Considerações teórico-metodológicas sobre o contexto pesquisado

Entender a educação de um município enquanto parte de um Sistema Educacional, nos seus diferentes níveis e dependências administrativas, significa buscar unidade na diversidade, integrar as partes no todo, assegurando um conjunto operante e coerente, mas que também preserve as especificidades. Neste processo estão presentes ambiguidades e tensões decorrentes da relação todo-parte e para a compreensão da dinâmica dos sistemas de interações, produzidas nesta relação, evidencia-se a história de cada localidade e dos sujeitos que nela habitam: gestores, coordenadores, professores, técnicos, pesquisadores, crianças..., que se definem “pelo lugar e função que ocupam no conjunto das relações sociais.” (CURY, 1995, p. 84)

Embora essa definição guarde coerência, colocá-la em prática, especialmente em relação à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade, não é nem tem sido simples, uma vez que exige gerenciamento em todos os níveis. Conforme acentuam Kramer e Nunes (2007), buscar a unidade do sistema diante da diversidade, aceitar e conviver com diferenças sem tornar o sistema disperso e/ou excludente, compreender e conceber o espaço educativo, com o envolvimento, a discussão e a formação dos profissionais que nele atuam, exige ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade.

Segundo Both (1997), o grande desafio da municipalização é o de construir um sistema de ensino onde as esferas governamentais (municipal, estadual e federal) atuem de forma integrada, a fim de concretizar uma política pública destinada a todos os cidadãos brasileiros (*apud* KRAMER; NUNES, 2007). Para que o federalismo⁵⁰ entre em curso em sua plenitude é necessário que mobilize quatro noções-chave: autonomia, cooperação, equilíbrio estrutural e coordenação. Apesar dos avanços obtidos em algumas municipalidades, no aperfeiçoamento do planejamento participativo, por exemplo, o enfraquecimento fiscal-financeiro dos estados e municípios, em benefício do fortalecimento do governo federal (processo denominado como recentralização), tem como consequência a desestabilização do sistema federativo, na medida em que seus princípios privilegiam, na maioria dos casos, apenas a autonomia (AMARAL FILHO, 2008).

Esta premissa se agrega as ideias de Calderón e Marim (2002), que postulam que o fortalecimento de uma gestão participativa está ligado à disponibilidade dos partidos políticos em investir, de fato, nessa nova organização do Estado, pois “os setores conservadores entendem a participação da sociedade como mera intromissão, em questões que são de sua responsabilidade” (p. 39). Outro fator que dificulta o município no exercício de sua função de governança diz respeito à capacidade de gastos relacionada aos recursos disponíveis. Costa, Cunha e Araújo (2010) asseguram que:

a existência de um sistema político descentralizado não fornece subsídios necessários para qualificar um modelo federalista de organização do Estado. O federalismo pressupõe uma autonomia política e financeira, instituída por uma Constituição que determine a estrutura do Estado (p. 4).

O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, formulado pelo MEC em convênio com os municípios, concebido com base nesta premissa, tem por objetivo “garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil públicas, especialmente em Regiões Metropolitanas, onde são registrados os maiores índices de população nesta faixa etária” (BRASIL, 2011). Nos últimos dois anos, tem se consolidado, no âmbito das políticas educacionais, o Plano de Ações Articuladas dos Municípios – PAR. Trata-se de um plano de metas elaborado pelos municípios a partir de uma avaliação diagnóstica da realidade educacional local, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE, que visa enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais na perspectiva de reduzir desigualdades sociais e regionais. A demanda consolidada neste Plano é hoje o instrumento do regime de colaboração entre os entes federados. Nesta via, é fundamental a visibilidade da Educação Infantil (EI) na avaliação diagnóstica para que de fato possa valer a visão sistêmica da Educação Básica postulada pelo PDE. Numa rua de muitas vias, conjuga-se a demanda do PAR, as metas do PDE e a oferta de projetos e programas do MEC no exercício de sua função colaborativa. Como consequência, há uma maior responsabilização dos entes federados em suas competências, exigindo parcerias, compromissos mútuos e articulação entre programas e projetos para alavancar processos.

É com este argumento que o Proinfância se delinea na agenda da política pública. Voltado à construção e melhoria

⁵⁰ O federalismo é definido na literatura a partir da negação da estrutura do Estado centralizado, imbuído de poderes absolutos.

das condições das instalações físicas das escolas públicas de EI, foi instituído pela Resolução nº. 6, de 24/04/2007, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2007), a partir da consideração de que a construção de creches e pré-escolas, bem como a compra de equipamentos e mobiliário, são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação.

Para compreender o Proinfância como uma nova institucionalidade é necessário não apenas situar este programa dentro do contexto das políticas públicas de educação no Brasil, considerando os atores envolvidos neste campo, mas observar e acompanhar as estratégias municipais adotadas.

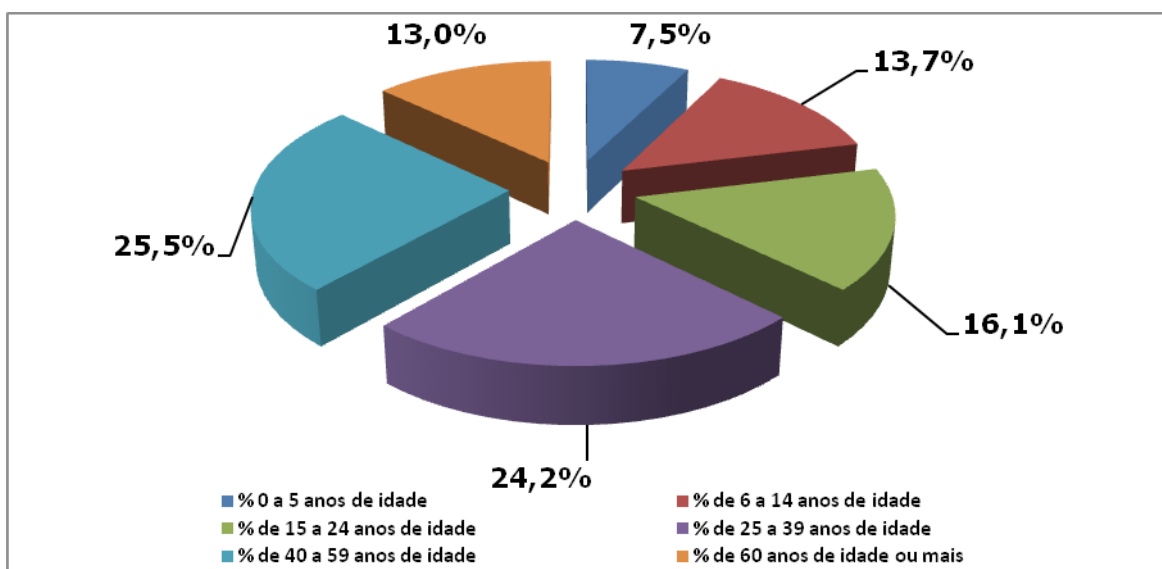
Os dados disponibilizados pelo FNDE (2012) indicam os desafios que se impõem à execução dos convênios pelas municipalidades para a construção das creches e pré-escolas – apenas cerca de metade das obras financiadas pelo Proinfância conseguiram em dois anos chegar à fase de finalização e solicitar recursos para compra de mobiliário e equipamentos. Observa-se que a gestão de recursos públicos é uma questão administrativa complexa, pois no caminho entre a descentralização dos recursos e a conclusão das obras há ainda muitos entraves que merecem ser levantados e pesquisados para subsidiar a formulação das políticas sociais.

Para tanto, buscou-se fazer o diagnóstico da situação das unidades do Proinfância nos municípios do estado do Rio de Janeiro (ERJ), tomando como base os fatores que estão sendo considerados e/ou desconsiderados nas formas de adequação e funcionamento dessas instituições. Entende-se, portanto, que a gestão local assume considerável relevância, definindo os contornos da política nacional nas municipalidades. Assim, por meio de uma enquete realizada ao final de 2012 junto aos representantes municipais do ERJ, foi possível conhecer os desafios e os impactos do Programa vividos pelos dirigentes da educação.

Em termos teóricos, nosso estudo situa-se entre as análises que procuram entender a dimensão da política global e suas relações com o poder local, ou seja, as dinâmicas interacionais no âmbito de cada localidade. Certamente, tal discussão não é simples de ser abarcada conceitualmente, pois remete a outras discussões importantes como as que tentam entender a globalização, a municipalização, o público e o privado, a descentralização administrativa, as políticas públicas, o poder local e o papel do Estado nas sociedades modernas e complexas.

Observando o gráfico abaixo, é possível perceber que a maior parte da população do ERJ, encontra-se na faixa etária de 40 a 56 anos (25,5%), seguida da faixa etária de 25 a 36 anos (24,2%) e 15 a 24 anos (16,1%). A faixa etária de 0 a 5 anos, representa, em termos proporcionais, a menor percentagem (7,5%), o que confirma o fato de que a população deste estado está passando por um processo de envelhecimento.

Gráfico 1: Distribuição percentual da população do estado Rio de Janeiro pelas diferentes faixas etárias no ano de 2010



Fonte: Tabulação própria, com base: IBGE, Censo Demográfico 2010 (www.ibge.gov.br).

De outro lado, os dados nos permitem afirmar que a formulação da política de EI não está sendo atravessada por um crescimento acelerado da população. De acordo com a síntese dos indicadores sociais do IBGE, a distribuição

da população por grupos de idade e sexo ilustra a tendência de envelhecimento da estrutura etária, que é reflexo, principalmente, da diminuição das taxas de fecundidade. Segundo dados da Pnad, em 2001, a participação dos grupos de 0 a 4 e 5 a 9 anos de idade já era inferior à do grupo de 10 a 14 anos de idade, ou seja, o estreitamento da base da distribuição populacional mostrava-se um fenômeno presente. Na estrutura etária populacional de 2011, observa-se que o estreitamento da base da distribuição está ainda mais acentuado (IBGE, 2012, p. 24).

Os dados do Censo Demográfico (2010) e do Censo Escolar (2010) nos permitem visualizar, no âmbito do ERJ, a primeira etapa da educação básica, ou seja, creche, para crianças de zero a três anos de idade e pré-escola para crianças de quatro e cinco anos de idade. Observando o quadro abaixo, temos a situação do atendimento em creche, totalizando 19,22% das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, o que significa dizer que as metas do PNE 2000-2010 estiveram longe de serem atingidas. Vale ressaltar que o PNE em discussão no Congresso Nacional, mantém a mesma meta em relação à creche (50%), o que permite dizer que a sociedade e o governo têm a dimensão do tamanho do desafio proposto de 2000-2010, que continua vigente para a década seguinte à aprovação do novo PNE.

Quadro 1: Atendimento em creche no estado do Rio de Janeiro, segundo a rede de ensino

	Estadual	%	Federal	%	Municipal	%	Privada	%	Total
Estado RJ	288	0,04%	377	0,05%	85.540	10,88%	64.951	8,26%	151.156

Fonte: Tabulação própria com base nos dados do IBGE, Resultados do Censo 2010 (www.ibge.gov.br); Resultados do Censo Escolar 2010 - Educacenso - MEC/Inep (www.inep.gov.br).

É importante ressaltar que, segundo dados de 2009, apenas 18,4% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas em creches no País, incluindo instituições públicas e privadas, na maioria, conveniadas ao Poder Público (CIEGLINSKI, 2011). Com os dados do quadro acima é possível observar o mesmo fenômeno no estado, sendo que a rede municipal divide a responsabilidade com a rede privada que detém cerca de 43% das matrículas.

Em relação à pré-escola, o PNE que vigorou até 2010 previa alcançar a meta de 80% das crianças de 4 e 5 anos frequentando este segmento de ensino. O PNE que está em discussão no momento no Congresso Nacional, avança em relação à pré-escola por conta da aprovação da Emenda Constitucional 59/2009, regulamentada pela Lei Federal nº. 12.796/2013, que obriga a universalização do ensino para crianças de 4 e 5 anos até o ano de 2016. Segundo dados de 2009, a situação da pré-escola no Brasil é substancialmente melhor do que a da creche: cerca de 80% dos brasileiros de 4 e 5 anos estão matriculados, mas ainda há uma demanda a ser atendida (CIEGLINSKI, 2011). A situação do atendimento às crianças da pré-escola, de 4 e 5 anos, no ERJ, pode ser verificada no quadro a seguir:

Quadro 2: Atendimento em pré-escola no estado do Rio de Janeiro, segundo a rede de ensino

	Estadual	%	Federal	%	Municipal	%	Privada	%	Total
Estado RJ	721	0,17%	195	0,05%	192.857	46,60%	127.621	30,84%	321.394

Fonte: Tabulação própria com base nos dados do IBGE, Resultados do Censo 2010 (www.ibge.gov.br); Resultados do Censo Escolar 2010 - Educacenso - MEC/Inep (www.inep.gov.br).

A tendência encontrada na creche quanto ao desempenho municipal no atendimento às crianças pode também ser verificada na pré-escola, revelando a presença significativa do setor privado (39,7% das matrículas).

É nesse contexto que se insere o presente trabalho, que buscou realizar o levantamento das condições do Proinfância nos municípios do ERJ, por meio de enquête, no sentido de perceber os benefícios, entraves e ajustes do regime de colaboração nas municipalidades. Ou seja, em que medida a indução federal provoca o desenvolvimento da política de EI no município?

2. A situação do Proinfância no estado do Rio de Janeiro

Inicialmente, os dados disponibilizados pelo FNDE, em março de 2012, indicavam que 40% dos municípios do ERJ fizeram adesão ao Proinfância. Contudo, na realização da enquête junto aos representantes municipais num encontro promovido pelo Ministério da Educação, ao final do mesmo ano, o número total dos que aderiram ao Programa cresceu para 54%.

A polissemia da palavra “adesão” indica diferentes vertentes de análise, desde uma postura favorável a uma ideia até o ato pelo qual uma pessoa, instituição ou Estado, antes alheio a um processo, passa a participar deste por consentimento próprio. Esta gama de variáveis se revela nos discursos e nas ações dos governos municipais que *aceitam participar, mas não levam a frente esta ideia; querem participar, mas são impedidos devido a problemas técnico-burocráticos que obstaculizam que a ação de construção seja levada adiante; ou ainda aqueles que ignoram o Programa pela falta de decisão ou vontade política de alavancar as creches e pré-escolas no município*, entre outras. Percebe-se, assim, que a competência técnica e a disponibilidade financeira nem sempre são os motivos que levam a não participação.

Diante deste cenário cabe recorrer ao conceito clássico de política pública que explicita o leque de opções e ações implicadas no termo adesão: decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (LASWELL, 1958).

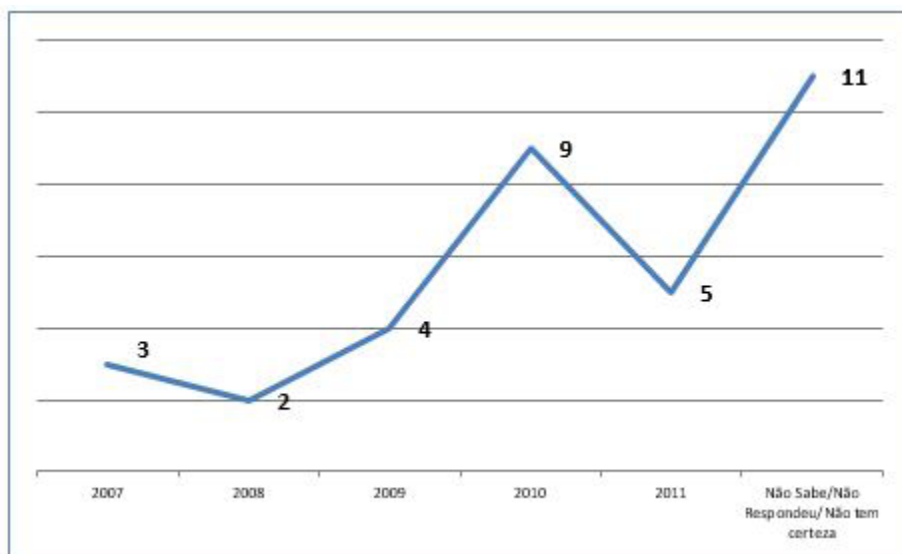
Dos municípios que aderiram, em novembro de 2012, a situação encontrada em relação ao Proinfância foi bastante diferenciada: “em planejamento”, “em processo de licitação”, “paralisado”, “em execução” e “concluída”. Dos municípios que “aderiram”, 68% participaram da enquete, que também contou com a participação de 4 municípios que “não aderiram”, situação bastante representativa para se pensar os desafios na implantação deste programa.

Dos 37 municípios do ERJ que aderiram ao Programa (num total de 94 construções previstas), de acordo com o Sistema do MEC, apenas 6 municípios possuem essas unidades em funcionamento, totalizando 7 construções (ressalta-se que mesmo nestes municípios há previsão de outras unidades que estão em uma das fases elencadas).

Como a pesquisa teve a participação de municípios que “não aderiram”, foi possível inferir os motivos pelos quais nortearam a não adesão, conforme aprofundado no item a seguir. Os respondentes tiveram a clareza de informar, que na maior parte das vezes, há um desinteresse da própria gestão municipal. As poucas informações a que tem acesso o setor pedagógico das Secretarias de Educação (público-alvo do encontro mencionado) também foram citadas.

Quanto ao ano de adesão ao Programa os dados mostram que o tempo despendido na política de construção nem sempre se adéqua às metas de atendimento estabelecidas a curto e médio prazo.

Gráfico 2: Ano de adesão ao Proinfância, segundo os respondentes



O gráfico aponta que as adesões se iniciaram em 2007 e que no ano de 2010 nove municípios tinham a intenção de construir unidades do Proinfância. Tendo em vista que estes dados superam o número de unidades em funcionamento e que as eleições municipais de 2012 mudaram o rumo político de grande parte das municipalidades, que indagações podemos fazer? O governo municipal tem a duração de quatro anos e entre o planejamento e a entrega da obra do Programa, no panorama estudado, decorrem um prazo superior ao mandato de um prefeito,

supondo-se que algumas municipalidades não tenham o empenho nesta execução. Nas últimas eleições, por exemplo, houve a troca de 70% dos secretários de educação, a manutenção de 12% e o retorno de 18% deles. Este fato traz à tona a ideia de que as secretarias de educação são organizações burocráticas, de caráter público, marcadas por uma hierarquia de cargos e de funções bastante diferenciadas.

Nas entrevistas, que não serão aqui desenvolvidas, pode-se perceber o quanto os setores das administrações municipais coabitam espaços, mas não se relacionam quanto às funções desempenhadas. Certamente, este padrão organizacional hierarquiza ações e funções em diferentes níveis de autoridade e em diferentes setores. Segundo Oliveira e Alves (2002), “a estrutura piramidal centraliza as decisões maiores e descentraliza as decisões operativas, a execução. As decisões cruciais, políticas, são tomadas no topo da organização de modo centralizado” (p. 11).

Neste sentido, os autores apontam que a formação das novas equipes, que vão trabalhar na administração pública, deve atentar para o individualismo e a competitividade presentes em grande parte das estruturas burocráticas de sociedades capitalistas e, em especial, aquelas da administração de serviços públicos. Da mesma forma, é necessária a atitude responsável com a coisa pública como adverte o filósofo Martin Buber, que pregava a condição da responsabilidade ética da existência humana, do agir responsável, ou seja, o ato de responder:

Respondemos ao momento, mas respondemos ao mesmo tempo por ele, responsabilizamo-nos por ele. Uma realidade concreta do mundo, novamente criada, foi-nos colocada nos braços; nós respondemos por ela. Um cão olhou para ti, tu respondes pelo seu olhar; uma criança agarrou tua mão, tu respondes pelo seu toque; uma multidão de homens move-se em torno de ti, tu respondes pela sua miséria (2009, p. 50).

O próximo item traz os desafios na implantação do Proinfância segundo os representantes municipais.

3. Desafios e impactos na implantação do Proinfância

Para conhecer os principais desafios e impactos do Programa nos municípios do ERJ foi necessário agrupar as repostas por semelhança/diferença de temas a fim de criar as categorias de análise. Vale ressaltar que nesta produção discursiva não somos interlocutores desinteressados e passivos, como formula Bakhtin (1992), mas aqueles que polemizam a partir dos diálogos construídos na sociedade.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 1992, p. 314).

Em relação aos desafios apontados pelos respondentes foram organizadas 14 categorias de análise, destacadas, a seguir, pela ordem de relevância.

1. Do total dos respondentes 38% levantaram o atendimento das especificidades do programa para a construção, destacando terrenos, espaço físico, padrões de medidas, apropriação/desapropriação, escritura. Vale destacar que estes desafios se sobrepõem aos demais;
2. A demora no trâmite do projeto, incluindo as dificuldades no lançamento das informações no Simec⁵¹, além da falta de orientação do FNDE, foi apontada por 7% dos respondentes;
3. Disponibilização de Equipe Técnica de Engenharia e a falta de mão de obra – aspectos destacados por 5% dos entrevistados;
4. Mudanças na estrutura política das secretarias que refletem em alterações conceituais de/na educação e no papel dos gestores, funcionários e comunidade (5%);
5. Descentralização das responsabilidades para o setor da EI é um desafio na implantação do Programa na medida em que as informações não são repassadas para o setor de EI que só é responsável “pela parte pedagógica” como se as ações políticas dela não fizessem parte (5%);
6. Respeito à modulação por turmas/Enturmação – Proposta do Programa que não se adéqua as concepções do município (5%);
7. Adaptação do Projeto Político Pedagógico do município ao Proinfância e, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEIs (5%);
8. Execução do projeto arquitetônico (3,4%);
9. Problemas de licitação e de contratação de empreiteiras (3,4%);

10. Contratação de funcionários, professores e auxiliares;
11. Disponibilidade de equipamentos, materiais pedagógicos e brinquedos;
12. Calendário letivo, uma vez que, em algumas localidades, ele difere daquele proposto para as demais etapas de ensino;
13. Conscientização da comunidade;
14. Reestruturação da concepção de atendimento às crianças de 0 a 5 anos

Neste sentido, os desafios descritos pelos representantes municipais são exemplares para a compreensão do processo de municipalização, bem como apontam importantes ajustes para que a relação política de cooperação entre os entes federados se dê de forma menos burocratizada e mais equânime e transparente. A divisão perpetrada pela maioria das secretarias entre o pedagógico e o político é outro fator que merece destaque, pois a compreensão da política educacional se fragmenta nas formas de organização. Nas entrevistas foi possível perceber que em alguns municípios o próprio secretário de educação fica apartado do processo de disputa das prioridades municipais.

No que tange aos impactos da implantação do programa na política de EI do município elencamos, também, 14 categorias de análise, quais sejam:

1. Estruturação de Proposta Pedagógica e da Proposta Curricular de acordo com as DCNEIs e com a concepção de EI trazida por estes documentos (16%);
2. Ampliação da oferta de vagas na EI (15%);
3. Melhoria da qualidade na EI e do bem-estar das crianças (10%);
4. Melhoria na formação dos profissionais e a possibilidade da formação continuada;
5. Valorização do trabalho realizado na EI;
6. Convocação do Ministério da Educação para a participação na reunião do Proinfância em si já gera um impacto;
7. Atender áreas do município com grandes demandas e carências;
8. Parceria com a comunidade escolar e com as unidades de saúde e assistência trazem impactos na forma de compreender a intersetorialidade;
9. Aumento de procura por vagas pela população;
10. Ampliação das discussões sobre a EI em seus diversos aspectos, como ambientes, afetos, práticas de cuidar e de educar;
11. Ampliação do investimento financeiro pelo município na EI;
12. Organização das turmas com professores e monitores;
13. Melhoria na aquisição de materiais didáticos;
14. Não houve identificação de impacto foi mencionado por 10% dos respondentes.

Vale ressaltar que 20% dos respondentes não quiseram opinar, fato que nos faz indagar sobre a responsividade dos representantes municipais em face da política implementada ou em implementação. Segundo Geraldi (2004), a responsividade é “como se realizam as respostas responsáveis” (p. 229). Assim, estes atos responsáveis podem ser traduzidos pelos procedimentos que levam ou não os governantes a implementar políticas demandadas pelos cidadãos, ou seja, as ações que afetam a natureza das decisões, as políticas públicas e os seus resultados.

Considerações finais

As políticas públicas carregam pistas e vozes de onde procedem e a quem se dirigem, sendo, portanto, “duplamente constituídas e duplamente constitutivas, uma vez que ao mesmo tempo em que são constituídas são também constitutivas delas, num *continuum* de relações e de tensões configuradas pelos atores sociais que participam do processo” (BONINI; PANHOCA, 2011). Muitas crianças ainda não têm acesso a EI – a falta de vagas nas redes, a dificuldade de locomoção, a pouca flexibilidade do atendimento, a oscilação do mercado de trabalho nas exigências de escolaridade dos pais são desafios apontados em uma série de estudos e que provocam a busca de medidas alternativas, como, por exemplo, o Proinfância.

Os resultados deste estudo permitem constatar, por um lado, que a eficácia da implantação desse Programa, tem sido comprometida pela escassez da estrutura organizacional. O princípio da liberdade de adesão, paradoxalmente, se transforma numa camisa de força, o que propicia que os municípios continuem executores da União, que controla, com sistemas avaliativos, seu desempenho, ferindo o princípio que gerou a ação. Por outro, que a distribuição de cargos e funções nas secretarias enfraquece a política de EI. Os técnicos da EI focam o seu trabalho nas ações pedagógicas, no micro da sala de aula. Assim, a expansão das matrículas, o trabalho dos conselhos municipais de educação no estabelecimento de normas e regras de funcionamento e a abertura de concursos públicos para o ingresso de professores são questões que ficam à margem das competências dos gestores.

No âmbito das políticas para a EI, o pacto federativo está enfraquecido. Os municípios que não aderiram ao Programa alegam como motivos o desinteresse da gestão e a ausência de informações do setor responsável pelos convênios, fato que Bobbio (1997, *apud* BASÍLIO, 2011) analisa com certo mal-estar dizendo:

(...) limito-me a observar que, por reação a esse fenômeno difuso de responsabilidade coletiva, no qual ninguém é responsável e responsáveis são sempre os outros, é frequentemente a afirmação igualmente falsa de que, somos todos responsáveis, uma assunção genérica, generalizada e além da mais evasiva de uma culpa coletiva segundo a qual, ainda uma vez, sendo todos culpados, ninguém é culpado. (p. 101)

Entretanto, os impactos do Programa nos mostram que o processo de disputa, negociação dos representantes do Estado na responsabilidade pela produção das políticas públicas não foi de todo perdido. O material coletado nos permite constatar conquistas em nível macro – ampliação do investimento financeiro, parceria com a comunidade escolar e com as unidades de saúde e assistência e melhoria na formação dos profissionais e a possibilidade da formação continuada e, também, micro – estruturação de Proposta Pedagógica de acordo com as DCNEIs, entre outras. O Proinfância, em algumas localidades, é a oportunidade do início de novas práticas, políticas e pedagógicas, mais afetas as concepções vigentes. Ou seja, a construção de creches e pré-escolas, a partir das características e identidades institucionais, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, sejam o mote para a política de EI de qualidade no município.

Referências Bibliográficas

- Amaral Filho, J. Federalismo e recentralização fiscal-financeiro no Brasil. Anais do 41º. Jornadas Internacionales de Finanzas Públicas, Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Nacional de Córdoba, República Argentina, setembro de 2008.
- Bakhtin, Mikhail Mikhailovitch. Estética da criação verbal. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- Basílio, P. M. Desafios para a formulação de políticas de educação infantil: um estudo sobre a atuação do CME de Duque de Caxias. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unirio, 2012.
- Bonini, I.; Panhoca L. M. Políticas públicas e responsividade. Encontro de Estudos Bakhtinianos, 2011.
- Both, I. J. Municipalização da Educação: uma contribuição para um novo paradigma da educação. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- Brasil. Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.
- Brasil, Resolução nº. 6, de 24/04/2007, do CD/FNDE, 2007
- Brasil, Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), 2011. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12317
- _____. IBGE. Síntese dos indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. Estudos e pesquisas, informação demográfica e socioeconômica, n. 29, 293p, 2012.
- _____. IBGE. Resultados do Censo 2010. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>
- _____. MEC/INEP. Resultados do Censo Escolar 2010 - Educacenso - MEC/Inep (www.inep.gov.br).

- Buber, Martin. Do diálogo e do dialógico. Tradução Marta. E. S. Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009. (1ª. Ed. 1982)
- Calderón A. I.; Marim, V. Os Conselhos Municipais em questão. Teias. FAE-UERJ, Rio de Janeiro, ano 3, n.6, p.39-47, Jul/dez 2002.
- Cieglinski, Amanda. Falta de vagas na educação infantil ainda é problema em todo o país. Agência Brasil. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br>>, acesso em 31/03/2011.
- Costa, J. A.; Cunha, M. C.; Araújo, R. B. M. de. Federalismo cooperativo brasileiro: implicações na gestão da educação municipal. In: Jornal de políticas educacionais. N° 8, Julho–dezembro de 2010.
- Cury, C.R.J.. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1995.
- Geraldi, J. W. Alteridade: espaços e tempos de instabilidades. In: L. Negri; R.P. de Oliveira (orgs). Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo, SP: Contexto, 2004.
- Kramer, Sonia; Nunes, Maria Fernanda Rezende. Gestão municipal e formação: a educação infantil no Estado do Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 218, p. 48-72, jan./abr. 2007.
- Laswell, H.D. Politics: who gets what, when, how. Cleveland, EUA: Meridian Books, 1958.
- Oliveira, L. C. V; Alves, M. L., A escolha de dirigentes escolares como mecanismo instituinte da gestão democrática: caminhos e descaminhos, 25ª Reunião da Anped, Caxambu, 2002.
- Ribeiro, V.; Silveira, S.R.; Bisconsin, E.; Zabadal, J. R. S. Uma análise conceitual sobre métodos de pesquisa. Revista D. Porto Alegre, n. 3, 2011.

La Inclusión de la Educación del Cuerpo en las Mallas Curriculares de las Carreras de Pedagogía

Paulina Parra

Como citar:

Parra, Paulina (2014) La inclusión de la Educación del Cuerpo en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas 2014* Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Este trabajo busca reflexionar sobre las prácticas pedagógicas en torno a la Educación del Cuerpo de los infantes en Chile. Se basa en los resultados de la investigación “Proceso de disciplinamiento del cuerpo en el sistema escolar chileno. Estudio de Caso de un Colegio Particular Subvencionado de la Comuna de Santiago” realizada en el marco del Magíster en Antropología y Desarrollo el año 2011. El estudio abordó el proceso de disciplinamiento del cuerpo en el sistema escolar chileno a partir de la observación de prácticas pedagógicas en aula. Evidenció que el orden y la disciplina lograda a través del proceso educativo ocurre ‘a través’ del cuerpo, sin que se lo indique explícitamente. Los resultados mostraron que una semántica del cuerpo, orienta la práctica pedagógica, evidenciando una formación en la que el cuerpo está *siempre* al servicio de la mente. Dicha investigación abrió interrogantes respecto al desafío de educar ‘*incluyendo al cuerpo*’. Esta ponencia comparte una reflexión acerca del proceso de ordenamiento del cuerpo de los infantes en las salas de clases chilenas e invita a generar espacios de debate sobre las confluencias en relación a lo que a todo niño y niña se le ‘debiera’ permitir, fomentar, estimular, promover, para atravesar un proceso educativo respetuoso *junto* a su cuerpo. **Palabras clave:** orden, disciplinamiento, educación del cuerpo, semántica del cuerpo, niños, niñas.

I. Introducción

Esta ponencia se basa en una investigación de Magíster del año 2011⁵² que abordó el proceso de disciplinamiento del cuerpo en el sistema escolar chileno. El proceso educativo centrado al interior de los establecimientos educacionales, especialmente en la sala de clases, sumado al requerimiento del logro de los objetivos impuestos por Planes y Programas Educacionales estatales, implica un ordenamiento y disciplinamiento de los niños y niñas tanto en áreas intelectuales como físico-motrices. Considerando que cada uno de los integrantes del ciclo escolar participa “de cuerpo-entero” en su proceso de aprendizaje, la investigación centró su atención en la Educación del Cuerpo de los niños y niñas de 1° año de Enseñanza Básica.

Fue de interés adentrarse en los procesos de interacción permanente de profesor-alumno en el aula para conocer cómo se produce la relación entre el docente y niños y niñas, asumiendo que subyace una semántica dual y escindida en el “binomio mente-cuerpo”, que orienta la práctica pedagógica.

Referencias teóricas

Teóricamente esta investigación se configuró seleccionando aportes de principalmente tres autores. Del trabajo de Luhmann se escogió la semántica entendida como patrimonio conceptual de la sociedad. El autor distingue entre dos acepciones del concepto: por una parte lo entiende como un “conjunto de premisas de sentido dignas de ser conservadas en la sociedad” (Corsi, Espósito, Baraldi 1996:144), y por otro lado, la describe como una reserva de temas y significados de sentido condensados y reutilizables, disponibles para la emisión de la comunicación. Desde cualquiera de los alcances la semántica dota de contenido de sentido a las comunicaciones, y por medio de la tipificación sensibiliza y orienta la comunicación, de un modo asequible para todos (Luhmann 1985). Dockendorff (2007) le atribuye esta capacidad orientadora de la comunicación social de la semántica una función estructurante, dado que la semántica se sedimenta.

En el marco de este estudio se relaciona la semántica de Luhmann con la visión dual del cuerpo humano en tanto la idea escindida de mente-cuerpo se ha ido desarrollando paulatinamente y su sentido se ha ido sedimentando a tal punto que se ha constituido como una reserva de sentido que ha orientado múltiples comunicaciones en la misma dirección, consiguiendo que esta forma de comprender y asumir el cuerpo siga siendo seleccionada en la comunicación, permanezca vigente a pesar de la evolución de las estructuras de la sociedad.

La semántica que interesó conocer en este trabajo, es aquella que, producto de una construcción histórica se ha conformado como un modo particular de entender y asumir el cuerpo, y que en la actualidad está contenida en los discursos (comunicaciones) de los docentes, como distinciones que éstos usan para referirse al cuerpo. Dichas distinciones, que funcionan como esquemas y guiones, orientan las dinámicas y prácticas pedagógicas que luego disciplinan el cuerpo escolar.

Bourdieu por su parte, aportó con los conceptos de habitus y hexis, y autoridad y acción pedagógica. Bourdieu (1991) supone la existencia de un proceso social dinámico que genera una producción y reproducción constante de lo aprendido. De acuerdo a sus planteamientos la socialización es un producto histórico complejo que se manifiesta como un proceso ininterrumpido de constitución de un ‘habitus’. El habitus es un sistema de producción de prácticas y a la vez un sistema de percepción y apreciación de esas prácticas. Se estructura a partir de un conjunto de condiciones de existencia propias de un grupo o clase, que corresponde a lo habitual y compartido en las vidas de los sujetos y responde a estructuras mentales, esquemas de pensamiento y percepción, que permiten la aprehensión del mundo social y la orientación de la conducta.

Cohérente con la teoría de la socialización Bourdieu plantea la existencia de dos tipos de habitus: primario y secundario. El habitus primario incluye los esquemas y disposiciones aprendidas en el seno familiar o en el círculo de socialización temprana (sala cuna, jardín infantil). A ésta etapa le sigue el habitus secundario, que continúa desarrollándose durante toda la vida y es adquirido en contextos más especializados, como por ejemplo la escuela.

Desde Bourdieu y Passeron (1996) el proceso de desarrollo y adquisición del habitus al interior de la familia preside la estructuración de las experiencias escolares venideras, que a su vez, sirven como habitus que estructuran y orientan las experiencias profesionales, y así sucesivamente en la adquisición de los nuevos esquemas de comportamiento y pensamiento.

52 Parra, P. Proceso de disciplinamiento del cuerpo en el sistema escolar chileno: Estudio de Caso de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Santiago.

En éste espacio escolar, donde la práctica pedagógica de profesores y las dinámicas de disciplinamiento del cuerpo del educando en la sala de clases se encuentra orientado por concepciones y sentidos particulares y específicos de los docentes, en relación al cuerpo, es donde se ubicó el foco de esta investigación.

Bourdieu ofrece una visión dinámica del proceso de aprendizaje, que constriñe acción y pensamiento, sin determinarlo, pues admite grados de ingerencia por parte del sujeto. Asimismo plantea que las prácticas y representaciones, estando disponibles, no necesariamente e inmediatamente son percibidas como tales. Deben adquirirse códigos y esquemas clasificatorios para poder comprender su sentido social (Bourdieu 2006). Estos dos aportes insisten en la posibilidad de movimiento y cambio, subentendiendo que existen pautas orientadoras dotadas de sentidos no necesariamente explicitados, pero si presentes en acción y pensamiento, y en la reproducción del mismo. Es el caso la semántica del cuerpo contenida en la práctica pedagógica.

Diversos autores (Bourdieu 2002, Mauss 1971, Foucault 1998, Berger y Luckman 1995) coinciden en que durante la socialización, fuertemente intelectualizada no solamente se internalizan valores y actitudes, sino también se instruye el cuerpo. El aprendizaje intelectual va acompañado de gestos, mímicas, movimientos, ritmos, expresiones, tonalidades que no son 'naturales'. Son aprehendidas y coherentes con posiciones sociales, experiencias y trayectorias, y a su vez expresan valores y emociones (tristeza, alegría, orgullo, miedo, seguridad, dominación, etc.). Bourdieu llega a sostener que "las estructuras cognoscitivas no son formas de la conciencia sino disposiciones del cuerpo" (Bourdieu 2002), que se encuentran profundamente arraigadas y que – coherente con los planteos sobre la selección de la comunicación de Luhmann- "sólo funcionan para aquellos que están predisuestos a percibir las" (Bourdieu 2002).

Finalmente, Foucault contribuye con sus reflexiones sobre los procesos de disciplinamiento del cuerpo. El desarrollo y formación de la cultura corporal moderna requiere de un cierto disciplinamiento del cuerpo, a partir del cual no sólo se sientan las bases de los cimientos de la educación corporal formal, sino que se permite la proyección de la reproducción del orden social a través de la vía físico-corporal.

Foucault explica el modo a través del cual se vinculó educación, instrucción cognitiva, formación moral y cívica con educación del cuerpo. Señala que durante el proceso civilizatorio se desarrollaron tecnologías basadas en y orientadas por saberes (Medicina, Psiquiatría, Pedagogía) y usadas en instituciones (Hospital, Iglesia, Estado, Escuela, Cárcel) que formaban o socializaban a sujetos para el proyecto dominante. Así, el cuerpo se transformó, durante la Época Moderna, en un objeto y blanco de poder.

Destaca la construcción de un hombre-máquina erigido sobre dos lineamientos: el anátomo-metafísico cartesiano, que alude a la explicación y funcionamiento del cuerpo, y el técnico-político, "constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo" (Foucault 1998:140). El técnico-político se centra en la sumisión y utilización del cuerpo.

Estas dos acepciones sobre el cuerpo se articulan en una Educación del Cuerpo, que "domina la noción de 'docilidad' que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable. Para Foucault es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado" (Foucault 1998:140). Este moldeamiento ocurre mediante una coerción permanente, que se centra más en los procesos que en los resultados, y se convierte en disciplinas, que son "métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad" (Foucault 1998:141). El cuerpo es entonces constantemente sometido a órdenes repetidas en condiciones y situaciones donde la obediencia se da naturalmente, transformándose en un depósito que guarda las órdenes que luego se objetivan en movimientos aceptados por el resto de los individuos. Así se van 'incorporando' 'técnicas corporales', que Mauss definió como la "forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional" (Mauss 1971:337).

Metodología

Se realizó un estudio de carácter cualitativo, cuyas técnicas de investigación fueron entrevistas a las docentes y observación en el aula. Guiaron el levantamiento de los datos 4 dimensiones: distancias, ordenamiento de las salas de clases, estilo de enseñanza del profesor y controles del cuerpo. Las unidades de análisis fueron la semántica del cuerpo y las prácticas pedagógicas. Mientras que las unidades de observación fueron las prácticas

pedagógicas y las dinámicas (conducentes al ordenamiento y disciplinamientos de los infantes). La información recopilada durante el trabajo de campo fue procesada con ayuda del programa computacional ATLAS.ti.

Resultados

El examen de los datos permitió dilucidar que son las acciones pedagógicas las que finalmente construyen las prácticas y dinámicas pedagógicas. La acción pedagógica tiene por función objetiva la imposición y legitimación de significaciones (Bourdieu 1991). El ejercicio dialéctico se cierra cuando a través de la acción pedagógica se consigue perpetuar –mediante lo que Bourdieu llama dimensión ritual (mecánica, previsible, regular y regulada)- condicionamientos, esquemas y disposiciones corporales en los niños y niñas. La semántica o matriz de nociones, apreciaciones, creencias, valores conducentes a acciones en torno al cuerpo se reproduce y luego sirve como esquema y estrategia para la futura acción, toda vez que éstas se instalan como disposiciones durables y transferibles.

II. Desarrollo

Diversos autores (Gauss 1971; Bajtin 1978; Elías 1989; Foucault 1990, 1998; Le Breton 2002) sostienen que, de acuerdo al momento histórico, la cultura y el contexto social, político y económico, el cuerpo humano ha experimentado múltiples roles y acepciones, adquiriendo grados de relevancia y significados distintos, y ocupando un lugar de mayor o menor importancia en el quehacer social. En relación a ello Le Breton sostiene que “las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo... de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo” (Le Breton 2002:13). Esta cita delimitará y orientará esta ponencia, pues su tema versa justamente sobre la construcción simbólica del cuerpo contenida y transmitida, sin reflexión ni crítica, a lo largo de todo el proceso de Educación formal en Chile.

El sistema educacional chileno

El ejercicio pedagógico chileno se sitúa en un modelo educativo que se desarrolla en el contexto de un marco legal que ha ido progresivamente garantizando acceso y obligatoriedad. En la actualidad Chile se cuenta entre los países que establecen 13 años de escolaridad obligatoria⁵³.

Diferentes argumentos fundamentan esta iniciativa: crecimiento a nivel país, valorización del desarrollo humano y formación de niños y jóvenes. Las entidades gubernamentales se guían por investigaciones de educadores, psicólogos infantiles y neurofisiólogos que sostienen que “lo que no se haya logrado entregar al niño en materia de capacidad de aprendizaje a esa edad, pierde gran parte de su eficiencia” (Senado de la República, 24. 03. 2005). Bajo ese argumento, es la edad preescolar el momento más fértil para generar desarrollo en la emocionalidad y en el intelecto de los niños. En consecuencia el Estado chileno se propone una visión moderna de la educación que busca privilegiar para los niños un tiempo de aprendizaje, de relación con el mundo exterior y de desarrollo de capacidad de relación con las demás personas. Así mismo reconoce los efectos positivos de la estimulación cognoscitiva temprana para el desarrollo educacional posterior. Las autoridades políticas consideran que la inclusión de los niños desde temprana edad en el sistema escolar formal ayuda a mitigar, al menos indirectamente, problemas relacionados con la equidad y la productividad, en tanto una escolaridad más temprana permite trabajar más y producir mejor⁵⁴.

Las condiciones económicas y laborales de las familias, sumado al incentivo para el ingreso temprano al sistema educacional formal, implica que niños desde los 6 meses (sala cuna) y a más tardar a los 4 y 5 años⁵⁵ participen activamente de un sistema escolar formal que fomenta, regulariza y aparentemente iguala la estimulación temprana. La entrada a los establecimientos educacionales conlleva la iniciación cada vez más adelantada de una vida reglada y ordenada en función de objetivos, metas y evaluaciones preestablecidas. Este condicionamiento inevitablemente afecta el desarrollo de los infantes.

El sistema de educación de cada país formaliza las directrices acerca de tiempos, plazos, estrategias, contenidos

53 Ley N° 19.876 Véase en: <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/ley19876.pdf>

54 Libertad y Desarrollo, Boletín 3785-04, 31/08/ 2007

55 Aunque desde un punto de vista legal la obligatoriedad es desde los 6 años, en la práctica cada establecimiento queda en la libertad de decidir autónomamente las condiciones de ingreso de los niños. Es en éste momento cuando cursar Kinder se vuelve ‘obligatorio’.

de la enseñanza. El Estado chileno define a través de Políticas, Planes y Programas las prioridades⁵⁶ y objetivos del sistema. Un análisis de éstos permitió identificar sus principales ejes y valores. En relación al tema central de esta presentación, se devela que aun cuando se le menciona y refiere, no es posible encontrar una definición o declaración explícita acerca del cuerpo ni el modo de concebirlo. Se observa que el cuerpo, al ser indicado y diferenciado del individuo, es designado como una posesión aislable, y en consecuencia no entendido como una unidad integral. No obstante a los educandos les son asignados objetivos y logros en relación a ésta posesión cuerpo. El concepto cuerpo es mencionado en 3 de 8 sectores de aprendizaje (Ciencia, Educación Física, Educación Artística). Esto permitió advertir que su abordaje ocurre de manera especializada y desarticulada, asumiendo su conocimiento y educación a través de asignaturas y metodologías distintas e independientes.

La semántica del cuerpo

Una revisión de los antecedentes históricos de la configuración del cuerpo en los últimos cinco siglos, permitió detectar que la mirada sobre la persona está atravesada por una visión dual y escindida que separa la mente del cuerpo. Como consecuencia de esto el cuerpo ha adquirido un sentido utilitario, que sirve de soporte y vehículo para la cabeza. Esta cobija la mente y es el lugar mayormente valorado del ser humano. Las condiciones de preponderancia del intelecto han producido una pasividad creciente del uso del cuerpo, reforzada por 'prótesis técnicas'⁵⁷, que ayudan a reducir las actividades físicas y sensoriales, atrofiando la motilidad y movilidad de los seres humanos y llevando a los sujetos a un mayor consumo de energía mental y nerviosa, y en menor medida a un gasto físico o corporal (Le Breton 2002). Así se entiende cómo la supremacía del uso intelectual por sobre el físico ha dejado huellas en diversas áreas, que han sido identificadas por la Salud⁵⁸, el Trabajo⁵⁹ y la Psicología⁶⁰.

En este sentido, el estudio confirmó que efectivamente la semántica en torno al cuerpo orienta la práctica pedagógica y actúa sobre los niños y niñas en la sala de clases. La noción dual del cuerpo afecta los modos en que el cuerpo es asumido y ordenado (disciplinado) en el aula. La estabilidad de la semántica del cuerpo, que actualizada permanentemente a través de su producción y reproducción (Habitus), despliega un efecto dialéctico. De un lado, sirve de patrón de comunicación, al entregar premisas dignas de ser conservadas, y del otro restringe el horizonte de posibilidades para futuras selecciones comunicativas. Por ésta vía la semántica en torno al cuerpo ha ido preservando su permanencia y validez, pudiendo permanecer a la base de las nociones y asunciones del cuerpo moderno.

Las prácticas pedagógicas

Los principales responsables y encargados de la puesta en marcha concreta y cotidiana de la educación de niños y niñas son los docentes. Los profesores se encuentran dotados de una legitimidad y autoridad (Bourdieu 1997, Bourdieu y Passeron 1996), que les permite ejercer en la sala de clases una práctica pedagógica por medio de la cual entregan contenidos prefijados por disposiciones curriculares manifiestas, así como aprendizajes de actitudes, valores y prácticas sociales que están consideradas dentro del denominado currículo latente (Jackson 1968, Brigido, 2006). Junto a estos también se transmiten e inculcan disposiciones corporales, valoraciones acerca de las posturas y el cuerpo en general, usos, prácticas y significados sobre el cuerpo y un amplio conjunto de atributos sobre el cuerpo (García 2003), develando que existe un significado (semántica) subyacente acerca del cuerpo, que orienta su disciplinamiento.

Las observaciones en la sala de clases permitieron detectar, tanto en la palabra como en la acción de los docentes una visión escindida del cuerpo. Las acciones pedagógicas así como las orientaciones institucionales realizan un trabajo permanente de orden y disciplina tocante fundamentalmente al cuerpo, pero en dirección al desarrollo del mundo intelectual del infante. Se consideró un hallazgo relevante haber observado cómo se disciplina el cuerpo, sin casi indicarlo, esbozándose una invisibilización e instrumentalización del cuerpo del infante.

56 <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/12/14/gobierno-decide-eliminar-ramo-de-geografia-de-la-ensenanza-media/>, consultado 21- 12- 2013.

57 Autos, televisión, ascensores, escaleras mecánicas.

58 Trastornos de Alimentación (Encuesta Nacional de Salud, Minsal), Obesidad y Nutrición (Organización Mundial de la Salud), Sedentarismo, diversificación de los tipos de Trastornos Alimenticios (Bañuelos, 2008), Hiperkinesia infantil, Depresión, Adicciones. Véase Parra, P. 2011

59 Estrés, Enfermedades Laborales, Tendinitis, Jaquecas, Enfermedades Cardiovasculares, vivir para trabajar. Véase Parra, P. 2011

60 Culto a la imagen física del cuerpo sano, joven, esbelto, atlético, bello y los múltiples métodos para alcanzar estos deseables sociales (Pedraza 2007, Carrasco 2008). Véase Parra, P. 2011.

En relación al orden emergió una doble atribución del concepto. Tanto para niños como para docentes el orden existe y se expresa en un plano físico (sala de clases) y en un modo conductual (control del cuerpo). Infantes y adultos subentienden su significado y aplicación dentro del contexto de ocurrencia. Desde la semántica y la transmisión de contenidos latentes la doble lectura y su efecto en el disciplinamiento del cuerpo se entranan. La imposición de la autoridad pedagógica, la relación existente entre el disciplinamiento, la formación y el género, la asociación entre orden físico (estético) y orden conductual, son ejemplos de sus usos, aplicaciones y efectos.

Niños y niñas

Los educandos inician legalmente su vida escolar en pleno período de formación y desarrollo en del dominio social, motriz, físico, intelectual- cognitivo, relacional. La conducción de este proceso, tanto en su forma como en su contenido, es decisiva (aunque no unívocamente determinante) en el resultado a obtener, luego del proceso de enseñanza. Hablamos entonces de niños y niñas sometidas a un proceso educativo con alcance en distintas áreas, dentro de las cuales también cuenta el desarrollo de ideas sobre el cuerpo y sus usos y significados.

La investigación permitió concluir que los infantes observados viven en un mundo conformado por un amplio espectro de posibilidades y experiencias, y dada su edad y momento de desarrollo, las pautas para hacer las selecciones en la comunicación se están recién conformando. Desde la socialización primera los infantes ‘incorporan’ (hexis) modelos para actuar y pensar, que al momento de su entada al mundo escolar les sirven de patrones referenciales. Su participación en el espacio escolar los constriñe a ajustarse a nuevas prácticas y normativas, cuyos fundamentos no necesariamente coinciden con los que recibieron en el seno familiar. Este proceso implica una adaptación a las nuevas reglas y condiciones que se imponen (disciplinamiento) a través de determinadas prácticas (pedagógicas) y a la vez orientadas por ciertos valores y principios (semántica). Pero dado que los infantes no son una entidad abstracta, todo este proceso ocurre a través del cuerpo que los contiene.

Los impactos

Gran parte de los resultados de la educación y disciplinamiento del cuerpo de los infantes se expresan de manera sutil, intangible y difícil de medir y dimensionar, sin embargo, es posible identificar ciertos efectos visibles. Algunas consecuencias más inmediatas se manifiestan en trastornos alimenticios (obesidad, mal nutrición) y trastornos conductuales como Síndrome de Déficit Atencional e Hiperkinésis. Secuelas de más largo plazo se relacionan con el modo de concebir y usar el cuerpo, así como con la visión que se tiene sobre el rol y cuidado en la vida diaria. Estudios provenientes principalmente de áreas como la Salud (II Encuesta de Calidad de Vida y Salud, 2006), el Trabajo (Organización Internacional del Trabajo, 2006)⁶¹ y la Psicología⁶² que muestran un aumento en el número y frecuencia de consultas o problemas relacionados con el cuerpo y su ‘funcionamiento’. Los resultados de estas investigaciones muestran la importancia de la consideración del cuerpo en la formación del ser humano. Constatan que las nociones y aprendizajes acerca del cuerpo pueden tener un impacto sobre la salud de las personas, así como sobre su desarrollo emocional y motriz.

Discusión

Este trabajo se centró en el lugar que tienen niños y niñas en un sistema educacional formal dotado de objetivos, metas, procedimientos, reglamentos, además de un proceder estipulado y regulado legalmente. No desconoce que la participación desde temprana edad en un sistema formal de educación conlleve un conjunto de beneficios innegables tanto para los infantes como para la sociedad (cognoscitivo, relacional, participativo, económico, cultural y social). Pero le inquieta-ocupa la vinculación de la persona de corta edad al conjunto de normativas y procedimientos educativos, que lo dividen toda vez que desvinculan su cuerpo de su mente.

El proceso educativo actual en Chile no solamente trae consigo las ventajas de la adquisición de conocimientos y habilidades y sus diversas aplicaciones durante el resto de la vida, sino implica también someter al infante a un régimen-sistema focalizado en el aprendizaje cognitivo y circunscrito a un centro escolar y específicamente a la sala de clases. Las consecuencias se expresan en el desarrollo en general del educando, dado que su formación como individuo, no puede reducirse al ámbito intelectual, sino debe presentarse en el plano físico-corporal también.

En resumen observamos que los infantes acuden a un lugar físico (establecimiento educacional), en horarios pre-fijados, para aprender contenidos determinados por orientaciones ministeriales y proyectos educativos, en un

61 Véase también Encuesta de Calidad de Vida 2006, Capítulo 5 Calidad de vida de los trabajadores.

62 Véase también Encuesta de Calidad de Vida 2006.

lapso de tiempo establecido, mediante modalidades y estrategias de aprendizaje (prácticas pedagógicas), bajo la tutela de profesores y otras autoridades. Gran parte de este aprendizaje formal transcurre durante la jornada en una sala de clases, centrado en la adquisición y desarrollo de destrezas intelectuales, más que motrices.

El estudio no identificó una alusión ni indicación formal ni legal explícita sobre el cuerpo que contiene y acompaña al estudiante. Pero sí fue posible identificar afecciones (Obesidad, Hiperkinesia y Síndrome de Déficit Atencional, principalmente) que en la actualidad constituyen un problema que ocupa tanto a la comunidad médica⁶³ como al Ministerio de Educación⁶⁴. Sin restarle importancia a estas alteraciones, la inquietud de este trabajo apunta a cómo y desde dónde abordar la Educación de Cuerpo del Infante dentro del sistema escolar.

Una revisión profunda del individuo que, como ser íntegro, se quiere ver desarrollar; una aceptación de la unidad indivisible que es el ser humano; una exploración amplia sobre los beneficios del crecimiento sin exclusión ni de cuerpo ni de mente; y definitivamente una discusión abierta acerca del modelo educativo que nos rige son algunos temas iniciales que considero deben abordarse.

Este desafío comprende un debate vasto que involucra diversos sectores sociales. Sin embargo, existen tareas más inmediatas y acotadas que implicarían un acercamiento importante al tema planteado.

En el ámbito ministerial, examinar metas y objetivos curriculares indicados por el Ministerio de Educación para identificar el modelo de "individuo" que persigue formar, y desde ese dominio identificar vacíos y falencias y proponer hacia otro tipo de educación.

En el área de las pedagogías, contemplar la discusión sobre el cuerpo a lo largo de las mallas curriculares de sus carreras, así como revisar las formas de ordenamiento, disciplinamiento y castigo que reciben los infantes. Una meta mayor sería construir interdisciplinariamente un proceder mancomunado y mínimo -a modo de los contenidos mínimos de las asignaturas- y/o una declaración explícita y legal, respecto del actuar en relación a los cuerpos de los niños y niñas en Chile. El logro de ésta requeriría necesariamente las revisiones y discusiones antes planteadas.

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M (1978) *La cultura popular en la Edad media y en el renacimiento: el contexto de Francois Rabelais*. <http://infohistoriadelarte.googlepages.com/Bajtín-Laculturapopularenlaedadmedia.rtf>
- Barbero, J. (2005) *La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en Educación Física. Revista Iberoamericana de Educación Nº 39, Septiembre- Diciembre. www.rieoei.org/39a01.htm*
- Bourdieu (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus
- Bourdieu (1997) *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo Veintiuno
- Bourdieu (2002) *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu (2006) *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. & J.C. Passeron (1996) *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (2º ed.) México: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Brigido, A. (2006) *Sociología de la Educación: temas y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Brujas.
- Chile, Ministerio de Educación (2009) *Inversión y gasto de la Subvención Escolar Preferencial*. Ley Nº 20.248
- 63 http://www.clc.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20m%C3%A9dica/2012/5%20sept/Rev-med_Sept-2012_dev.impr-20.pdf
- 64 <http://www.mineduc.cl/usuarios/duodécima/doc/200703231620520.21marzo07.pdf>
- <http://www.mineduc.cl/usuarios/duodécima/doc/200601271350320.PROGRAMADEALIMENTACIONESCOLAR.pdf>
- http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151612430.Deficit_Atencional.pdf
- http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2670&id_contenido=10413

http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/Inversion_y_gasto_de_la_Subvencion_Escolar_Preferencial.pdf

Chile, Ministerio de Educación (2009) Ley N° 20248. Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Chile, Ministerio de Educación (2010) Comunidad Escolar. Información a tu alcance. http://www.comunidadescolar.cl/noticias/noti_adscristo_ley_sep.html

Chile, Ministerio de Educación (2013) Comunidad Escolar. Información a tu alcance. http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2670&id_contenido=10413

Chile, Ministerio de Salud (2003). *Encuesta Nacional de Salud*. <http://epi.minsal.cl/epi/html/frames/frame3.htm>

Chile, Ministerio de Salud (2006). *II Encuesta de Calidad de Vida y Salud*. <http://www.redsalud.gov.cl/archivos/encalidadevida2006.pdf>

Chile, Ministerio de Educación (2009). Déficit Atencional. Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo en el nivel de Educación Básica. http://www.mineduc.cl/usuarios/edu_especial/doc/201305151612430.Deficit_Atencional.pdf

Corsi, G; Eposito, E; Baraldi, C. (1996) *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*. México: Anthropos.

Diario Electrónico El Mostrador. Noticia: Gobierno decide eliminar ramo de geografía de la enseñanza media. <http://www.elmostrador.cl/pais/2013/12/14/gobierno-decide-eliminar-ramo-de-geografia-de-la-ensenanza-media/>

De la Barra, F.; Vicente, B; Saldivia, S. & Melipillán R. *Revista Médica. Clínica Las Condes*. Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. Volumen 23, N° 5, p. 521- 529. Septiembre 2012. http://www.clc.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20m%C3%A9dica/2012/5%20sept/Rev-med_Sept-2012_dev.impr-20.pdf

Dockendorff, C. (2006) Lineamientos para una teoría sistémica de la cultura. La unidad semántica de la diferencia estructural. En Francisco Osorio y Eduardo Aguado, eds. *La nueva teoría social en Hispanoamérica: Introducción a la Teoría de Sistemas constructivista*. Toluca, México: Universidad Autónoma del estado de México.

Dockendorff, C. (2007) Teoría sociológica, cultura moderna y emancipación: Un ejercicio inconcluso de auto- aclaración sociológica. *Revista Mad*, N°16, Mayo 2007, pp.1- 17 http://www.revistamad.uchile.cl/16/dockendorff_01.pdf

Durkheim, E. (1973) *La educación moral*. Buenos Aires: Shapire.

Durkheim, E. (1979) *Educación y Sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo.

Foucault, M. (1992a, 3ª ed.) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1998) *Vigilar y Castigar*. Siglo Veintiuno.

García, C.; Pulido, S.; Urrego, L., (2005) Influencia de las ideas modernas en la Educación del cuerpo en el ámbito escolar de los discursos de la Educación Física del Siglo XIX en Medellín. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 39, Septiembre- Diciembre. www.rieoei.org/edu_fis1.htm

García, C. (2003) La pedagogía del cuerpo como bastión del género. II Simposio Nacional de Vivencias y Gestión en Recreación. Vicepresidencia de la República/ Coldeportes/ FUNLIBRE. Bogotá, Colombia. <http://www.ser-corporal.com.ar/articulos/La%20pedagogia%20del%20cuerpo%20como%20bastion%20del%20genero.pdf>

Le Breton, D. (2002) *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Le Breton, D (2002a) *Sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Ley N° 19532. http://www.mineduc.cl/biblio/documento/LEY19532_97.pdf
- Libertad y Desarrollo, Boletín 3785-04, 31/08/ 2007, pág. 5). http://www.lyd.com/lyd/centro_doc/documents/rl-826-3785-04-obligatoriedad%20del%20segundo%20nivel%20de%20transicion.pdf)
- Luhmann, N. (1985) *El amor como pasión*. Barcelona: Península
- Luhmann, N. (1996) *Introducción a la Teoría de Sistema*. México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (2007) *La Sociedad de la Sociedad*. México: Herder
- Luhmann, N y De Georgi, R. (1993) *Teoría de la Sociedad*. México: Universidad de Guadalajara, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Mauss, M. (1971) *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Organización Mundial de la Salud (2009). Trastornos Nutricionales. http://www.who.int/topics/nutrition_disorders/es/
- Organización Internacional del Trabajo (2006). *Promoción sobre el mundo del trabajo*. http://www.ilo.org/wow/Articles/lang--es/WCMS_099656/index.htm
- Parra, P. (2011) *Proceso de disciplinamiento del cuerpo en el sistema escolar chileno: Estudio de Caso de un Colegio Particular Subvencionado de la comuna de Santiago*. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Universidad de Chile.
- Senado de la República, 24. 03. 2005. http://www.senado.cl/prontus_galeria_noticias/site/artic/20080131/pags/20080131123350.html.
- UNICEF (2009) *Primera Infancia. Nuevo conjunto de materiales de UNICEF para satisfacer las necesidades*. http://www.unicef.org/index_50266.html

Las Secciones Multiedad y Multinivel en el Jardín de Infantes: Políticas educativas en torno a la obligatoriedad y universalización del nivel inicial en el ámbito rural argentino⁶⁵

Elías Prudent, Marina Visintin e Ignacio Kuppe

Como citar:

Prudent, Elías; Visintin, Marina y Kuppe, Ignacio (2014) Las secciones multiedad y multinivel en el jardín de infantes Políticas educativas en torno a la obligatoriedad y universalización del Nivel Inicial en el ámbito rural argentino. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La Ley de Educación Nacional argentina (26.206/06) ratifica la obligatoriedad del Nivel Inicial para los niños/as de 5 años de edad, establece que el Estado Nacional, las jurisdicciones provinciales provincias tienen la responsabilidad de expandir dicha educación, universalizando los servicios educativos para niños/as de 4 años, a la vez que crea la modalidad de Educación Rural dentro del sistema educativo. La implementación de secciones multiedad y multinivel de nivel inicial en ámbitos rurales, evidencia la intención de la política nacional de responder a problemáticas propias de este ámbito, por medio de propuestas adecuadas a las características específicas de la población que garanticen el cumplimiento de lo establecido en la LEN en lo relativo al nivel y modalidad. En esta ponencia se presentan algunas reflexiones a partir de dos estudios realizados en el marco del Proyecto de Mejo-

⁶⁵ Las reflexiones que se expresan en esta ponencia son producto de nuestra participación en investigaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación en temáticas relacionadas con la educación rural.

ramiento de la Educación Rural (PROMER) en las provincias de Entre Ríos (2010) y Tucumán (2012). Éstos estuvieron orientados a analizar la política educativa para la ruralidad respecto de la expansión del nivel a través de las secciones multiedad y multinivel, así como el modo en que la distribución de Ludotecas Escolares contribuyó a la promoción del juego como un eje identitario del nivel. Ambas políticas pueden inscribirse en un proceso de inclusión educativa y construcción ciudadana. **Palabras clave:** educación rural, nivel inicial, secciones multiedad y multinivel, ludotecas escolares, ciudadanía.

Introducción

Históricamente en Argentina, la obligatoriedad de la escolaridad estuvo relacionada con la escuela Primaria, a partir de la sanción de la Ley de Educación Común (Ley 1420) hacia fines de la década de los '80 del siglo XIX; quedando la misma instaurada en la franja etárea comprendida entre los 6 a 14 años. Esta etapa vino acompañada con la creación y expansión de una "escuela pública y gratuita" al alcance de los niños en edad escolar que el Estado debía proporcionar, como también de una responsabilidad "social" de las familias en el proceso de escolarización de los niños. De este modo la escuela primaria se transforma en un lugar de encuentro de vastos sectores sociales y en el instrumento con el que el Estado instala el proceso de construcción de ciudadanía, mediante la homogeneización de contenidos, normas y estructuras que aportan al proceso de consolidación del Estado Nacional.

Este proceso de expansión y consolidación del sistema educativo permaneció sin grandes transformaciones por algo más de un siglo, siendo recién a fines del siglo pasado, y comienzos del actual, que se producen reformas que abarcaron a todo el sistema.

Así, la ampliación de los años de educación obligatorios en Argentina se plasmó progresivamente en dos momentos históricos que dieron como resultado dos leyes nacionales. El primero se corresponde con la sanción de la Ley Federal de Educación (24.195) en 1993 que extendió la obligatoriedad de siete a diez años, incluyendo un año de preescolar y dos años de lo que anteriormente correspondía a la Secundaria⁶⁶.

Esta transformación se da en un contexto nacional de transferencia de los servicios educativos⁶⁷ que estaban bajo la administración del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, a las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, en concordancia con las políticas sociales y económicas neoliberales del momento.

Según Feldfeder (2003) el rol que asume el Estado en relación con la educación a partir de esta normativa se presenta de manera ambigua: en algunos aspectos aparece como principal e indelegable y en otros como subsidiario o secundario, ya que otorga un sustancial rol a las familias, la Iglesia y el sector privado que adquiere una presencia cada vez mayor.

Con la intención de subsanar las desigualdades educativas existentes hasta entonces se desarrolló el Plan Social Educativo (PSE) a través del cual el Estado Nacional implementó una serie de políticas asistenciales con el objetivo de "compensar" las desigualdades socioeconómicas "de origen de los alumnos".

En los '90 el PSE se convirtió en una estrategia para combatir la pobreza a través de una serie de líneas de acción que incluían: infraestructura escolar; material didáctico, útiles escolares, estímulo a las iniciativas escolares y becas para estudiantes cuyas condiciones económicas ponían en riesgo la continuidad de los estudios. (Feldfeder y Gluz 2013).

A partir de 2003 hasta 2007, se inicia el segundo período de reformas en las políticas educativas en el cual, la tarea legislativa se constituyó en un aspecto relevante para la orientación de las mismas, que se centralizó principalmente en paliar las consecuencias negativas que produjo en todo el sistema educativo la LFE. (Feldfeder y Gluz 2013).

66 El nivel de enseñanza Secundario que constaba hasta entonces de cinco o seis años -en el caso de las escuelas técnicas especialmente-, fue dividido en dos: por una parte los dos primeros años se unieron a los siete preexistentes en el nivel primario (por lo que la denominada Educación General Básica quedó organizada en tres ciclos de tres años cada uno: EGB 1, 2 y 3); y otra parte quedó establecido un nivel medio propiamente dicho, de tres o cuatro años, denominado Polimodal, en el que se establecieron cinco especialidades

67 Ley 24049 de Transferencia de los servicios educativos, se da en un contexto de profundas transformaciones de Reforma del Estado, que incluyó entre otras acciones un proceso de privatización de empresas públicas. En lo que respecta a la educación significó un proceso de transferencia de los servicios educativos que estaban bajo la administración del Estado Nacional a través del Consejo Nacional de Educación a las distintas provincias y la Ciudad de Buenos Aires

La sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26.206 en el año 2006, se da en el marco de una serie de leyes que fueron reorientando las acciones del Estado en relación con la educación⁶⁸. La LEN insta a la educación como un bien público y como derecho social, siendo responsabilidad del Estado garantizar la misma (art. 2°). Se produce entonces la reorganización de la estructura académica del sistema educativo⁶⁹, y una ampliación en la obligatoriedad escolar que de 10 se extiende a 13 años, incluyendo desde la sala de 5 de Nivel Inicial hasta la Secundaria completa.

Otro aspecto importante que contiene la nueva ley de educación es la creación de las distintas modalidades del sistema, entre las que se haya la modalidad de educación rural⁷⁰, quedando por primera vez en el marco legal el reconocimiento de la especificidad de la misma. Su inclusión intenta expresar las necesidades y particularidades de la población que habita esos contextos, requiriendo por parte del Estado el desarrollo de propuestas educativas adecuadas a las necesidades de los niños y jóvenes de ámbitos rurales.

A modo de síntesis, si la reforma de los noventa y las políticas educativas que se implementaron con la LFE estuvieron signadas por el asistencialismo y un discurso centrado en la relación entre pobreza y educación; las políticas educativas implementadas a partir de 2003 hasta la actualidad se caracterizan por su preocupación por la inclusión, y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal, que favorezcan el proceso de democratización de las instituciones, entre ellas la escuela, además de propiciar el ejercicio de ciudadanía de niños y jóvenes (Batallán 2011, Batallán y Campanini, 2008, 2012).

La escolarización de la primera infancia en el ámbito rural argentino. Redefiniendo los modelos de organización

Si bien Argentina a diferencia de otros países de la región⁷¹ no tiene un porcentaje elevado de población rural, presenta sin embargo una proporción significativa de establecimientos educativos que desarrollan sus actividades en dicho ámbito⁷².

La Ley de Educación Nacional (26.206) en los artículos 17, 49, 50 y 51 fija los alcances de la modalidad rural y determina la necesidad de elaborar propuestas específicas adecuadas a los requerimientos y características de la población, garantizando el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, y permitiendo modelos de organización escolar adecuados a cada contexto.

La presencia significativa del Nivel Inicial en el ámbito rural argentino comienza a manifestarse hacia el último cuarto del siglo XX, cuando los primeros jardines se ubicaron alrededor de las escuelas primarias rurales ya existentes. Es recién en la década del 80, que comienzan a hacerse más visibles con formatos de organización institucional ajustados a las demandas y posibilidades locales.

Los Jardines de infantes rurales presentan realidades diversas y contrastantes según las diferentes jurisdicciones del país, resultado del entrecruzamiento de factores tales como: diversidad geográfica territorial, distancias de los centros urbanos, dispersión de la población, aislamiento, acceso a servicios, entre otros, que se expresan en una matrícula escolar variable, sujeta además a una estacionalidad laboral de las familias.

Sin embargo, la permanencia y reiteración en los Jardines del ámbito rural de criterios de escuelas urbanas (por ejemplo, el nucleamiento de niños por edades homogéneas proveniente de la gradualidad de la educación

68 Entre esas leyes podemos destacar: Ley 25.864 de Garantía del salario docente y 180 días de clase, Ley 25915 del Fondo Nacional de Incentivo Docente, Ley 26058 de Educación Técnico Profesional, Ley 26075 de Financiamiento Educativo y la Ley 26150 de Educación Sexual Integral.

69 Cabe aclarar que la Ley Federal de Educación de 1993 había generado un cambio en la estructura del sistema educativo proponiendo 9 años de escolaridad obligatoria en el nivel primario; y esta nueva ley (26.206) regresa a la estructura previa a la LFE, pero agregando la obligatoriedad de la educación secundaria, es decir 7 o 6 años de escolaridad primaria y 5 o 6 años de escolaridad secundaria según la jurisdicción provincial.

70 Las modalidades consagradas en el texto de la ley 26.206 son: la Técnico Profesional, la Artística, la Especial, la Permanente de Jóvenes y Adultos, la Rural, la Intercultural Bilingüe, la en Contextos de Privación de Libertad y la Domiciliaria y Hospitalaria

71 Según datos de la CEPAL, la población rural en América Latina alcanza al 20, 4% (CEPAL, 2012)

72 Según los datos del 2010 la población rural de Argentina alcanza al 9%. En relación con la cantidad de unidades de servicio en el ámbito rural según el RA 2010 el 48% de las mismas de educación común y sector estatal con oferta de nivel inicial y/o primaria, y/o secundaria se encuentran en el ámbito rural, valor que asciende al 50.9% si sólo consideramos el nivel inicial.

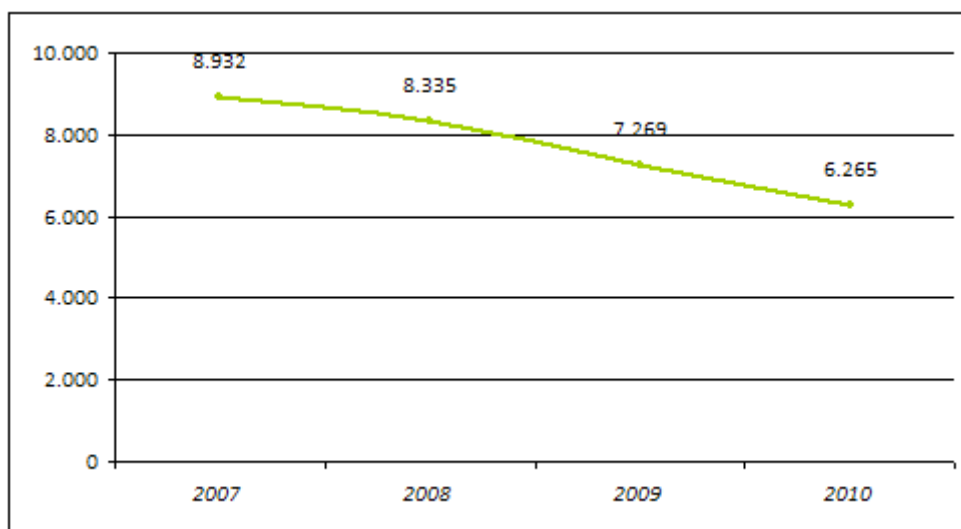
primaria) fue produciendo la naturalización del reconocimiento de la validez de este formato –secciones independientes- omitiendo en ocasiones particularidades contextuales y criterios de flexibilidad acordes a contextos rurales.

En la actualidad existe un consenso respecto de la relación positiva entre la asistencia al Nivel Inicial y la continuidad de la escolaridad en los sucesivos niveles. Por tal motivo, la ampliación de la cobertura de este nivel resulta de primer orden dentro de la política educativa⁷³ como puede apreciarse en el actual Plan Nacional de Educación Obligatoria que ratifica los establecido en el Ley de Educación Nacional.(LEN, 26.206, CFE, Res. 188/12)

Los datos presentados a continuación: **cobertura pendiente, unidades de servicio, matrícula de alumnos de 3, 4, y 5 años y tipos de sección**, resumen el período 2007-2010⁷⁴. El análisis de su evolución permite tener un panorama respecto de los alcances y modelos organizacionales presentes en la ruralidad⁷⁵ en relación con la meta de obligatoriedad para el Nivel Inicial planteados por la LEN y el actual Plan Nacional de Educación Obligatorio. (PNEO)

En el gráfico N°1 se observa que los valores de cobertura pendiente⁷⁶ en el ámbito rural muestran una tendencia sostenida a la baja, mientras en 2007 se encuentran 8.932 alumnos de 6 años que no asistieron al Nivel Inicial el año anterior en 2010 se reduce a 6.265, lo que equivale a una disminución de un 29,9 por ciento este indicador.

Gráfico N°1: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural. Cobertura Pendiente. Año 2007-2010



La caída de la cobertura pendiente es acompañada por un aumento de las unidades de servicio. En el gráfico N°2 se observa el incremento de la oferta de Jardines de Infantes en el ámbito rural, de 7.624 unidades de servicio en el año 2007 se alcanzan los 8.044 en el 2010, lo que equivale a un aumento de 5,5 por ciento.

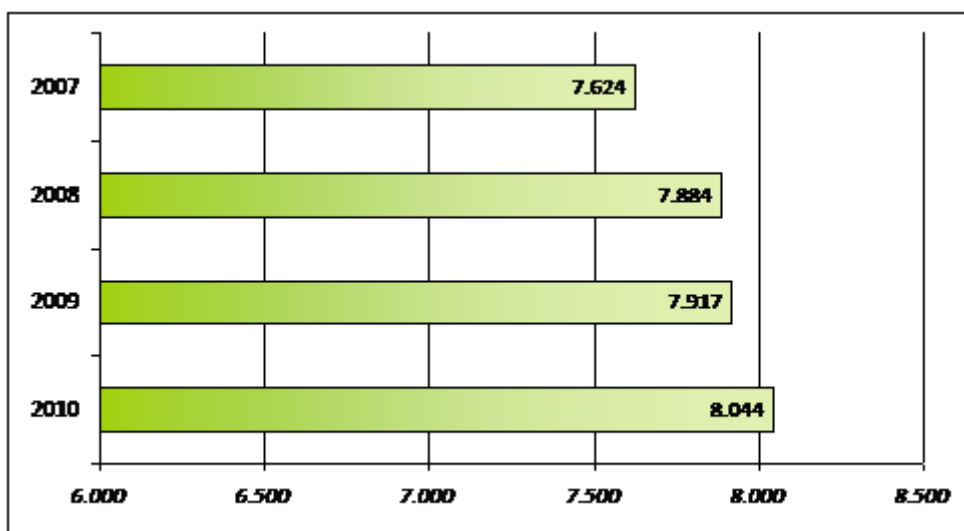
73 El actual Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 establece una serie de acciones que privilegian la educación en la primera infancia.

74 Se tomó como fuente los Relevamientos Anuales 2007, 2008, 2009 y 2010 llevados a cabo por la DiNIECE, MEN. El período considerado responde a la sanción de la Ley Nacional de Educación e inicio del PROMER hasta el último procesamiento de datos del RA disponible.

75 En este documento consideramos escuelas de ámbito rural aquellas que cada jurisdicción declara como tal en cada uno de los R.A.

76 Se define la cobertura pendiente como la cantidad de alumnos de 6 años que no asistieron a la sala de 5 el año anterior.

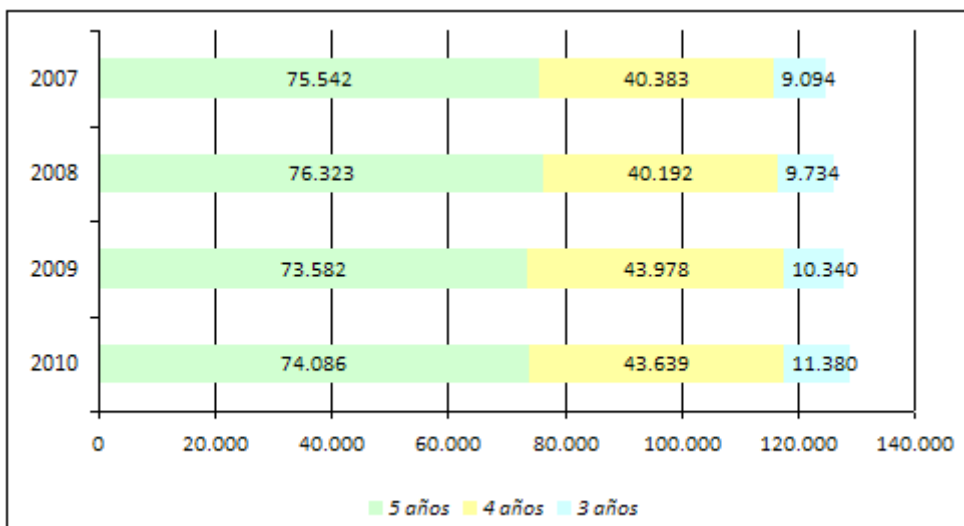
Gráfico N°2: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural. Unidades de servicio de Jardín de Infantes. Año 2007-2010



La evolución de la matrícula también presenta una evolución positiva, al considerar los alumnos del ciclo de Jardín de Infantes en su conjunto se registra un crecimiento de 3,3 por ciento, de 125.019 alumnos en 2007 se llega a 129.105 en 2010. Crecimiento que no se refleja de igual manera al observar por separado la matrícula de los alumnos de 5, 4 y 3 años.

En el gráfico N°3 se puede ver que cualquiera de los años considerados, más de la mitad de la matrícula corresponde a los alumnos de 5 años, y si bien en 2010 la matrícula de 5 es levemente inferior a la del 2007 durante este período no se perciben grandes variaciones. Diferente es lo que sucede con la matrícula de 4 y 3 años. Con una representación menor en el total, en ambos casos se observa un crecimiento sostenido, donde la variación 2007/2010 para los alumnos de 4 años es de un aumento de 8, 1 por ciento y para los de 3 años un 25,1 por ciento.

Gráfico N°3: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural*. Cantidad de alumnos de 3, 4 y 5 años en Jardín de Infantes. Año 2007-2010

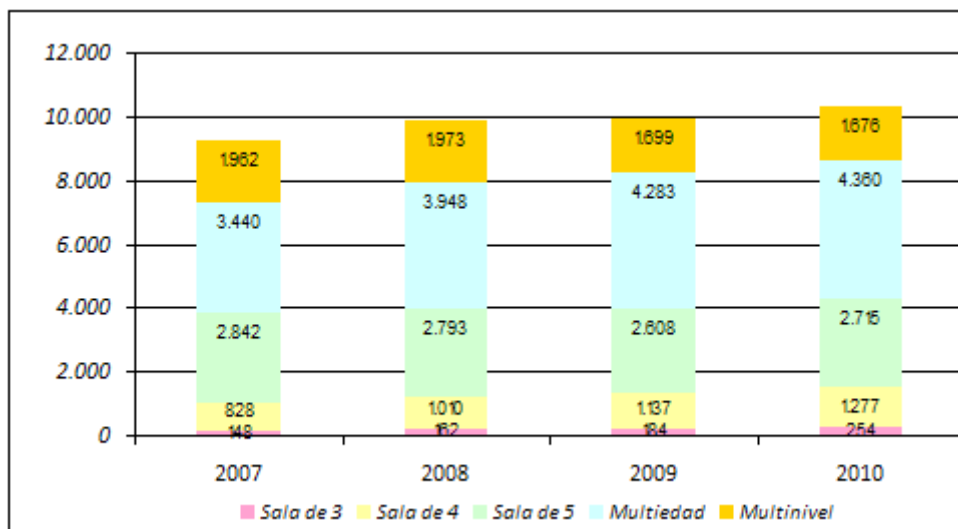


La evolución de la cantidad y el tipo de sección de Jardín de Infantes nos da una idea más precisa de la relevancia que fue adquiriendo el Nivel Inicial en el período 2007-2010.

En el gráfico N°4 se observa la variación anual de la cantidad de secciones según su tipo: independientes de sala de 3, de 4 y de 5 años, multiedad o multinivel. Dicha variación muestra que, la cantidad de secciones que atienden niños de Jardín de Infantes, aumenta año tras año, así que en 2010 se encuentran 1.062 secciones más que en 2007.

Sin embargo este aumento en el total de secciones, no se replica de igual manera en cada uno de los tipos de sección. Existe un incremento de las secciones independientes de 3 y 4 años, y una leve disminución con algunos altibajos de las de 5 años. Por su parte, las secciones multinivel disminuyen considerablemente. Pero es destacable el incremento de las secciones multiedad, que entre el 2007 y el 2010 se registra un incremento de 920 secciones de este tipo.

**Gráfico N°4: Educación Común. Sector Estatal. Ámbito Rural*.
Tipos de sección de Jardín de Infantes. Año 2007-2010**



De este modo, teniendo en cuenta la meta de obligatoriedad para el Nivel Inicial planteados por la LEN, los datos presentados dan cuenta que en el ámbito rural se observa un aumento significativo de secciones con una fuerte incidencia de las multiedad. Esto último parece ser evidencia de una estrategia de gestión educativa que prioriza la incorporación de niños al nivel inicial a través de una propuesta organizativa que permite no sólo la cobertura de la sala de 5 años, sino también la incorporación progresiva de niños de cuatro y tres años.

Ludotecas Escolares en el Nivel Inicial rural: el juego como política educativa nacional

Diferentes documentos plantean el lugar del juego en la educación del niño pequeño: a nivel mundial la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), mientras que en nuestro país, la Ley de Educación Nacional (26.206/06), y los acuerdos federales que dieron lugar al Juego en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP, 2004).

En cuanto a la Ley Nacional de Educación (26026/06), en el artículo 20 d, se reconoce como objetivo del Nivel Inicial el “promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”; y en el marco de la Educación Primaria, en el artículo 27k, el juego aparece como “... actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

De acuerdo con lo anterior, en la educación inicial el juego debe contemplarse no sólo como actividad necesaria (compartido también con la educación primaria), sino como contenido de alto valor cultural. Definirlo de este modo, supone la responsabilidad del educador en la inclusión del mismo no solamente como recurso o estrategia didáctica para facilitar el aprendizaje, sino como contenido posible de ser desplegado en las secciones del nivel.

Del mismo modo, diversas investigaciones en el campo de la infancia y el juego (Piaget,1981; Vigotsky,1988; Harf, 1996; Malajovich, 2006), afirman que en la práctica lúdica se reflejan y se producen cambios cualitativos y cuantitativos en relación con el desarrollo moral y social, la capacidad intelectual, los procesos de adaptación, el lenguaje, la respuesta emocional, la resolución de problemas y los modos de interpretar el mundo .

Desde el marco de los documentos anteriormente expuestos así como desde la postura de diferentes investigadores, el juego aparece como estructurante de la trayectoria escolar del niño/a de Nivel Inicial, incidiendo a su vez en:

- La recuperación explícita de una de las características distintivas e históricas del nivel
- La revitalización de la mirada sobre las propuestas de enseñanza y el desarrollo de niños y niñas.

- La significación del juego como contenido cultural, en estrecha relación con las distintas dimensiones del desarrollo.
- El fortalecimiento de la identidad del nivel en relación y articulación con otros niveles y modalidades, a partir de características y contenidos propios.⁷⁷

Huizinga (1990), uno de los primeros teóricos que toman al juego desde una perspectiva socio histórica, ya en 1938 plantea que el juego es “una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría; y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente”.

Que se considere al juego de esta manera, recupera explícitamente una de las características distintivas e históricas del nivel, fortaleciendo su identidad a partir de aspectos y contenidos propios, habilitando acciones educativas fundamentadas en este marco. Esta perspectiva supone además la posibilidad de pensar que el desarrollo de situaciones lúdicas, ofrece a los niños que participan de la misma, un espacio facilitador del proceso de construcción de ciudadanía. En este sentido, el juego promueve un espacio para la negociación de sentidos, de generación y aceptación de reglas, de aceptación de desacuerdos, de promoción de consensos, de convivencia entre pares. Es en el espacio lúdico donde los niños pueden establecer reglas, elegir compañeros de juego, elegir objetos y materiales y desplegar su imaginación y creatividad en torno a sus vivencias de la vida sociocultural recreada en las situaciones de juego.

Sin embargo, existen antecedentes históricos que vinculan el Nivel Inicial con la preparación para la escolaridad primaria que se reflejan hoy en una tensión existente entre esa demanda y los lineamientos de una política educativa propia del nivel, que tiene en cuenta al juego como necesidad de los niños de ese rango etéreo.

Esto pone de manifiesto que las tensiones fundantes del nivel establecidas entre el perfil asistencial y el educativo del mismo, se actualizan en el presente a través de prácticas institucionales que fluctúan entre la primarización y por lo tanto el reforzamiento de actividades que los “preparatorias para la lecto – escritura y el cálculo”; y la creación de espacios lúdicos que consideren la relación infancia - juego - aprendizaje, contribuyendo a la conformación de la identidad del nivel dentro del sistema educativo.

En este marco tiene lugar la decisión política de la Dirección Nacional de Nivel Inicial del MEN de incluir la distribución de Ludotecas Escolares en sus acciones de gobierno, priorizando en sus lineamientos el despliegue de actividades sistemáticas específicas que puedan garantizar no sólo el ejercicio del derecho a jugar, sino también la ampliación de la experiencia lúdica en los niños, como una propuesta pedagógica diseñada con la intención de promover el acceso y la apropiación de los saberes sostenidos en propuestas de juego. De esta manera el Estado nacional intenta restituir el derecho del niño a jugar, promoviendo una salida a la tensión antes mencionada.

La distribución de Ludotecas Escolares⁷⁸ como política educativa de la Dirección Nacional de Nivel Inicial, fortalece y amplía las posibilidades de las escuelas en el diseño de propuestas pedagógicas, así como complejiza saberes y miradas respecto del juego, dadas por la multiplicidad de enfoques y significados que el mismo presenta en relación con la tarea cotidiana, los contextos sociales, los espacios - tiempo de juego y las experiencias lúdicas infantiles.

En ese sentido, la tensión existente entre la universalidad que supone la ejecución de una política nacional y la particularidad implícita en la concepción del juego que se despliega en las secciones multiedad y multinivel de ámbitos educativos rurales, dará lugar al uso de este equipamiento según sean los objetivos planteados por los docentes para el grupo que esté a su cargo. Cabe aquí considerar también, variables vinculadas al espacio físico, la matrícula, y las propuestas locales o regionales de juegos que supongan la transmisión de contenidos culturalmente significativos. Tener en cuenta estas distintas dimensiones, llevará a poder mirar en esta clave la vida cotidiana del jardín de Infantes, y desde allí pensar estrategias que lo incluyan desde sus variados formatos.

⁷⁷ <http://portal.educacion.gov.ar/inicial/ludotecas-escolares/>

⁷⁸ La ludoteca escolar es definida por la Dirección Nacional del NI, como una específica organización de juegos, juguetes y materiales, que tiene como intención fundamental la promoción de espacios de juego. Se la concibe como un concepto y un objeto. Un concepto porque implica una idea acerca de la organización de los materiales para jugar a través de tres formatos de juego (dramatizaciones, construcciones y juegos con reglas convencionales); y un objeto porque es una unidad material, ya que los juegos y juguetes que la conforman constituye un único objeto

Es en este sentido que los/as docentes pueden establecer el encuadre lúdico necesario para permitir el desarrollo del mismo, operando como facilitadores u obstaculizadores de su desarrollo. Si bien en los discursos pedagógicos la postura que favorece el desarrollo del juego en los niños pequeños está ampliamente desarrollada, es en las prácticas cotidianas donde no siempre se visualiza. El tiempo destinado a actividades vinculadas a la lecto escritura y cálculo, o la falta de espacios acordes, así como la desvalorización o el desconocimiento sobre el valor educativo del juego, suelen ser los argumentos que no permiten que el mismo se desarrolle en toda su riqueza. Del mismo modo, en la escuela primaria - aún cuando comparten el espacio físico con el jardín -, su ausencia en las aulas y muchas veces en los patios, lleva a que los niños que pierdan ese derecho.

Reflexiones finales sobre las políticas educativas para la escolaridad de la primera infancia en ámbitos rurales

A modo de cierre, queremos plantear algunas reflexiones en torno a los formatos de atención con que las diferentes jurisdicciones intentan dar respuestas al cumplimiento de la obligatoriedad del Nivel Inicial así como el modo en que la distribución de Ludotecas Escolares como política nacional contribuyó a la promoción del juego como un eje identitario de este nivel, extendiendo su valor a los primeros años de la escolaridad primaria

Sobre los formatos de atención

La respuesta a la obligatoriedad establecida en el texto de la ley, se da para el Nivel Inicial del ámbito rural, a través de la organización de diferentes tipos de secciones. Dicha organización está sujeta a una multiplicidad de factores, destacando entre ellos la variación de la matrícula. Este factor, redundando en que los formatos que mayor presencia tienen en este ámbito, sean la sección multiedad (fija o con itinerancia) y la sección multinivel.

Esta política de extensión del nivel en las distintas jurisdicciones a través de dichos formatos de atención, más allá de contribuir al fortalecimiento de su presencia en la ruralidad, deja expuestas algunas situaciones complejas, tanto en lo que se refiere a la organización institucional como al desarrollo de propuestas pedagógicas que respondan al trabajo con grupos heterogéneos.

Si bien existen esfuerzos de la política educativa por facilitar la generación en los docentes de cambios en el enfoque pedagógico -a través de la incorporación del juego y el lenguaje como ejes centrales de dicha tarea -, aún resulta complejo quebrar ciertos estereotipos vinculados a la primarización de la enseñanza. Más allá que las autoridades traten de articular acciones que promuevan la continuidad entre ambos niveles, los estereotipos de la enseñanza aparecen tanto en el Nivel Inicial respecto de la preparación de los alumnos para la escolaridad primaria, como en el Nivel Primario respecto de las expectativas de los egresados del anterior.. Siendo este último aspecto, no sólo privativo del ámbito rural, sino también una problemática presente en los jardines de infantes urbanos.

Sin embargo podemos decir que, la creciente apropiación del enfoque pedagógico del trabajo en grupos multiedad, permitirá mirar la práctica docente desde una perspectiva educativa donde coexistan la potencialidad pedagógica propia del nivel y la riqueza del trabajo en salas integradas por niños de diferentes edades. Esto supone salir de la lógica de la calificación de la educación rural como carente, para repensar la institución desde una óptica que revalorice la especificidad de la modalidad.

Sobre el equipamiento de Ludotecas escolares

La entrega de este equipamiento en los Jardines de Infantes generó un sustancial impacto en la actividad cotidiana de las instituciones ya que este objeto le confiere al Nivel Inicial una identidad centrada en la actividad lúdica.

La presencia concreta de las ludotecas en las instituciones que atienden a niños de Nivel Inicial, reactivó la discusión sobre la relación entre juego y aprendizaje / juego y enseñanza. Si bien los lineamientos pedagógicos nacionales y curriculares jurisdiccionales legitiman el lugar del juego en la educación inicial, este posicionamiento no está aún resuelto en la tarea cotidiana de todos los Jardines de Infantes.

Sin embargo, la incorporación de las ludotecas escolares en secciones multiedad y multinivel (Inicial – Primario), no sólo provocó un reposicionamiento del juego como eje central de la tarea del Jardín de Infantes, sino que a su vez instaló el juego en la Escuela Primaria. Su presencia en instituciones que convocan a niños pequeños, generó una articulación Inicial – Primaria “de hecho”, favoreciendo la integración de los niños de jardín a la escolaridad primaria y la posibilidad de que estos niños, conserven el ejercicio de un derecho que la escuela primaria por tradición relega.

Si bien la distribución de ludotecas escolares como equipamiento para el Nivel Inicial implica una acción que marca un posicionamiento político educativo de las autoridades nacionales, no garantiza en sí mismo un cambio pedagógico. El sentido que se le otorgue al juego, así como la propuesta didáctica que vehiculice el uso de los objetos y materiales, es lo que puede generar un verdadero cambio en la relación entre juego y enseñanza. La temática del Juego en el Nivel Inicial no es aún un tema cerrado. La incorporación de las ludotecas escolares genera debates internos que posicionan a los docentes más allá de los discursos. En ese sentido la capacitación que apoya el equipamiento entregado, fortalece y enriquece las acciones cotidianas.

Por último, tanto la organización de las secciones en el ámbito rural a través de los formatos multiedad y multinivel, como la presencia de las Ludotecas Escolares en dichas instituciones, implican no sólo una política educativa de inclusión y restitución de derechos sino que también reinstalan el debate respecto del modelo de organización escolar y el lugar del juego en el mismo.

En este sentido podemos decir que la organización de las secciones de nivel inicial en los formatos anteriormente expuestos, constituyen tanto un avance en el cumplimiento de la obligatoriedad y universalidad del nivel, permitiendo el enriquecimiento de experiencias educativas de niños, familias y docentes, como una posibilidad para repensar el formato escolar tradicional atribuido histórica y naturalmente a la escuela urbana.

Para que esto suceda - y no resulte una mera adecuación organizativa propia del ámbito rural –, sostenemos que es relevante la inclusión de consideraciones pedagógicas específicas que tengan como eje la heterogeneidad y la alternancia, así como el despliegue de estrategias ludo educativas que den respuesta a las necesidades específicas de los niños que asisten a este nivel, promoviendo tanto una educación de calidad, como la garantía del respeto por sus derechos ciudadanos.

Referencias Bibliográficas

- Alonso M.L. y Sendón M.A. (2007): Nivel Inicial .Documento DiNIECE. www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/inicial
- Artigue M. C- (2001): Aportes para el Nivel Inicial en el medio rural. abc.gov.ar/lainstitucion/.../2001/aportes-delnivelinicialenelmediorural.pdf.
- Batallán, G. (2007) *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.”
- Batallán, G. (2011) “La invisibilidad de los niños y jóvenes en el debate sobre la participación política. Puntos críticos desde una perspectiva histórico-etnográfica de investigación. En: Batallán, G, y Neufeld, M,R.(Coord) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires, Editorial Biblos
- Batallán, G. y Campanini, S. (2012) “El Presente del futuro ciudadano. Contribución al debate sobre las prácticas políticas de niños y jóvenes escolarizados”. En Graciano A. y Laborde S. (coord) *Políticas de Infancia. Contribuciones docentes a los debates actuales sobre niños y jóvenes*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008) “La Participación política de niños y jóvenes-adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela.” En: Cuadernos de Antropología Social, Revista del Instituto de Ciencias Antropológicas, N° 28, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, pp. 85-106
- Batallán, G. y Varas R. (2002) *Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana*. Santiago de Chile, Lom .
- Bosh, L y Duprat, H. (1992): *El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica*. Ediciones Colihue
- Bosh, L. y otros (1992): *Un jardín de Infantes mejor. Siete propuestas*. Bs. As. Paidós.
- Bruner, J. (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- Bruner, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- CEPAL (Comité especial de la CEPAL sobre Población y Desarrollo.) (2012) *Población, territorio y desarrollo sostenible*. Santiago de Chile.

- C.T.E.R.A., I.I.P. Marina Vilte (2008): Situación de la Educación Inicial en la Argentina y perspectivas para su universalización. Secretaría de Investigaciones Estadísticas. <http://www.ctera.org.ar>
- Diker, G. (2002): Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: “Principales tendencias”. www.oei.es/oeivirt/educprees.htm.
- DINIECE (2011): “La organización de secciones multiedad con itinerancia como propuesta de extensión del Nivel Inicial en la provincia de Entre Ríos. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización de NI en contextos rurales”. Informe realizado por Elías Prudent y Marina Visintín. Documento MEN
- DINIECE (2010): “Condiciones de posibilidad para la organización de secciones multiedad como propuesta para la extensión del Nivel Inicial en ámbitos rurales”. Informe realizado por Padawer, Ana y Visintín, Marina. Documento MEN.
- DINIECE (2009): La educación Secundaria rural. Desafíos ante la obligatoriedad del nivel. Elaborado por: Cappe-llacci, I. y V. Ginocchio. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Feldfeber, M.(Comp.). (2003). *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003.
- Feldfeber, M y Gluz, N. (2013) “Estado y educación en el “posneoliberalismo”: avances y contradicciones en las políticas de los gobiernos kirchneristas”. En X Jornadas de Sociología. 20 años de pensar y repensar la sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, 1 al 6 de julio.
- Feldfeber, M y Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: Herencias de los ‘90, Contradicciones y tendencias de “nuevo signo”. En Educación. Sociedade., Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun.
- Fernández M. (2007): El Nivel Inicial hoy. Cuando el pasado da sentido al presente. En: Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Bs. As. Subsecretaría de Educación. Dirección Pcial. De Educación Inicial. Ciclo de Conferencias 2007.
- Fujimoto-Gómez, G; Peralta, M. V. (1998): La Atención Integral de la Primera Infancia en América Latina: Ejes Centrales y los Desafíos para el Siglo XXI. www.oei.es/inicial/articulos/index.html
- Gutierrez, T. (2007): Políticas de orientación agrícola y pedagogía normalista. Entre Ríos, Argentina, 1900-1920. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXIX, núm. 117, pp. 85-110.
- Harf y otros (1996): *Nivel Inicial. Aportes para una didáctica*. Bs. As. El Ateneo.
- Heller; A. (1976): Sociología de la vida cotidiana. Madrid, Península, 1976.
- Huizinga, J (1990) *Homo Ludens*. Editorial Alianza. Madrid.
- Malajovich, A. (2006): “El nivel inicial. Contradicciones y polémicas”. En: Malajovich (comp.) *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada Latinoamericana*. Buenos Aires. Fundación OSDE – Siglo XXI editores
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012): El Plan Nacional de Educación Obligatorio y Formación Docente 2012-2016.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): Dirección de Nivel Inicial. Ludotecas escolares para el Nivel Inicial. Fundamentación pedagógica y aspectos organizativos. Serie: Temas de Educación Inicial N°1.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010): Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Modalidad de Educación Rural: Educación Rural en el sistema educativo Nacional. Documento Base LEY 26.206.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Nivel Inicial.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2009): Juegos y juguetes en contextos de plurisala. Serie Cuadernos para el Docente. 1a ed. Buenos Aires

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2007): La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples. Serie Cuadernos para el Docente. 1a ed. Buenos Aires
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN (2007): La sala multiedad en la Educación Inicial: una propuesta de lecturas múltiples. Serie Cuadernos para el Docente.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007): El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización. Boletín DiNIECE, Año 2/ N°2/ Mayo – Junio
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. (2006): Educación Inicial. Análisis cuantitativo del Nivel.
- Myers R. (1995): La Educación Preescolar en América Latina. El Estado de la Práctica. www.oei.es/inicial/articulos/index.html
- Nuñez V. (2003): “Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Mas allá de la dicotomía “enseñar vs. asistir”. Revista Iberoamericana de Educación N° 33. www.rieoei.org/rie33a01.pdf.
- ONU (1989) Convención de los Derechos del Niño. Oficina del Alto comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos.
- Piaget, J; Inhelder (1981): *Psicología del niño*. Madrid, Alianza.
- Ponce R. (2006): “Los debates de la educación inicial en Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia”. En: Malajovich A. (comp.): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada Latinoamericana*. Buenos Aires. Fundación OSDE – Siglo XXI editores
- Rockwell, E. (2011) “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar. ¿Resistencia, apropiación o subversión? En: Batallán, G, y Neufeld, M,R. (Coord) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela*. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- S.I.T.E.A.L. (2006): Tendencias en las desigualdades de acceso a la educación inicial. <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Sarlé, P (2001): *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Sarlé, P (2006): *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos. Aires. Paidós.
- Terigi, F. (2002): “Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar”. OEI. Documento presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. La Habana. Cuba.
- Terigi, F., Perazza, R. (2006). “Las Tensiones Del Formato Escolar en las Nuevas Configuraciones de la Relación Familia/ Comunidad/ Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires”, *Journal of Education for International Development* 2:3. www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf.
- UNICEF, CINDE (2001): Experiencias Significativas de Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y Caribe. www.oei.es/inicial/articulos/experiencias_significativas.pdf.
- Vigotsky, L: (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- Visintin, M.; Prudent, E. y Kuppe, I. (2013): “Las secciones multiedad y multinivel en el Jardín de Infantes. Tensiones en torno a la obligatoriedad y la universalización del nivel inicial en contextos rurales”. Documento presentado en el panel El Nivel inicial en el Plan Nacional de Educación Obligatoria (2012-2016). II Seminario Nacional de Investigación y Política Educativa y IV Encuentro Nacional de la Red Federal de Investigación educativa. Bs.As. 5 y 6 de noviembre.

Abreviaturas

CFE: Consejo Federal de Educación.

DiNIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.

LFE: Ley Federal de Educación.

LEN: Ley de Educación Nacional.

MEN: Ministerio de Educación de la Nación.

NAP: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

ONU: Organización de Naciones Unidas.

PSE. Plan Social Educativo.

PNEO. Plan Nacional de Educación Obligatoria.

La Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas: Una mirada desde la Praxis Educativa

Felipe Rivera y Carolina Campos

Como citar:

Rivera, Felipe y Campos, Carolina (2014) La Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas: Una mirada desde la Praxis Educativa. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La siguiente ponencia se articula mediante un abordaje pormenorizado de la gestión, diseño e implementación de la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas desarrollada por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en Chile, haciendo hincapié en sus principios orientados, lineamientos estratégicos y estructura programática. De acuerdo a lo anterior, se brindará gran énfasis al proceso de institucionalización que ha reflejado el buen trato en el contexto de los Jardines Infantiles administrados por JUNJI a lo largo del país, considerando para esto, la articulación de un estudio de caso respecto al modo en que los agentes educativos de un establecimiento preescolar en la ciudad de Curicó asimilan los fundamentos centrales de esta política, así como también, la forma en que éstos los incorporan a la praxis educativa que desarrollan cotidianamente junto a niños y niñas. **Palabras clave:** primera infancia, buen trato, políticas públicas, nivel preescolar, praxis educativa.

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, ha sido posible evidenciar cómo, progresivamente, el tema de la infancia ha ido incorporándose en la agenda nacional, en la medida que se ha enarbolado como un eje de vital relevancia para el ámbito de las políticas públicas en Chile (Larraín, 2011). En función de lo anterior, uno de los principales hitos que han contribuido a este proceso, se vincula con la ratificación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño por parte del Estado chileno en 1990, asumiendo con ello la obligación de garantizar un conjunto de condiciones básicas para el desarrollo de la infancia, las que se hacen efectivas a través de diversos mecanismos legales e institucionales (UNICEF, 2005).

De este modo, se garantiza el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho, es decir, como portadores de múltiples y diversas necesidades, intereses, y potencialidades, capaces de participar y colaborar en la resolución no conflictiva de sus problemas. Por ende, tal compromiso exige que niños y niñas posean el derecho de crecer en condiciones de dignidad y respeto, al igual que, en entornos favorables que les aseguren recibir protección y afecto (Ochoa, Maillard y Solar, 2010). Por otro lado, cabe destacar la gran importancia atribuida a la “primera infancia” –etapa que comprende desde el ciclo prenatal hasta los 5 años-, dada la trascendencia de este periodo en el crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas, con especial atención en lo que respecta a su maduración cerebral y biológica. En dicho sentido, al interior de este ciclo resulta fundamental generar una estimulación temprana y brindar una adecuada nutrición, ya que es, justamente, durante estos años cuando los ámbitos físicos y mentales son más susceptibles a las influencias del entorno inmediato (Escobar, 2006). A modo de complemento, Leseman (2002) sostiene que durante la primera infancia, el cerebro de los niños y las niñas se transforma en un receptor y procesador de experiencias cotidianas. De allí que sus estructuras cognitivas se encuentren directamente vinculadas al afecto y los cuidados que reciben del mundo adulto, razón por la cual,

fomentar dichas prácticas se convierte en un elemento basal en el desarrollo de los niños y las niñas (Campos, 2010). Por tales motivos, Hertzman (2010) afirma que el contexto socio-emocional al que se enfrentan éstos y éstos en su diario vivir, repercute directamente en la adquisición de destrezas básicas, especialmente, aquellas vinculadas al conocimiento y aprehensión del medio social.

A la luz de dichos antecedentes, las políticas de la primera infancia en Chile tienen uno de sus puntos más altos con la implementación de la “Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia (2001-2010)” y la creación las ‘Bases Curriculares de la Educación Parvularia (2001)’ durante el gobierno de Ricardo Lagos. Ambos documentos establecen como sus ejes constitutivos a los Derechos del Niño, el respeto por la diversidad cultural, la promoción de valores/principios y la incorporación de las familias al contexto preescolar.

Sin perjuicio de lo anterior, la relevancia política otorgada a la primera infancia encontró su mayor auge durante el gobierno de Michelle Bachelet, periodo en que ofició la creación del Sistema de Protección Integral de la Infancia “Chile Crece Contigo”, un modelo de asistencia basado en el acompañamiento, protección y apoyo integral a todos los niños, las niñas y a sus familias, mediante acciones y servicios de carácter universal, así como también, en base a un apoyo focalizado sobre los(as) más vulnerables (Torres, 2008). No obstante, y según la UNICEF (2007), en las últimas tres décadas no se ha consolidado una política pública que haya puesto a la infancia en la base de sus fundamentos y principios orientadores. De esta forma, dicho organismo postula que, si bien, ha existido un mayor interés del sector público respecto a la situación actual de la población infantil, el énfasis ha estado –principalmente- en la ampliación de la cobertura relativa a ciertos programas y servicios, con ausencia de un foco explícito en la primera infancia.

En virtud de lo anterior, el buen trato se convierte en una de las condiciones mínimas para alcanzar el desarrollo infantil integral en sus aspectos cognitivos, afectivo, cultural y físico, así como para el correcto funcionamiento de los procesos educativo. Por tales motivos, las relaciones que se enmarcan en el buen trato potencian el aprendizaje, favoreciendo la construcción de relaciones basadas en la afectividad y reciprocidad (Barudy y Dantagnan, 2005).

Presentación

En términos generales, la “Política de Buen Trato hacia Niños y Niñas”, desarrollada por la Unidad de Protección y Buen Trato de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) e implementada a partir del año 2009, asienta sus bases en una perspectiva institucional sobre la necesidad de concebir al buen trato como un eje rector y lineamiento estratégico para cada una de las actividades pedagógicas y experiencias de aprendizaje que se llevan a cabo en los distintos establecimientos preescolares a lo largo del país, constituyéndose de esta manera, en una garantía para el desarrollo integral y pleno bienestar de los niños y niñas. En orden a precisar los entramados conceptuales del *buen trato*, éste se definirá como “aquella forma de relación que se caracteriza por el reconocimiento del otro como alguien legítimo, la empatía, la comunicación afectiva y un adecuado desarrollo de los niños y niñas” (JUNJI, 2009: 17).

De acuerdo a lo anterior, los fundamentos axiales de esta política se encuentran vinculados, en primer lugar, al reconocimiento de los niños y niñas como *sujetos de derecho* –lo que responde a lo establecido en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, realizada en 1990-, es decir, como portadores de múltiples y diversas necesidades, intereses, y potencialidades, capaces de participar y colaborar en la resolución no conflictiva de sus problemas. Por ende, tal visión exige que niños y niñas posean el derecho de crecer en condiciones de dignidad y respeto, al igual que, en entornos favorables que les aseguren recibir comprensión y afecto. En segundo lugar, cabe mencionar el rol que se le atribuye a la *primera infancia* –etapa que comprende desde el ciclo prenatal hasta los 5 años-, dado lo trascendental de este periodo en el crecimiento y desarrollo de los niños y niñas, con especial atención en lo que respecta a su maduración cerebral y biológica. En dicho sentido, resulta perentorio ofrecer una estimulación temprana y una adecuada nutrición durante aquel periodo, ya que es justamente en esos años cuando los ámbitos cognitivos y físicos son más susceptibles a las influencias del entorno más inmediato.

En materia de sus principios orientadores, la Política de Buen Trato hacia Niños y Niñas -recoge (1) el interés superior por la autonomía progresiva del niño y niña como *sujetos de derecho especial*, dado que al encontrarse en un periodo de especial vulnerabilidad, deben tener acceso a un sistema de protección específico que favorezca la consolidación del ejercicio pleno y efectivo de sus derechos más esenciales. A su vez, otros principios están ligados (2) con el respeto por la *igualdad y diversidad*, lo que a todas luces, se ubica como un criterio central en

la promoción del buen trato; (3) con la necesidad de ofrecer un *servicio educativo de calidad*, elemento primigenio para la creación de ambientes saludables y protegidos, en términos de aprendizajes que favorezcan el pleno despliegue de las capacidades de los niños y niñas; (4) con el reconocimiento de la familia como un *actor protagónico*, con hincapié en la labor educativa que ésta realiza al interior de los hogares y la congruencia de su participación con el quehacer cotidiano de los establecimientos preescolares; (5) con el *liderazgo transformativo*, es decir, desde la observación y evaluación de los patrones de relación y de crianza fundadas en la reflexión conjunta entre los equipos de trabajo, las familias y la comunidad educativa sobre cómo se promueve el buen trato en todos los niveles jerárquicos de los establecimientos preescolares; (6) con la *transversalidad*, entendida como una premisa institucional en que todos(as) quienes participan en los departamentos, direcciones centrales/regionales y diversos programas educativos, contribuyan al crecimiento y desarrollo de niños y niñas en un ambiente favorable y que resguarde sus derechos; y (7) con la *participación comunitaria y trabajo en red*, vista como la articulación entre los diferentes actores y organizaciones comunitarias locales que contribuyen a los objetivos de bienestar y cuidado de niños y niñas, aportando así al trabajo en red y a la generación de condiciones de promoción del buen trato y prevención de la vulneración de derechos de los niños y niñas.

En lo que respecta a los objetivos de la Política de Buen Trato hacia Niños y Niñas, se encuentran: i) promover el buen trato hacia y entre niños y niñas, potenciando entornos favorables para su desarrollo integral; ii) prevenir el maltrato infantil a través de estrategias de intervención educativas y/o sociales que eviten la vulneración de derechos de niños y niñas, y iii) intervenir en casos de vulneración de derechos a través de las competencias internas de los establecimientos de JUNJI y en coordinación con las redes existentes.

Fundamentación

En función de lo expuesto anteriormente, resulta perentorio indicar que la Política de Buen Trato hacia Niños y Niñas se enfrenta actualmente a grandes desafíos y/o a retos que no ha abordado con mayor profundidad. El primero de estos apunta al hecho de asegurar las condiciones de cuidado y cariño que permitan fortalecer el sentido de apego tan necesario para las primeras etapas del desarrollo de niños y niñas, mientras que el segundo, alude al hecho de garantizar espacios protegidos y centrados en la formación y desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas. Asimismo, se evidencia que, a pesar de las distintas iniciativas llevadas a cabo por el Estado chileno, aún existen amplios sectores de la población en que los derechos de los niños y niñas están en conflicto o son derechamente vulnerados, afectándose gravemente su bienestar (Hardy, 2006; UNICEF, 2008).

Lo anterior puede constatare en los hallazgos del 4° Estudio de Maltrato Infantil en Chile (UNICEF, 2012), los cuales indican que el 71% de los niños y niñas en el país, ha experimentado algún tipo de violencia, la que en su mayoría, ha sido ejercida por su padre o madre. No obstante, es preciso mencionar que de ese total, un 25.6% ha sufrido violencia física leve –les han lanzado objetos, les han tirado el pelo, han recibido cachetadas o palmadas-, mientras que un 25.9%, ha experimentado violencia física grave –han sido pateados(as) o mordidos(as), han recibido puñetazos o golpizas, han sido quemados(as) con cigarrillos o algún objeto caliente, han sido amenazados(as) con un cuchillo o armas, entre otras prácticas igualmente repudiables-. Por su parte, al momento de establecer un cruce entre los grados de violencia y el nivel socioeconómico al que pertenecen los niños y niñas, es factible observar que el porcentaje más alto de violencia física grave –un 27.2%- se relaciona directamente con el estrato socioeconómico más bajo. Ahora bien, cabe destacar que para el caso del estrato medio y alto, el panorama es bastante similar. En ambos casos, la violencia física grave alcanza un promedio del 24%.

Frente a tal escenario, resulta evidente que el maltrato infantil afecta transversalmente a todos los niveles socioeconómicos, lo que en definitiva, ha respondido a una tendencia que desde el 2006, año en que se llevó a cabo el 3° Estudio de Maltrato Infantil en nuestro país (UNICEF, 2006), se ha mantenido intacta hasta la actualidad: la violencia en contra de los niños y niñas en nuestro país no ha disminuido de los veinticinco puntos porcentuales, cifra que invita a reflexionar sobre la falta de leyes garantes de protección integral para los niños y las niñas en Chile y las barreras que impiden asegurar el pleno ejercicio de sus derechos.

Análisis de Resultados

De manera congruente a lo señalado hasta el momento, la Política de Buen Trato Hacia los Niños y Niñas corresponde a un entramado de lineamientos estratégicos, argumentados bajo los principios pedagógicos establecidos en el Marco Curricular de la Educación Parvularia en Chile, así como también, la misión y visión institucional de JUNJI. En base a dichas premisas, cabría preguntarse lo siguiente: ¿De qué manera los funcionarios de JUNJI

integran y/o articulan la Política de Buen Trato Hacia los Niños y Niñas en praxis pedagógica cotidiana? Frente a dicha interrogante, la presente investigación consideró la elaboración de un estudio de caso relativo a la situación puntual de un Jardín Infantil y Sala Cuna a cargo de JUNJI, el cual se encuentra emplazado en la ciudad de Curicó, Región del Maule. En este sentido, el nombre del Centro Educativo se mantendrá en reserva debido a decisiones de índole ético.

Ahora bien, los principales resultados obtenidos en el estudio reflejan que los funcionarios del Jardín Infantil poseen un conocimiento mayormente teórico respecto a la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas, señalando en diversas oportunidades, en qué se basan los principales objetivos y lineamientos de ésta, así como también, su relevancia a nivel local y nacional. Sin embargo, a la hora de constatar la asimilación de aquel conocimiento en la praxis educativa, se advierte una discontinuidad entre lo teóricamente planteado y lo finalmente ejecutado.

En su fundamentación axial, La Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas alude plenamente al cuidado integral y/o holístico del párvulo, concibiéndolo como un sujeto de derecho al cual hay que brindar seguridad, bienestar y cuidado, en todas las instancias de la jornada diaria. Pese a esto, se denota en sus apartados, un especial acento en la intencionalidad pedagógica que deben poseer los funcionarios al interior de los Centros Educativos, en toda instancia de la jornada. Este énfasis se encuentra argumentado y fundamentado en los ejes de formación personal y social de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, las relaciones de apego y las neurociencias.

De esta manera se comprende que la implementación de la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas, debe estar reflejada en los conocimientos teóricos, actitudinales y procedimentales de los profesionales de la Educación que se desempeñan en este tipo de Jardines Infantiles, así como también, deben ser visualizados concretamente en los periodos de tiempos variables y estables dentro de la rutina diaria.

A diferencia de lo expuesto, los funcionarios al interior del establecimiento que fue investigado, disocian lo postulado por la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas en sus lineamientos, con su quehacer pedagógico cotidiano, creando el momento del “Buen Trato”, en lugar de vivir el “Buen Trato”. Esta modalidad de trabajo genera un quiebre en la rutina de trabajo del Párvulo, donde en muchas ocasiones se interrumpe una experiencia de aprendizaje para vivenciar el “Buen Trato”, impidiendo de esta manera, el cierre correcto y pertinente de la enseñanza aprendizaje que se realizaba, así como la metacognición por parte del niño o la niña de lo que está aprendiendo. En este sentido, podemos inferir que los funcionarios que se desempeñan en el Jardín Infantil estudiado conciben la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas como una unidad distinta y particular, que no se relaciona en ningún sentido con la praxis cotidiana. Al mismo tiempo, cabe destacar que esta disociación de la política, en ningún caso se traduce en algún tipo de violencia o mal trato hacia los párvulos, así como tampoco, en las relaciones interpersonales del equipo de trabajo.

Visto de esta manera, la praxis educativa idónea, bajo la directriz de la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas, presupone un trato oportuno, pertinente y acogedor, desde que el párvulo hace ingreso al Establecimiento Educativo, hasta cuando se retira de él. Para ello las Educadoras de Párvulos y Técnicos en Atención del Párvulo que allí se desempeñan, deben propiciar en cada acción o palabra que ejecutan una intencionalidad pedagógica que se condiga con la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas. Asimismo, este esquema debe ser replicado por el personal auxiliar de aseo, manipuladoras de alimentos, personal de cocina, jardineros, entre otros.

En efecto, cuando existe una desarticulación entre lo teórico y lo práctico, se generan consecuencias transversales, las que resultan necesarias mitigar. De este modo, el estamento familia se ve perjudicado por la interpretación errónea de la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas por parte del personal, ya que no se percibe una educación correcta y pertinente que los oriente sobre la importancia de su rol para lograr la consecución de los objetivos que comprende dicha política.

Reflexiones Finales

Una vez expuestos los principales resultados de la investigación, se hace necesario enmarcarlos de tal manera que sea posible realizar un abordaje pormenorizado de la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas, teniendo como foco de atención el ámbito de la Praxis Educativa.

A raíz de esto, uno de los primeros aspectos que se deben señalar es la importancia que ostenta dicha política a la hora de configurar y estructurar líneas de acción enfocadas en la concepción del niño y la niña como sujetos de derecho, donde se crean lazos sólidos de confianza, afecto y apoyo. De este modo, se fomenta de manera de-

cisiva y trascendental las relaciones interpersonales de los párvulos, en especial, con los adultos, condicionando mediante la experiencia las diversas formas en que los niños y niñas han de relacionarse con personas mayores el resto de sus vidas.

Por su parte, y en relación a la heterogeneidad de aspectos involucrados en nuestro estudio, podemos agregar que, pese a la existencia de capacitaciones y cursos de perfeccionamiento que ofrece JUNJI a sus funcionarios en materia de la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas, en el establecimiento observado, aún se evidencian ciertos niveles de confusión en cuanto a su implementación, en cuanto los funcionarios desarticulan y asimilan la política como una unidad aislada y particular que no se vincula con la cotidianidad de su praxis, aislándola al punto de prescindir del buen trato como un eje indefectible en su labor diaria. Al mismo tiempo, en la Educación Parvularia se circunscriben diversos elementos y factores que inciden directamente en una enseñanza integral, pertinente y de calidad hacia niños y niñas.

Frente a tal escenario, la labor fundamental de toda Educadora de Párvulos corresponde al hecho de lograr organizar el contexto de aprendizaje de manera adecuada e intencionada a lo largo de la jornada educativa, respetando las características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizajes de cada uno de los niños y niñas presentes en el aula. Pese a esto, los funcionarios del Jardín Infantil estudiado, al concebir de manera aislada la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas, generan instancias de “Buen Trato”, en las cuales se detiene la jornada de trabajo o rutina diaria a la que están acostumbrados los párvulos, lo que implica perder la secuencia temporal y de enseñanza para realizar actividades de manera colectiva, las que no poseen relación con la experiencia de aprendizaje que queda inconclusa en el aula.

De manera similar, quisiésemos aludir a la falta de instancias de comunicación entre estamentos en torno a la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas, donde familia y comunidad no poseen una educación de parte de los funcionarios del Jardín, desconociendo en totalidad esta política, y por ende, cuan fundamental y decisivo es su rol como agente educativo para complementar la labor de los profesionales de la educación que allí se desempeñan.

Finalmente, y sin perjuicio de lo mencionado en párrafos anteriores, consideramos necesario destacar que si bien, se advierten falencias y asintonías entre la aprehensión teórica y aplicación en terreno de la Política de Buen Trato Hacia Niños y Niñas, el personal educativo del establecimiento no ha incurrido en actos de violencia o de maltrato hacia los párvulos, como también, entre ellos mismos. En consecuencia, sostenemos que existe una inoperancia en la aplicación de la política, la que no se deriva del desconocimiento de la misma, sino que se origina por el hecho de otorgar relevancia únicamente al momento de la jornada destinado al “Buen Trato”, sin percatarse que este último opera desde el minuto en que tiene lugar la recepción hasta la despedida de los párvulos.

Referencias Bibliográficas

- Barudy, J. & Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Gedisa: Barcelona.
- Campos, A. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *Revista Digital “La Educ@ción”*, No. 143.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Revista de Investigación Educativa ‘Laurus’*, Vol. 12, No. 21.
- Hardy, C. (2006). Hacia un sistema de protección social fundado en derechos. En: Gonzalo Martner (Ed.), *La protección social en un mundo incierto* (pp. 59-95). Santiago: Fundación Friedrich Ebert Stiftung.
- Hertzman C. (2010). Framework for the social determinants of early child development. *Early Childhood Development*, Vol. 9, No. 5.
- JUNJI (2009). *Política de Buen Trato hacia Niños y Niñas*. Santiago de Chile.
- Larraín, S. (2011). De objeto de protección a sujeto de derecho. En F. Cousiño y A.M. Foxley (Ed.), *Políticas públicas para la infancia* (pp. 91-97). LOM: Santiago de Chile.
- Leseman, P. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. Washington: OECD.

- MINEDUC (2000). *Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia (2001-2010)*. Santiago, República de Chile.
- MINEDUC (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, República de Chile.
- Ochoa, G., Maillard, C. y Solar, X. (2010). Primera infancia y políticas públicas, una aproximación al caso del Sistema Integral de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo. http://www.germina.cl/wpcontent/uploads/2011/05/publicacion4_infancia_politicas_publicas_germina2010.pdf
- Torres, O. (2008). Niñez, políticas públicas y sociedad civil. *Revista MAD – Edición Especial No. 3*, 17-45.
- UNICEF (2005). *Situación de los niños y niñas en Chile. A 15 años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (1990-2005)*. http://www.unicef.cl/archivos_documento/138/unicef.pdf
- UNICEF (2006). *Tercer Estudio de Maltrato Infantil*. http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/175/maltrato%202006%203.pdf
- UNICEF (2007). *Chile. Lineamiento de Política para la Primera Infancia*. http://www.unicef.cl/archivos_documento/238/estudio_bid_Final.pdf
- UNICEF (2008). *Maltrato infantil y relaciones familiares en Chile. Santiago de Chile. Análisis Comparativo 1994-2000-2006*. Andros Impresores: Santiago de Chile.
- UNICEF (2012). *4° Estudio de Maltrato Infantil*. Fe&Ser Impresores: Santiago de Chile.

Una Política Pública por los Derechos Culturales Ciudadanos de la Infancia desde su Educación Inicial

Nilda Saldamando

Como citar:

Saldamando, Nilda (2014) Una Política Pública por los Derechos Culturales Ciudadanos de la Infancia desde su Educación Inicial. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Que la infancia pueda crecer en legitimidad de derechos con toda la comunidad, y reconociendo-se cómo integrantes de esa comunidad que habitan, realicen una mejor ciudadanía que enriquece la vida personal y en consecuencia la vida comunitaria desde el Barrio al País. Vida comunitaria organizada en políticas que le son necesarias a su Desarrollo y Convivencia, la ausencia total de reconocimiento a los Derechos de Niñas y Niños en tanto ciudadanas y ciudadanos hace imprescindible una Política Pública Cultural que abra camino a la conciencia y acción comunitaria orientada a promover el Respeto y Ejercicio de todos los Derechos Culturales Ciudadanos que les pertenecen. Y desde las familias hasta las autoridades, comprender que: Niñas y Niños, son Sujetos de Derecho, y no deben vivir sometidos a un autoritarismo orientado a mantener orden, disciplina de grupo, limpieza, etc, como valores más importantes que la realización y expresividad de su identidad cultural de ciudadanía en formación; Autoritarismo que es la médula de todo nuestro sistema educacional formativo desde los primeros años de vida, y que vulnera con daño irremediable la dignidad de su existencia. Infancia = el que no habla o no puede expresarse / *del latín infans*. **Palabras clave:** infancia, ciudadanía, autoritarismo, cultura, política.

**

“En una de las ocasiones, una de las niñas asistente más permanente viene con una prima que tiene evidente problemas de lenguaje...y tal vez de entendimiento.... no la presenta.....simplemente le indica sentarse y le dice.... dibuja, pasándole algunos lápices.... Ella se desentiende de su prima y me pide continuar el trabajo que estaba haciendo la sesión anterior.....la prima pequeña no dibuja y solo me mira ...y en silencio.....le sugiero pintar preguntándole si le gusta pintar.....y ella afirma con la cabeza.....entonces le doy pincel y la caja de temperas para

que haga una máscara como las demás....entonces su prima me dice....tía ella no puede hacer..... pero yo la traje para que no esté sola.....le digo que se concentre en su máscara y deje a su prima expresarsepero tía me dice...es que ella no puede.... Insisto que no la re-prima a su prima.....ríen....y la prima se decide a pintar.....hace un contorno parecido a un rostro.....sin nada más.....le preguntoqué es?y me diceuna cara.....le pregunto sin ojos? sin boca? sin oídos? ...ella me mira y mira su dibujo...un rato.... y luego le hace ojosy pinta todo de un oscuro verde que cubre toda la cara.....también los ojos....mientras pinta todo verde me dice.....tía mi papá me pega todos los días....y su prima rápida le da un fuerte codazo....y muy despacio le dice....cállate...no digai na!.....y sigue pintando....seria, mirándola....le digo: no es necesario que haga eso.....este taller es un lugar de libertad para expresarse en diversas formas, y también expresarse conversando.....y nada diré a su papá....ella me dice.... pucha tía...es que mejor que no diga na....pa que no le peguen....a lo que respondo....lo que aquí se conversa es asunto de la confianza para expresarse voluntariamente.....y yo cuido esa confianza de ustedes....y les pregunto a todas.....que en ese momento, eran solo niñas las asistentes al taller.....a ustedes les han hablado en la escuela los derechos de niñas y niños?una de ellas, sin levantar la cabeza, me dice.....algo...eso de tener derecho a un nombre....a una familia.....eso.....la niña que me responde es la misma que muchos meses atrás, al terminar una sesión se quedó a ayudarme a re-organizar la sede vecinal para su próxima utilización y mientras termina su obra, me pregunta:que ley permite que le peguen a los niños en la escuela.....interrumpo mi accionar y me quedo a su lado diciéndole.....no existe esa leylo que existe por ley es la prohibición de agredir a la infancia tanto en la escuela como en la familia..... baja la cabeza.....y entiendo que su pregunta llega hasta la escuela solamente..... me cuenta que hay un niño que siempre es tironeado del pelo, de la oreja, de los brazos por la profesora y que él no le cuenta a su mamá.....le digo que convenza a su compañero de contarle a su mamá.....ella nada dice y sigue su pintura.....es tarde cuando dejo la sedepedaleo lento y respiro profundo mirando la cordilleraa mi espalda un niño pequeño grita.....mamá me caí.... de puro hueón te caíste.....párate.....grita la mamá”

Y ¡sí! La libertad de expresión es un derecho humano cultural también para la infancia, uno de los derechos más vulnerados en la comunidad que habitan, y que es confirmación permanente, en mi experiencia realizadora creando este proyecto, CulturArte, con niñas y niños hasta 12 años, de la Comuna de Lo Espejo, en Santiago Sur. Proyecto que pongo en acción hace ya 3 años, con la Fundación Jean Phi en la ruta de Crear Huellas Ciudadanas con la Infancia y en la modalidad Taller Abierto: el espacio donde llegar, cada vez que sea posible y dar cauce a una diversidad de contenidos, respetando la coparticipación creadora de niñas y niños, según su propia identidad expresiva; no son alumnos; son coparticipantes de su proceso creativo.

Desde el inicio del proyecto, sesión a sesión, fui constatando, la realidad de infancia no legitimada en sus derechos culturales por el mundo adulto que los rodea, en todos sus ámbitos de vida, que son, especialmente, familia y escuela.“la abuela de una de las niñas muy talentosas de uno de los talleres, que asiste a su primer año de escuela, me cuenta muy preocupada: la profesora de mi nieta mandó llamar a los papas y les dijo que tenían que hacer entender a su hija que en clase, aunque haya terminado la tarea, no puede hacer otra cosa, que no puede moverse cuando quiera, y debe mantenerse en silencio, porque si no, le va a ir mal”; así esta profesora, titulada en una universidad chilena, obliga a una familia, a mantener a su hija talentosa, en su condición de infante, es decir sin derecho a expresión! Y así es todos los días de su vida escolar, desde el jardín infantil a la escuela.... debe permanecer en-sillada y en silencio para que no le vaya mal? Así es la pedagogía certificada como apropiada, de una profesora universitaria? Esa es metodología educativa? o es pura cultura autoritaria haciéndose presente e imponiéndose desde la propia identidad personal o sea desde la propia identidad cultural aprendida en la propia infancia?...yque relega teóricos saberes, a un marco de título suspendido en la pared?Que pasa con los saberes consagrados en la ciudadela teórica, cuando se cruza el puente, a la urbe de habitantes excluidos de derechos, y se ingresa a una sala de clases, cerrando la puerta, en un jardín infantil? en una escuela pública ?

“Se hace presente en el transcurso del taller, una pareja de evangélicos que viene a buscar a dos niñas.....de forma muy autoritaria recrimina a una de ellas por no querer asistir al culto.....la más pequeña, que es una de las que primero llega, cuando puede....le digo a las personas que el taller está aún en trabajo y que la niña quiere permanecer, por lo que no insistan.....que si ella no quiere ir por algo será.....la pareja un poco sorprendida de mi intervención, me dice que entienden que el taller está en trabajo, pero insisten otra vez con la niña.....acción que interrumpo, dirigiéndome a ella para que elija el material de la imagen que quiere hacer.....cuando insisten a la niña que vaya con ellos, les pregunto si hay autorización de la familia, porque aunque ella viene siempre sola, para mi igual es una responsabilidad que salga del taller a otra parte que no es su casa.....él me mira fijo y callado, y es la mujer la que me dice que no me preocupe; que se conocen bien con la familia de la niña y tiene permiso para ir al culto con ellos.....pero la niña, aun bajo la presión a que es sometida por su papá recién llegado, no

responde y sigue con su obra, cabeza agachada y en silencio, soporta el tono airado con que se le habla, hasta que el papá la deja en el taller, diciéndole con molestia contenida...ya.....quédate si quieres quedarte....pero te vai luego pa la casa!.....o si no ya sabis... varias niñas preguntan si me iré a otra comuna....y me piden que no me vaya..."

Como el mundo adulto, también integrado por educadoras y educadores, formado, en una histórica cultura de enseñanza autoritaria, puede reconocer en niñas y niños a personas ciudadanas en formación. Ciudadanía en formación, de la que el mundo adulto es copartícipe y en consecuencia corresponsable, si la misma comunidad adulta se ha formado avasallada y excluida de sus propios derechos culturales ciudadanos. Si desde el jardín infantil toda la educación esta fundamentada en el disciplinamiento de niñas y niños francamente expresado en el concepto " dominio de grupo", o la expresión " que no se te desbanden los niños" o sea que no salgan del grupo-banda....o es que se hace ineludible democratizar la cultura ciudadana en todos los ámbitos de la vida... reconociéndola en toda su legitimidad, y que señalada éticamente, se configure en una política pública de derechos culturales de ciudadanía de la infancia y desde la educación inicial; abriendo ruta a la conciencia comunitaria de considerar a niñas y niños como sujetos de derecho, personas ciudadanas en formación que necesitan el respeto y consideración propios a su condición infantil que reconocen los Estados que adhieren a la Convención de Derechos del Niño en todos sus contenidos y con el deber de promoverlos a plenitud!

"Uno de los trabajadores, encargado de obra, de los últimos en irse me pregunta cuando estoy guardando los materiales.....¿ud. por qué está aquí??le cuento brevemente la historia de la Fundación por la que llegué acá.....esto de crear huellas ciudadanas con la infancia.....me pregunta.....¿pero es de gobierno? Le digo que no.... que es independiente....sonríe... y me comenta que le parece muy bueno como le hago sentir a los niños que ellos eligen dónde estar y cuándo, porque en la vida siempre hay que elegir y así podrán seleccionar mejor cuando tengan que elegir.....es tan raro un taller así acá.....me dice....." "..... al rato llegan otros cuatro, entre ellos uno que no había venido antes.... y que recién terminaban su juego de futbol.....y comienzan a trabajar el recién llegado nada hacey habla en voz baja con su amigo que lo ha invitado al tallerque en un momento le dice en voz alta..... si tu querís también podisquedarte y trabajar aquí.....el niño visitante mirándome fijo dice..... tía yo no soy de aquí y no estoy inscritovengo a puro jugar futbol.....y antes que yo responda.....el niño del taller le dice.....este es un taller abierto....aquí no necesitai inscribirte.....todos venimos cuando podemos.....la tía siempre está aquí....tu tomái del meson lo que necesitispa lo que queris hacer y si no se te ocurre na la tía te dice.....¿¿¿cier-to tía??¿¿¿Sorprendida de tan precisa respuesta y de un participante transitorio.....le contesto que sí.....así es....y que demostración ha hecho el niño sin saberlo... que después de un año explicando pacientemente el ejercicio de taller abierto.....un niño invita a un amigo y se lo explica, en la plena confianza que no habrá decepción...."

Una política pública que tenga como protagonistas de su fundamento y acción, a la infancia, posibilitando lugares y tiempos de acceso, de acuerdo a las propias condiciones de vida de niñas y niños en sus comunas, y no a la calendarización laboral o registro cuantitativo de la administración pública que convierte el desarrollo cultural-social de niñas y niños, en un trabajo-trámite de oficina....es tan fuerte esta condición que las niñas y niños lo expresan inmediatamente cuando no hay un grupo numeroso.....tía...a ud no le importa que no seamos muchos?a ud no le dan ganas de irse porque no hay muchos niños?.... Preguntas que evidencian una clara conciencia que ellos, niños ...solo importan cuando son muchos!para decir con precisión....cuando son 15.... Según me hace saber uno de los niños.....si pos tía....si no vamos 15...no hay taller!! Y mi respuesta es: en este taller no importa la cantidad.....importa la calidad de cada proceso creativo....y la experiencia cultural para cada uno de ustedes.... A ustedes les importa el taller?...los mas pequeños afirman moviendo la cabeza....los más grandes dicen: si pos tía! Si, los recursos invertidos solo importan, si se logra un proceso significativo en cada niña y niño...proceso que además requiere de tiempo y accionar perseverante, sin exclusión, porque solo es importante su propia realidad de vida, es decir la legitimidad de su realidad por más grave que sea, y sin obligación de relato del transcurrir de su vida, que en muchos casos tiene relación con delincuencia, tráfico de drogas, violencia y abandono....paisaje habitual de las agobiantes necesidades de sobrevivencia de sus familias....Y ocurre que, cuando una de las jóvenes que participa del taller, está pintando...., es llamada a la reunión... se niega a ir para terminar su obra.....me acerco a fotografiarla y tapa la imagen con la mano....y me dice noooo...aparto la cámara, preguntándole por qué...y me responde.... es mi pareja y está preso.....el niño menor que está con ella, también pintando le dice..... ¿y que tiene? todos saben que es tu pololo.... la niña pequeña de la familia allegada se inquieta, cuando ve llegar a una de las ejecutivas de la reunión y me dice muy seria;ya pos tía ahora se tiene que ir.... y le digosorprendida...¿cómo.....qué dijiste..... La joven de la imagen censurada le reprocha y ella baja la vista.... la reunión comienza en tanto sigo el trabajo....asesores de un ministerio interviniendo en la población,..... al poco rato la niña allegada, se integra otra vez al taller, sin temor...ya que fue dejada aparte del interés adulto..... me fui pensando la acción

de la niña..... que intimidante para ella, tan pequeña, sentir que se puede perder ayuda si no se comporta como esperan, quienes llegan con la ayuda.....

Una política pública que abra, por la razón.... o la fuerza, de la razón, una conversación ciudadana sobre los derechos culturales ciudadanos no reconocidos aun a la infancia, que cultura es muchísimo más que arte, y que arte es mucho más generar procesos creativo-reflexivos que artistas y obras cuantificadas como producto de mercado. A saber qué; cultura integra todas las expresiones que hacen a nuestra vida, en positivo y en negativo... porque indudablemente la cultura autoritaria con la que se niega ejercicio de derechos ciudadanos a integrantes de una comunidad, es de signo negativo, y nuestras sociedades latinoamericanas lo han sufrido, y sufren dramáticamente. Cuantas niñas y niños; conocen ya, la experiencia de vivir solas y solos, hijas e hijos de mamás y papás ausentes, por ejercicios de vida brutalizados, sellados en la exclusión del desarrollo cultural en tanto que ciudadanas y ciudadanos integrantes y copartícipes de una comunidad?.....“Saludo desde la reja y esta vez, el mismo niño que me nombra abuela me dice.... tu eres mi abuela.....me impacta, y siento que sin defraudarlo, debo ser verdadera con mi accionar acá.....una vez abierta la reja, se abalanza sobre mí, en un gran abrazo y me vuelve a repetir que soy su abuela, a lo que me surge decirle.....o sea me quieres adoptar como tu abuela?y me expresa un gran sí!! entonces... le digo yotambién te adopto como mi nieto....de acuerdo? y le ofrezco la mano como señal de acuerdoacción a la que él responde muy sonriente”.....o aquel otro niño que en una de las primeras sesiones de taller lenguaje, que hice en su jardín, me dijo.....que venís a hacer aquí?.....por qué no te vai???.....ahora... uno de los más dedicados al taller me dice en el último día.....no te vayayno te vayay..... no quiero que te vaya lo que respondo que nos veremos en algunas de las calles de la comunay que efectivamente ocurre, casi medio año después, que saliera del jardín infantil, y en cuanto me ve: gritar tía del taller ...tía del taller... invitándome a su casa para hacer taller....

En las calles de la comuna verano 2013

“Muy buena sintonía, en trabajo compartido, ocurrió para la propuesta del verano con el Departamento de Cultura: sus Plazas Culturales y mi instalación Taller Abierto de Arte Público en vista a una obra....gigantografía caminera con las huellas de niñas y niños, que yo dibujara al contorno de sus pies, y ellas y ellos pintaran a su completa y espontánea expresividad.....expresividad que en más de una ocasión fue estimulada con el ofrecimiento de dulces y heladitos.... estímulo que es parte de una tradición cultural en toda actividad infantil...aun si contiene la manipulación de obligar a una determinada acción...de dirigir la libre decisión..... En cada lugar, de los muchos visitados, en toda la comuna..... la expresión de niñas y niños fue casi unánime, en considerar - huella - solo a la que se realiza con la mano.....manifestar sorpresa e incredulidad al decirle que las huellas a dibujar son las de los piesque con nuestros pies al caminar dejamos las huellas de nuestras pisadas.....aunque no se vean.....que desde que nacemos dejamos nuestras huellas de ciudadanas y ciudadanos por donde vamos....y ante la pregunta quieres pintar tus huellas?las de tus pisadas?.....la primera respuesta fue casi siempre, un sí cauteloso.....la misma cautela.....o autocensura.....cuando dispongo la hoja blanca de dibujo e invito a pisarla para ubicar bien los pies y dibujar su contorno.....algo pasa que impide la espontaneidad del gesto..... de colocar los pies con o sin zapatos en la hoja.....insisto varias veces hasta que logran instalar sus piesy en varias ocasiones fue realizado, con gesto impaciente del familiar acompañante, tomando el pie de la niña o el niño y colocándolo firmemente en la hoja....a tiempo de decir.....mira, así!.....y en otras, fue un gesto sorprendido..... un poco desconcertado.....como el de aquella mamá, que sonriendo le dice a su hijo.....mira qué bonito lo que te dice.... El área de taller, instalada con una habitual acción de limpieza y dispuesta con un cubre pasto, armado de grandes pliegos de papel café y cartones- bandejas con pinceles, temperas, lápices de colores, tizas de color....lo más deseado....lo más elegido fueron pinceles y temperas..... los instrumentos con que expresar la inmensa y variada identidad de niñas y niños en los diseños que fueron creando al pintar sus huellas.....sin preocupación alguna.....a diferencia de sus acompañantes familiares....sus mamás, la mayoría.....tan angustiadas por la posibilidad de pintar-ensuciar-se.....repetiendo de forma casi automática.....cuidao....no te vai a manchar!y yo diciéndoles.....que es pintura al agua... .y que no ocurre todos los días que niñas y niños puedan gozar la pintura tan libremente.....grabado me queda un niño que elige lápices pero no para pintar...y se divierte tirándolos a lo alto....le tomo fotos a su diversión y en un momento que roza su mano con tempera de otro niño, su rostro tomó tal gesto de angustia pidiéndole al papá con urgencia que lo limpiara....no puedo evitar intentar calmarlo diciéndole, que no es grave....que es una mancha pequeña que con agua sale.....y el papá me explica.....es que la mamá le dijo que no se manchara.... Me quedó la sensación cada vez, de las tantas que escuché, esta casi obsesión por la ropa sin mancha, aun a costa de reprimir la capacidad expresiva de niñas y niños, cuya consecuencia no es otra que la obstrucción a su crecimiento cultural.....es que ha de ser muy costoso, en términos económicos, de trabajo dedicado y de ropa disponible para cada

ocasión, la mantención de vestuario apropiado para niñas y niños, en la precariedad de recursos que sufren las familias de este Santiago al Sur.... además del condicionamiento cultural desplegado publicitaria y escolarmente, que obliga a cada mamá a brillar y destacar-se a través de la ordenada limpieza de su hija o hijo.... Vez a vez, los contenidos puestos en movimiento con esta acción de Arte Público, fueron alcanzando valor significativo, tanto para niñas y niños como para adultos,..... de pintar patitas.... fue progresivamente cambiando a pintar huellas de ciudadanía de la infancia.... la expresión – huellas de ciudadanía-inexistente en el lenguaje de niñas, niños y adultos.... fue tomando lugar durante cada instalación; en cada conversación surgida durante la realización del taller y también de forma más colectiva, invitada por el convocante animador del Departamento de Cultura a presentar esta experiencia, micrófono en mano en varias ocasiones, incluida la última Plaza Cultural, realizada en el Edificio Consistorial...en el decir de un papá, intrigado por lo que veía, mientras su hijo lo tiraba de la manga para que se acercara a que yo le dibujara las huellas.....y después de un rato manifestar..... “sabe...yo ni me acuerdo lo que es ciudadanía....nunca he hablado con mi hijo de esa palabra....hasta me costó leer lo que dice ahí....eso de creando las huellas.....” y no dijo más, esperando a su hijo que terminara de pintar mientras miraba muy serio la instalación.... Pedaleando calmamente, de regreso y con la noche y el cansancio encima, va conmigo también el convencimiento que legitimar en la infancia sus derechos de ciudadanía, es también legitimar a la comunidad adulta su propia identidad de ciudadanía, tan inexistente hoy...y que necesita iniciativas como estas y muchísimas otras, con un decidido y permanente compromiso cultural de las autoridades públicas, para toda la comunidad y especialmente la más vulnerada en todos sus derechos, como son las poblaciones de las comunas más pobres del país; ubicadas todas en Santiago Sur....entre las que se cuenta esta comuna de Lo Espejo...”

Y si, una política pública, es la acción ética, que orienta el deber, de un decidido y permanente compromiso cultural de autoridades públicas, realizando la ruta de legitimar los derechos culturales ciudadanos de la infancia y la comunidad. A saber: Todas las citas corresponden a la bitácora de realización de mi trabajo en taller, próxima a ser publicada.

A formação docente sobre violência sexual: Uma questão de política de enfrentamento

Edyane Silva y Eliane Rose

Como citar:

Silva, Edyane y Rose, Eliane (2014) A formação docente sobre violência sexual: Uma questão de política de enfrentamento. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumo

A formação docente caracteriza-se por sua especificidade, entretanto as relações sociais requerem uma gama de conhecimentos sobre os quais educadores/as não possuem total domínio, sobretudo exige intervir sobre e na realidade social. Nesse sentido, dialogaremos sobre a formação docente, suas fragilidades com relação às demandas da violência sexual contra criança, que perpassa o ambiente escolar e requer intervenção de professores/as que se formam para atuar sobre uma área específica do conhecimento, mas que, recebe cotidianamente gritos de socorro mediante elaborações textuais, desenhos, ou até mesmo na negação do/a aluno/a em proceder a estas atividades que resultam do processo de aprendizagem. Embasadas por revisão bibliográfica e documental, compreendemos a formação enquanto aspecto que objetiva fazer educação com qualidade, possibilitando a transformação da realidade a partir das unidades de ensino. A atuação do/a professor/a na identificação e denúncia da violência sexual é essencial, principalmente nos anos iniciais, visto que é a fase de maior permanência e contato entre crianças, instituição e educador/a. Faz-se necessário à escola capacitar os/as professores/as para lidarem de maneira eficiente com a prevenção da violência sexual, sabendo observar os aspectos psíquicos, comportamentais e legais das crianças vitimizadas. **Palavras-chave:** formação; violência sexual; criança; professor/a; aprendizagem.

**

Delinear a formação do/a professor/a revela-se, num primeiro momento, um tanto quanto específica, contudo, as relações sociais travadas requerem uma gama de conhecimentos sobre os quais educadores/as não possuem total domínio. A realidade exige ao menos breve noção sobre suas alterações, e, como seres sociais, temos a capacidade de atuar sobre e na realidade, bem como sofrer com suas mudanças.

Diante disso, o ato de se formar não deve significar que se está pronto/a, acabado/a, para atuar sobre uma realidade. Pelo contrário, a formação deve ser uma constante, que requer informação e capacitação. Nesse sentido, é que propomos dialogar sobre a formação docente, suas fragilidades com relação às demandas da realidade, como é o caso da violência sexual contra criança, que perpassa o ambiente escolar e requer intervenção de professores/as que se formaram para atuar sobre uma área específica do conhecimento, mas que, recebe cotidianamente gritos de socorro mediante elaborações textuais, desenhos, ou até mesmo na negação do/a aluno/a em proceder a estas atividades que resultam do processo de aprendizagem, o que pode significar que este/a esteja sob bloqueios fundamentados nesta violação de direitos.

Pautadas em um referencial teórico-crítico, recorreremos à revisão bibliográfica e documental que permitem afirmar que ser professor/a é “[...] assumir-se como ser social e histórico como um ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1996, p. 41), faz-se necessário ultrapassar o conhecimento específico obtido na formação inicial.

Assim, a formação sobre violência sexual deve permitir aos/às professores/as e a todos/as os/as envolvidos/as na escola: diretores/as, coordenadores/as, zeladores/as, cozinheiros/as, enfim, a todos/as os/as trabalhadores/as da educação, o compromisso político com esta situação, o que pressupõe dizer que

[...] há, no reino da prática pedagógica e da formação de professores/as, muito mais que domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados (OSTETTO, 2008, p. 128).

Notamos que as crianças passam boa parte do tempo na escola, sendo que professores/as, funcionários/as e gestores/as podem encaminhar casos de violência. Afinal, ninguém melhor que eles/as para reconhecerem comportamentos incomuns em seus/suas alunos/as. E a escola deve estar preparada para lidar com essas situações, mas de modo geral não está, pois falar sobre sexualidade ainda é tabu.

A sexualidade é reproduzida ao longo do tempo com um ranço discriminatório e até mesmo errôneo do ponto de vista científico quanto ao ensinamento na denominação dos órgãos genitais.

Frequentemente vemos atribuída à sexualidade uma significação de zona proibida para crianças. Muitas vezes o sexo é a linha divisória entre a “menoridade” e a maioridade como se somente os maiores e juridicamente emancipados tivessem sexo e fossem potenciais agentes sexuais (NUNES; SILVA, 2006, p. 51).

Isto faz com que alguns/mas pais, mães, responsáveis, professores/as não falem sobre sexualidade e nem mesmo sobre a violência sexual, “[...] repetindo a educação sexual que tiveram, repressora, acrílica e perpetuadora dos valores burgueses, inspiradores do consumismo e, portanto, de um sexismo que reforça a questão de gênero vigente” (MAIO, 2011, p. 160), reforçando a diferença entre o sexo biológico, macho e fêmea. Ocorre uma reprodução da violação de direitos da criança, que também tem condições de saber sobre questões da sexualidade, bem como sobre a prevenção ao abuso e/ou exploração sexual.

E essa limitação de abordagem ao assunto afeta, sobretudo as meninas, os papéis atribuídos a ela remete à submissão, o servir, preparar o ambiente doméstico. E ao homem a conotação de virilidade, poder e consequentemente dominar questões correlatas ao sexo para demarcar essa postura. Para tanto, a própria instituição escola está permeada por esse conjunto de relações desiguais, se expressando nas brincadeiras e apresentações culturais, necessitando para construção de novos conceitos e modos de sociabilidade, pautados na igualdade, rever os conceitos de masculinidade e de feminilidade. Logo, inclui repensar o conceito de sexualidade que ainda prevalece derivado do binarismo homem-mulher (BUTLER, 2009).

Ao fazer a leitura de Nunes e Silva (2006), observamos que fica delimitado o estranhamento e alarde acerca das manifestações no comportamento e relações das crianças sobre questões sexuais. Para desvencilhar esse tabu, o/a professor/a deve aproveitar o momento em que há o manuseio dos órgãos genitais não para repreender e/ou expor tal atitude, mas, sim, para compreendê-la, esclarecer as dúvidas, baseado no conhecimento científico. Até porque,

[...] a manipulação dos órgãos genitais, que se organiza ao redor dos três ou quatro anos, é uma das mais intensas descobertas infantis. A manipulação dos órgãos genitais proporciona intensa experiência de prazer para criança. Não se trata ainda de uma busca intencional, daí ser absolutamente ridículo e descabido reprimi-la como “masturbação” ou perversidade (NUNES; SILVA, 2006, p. 77).

Cabendo neste momento, observar a frequência desse comportamento, assim como demais atitudes de curiosidades e prazer na infância, causada pela manipulação do próprio corpo ou até mesmo o desejo em saber se o corpo do/a colega é igual ou não, pois é natural a descoberta daquilo que faz parte de si e que está em constante mudança. Devemos atentar, se a criança está se machucando, perceber os reflexos disto na fala, nos desenhos, pois não é uma ação corriqueira, e caso seja, as leituras sobre abuso sexual indica como sendo um dos sinais da violação, mas que deve ser associado e contextualizado com outros fatores determinantes, não sendo uma situação comportamental isolada.

Em contrapartida não é comum essa abordagem tranquila e sensata dos/as professores/as para com os comportamentos dos/as alunos/as quanto à sexualidade, pelo contrário, a repressividade por meio do tom de voz alto, ríspido e o castigo infelizmente são algumas das atitudes encaminhadas nestas situações. Ou, ainda, a publicização entre o corpo docente e familiar de que uma criança tocou ou viu os órgãos genitais de outra, amparando para afirmar que tentou e/ou cometeu ato de violência sexual, colocando crianças como vítima e agressor/a nessa relação de descoberta. Em nenhum momento consideramos totalmente “natural” e/ou generalizamos tais manifestações do comportamento infantil, por isso a importância da observação constante e associada ao contexto mais amplo e, especialmente, do diálogo.

Nunes e Silva (2006, p. 101) mostram a fragilidade dela para acometer a sexualidade, sugerindo que

[...] construir uma linguagem humanizada para abordar a fecunda riqueza da sexualidade humana passa por adquirir uma firme serenidade frente ao universo verbal ansioso vigente na sociedade atual, não para aderir a ele, mas para alterá-lo.

Ou seja, todos/as nós temos a responsabilidade em falar com a criança sobre suas vivências, curiosidades e manifestações sexuais de modo que a linguagem deve ser verdadeira, sem rodeios e adaptações com significações e nomenclaturas errôneas, respeitando o processo de desenvolvimento da mesma.

No entanto, a repressão, o discurso sob a égide do senso comum ou o silenciamento, perpassam as relações familiares e comunitárias como na escola. Braga (2002) em seu trabalho dissertativo destaca as dificuldades de educadores/as com relação às manifestações de questões da sexualidade das crianças no espaço institucional da creche, permitindo-nos refletir que dentre estas dificuldades referem-se a comportamentos e linguagens que podem manifestar a vitimização por violência sexual. Maio (2011, p. 179) apresenta que:

[...] com mais de 20 anos de trabalho em escolas, foi possível perceber que alguns pais e mães, bem como professores e professoras demonstram insegurança, medo dificuldade, e até reprimem o/a aluno/a ao tratar de assuntos relacionados à esfera sexual.

É pertinente discorrer reflexivamente sobre a formação destes/as responsáveis e protetores/as das crianças, elucidando a dimensão da sexualidade, na qual acreditamos ser o início do entendimento para então abordar a violência sexual. Bem como sinalizar as perspectivas para o desenvolvimento de um trabalho que supere a continuidade desse fenômeno e características de atos de omissão nos encaminhamentos de crianças violentadas sexualmente. Comumente é imposto ao gênero feminino, à figura materna, a obrigação de cuidar dos/as filhos/as, especialmente sobre as questões sexuais no que tange à filha, a mãe é a principal educadora sexual na infância (MAIO, 2011). Mas, não é a melhor forma e única de abordar a questão, pois é mais uma relação de violência tecida, a de gênero, porém, muitas ações familiares se reproduzem dessa maneira, ou nem mesmo há uma intervenção familiar. Então, visualizamos que esta falha construída pode ser contornada pela escola, fazendo-se necessárias ações relativas:

[...] de forma a ressaltar o desenvolvimento integral da criança, envolvendo aspectos afetivos, relacionais, biológicos, alimentares e concernentes à saúde. O contexto sociocultural aparece como determinante nas construções humanas e nas necessidades básicas de sobrevivência, diferente em cada cultura, com isso, fica claro, no papel designado ao cuidar, a necessidade de envolvimento e comprometimento do/a professor/a com a criança em todos os seus aspectos, e a compreensão sobre o que ela sente e pensa, o que traz consigo, a sua história e seus desejos (FOREST, 2003, p. 4).

Sob esta perspectiva, observar sinais de mudanças no comportamento escolar é o primeiro passo para identificar, enfrentar e prevenir o fenômeno, observando sinais como:

- Assiduidade e pontualidade exageradas. Chega cedo e sai tarde da escola, demonstra pouco interesse ou mesmo resistência em voltar para casa após a aula.
- Queda injustificada na frequência escolar ou abandono.
- Dificuldade de concentração e aprendizagem, com baixo rendimento escolar.
- Não participação ou pouca participação nas atividades escolares.
- Surgimento de objetos pessoais, brinquedos, dinheiro e outros bens que estão além das possibilidades financeiras da criança e de suas famílias. Em alguns casos, este pode ser um indício de favorecimento e/ou aliciamento.
- Tendência ao isolamento social com poucas relações com colegas e companheiros.
- Relacionamento entre crianças e adultos com ares de segredo e exclusão dos demais.
- Dificuldade em confiar nas pessoas ao redor.
- Fuga de contato físico.
- Medo ou pânico de certa pessoa ou sentimento generalizado de desagrado quando a criança é deixada sozinha em algum lugar com alguém.
- Mudanças extremas, súbitas e inexplicadas no comportamento, como oscilações no humor (momentos de euforia e de depressão, por exemplo).
- Mal-estar pela sensação de modificação do corpo e confusão de idade.
- Regressão a comportamentos infantis, como choro excessivo sem causa aparente ou mesmo chupar dedos.
- Tristeza, abatimento profundo ou depressão crônica.
- Aparecimento de uma série de problemas de saúde sem causa aparente, como dor de cabeça, erupções na pele, vômitos e outras dificuldades digestivas, que na realidade, têm fundo psicológico e emocional.
- Traumatismo físico ou lesões corporais, como o aparecimento de hematomas, por uso de violência física (PORTILHO, 2011, p. 3-4).

A escola deve se comprometer com a garantia dos direitos de crianças e dos/as adolescentes, fazendo-se primordial a adesão dos/as educadores/as com intuito de fortalecê-lo. A atuação do/a professor/a na identificação e denúncia da violência sexual é essencial, principalmente nos anos iniciais, visto que é a fase de maior permanência e contato entre crianças, instituição e educador/a. Esses dados vêm somente confirmar o estudo de quase duas décadas de Cunningham e Sas (1995) em que, em 44% dos casos de violência sexual, o/a professor/a é a primeira pessoa a saber, e em 52% o/a primeiro/a adulto/a, sendo de suma importância o saber identificar e encaminhar os casos.

Não estamos sinalizando para que a escola exerça o dever da família, mas sim, colaborar dentro daquilo que é de sua responsabilidade legal, enquanto membro de uma sociedade de direitos para que os mínimos sociais sejam viabilizados.

Fechar os olhos para o fenômeno da violência ou mesmo não lhe dar a devida importância é perpetuar este estado de coisas. Quando todos se calam (ou se omitem), as chances de superação do problema se vão. O medo é o grande fator presente no complô do silêncio, e sabemos que em sua capacidade de amar. Medo de denunciar o que se vê à volta ou de desenvolver no trabalho com as personagens deste drama, quer sejam as vítimas, quer os agressores (RODRIGUES, 2002, p.14).

Acreditamos que, quanto antes os sinais da violência sexual forem reconhecidos, antes poder-se-á realizar uma ação preventiva para que as consequências imediatas desse fenômeno se amenizem, possibilitando auxiliar a criança a compreender o ocorrido e ter condições de galgar ao desenvolvimento saudável. Muitas crianças têm dificuldades em falar e expor sobre o abuso e/ou exploração sexual, porém muitos/as adultos/as também têm

medo de ouvir, pois, quando descoberta, a violência consiste em um trauma de maior monta, uma vez que “ao atuarmos contra o abuso sexual, o objetivo é interromper o mais rápido possível a violação, agir de forma interdisciplinar para cessar o ciclo de violência e minorar as consequências íntimas e sociais da violação” (AZAMBUJA; FERREIRA, 2011, p. 36).

Para tanto, a formação pedagógica do/a professor/a é essencial para que se percebam os sinais. Claro que somente identificá-lo não é suficiente para afirmar o ocorrido, mas é um alerta e não omissão da violação de direitos, para que aquele fato se perpetue na vida da criança que terá certamente consequências duradouras e terríveis. Pois, o objetivo de identificar os sinais de uma criança abusada, observar e suspeitar, é diminuir os danos que está sofrendo e/ou venha a sofrer.

A criança sabe (ao passo que percebe o tabu que é segredo que esconde) que a sociedade (a professora da escola, a mãe do coleguinha, a tia, a vizinha, o tio do armazém, o padre...) de um modo geral não está pronta para essa confissão direta, honesta e verdadeira. Sobretudo porque revela seu corpo violado (AMARO, 2011, p. 101).

Até porque a revelação da violência sexual implica rupturas e resistência, por se caracterizar uma situação que ocorreu uma só vez, como também pode ser fato repetitivo, tendo condições de desencadear a *Síndrome do Segredo* defendida por Furniss (1993, p. 29), que se expressa em decorrência da

[...] falta de evidências médicas e de elementos para comprovar o abuso sexual infantil, a necessidade de acusação verbal por parte da criança, a falta de credibilidade ao menor, as consequências da revelação, ameaças físicas e psicológicas, distorção da realidade, medo de punição pela ação que participou, a culpa da criança, a negação e a dissociação.

Ouvir de uma criança que está ali no ambiente escolar, para aprender e desenvolver-se saudavelmente, que teve seus direitos violados, é uma surpresa, mas estar preparado/a para tal, não é algo que somente por meio da observação esporádica seja possível apreender, nem mesmo somente por meio das falas,

[...] o que se observa é que, em seu processo de subjetivação a criança vitimizada, guardadas as especificidades biográficas, corajosamente expõe ao se expor, grita silenciosamente ao submeter-se mais outra vez ao agressor. E um doloroso jogo, em que o protesto é um discurso onipresente, mas velado (AMARO, 2011, p. 10).

E quando o/a professor/a tem essa revelação da violência, também deve saber o que fazer, como proceder, pois, às vezes, a criança é desacreditada, sendo duplamente a situação de violência vivida, duvidando-se da criança e até mesmo daquele/a que a/o ouviu. Afinal, o fato revelado causa um estremecer e mexer com uma situação que até o momento estava acomodada em todos os ambientes de convivência. E, então, os/as professores/as depara-se com o árduo papel de ainda proporcionar uma vida diária “normal” à criança, causando menos danos possíveis, pois não descartamos que estes são causados mesmo em menor escala.

Agir isoladamente nos casos que envolvem maus-tratos contra crianças e adolescentes, com destaque aqui para as vítimas de violência sexual, é ir na contramão do compromisso de assumir a proteção integral a sujeitos de direitos. Mas é essa a realidade vivida por grande parte dos/as profissionais que se deparam cotidianamente com esse tipo de violência, em razão das ainda insuficientes ou até ausentes políticas institucionais locais ou nacionais, que pouco investem na formação e na articulação da rede social de atenção (AZAMBUJA; FERREIRA, 2011, p. 42).

Compreendemos que a partir da revelação, vislumbra-se um acompanhamento com vistas ao empoderamento da criança e de todos/as aqueles/as que devem protegê-la, reconhecendo a situação de injustiça, opressão vivida e lutar para sua alteração, sendo isto possível mediante uma ação interdisciplinar e coletiva.

Mesmo a violência sexual sendo um dos novos fenômenos, colocados aos/as professores/as e a todo corpo educacional como tarefa de enfrentamento, torna-se necessário que o/a docente não se veja apenas como um/a especialista de uma única área do conhecimento, mas que seja educador/a esclarecido/a do compromisso político e ético de sua atuação voltada à cidadania e emancipação do indivíduo. A escola tem como grande desafio a formação inicial dos/as professores/as, não podendo haver uma diferenciação entre “teoria e prática, pesquisa e ensino e conteúdo específico e pedagógico” (FIORENTINI; SOUZA JR.; MELO, 1998, p. 332), o que exige que esta formação seja repensada, novos conteúdos sejam introduzidos, possibilitando uma reflexão crítica da atuação docente e das próprias unidades de ensino, pois somente a formação não basta, a intervenção profissional também deve ser alterada, sobre o que refletimos ser um exercício a médio e longo prazo que estarão sendo construídos. E ainda

[...] a formação profissional segmentada não oferece recursos técnicos suficientes ao profissional do direito, da saúde, do serviço social e da educação para lidar com a complexidade que envolve a violência sexual intrafamiliar, contribuindo para elevar os níveis de vulnerabilidade experimentados pela vítima (AZAMBUJA; FERREIRA, 2011, p. 63).

Sobretudo, porque se deparam com esse segredo da criança, tendo o dever de rompê-lo quando suspeita e/ou confirma sua ocorrência, para que a vítima receba o mais rápido possível as intervenções profissionais necessárias para não continuar nesse ciclo de violência, bem como o/a agressor/a, não fomentar a repetição de violação de direitos. Uma vez procedida à denúncia, ocorrerão desdobramentos legais em que o/a denunciante pode ser chamado/a em Conselho Tutelar, Delegacia de Polícia, programas de atendimento às vítimas de violência e até mesmo ao Poder Judiciário, convocando, assim, o sujeito a se expor e comprometer-se com uma situação que, a princípio, mostra-se como interna da criança e sua família. Porém, ao refletir na unidade de ensino requer encaminhamentos objetivos e resolutivos, de maneira que a situação não se perpetue com consequências ainda mais complexas à criança e seu desenvolvimento.

A não reversão desta realidade, pesquisada por Brino e Willians (2003) e neste estudo novamente observada, continuará a ser retratada com resistência da escola por meio de seus/suas trabalhadores/as, pois a sexualidade, suas manifestações, vivências e conhecimento serão representados por

[...] gestos, desenhos, cenas e **palavras** (que) continuarão a permear o universo escolar, querendo ou não, por mais que os dirigentes escolares criem mecanismos de repressão, velados ou explícitos. Não trabalhar, motivar, discutir, dinamizar a comunidade educativa para um trabalho de educação sexual acaba por perpetuar e proporcionar aos integrantes desse espaço – no caso, os alunos – desconhecimentos, ações deliberadas e escondidas, como sinais de protesto e de provocação (MAIO, 2011, p. 209-210 – grifo da autora).

Nesse sentido, a escola é o lugar ideal e necessário à prevenção desse fenômeno, uma vez que o próprio ECA (BRASIL, 1990) tem como objetivo estabelecer ações articuladas para intervenção técnica, política e financeira para o enfrentamento à violência infanto-juvenil, possibilitando a esses sujeitos, ao menos, apoio (BRINO; WILLIAMS, 2003). Este processo não é exclusivamente necessário à escola, mas também à família, aos meios de comunicação, aos comércios, às igrejas. O/a educador/a não está sozinho/a, ele/a deve encontrar apoio na instituição que presta serviço, na legislação, na rede de serviços disponíveis, “[...] é preciso estar preparado para auxiliar as vítimas a libertarem suas vozes sufocadas pela violência e rematizarem suas experiências de não proteção, oferecendo-lhes um novo modelo de relação em que padrões protetores possam agir” (NARVAZ, 2001, p. 20).

A ação do/a professor/a permeia aspectos subjetivos, como o olhar, o tom da voz, a maneira de se comportar e socializar da criança, elementos que podem demonstrar sinais, em contrapartida, muitas vezes, o despreparo, o medo de envolver-se em situações de violência sexual, provoca a omissão do/a educador/a. Em pesquisa realizada, Vagostello e cols. (2003), verificaram que os/as profissionais de escolas públicas e particulares necessitam serem melhores treinados/as para lidarem corretamente com situações de violência doméstica que envolvem os/as alunos/as, e ainda mostrou que os/as profissionais da educação têm pouco conhecimento sobre os sinais da violência sexual e sentem desconforto e receio sobre estas situações.

Leituras baseadas em Butler (1979); Gomes, Junqueira, Silva e Junger, (2002); Habigzang e Caminha (2004) apontam que muitos/as profissionais que trabalham com crianças não se sentem preparados/as para identificar, encaminhar e continuar a trabalhar cotidianamente com vítimas de violência sexual, pois consideram extremamente arriscado e perigoso.

Neste sentido, a escola tendo seus/suas profissionais qualificados/as para acolher e criar vínculos com as crianças vítimas de violência pode re-significar os acontecimentos. Sendo a denúncia propulsora para romper com o ciclo do silêncio,

[...] é imprescindível que exista na escola, bem como em qualquer outra instituição, uma equipe interdisciplinar que agregue outros/as profissionais, pois situações de violência muitas vezes desencadeiam nos educadores e nas educadoras vários sentimentos e vivências que podem prejudicar uma atitude profissional no acompanhamento das principais vítimas, que são as próprias crianças (SARTORI; BRITTO, 2004, p. 95).

Logo, entendemos que a ação e intervenção transversal e interdisciplinar por meio das políticas sociais e instâncias deliberativas e participativas, são indubitáveis para o enfrentamento deste fenômeno multifacetado, de-

vendo esta rede contemplar o Sistema de Justiça, por meio de representação e atuação das Varas da Infância e Juventude, Ministério Público, Defensorias Públicas, bem como Conselhos Tutelares e Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, diretamente articulados aos serviços de atendimentos, via as políticas sociais instituídas, mediante seus organismos escolas e Centros de Educação Infantil (CEMEI), e atrelados, principalmente, ao Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) desenvolvido nos CREAS, têm condições de diminuir as implicações da violência sexual que tem seu rebatimento direto na aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

[...] não é um novo serviço, ou uma nova obra, mas sim uma concepção de trabalho que dá ênfase à atuação integrada e intersetorial, envolvendo todas as instituições que desenvolvem atividades com crianças e adolescentes e suas famílias, destacando-se as escolas, creches, unidades de saúde, hospitais, programas de contra-turno escolar, dentre outros (OLIVEIRA et al., 2006, p. 144).

Contudo, se faz necessário à escola capacitar os/as professores/as para lidarem de maneira eficiente com a prevenção da violência sexual, sabendo observar os aspectos psíquicos, comportamentais e legais das crianças vitimizadas. A sensibilização destes/as profissionais de maneira articulada com outros setores, no sentido de realizar a prevenção secundária, preconizada no Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes (2013), previne maiores implicações.

Referências

- Amaro, Sarita. Crianças vítimas de violência: das sombras do sofrimento à genealogia da resistência: uma nova teoria científica. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- Azambuja, Maria Regina Fay de; Ferreira, Maria Helena Mariante *et al* (colaboradores). Violência sexual contra crianças e adolescentes. [recurso eletrônico – *e-book*] Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Braga, Eliane Rose Maio. Sexualidade Infantil: uma investigação acerca da concepção das educadoras de uma creche universitária sobre educação sexual. 2002. 195f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). UNESP, Assis.
- Braga, Eliane Rose Maio. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Brasília, 1990.
- Braga, Eliane Rose Maio. Secretaria de Direitos Humanos. Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes. Brasília, 2013.
- Brino, Rachel de Faria; Williams, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Concepções da professora acerca do abuso sexual infantil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 113-128, julho/ 2003.
- Butler, Sandra. A conspiração do silêncio: o trauma do incesto. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- Butler, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 3. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.
- Cunningham A.H., & Sas, L.D. The role of school programs in disclosure. Tipping the balance to tell the secret: The public discovery of child sexual abuse. London Family Court Clinic Inc., Ontario, Canada, 1995.
- Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Forest, Nilza Aparecida. Cuidar e educar: perspectivas para a prática pedagógica na Educação Infantil. Revista Leonardo Pós. V. 3, ago-dez/2003. p.1-9. http://sst.sc.gov.br/arquivos/eca20/seminario1/Cuidar_e_Educar_Icp-g%5B1%5D.pdf
- Furniss, Tilman. Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- Gallindo, Jussara. Navegando na historia da educação brasileira. Faculdade de Educação, Unicamp, 2006. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm#_ftn1

- Habigzang, Luísa Fernanda; Caminha, Renato Maiato. Abuso sexual contra crianças e adolescentes: conceituação e intervenção clínica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- Junqueira, Luciano Antonio Prates; Inojosa, Rose Marie; e, Komatsu, Suely. Descentralização e intersectorialidade na gestão pública municipal no Brasil: a experiência de fortaleza. In: XI Concurso de Ensayos Del CLAD "El Tránsito de la Cultura Burocrática al Modelo de la Gerencia Pública: Perspectivas, Posibilidades y Limitaciones". Caracas, 1997.
- Maio, Eliane Rose. O nome da coisa. Maringá: UniCorpore, 2011.
- Narvaz, Martha Giudice. A transmissão transgeracional da violência. Revista INSIGHT, jun. 2001, p. 18-22.
- Nunes, César; Silva, Edna. A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2. ed., 2006. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 72).
- Oliveira, Vera Lúcia A. de; Pfeiffer, Luci; Ribeiro, Carmem Regina; Gonçalves, Maria Tereza; Ruy, Iracema Aparecida Espigiorin. Redes de proteção: novo paradigma de atuação – experiência de Curitiba. In: Lima, Cláudia Araújo de (Coord.) et al. Violência faz mal à saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. 298 p.: il. color. – (Série B. Textos Básicos de Saúde). p. 143-150.
- Ostetto, Luciana Esmeralda. Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores/as. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- Portilho, Gabriela. A escola pode interromper o ciclo da violência sexual. Site Nova Escola, maio - 2011. <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/escola-pode-interromper-ciclo-violencia-sexual-685941.shtml>
- Rodrigues, Fátima. Prefácio. In: Ferrari, Dalka Chaves de Almeida; Vecina, Tereza Cristina Cruz. O fim do silêncio na violência familiar: teoria e prática. São Paulo: Ágora. 2002. p. 9-14.

Los Imaginarios de la Infancia: Nuevas miradas para la formación de las educadores y educadoras de párvulos

María Delia Martínez y Graciela Muñoz

Como citar:

Martínez, María Delia y Muñoz, Graciela (2014) Los Imaginarios de la infancia: Nuevas miradas para la formación de las educadores y educadoras de párvulos. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Desde las ciencias sociales el estudio de la infancia ha cobrado importancia en nuestro país. Sin embargo, en la formación universitaria de las Educadoras de Párvulos, se instala una racionalidad técnica, no aborda necesariamente una reflexión consistente e integral acerca de la infancia. Esta investigación pretende indagar los imaginarios sociales de la infancia presentes en los discursos de las estudiantes de educación parvularia y que son portadores de sentido para su práctica pedagógica en el aula. Estos imaginarios se van configurando a partir de su propia experiencia vital desde la infancia, las nociones transmitidas durante su formación y finalmente, su propia experiencia durante la práctica profesional de las estudiantes de la carrera de educación parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. **Palabras clave:** imaginarios sociales, infancia, educadores de párvulos, formación, práctica.

Las políticas para la educación parvularia implementada por los gobiernos en las últimas dos décadas

Las políticas se han estado dirigido fundamentalmente a la expansión de la cobertura, reconociendo la importancia de la educación temprana para el desarrollo del país. La relevancia de este ciclo educativo se expresa en el aumento de la cobertura, especialmente en el nivel de transición II, que ha alzado el 95%. Esta cobertura se

ha concentrado preferentemente en establecimientos escolares particulares subvencionados y municipales. Sin embargo, en los niveles de sala cuna y medio menor todavía persiste una brecha de acceso, entre el primer y el quinto quintil. Siguiendo con esta línea de fortalecimiento, durante el gobierno de Piñera se propuso una reforma constitucional que estableció el kínder obligatorio, además de implementar un subsidio universal para los niños y niñas desde los tres años.

Lamentablemente, los avances de la política en relación con el aumento en la cobertura y el acceso, no ha ido de la mano con el fortalecimiento de las profesionales que tiene la responsabilidad de dirigir la educación de la primera infancia, a la que aqueja problemas de diversa índole. Un problema en la formación de las educadoras/es de párvulos se refiere a la diversidad de instituciones que imparten la carrera, con cerca de 160 programas diferentes. Sobre los cuales resulta difícil establecer criterios de calidad semejantes. La matrícula se concentra en los institutos profesionales, debido probablemente a los bajos costos de aranceles y/o a los bajos puntajes exigidos (Moreno, 2012, García Huidobro, 2006). Esto concuerda con los preocupantes resultados de la prueba INICIA 2013. En ella, el 60% de los estudiantes de pedagogía en educación parvularia, se encuentra en el nivel insatisfactorio de conocimientos disciplinario y el 62% es insuficiente en los conocimientos pedagógicos.

En otro ámbito, se reconoce que la existencia de estándares que guían la formación de las educadoras de párvulo (MINEDUC, 2012), son una fortaleza, ya que establecen orientaciones respecto a las competencias que debe tener una profesional del área. Sin embargo, esta medida impuesta por la autoridad recién está obligando a las instituciones formadoras a comenzar un proceso de revisión e integración de ellos a sus currículos. Por lo tanto, se requiere de un tiempo para visualizar su impacto en la formación de estas profesionales.

Uno de los datos más preocupantes son los que dan cuenta de las debilidades en la formación de las educadoras de párvulos. Ellas se expresan en el desaprovechamiento del tiempo en actividades ociosas y rutinarias, la desorganización de los ambientes de aprendizaje y la carencia de recursos pertinentes a los requerimientos de los niños y niñas. (Tokman, 2010; Santibáñez & Parra, 2010, Eyzaguirre & LeFoulon, 2001). También se presentan problemas respecto a la actualización de los conocimientos disciplinares, la poca flexibilidad y creatividad al momento de generar experiencias de aprendizaje, la incapacidad para trabajar con la complejidad y diversidad cultural actual, los limitados conocimientos acerca del desarrollo de los niños/as y la baja capacidad de reflexión y autocrítica (Moreno, 2012). A estas problemáticas se suma la baja valorización de la profesión, expresada en los salarios, pero que se contradice con la alta responsabilidad que se asigna socialmente a estas profesionales. Hay aquí una contradicción que cruza todo el espectro de las pedagogías y que recién en los últimos años se está percibiendo como un aspecto crucial para el mejoramiento de la calidad de la educación.

Los imaginarios sociales de la infancia

Los imaginarios de la infancia son una realidad que adquiere la forma de una construcción social en que los sujetos señalan la pertenencia a un sistema de sentido. Este sistema puede estar compuesto por creencias, ideologías, actitudes y/o valores. Esto se vincula con el contexto social porque toda experiencia de vida da a conocer el imaginario social que poseen los sujetos. Castoriadis (1983), menciona que los imaginarios sociales son parte de una creación incesante dentro del ámbito social, histórico y psíquico de figuras, formas e imágenes, es decir, producciones de significados colectivos (sociales). Lo imaginario, por lo tanto, es siempre simbólico y está referido a la pertenencia a una red de significaciones, lo que se traduce en el modo de ser dentro del área histórico – social y que permite la construcción de sentido a nivel individual y social (Agudelo, 2011, Colombo, 1993).

En este contexto, la infancia es una construcción histórica, social y cultural. Por tanto, se pueden reconocer diversas significaciones que van configurando los imaginarios de la infancia que se expresan en nociones, imágenes y metáforas. Estas nociones provienen de la relación de los adultos con los niños y ha sufrido transformaciones a lo largo de la historia, a propósito del pensamiento pedagógico, de la influencia de ciertas disciplinas, del contexto social y de los medios de comunicación, entre otras.

Dentro de la formación de los educadores de párvulos se pueden reconocer los imaginarios de la infancia instituido por las políticas educativas, el trayecto histórico y las premisas que permean la formación de los/as docentes. Por otro lado, los enfoques y estrategias definidas por las universidades para la formación de los/as profesores, que es parte de la discusión y del consenso de la comunidad de académicos. En ellas también inciden los imaginarios y significaciones que surgen a lo largo de la vida de los docentes y que son transmitidos a las estudiantes a través de los discursos pedagógicos, que se entrelazan en la formación de las estudiantes. Por otro lado, las

estudiantes a través de su historia de vida han logrado configurar sus propios imaginarios. Todos ellos constituyen las representaciones sociales, que funcionan con la fuerza de una realidad objetiva que se expresan en la práctica pedagógica y que tiene una incidencia importante en las opciones pedagógicas que toman las estudiantes en el aula. Desde esta perspectiva, se reconoce una pluralidad de discursos que se entrecruzan en torno a los imaginarios de la infancia desde la pedagogía.

Por lo general, se conceptualiza a la infancia desde una mirada inmutable y a-histórica (Gaitán, 2006). Comúnmente, dentro del proceso pedagógico no se dan espacios para que las estudiantes cuestionen estas conceptualizaciones, imágenes y metáforas que les están siendo entregados de manera implícita y explícita por el cuerpo de docentes a cargo de su formación universitaria. Por lo tanto, algunas nociones y concepciones de infancia emerge como un saber sin cuestionamientos, como si su construcción conceptual no tuviera un enfoque ideológico, político y social. Así, cuando se enfrentan a su última práctica profesional se genera una situación de tensión, puesto que comprueban que muchas veces los niños y niñas no cuentan con las características y las formas de actuar relacionados con los parámetros de formación entregados durante su formación.

En el currículum de educación parvularia de la universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la práctica profesional es el espacio donde se pone en juego la forma en que los profesionales de la educación se aproximan subjetivamente a la infancia por primera vez. Por lo tanto, la teoría de los imaginarios, permite reconocer la trama de significados que se construyen a partir de la infancia y de la cual son partícipes las educadoras/es, quienes la llevan a la práctica y también quienes aportan a su construcción.

Propuesta Metodológica

Esta investigación que presentamos, se realizó bajo un enfoque cualitativo en el período final de la práctica profesional de las estudiantes de educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Lugar curricular de carácter teórico-práctica, donde las estudiantes deben contextualizar su quehacer en una realidad determinada. En ella se espera que las alumnas de último año, realicen un trabajo pedagógico con los niños, que incluya también a los diferentes miembros de la comunidad escolar durante cuatro meses.

Las acciones de la investigación estuvieron dirigidas a revisar el perfil de egreso y a identificar los discursos que surgen de la práctica profesional. Se construyeron y aplicaron instrumentos que permitieron captar aspectos de la subjetividad de las estudiantes. En primera instancia, se utilizó la ficha prosográfica, que permitió establecer relaciones con datos proporcionados por los sujetos de estudios (procedencia, experiencia en organizaciones y militancias, entre otros). Estos, aunque no son determinantes, aportan información importante para la investigación. En un segundo momento, se aplicó una entrevista abierta que permitió indagar desde la experiencia vital aspectos de la infancia, los procesos formación intersubjetiva y la práctica profesional. Además, se realizó un taller de indagación subjetiva, en que se trabajó con imágenes que aparecieron en los discursos de las estudiantes como: proyecto, fragilidad, delicadeza, llevar o colmar, futuro, explorador, transformador, vulnerable, objeto de amor, luz, fuente de fortaleza, diamante en bruto y protección. Las estudiantes debieron elegir una imagen y elaboraron una narrativa respecto de ella, que dio origen a una discusión grupal sobre las coincidencias, disidencias y contenidos de estos conceptos relacionándolos con aspectos de su formación dentro de la carrera. Los datos se trabajaron bajo el análisis crítico del discurso que permitió identificar nociones, imágenes y metáforas. Además de establecer la relación de estas con su propia experiencia y contexto social. Esto nos permitió ir configurando los imaginarios de las estudiantes y reconocer sedimentos históricos culturales que se proyectan en las imágenes del discurso de las estudiantes.

Avances de la investigación

Desde el discurso de las estudiantes se reconocimos una carencia de direccionalidad lógica en el proceso de construcción de los imaginarios respecto de la infancia y que es propia de este ámbito de estudio. Aunque aspectos de la temporalidad hacen posible identificar una suerte de ruta, ella se materializa respecto de cuestiones que son evidente, como las concepciones y dichos que las estudiantes repiten. Sin embargo, los imaginarios adquieren un orden que es parte de un flujo constante, que forma un esquema en el cual por momentos prevalece uno sobre otro. Es decir, que los imaginarios que las estudiantes conciben como parte de su formación subjetiva o privada, pierden prevalencia comparado con otros que predominan.

Una de las conceptualizaciones que aparecen es el caso de los niños/as vulnerables asociados a su historia de vida

en general. En esta misma categoría también se les visualizan como sujetos de cuidado, inocente y vulnerable. Esto se reconoce en el discurso de las políticas públicas dirigidas a la infancia, que son de larga data en nuestro país y que predomina en el discurso pedagógico. En el relato de las estudiantes es posible identificar un componente ético, que direcciona las opiniones acerca de lo que debiera ser la infancia, que se encuentra cimentado en la necesidad de protección de los niños y niñas y por lo tanto, de la dependencia de los adultos. La conjunción de las nociones del niño como sujeto de protección con su contraparte en la dependencia, lamentablemente constituye un obstáculo para comenzar a comprender una infancia autónoma, como sujeto de derecho, con una opinión socialmente válida. El imaginario de la infancia como sujeto de cuidado, pone en tensión la autonomía y la participación efectiva de los niños en la toma de decisiones acerca de su propio bienestar.

En cuanto a los imaginarios que tienen relación con la idea del niño/a como posibilidad futura. En este imaginario y su constelación - relacionada por el fenómeno del tiempo y de los procesos-, se mezclan las cualidades de contexto y de posibilidad de las propias estudiantes. Las respuestas obtenidas se vinculan con una dialéctica que hace de la infancia una etapa de la vida, una realidad y también una posibilidad efectiva. Quizás lo más relevante en este aspecto es la infancia como una realidad permanente o como aspecto del ser humano que no se agota en un periodo. La formación de profesores está lejos de fortalecer este criterio. A pesar de que la pedagogía mantiene un discurso donde se valora la comunicación con los niños en una relación significativa, este valor no encuentra una representación muy elaborada dentro de la formación. Concluimos que este aspecto necesariamente exige a las estudiantes tomar contacto con su propia niñez, probablemente poniendo hincapié en una concepción de la infancia que involucre una dimensión permanente y perdurable y no sólo el sujeto que al cual “está dirigida” la actividad pedagógica.

Un imaginario proveniente del discurso pedagógico, se refiere a los niños/as como sujetos de derecho, aunque no aparece con claridad, se menciona vinculado a la participación de los niños/as, escuchar su voz y reconocer sus opiniones y elecciones dentro del aula. Sin embargo, se aprecia un vacío conceptual al respecto. Al igual que el imaginario relacionado con la relación intersubjetiva con la niñez como aspectos persistente en las personas a pesar de su edad, los niños como sujetos de derecho, son una voluntad abstracta de reconocimiento legal. Es decir, que no cuenta con imágenes, acciones e iniciativas concretas que puedan ser aplicadas a un quehacer concreto dentro del aula.

Al finalizar la práctica profesional se conjuga un imaginario compartido respecto a considerar a los niños y niñas son transformadores de la realidad y constructores de aprendizaje. Estos imaginarios se presentan aislados dentro del discurso o acompañados de sinónimos que no aportan a su comprensión ni a su concreción. Constituyen principios sobre los cuales gira el discurso pedagógico hace décadas y se hacen parte de una “batería” de certezas respecto de la pedagogía que se reproducen continuamente. Sin embargo, para las estudiantes no está clara la forma que adquieren las experiencias pedagógicas y su relación con estos principios.

Reflexiones finales

La participación de los niños en su propio aprendizaje puede ir desde la decisión del uso de un color, hasta la posibilidad de incidir en la elección de materias y contenidos. Debiera existir una delimitación más clara en estas nociones de gran divulgación en tanto principios, valores o fundamentos de una práctica, a parte de una didáctica que permitiera llevarlos a cabo. Esta es una de las dudas que se plantea a partir de la tensión implícita de estos imaginarios.

Los imaginarios son una base sobre la cual es posible identificar con más precisión elementos específicos y metáforas que luego reproducen nuestras estudiantes. Develar estas imágenes desde una perspectiva crítica, es el comienzo de una transformación positiva en la relación de enseñanza-aprendizaje, puesto que son una manera de entender cómo se enfrentan las estudiantes a los sujetos de su quehacer profesional. De ahí la importancia de acompañar con proceso de reflexión sobre la conciencia acerca de su configuración y relevancia en los discursos y prácticas pedagógicas. Por lo tanto, a través de esta investigación se pudo validar el uso de los imaginarios como fuente de conocimiento, con el propósito de abrir el espectro de reflexión en torno a ellos en el ámbito de la educación.

La dicotomía con que se enfrenta la formación previa y la última práctica profesional, se percibe por parte de las estudiantes como una suerte de distancia respecto de lo que llaman “el mundo real” o incluso “el niño real”. Este fenómeno interpela a la formación de educadoras/es, que aparece como incapaz de dar cuenta de la complejidad de la realidad infantil actual. Los imaginarios que portan las estudiantes si bien se encuentran enunciados - como los niños transformadores o protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje-, al estar tensionados por la

necesidad de conectarse con el “niño real”, revelan la incoherencia entre el discurso y la práctica o el antiguo asunto acerca de la dificultad con que tropiezan las innovaciones pedagógicas que están ligadas a las imágenes que los maestros tienen acerca de los niños/as.

En cuanto a la formación, constatamos la existencia de una crisis comunicacional que afecta el proceso educativo de las educadoras de párvulos, puesto que no está ocurriendo la anhelada transformación de los sujetos. Más bien se reproducen nociones que confirman la distancia de las estudiantes hacia la formación recibida. También es posible identificar tensiones entre los imaginarios de las estudiantes y los que poseen las docentes encargadas de guiar el trabajo de práctica profesional de la carrera. Respecto de esto es necesario generar espacios de discusión sobre los supuestos que poseen docentes y estudiantes en el periodo de práctica profesional.

Referencias Bibliográficas

- Agudelo, P. (2011). (Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope. Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales. *UNI-PLURI/Versidad*, 11 (3), pp 1-18
- Amaya, O (2010). La(s) infancia(s) y sus destinos: esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos. *Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ*, 12, (3), pp. 23-53.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la sociedad I y II*. Barcelona: Tusquets Editores
- Colombo, E (1993). *El imaginario Social*. Montevideo-Buenos Aires: EdNorden-Comunidad.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43 (1) pp 9-26
- García Huidobro, J (2006) *Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*. Santiago: Expansiva.
- Gómez, P. A. (2001). Imaginarios sociales y análisis semiótico. Una aproximación a la construcción narrativa de la realidad. *Cuadernos Facultad Humanidades Ciencias Sociales Universidad Nacional de Jujuy*, 17 (17) pp. 195-209.
- Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Revista de Estudios Públicos*, 84 pp. 84-204.
- Ministerio de Educación de Chile (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Mineduc.
- Moreno F. (2012). *Diagnóstico del estado de la profesión de Educador (a) de párvulos*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, España
- Rincón, Cecilia (Mayo, 2001). Historia e imaginarios de la Infancia. Ponencia presentada en el *V Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana*.
- Santibañez, D. & Parra, M. (2009). *Requerimientos técnicos Pedagógicos en el Marco de las/los Educadoras/es de Párvulos en el marco de la Ley SEP*. Santiago de Chile: Editor Pulso, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Tokman, A(2009). *Radiografía de la Educación parvularia: Desafíos y propuestas*. Santiago: Expansiva.
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (2012). *Descripción del Plan de Formación de la Carrera de Educación Parvularia*. <http://www.umce.cl/2011/item-plan-formacion-depto-parvularia.html>

Grupo de Trabajo

Inclusión socio-educativa desde una perspectiva de derechos humanos: reto de un mundo global

The poster is presented on a blue background. At the top left is the logo of UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora). At the top right is the logo for the '1er Congreso Latinoamericano Niñez y Políticas Públicas'. The title of the paper is centered in bold black text. Below the title, the authors' names and contact information are listed. The poster is divided into sections: 'Introdução', 'Objetivo', 'Metodologia', 'Resultados', and 'Conclusão'. The 'Resultados' section includes three small photographs showing children in a classroom setting. The footer contains the date and location of the congress.

UFJF

1er Congreso Latinoamericano Niñez y Políticas Públicas

VIVÊNCIAS INFANTIS E A PRODUÇÃO DE ESPAÇOS NA CRECHE: UM ESTUDO SOBRE AS CAPACIDADES DE CRIANÇAS PEQUENAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA

Ana Rosa Moreira - Prof. Dra. da Faculdade de Educação - anarosaiaio@ufjf.com.br
Leticia Duque - Bolsista BIC- Faculdade de Educação - leticiaedesduque@gmail.com
Juliana Ferreira - Bolsista T. P.- Faculdade de Educação - julianaferreira@yahoo.com.br

Introdução
A discussão sobre as relações estabelecidas entre crianças e espaços na creche é bastante recente, e os estudos, muitas vezes, abordam as influências dos espaços sobre as crianças. Adotamos a perspectiva histórico-cultural, calcada no pensamento de Leo Vigotski e Henri Wallon, que concebe a criança como sujeito participativo no seu processo de desenvolvimento e aborda o espaço sob a dimensão relacional, simbólica e processual, ou seja, como elemento produzido nas e pelas interações sociais. No âmbito do universo infantil, o papel e o significado dos espaços não podem ser compreendidos independentemente das vivências das crianças, os espaços se alteram em função da faixa etária e do modo como as crianças, particularmente, vivenciam os ambientes numa dada situação.

Objetivo
Problematizar a relação entre a produção dos espaços da creche e as vivências das crianças pequenas. Buscamos conhecer como crianças muito pequenas produzem significados para os ambientes que lhe são ofertados, transformando-os e produzindo novos espaços para suas ações e brincadeiras.

Metodologia
O estudo é de natureza qualitativa e utilizou para a produção dos dados observações e fotografias de 50 crianças dos dois agrupamentos de berçário (B1 - 4 a 11 meses e B2 - 12 a 23 meses) em seus respectivos ambientes de referência (salas de atividades), numa creche pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais (Brasil), durante os meses de fevereiro a outubro de 2013.

Resultados
Observamos várias brincadeiras imitativas e complementares em áreas frequentemente procuradas pelas crianças. A análise dos dados revelou que as crianças desde muito cedo fornecem pistas de suas preferências espaciais e resignificam os mobiliários e objetos através de suas ações e brincadeiras produzindo novos ambientes de interação.

Conclusão
Tais resultados apontam para a importância de o educador desenvolver um olhar sensível às preferências espaciais e capacidades infantis de transformar os espaços, disponibilizando às crianças atitudes culturais valiosas potencializando os ambientes e propiciando a ampliação de suas experiências e seus conhecimentos sobre si e o mundo. Esta pesquisa tem demonstrado que as crianças, muito precocemente, apresentam-se como sujeitos capazes de avaliar e mostrar os atuais caminhos mais plausíveis, lúdicos e acolhedores de construir e transformar os espaços da creche.

Primer Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas Santiago de Chile, 14 de enero del 2014

Inclusão Educacional e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo: principais desafios e perspectivas

Alexia Bacovicz y Edyane Lima

Como citar:

Bacovicz, Alexia y Lima, Edyane (2014) Inclusão educacional e políticas sociais no brasil contemporâneo: principais desafios e perspectivas. *Actas del primer congreso latino americano de niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de Enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumo

No Brasil, estima-se que cerca de 10% da população possua algum tipo de deficiência. Desta forma, buscam-se alternativas concretas de atendimento a essa demanda. Este trabalho visa demonstrar quais ações vem sendo tomadas para que sejam viabilizados seus direitos, apontando o que preconiza a Legislação vigente. Contudo, para que seja possível a melhor compreensão acerca da deficiência, torna-se necessário contextualizar seu processo sócio histórico brevemente. Em seguida, como o tema é abordado no Brasil, dando o enfoque para a Política de Educação, que atualmente tem se articulado para promover a inclusão de pessoas com deficiência em redes de ensino regular, visando sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho, para então destacar os principais desafios e perspectivas na contemporaneidade. **Palavras chave:** deficiência, Brasil, educação, sociedade, inclusão.

Introdução

No Brasil, a inclusão educacional vem sendo problematizada após a Declaração de Salamanca (1994) que “demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional”. Ou seja, os países que participaram da Conferência, que ocorreu na Espanha e teve a participação de “88 governos e 25 organizações internacionais”, se comprometeram em pensar medidas de atendimento que incluam a pessoa com deficiência na sociedade, através de sua inserção em redes regulares de ensino.

Este estudo busca explicitar como a deficiência vem sendo discutida ao longo dos anos, quais as ações vem sendo tomadas para atender a este segmento da sociedade.

“A efetivação de uma educação inclusiva neste contexto secular não é tarefa fácil. Não menos desprovida de dificuldades é a tarefa de um Estado que intenta organizar uma política pública que, como tal, se empenha na busca de um caráter de universalidade, garantindo acesso a todos os seus cidadãos às políticas que lhes cabem por direito” (PAULON, FREITAS & PINHO, 2005 p. 23)

Entende-se que a inclusão educacional seja um processo, que engloba não somente as ações voltadas para o meio educacional, mas o todo em que está inserida a pessoa com deficiência. Incluir significa “ação ou ato de incluir/estado de uma coisa incluída” (FERREIRA, 1977 p. 299), ou seja, fazer parte de algo. E para que isso ocorra, deve haver a participação do Estado, da Sociedade e da Família.

Segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão “A investigação dos aspectos que necessitam evoluir na política de educação especial requer que se situe como este processo vem acontecendo efetivamente nas redes de ensino” (PAULON, FREITAS & PINHO, 2005 p. 25)

Para tanto, torna-se necessário buscar entender o processo sócio histórico em que se insere a deficiência, demonstrando como esta deixou de ser tratada com cunho assistencialista, tornando-se objeto de conquista por direitos para este segmento da sociedade.

Breve histórico

Durante o desenvolvimento da história da humanidade, percebe-se que as pessoas com deficiências, sempre foram sinônimo de vergonha, descaso e abandono. No período primitivo, nota-se que muitos eram abandonados por não conseguirem sobreviver diante das condições adversas da natureza.

“Já nas sociedades escravistas, grega e romana, verificou-se a supervalorização do corpo perfeito, da beleza e da

força física, pois estas dedicavam-se predominantemente à guerra, que tinha a finalidade de conquistar escravos e manter a ordem vigente. Nessas sociedades, amparados em leis e em costumes, se uma criança apresentasse, ao nascer, algum “defeito” que viesse a se contrapor de alguma forma ao ideal proposto era eliminada ou abandonada sem que isso fosse considerado crime”. (CARVALHO, A. R. de, ROCHA, J. V. da & SILVA, V. L. R. R. da, 2006).

Como pouco se conhecia acerca do assunto, quem as possuía era visto como “possuído pelo demônio” ou resultado do “castigo de Deus”. Como não produziam, não tinham utilidade, eram vistos como um fardo a ser carregado pela família. Muitos eram abandonados a esmo ou viravam atração de circo. “Eram postos à margem da condição humana, e tidas como culpadas de sua própria deficiência” (FERNANDES, SCHLESENE, & MOSQUERA, 2011 p. 135).

“Esta forma de tratamento desconsidera a possibilidade de se constituírem como sujeitos e transformam - nas em objetos da caridade e da filantropia. Nesta forma de tratamento, as pessoas com deficiência quase sempre são concebidas como doentes ou, enquanto seres, eternamente infantis” (CARVALHO, A. R. de, ROCHA, J. V. da & SILVA, V. L. R. R. da, 2006).

As Instituições de atendimento às pessoas com deficiência eram mantidas pela Igreja ou por entidades filantrópicas. “Com o estabelecimento desses asilos, hospitais e hospícios, as pessoas com deficiência eram retiradas do convívio social e enclausuradas, passando a viver junto aos doentes ou moribundos” (CARVALHO, A. R. de, ROCHA, J. V. da & SILVA, V. L. R. R. da, 2006). Ou seja, os espaços que os abrigavam, ao invés de ajudar-lhes a superar suas limitações, os segregavam da sociedade, como uma prisão, onde eram açoitados e castigados de diversas formas por sua condição. Foi a partir da Idade Moderna que começa a surgir às primeiras formas de atendimento especializado para as pessoas com deficiência.

Com a instalação do modo de produção industrial, a deficiência ganha mais atenção, uma vez que a mesma passa a ser causada também pelas más condições de trabalho.

“Assim, tornou-se necessário a criação do Direito de Trabalho e de um sistema de seguridade social mais eficiente. No século XIX finalmente percebe-se uma grande mudança para os indivíduos com deficiência. Surge uma atenção especializada e não só institucional como os hospitais e abrigos. Começam os estudos para os problemas de cada deficiência” (FONSECA, 2000 citado por FERNANDES, SCHLESENE & MOSQUERA, 2011 p. 136).

Desta forma,

“Inicia-se um aprofundamento de conhecimentos no campo biológico, a fim de se buscarem as explicações fisiológicas e anatômicas das deficiências. Tal aprofundamento foi marcado pela participação médica na reabilitação dos deficientes e também houve a preocupação com a educação dos deficientes” (FERNANDES, SCHLESENE, & MOSQUERA, 2011 p. 137).

Cabe ressaltar que as primeiras formas de atendimento especializado surgem na Europa.

No Brasil, as primeiras Instituições especializadas em deficiência datam o ano de 1854, “com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant) pelo Imperador Dom Pedro II (1840-1889) [...] e em 1857 “o Imperial Instituto de Surdos Mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES)” (FERNANDES, SCHLESENE & MOSQUERA, 2011 p. 137).

Contudo, foi somente no século XX que mudanças significativas em relação ao atendimento as pessoas com deficiência começaram a ocorrer. Neste período, aprofundam-se os estudos acerca das patologias que as causam, bem como a concessão e órteses e próteses e investimentos em remoção de barreiras físicas. Percebe-se que a necessidade de criar políticas que permita integrá-los¹ a sociedade surge devido ao alto custo gerado ao Estado para manter as instituições como manicômios e asilos. Desta forma, começa-se a pensar na educação como forma de possibilitar o seu ingresso no mercado de trabalho. Porém a perspectiva ainda era a de que o deficiente devia se adaptar o meio e não o contrário, o que fez com que as medidas se tornassem ineficazes com o tempo, uma vez que o mesmo não conseguia acompanhar o aprendizado.

“Portanto, [...] coloca a necessidade de não só o indivíduo deficiente mudar e se adaptar à sociedade (integração), mas de a sociedade também mudar e promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social para a vida deste na sociedade (inclusão)” (FERNANDES, SCHLESENE, & MOSQUERA, 2011 p.142).

Diante do exposto, evidencia-se que a inclusão exige o pensar de uma Política que propicie ao aluno com necessidades educacionais especiais o pleno desenvolvimento de suas habilidades e conseqüente superação de suas limitações. Para que isto ocorra, tanto o Estado, a escola e a família devem cumprir seu papel.

Após entendermos um pouco sobre o desenvolvimento sócio histórico da deficiência, nota-se que atualmente as principais políticas de atendimento a este segmento centram-se na educação. Portanto, dando continuidade à discussão, a seguir será exposto o que preconiza a Legislação vigente, quais as mudanças que o sistema educacional vem sofrendo para se adequar e se tornar, de fato inclusiva.

Principais dispositivos legais sobre inclusão educacional

Atualmente a Legislação brasileira preconiza o acesso aos direitos sociais de forma universal e democrática. Segundo a Constituição Federal (1988), em seu art. 3º inciso IV, estabelece “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Sendo assim, o ambiente escolar deve estar preparado para garantir o acesso e permanência do aluno na escola, independente de sua condição. Para tal, o Estado deve ser efetivo em suas ações, pois segundo a Declaração de Salamanca:

“[...] Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados”(1994).

Ainda segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) deve-se:

“Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas”. (LEI Nº 9.394/96)

Desta forma, entende-se que o Estado é à base de sustentação na promoção da Política inclusiva em segundo lugar, esta a família como responsável por acompanhar o desenvolvimento do processo educacional, como consta no Art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

“dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (LEI Nº 9.394/96)

O art. 59 inciso III desta mesma Lei refere-se à qualificação profissional dos professores que devem adquirir “especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como [...] do ensino regular [...] para a integração desses educandos nas classes comuns.” (LEI Nº 9.394/96)

Os profissionais devem investir em educação continuada, contar com equipe multidisciplinar e atuar de forma a fomentar a participação da família no desenvolvimento escolar da criança com necessidades educacionais especiais. O espaço educacional deve propiciar ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades, considerando-o como indivíduo singular.

“Não há dúvida de que incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional que implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação das formas de ensinar, avaliar, trabalhar com grupos em sala de aula e a criação de estruturas físicas facilitadoras do ingresso e circulação de todas as pessoas”. (PAULON, FREITAS & PINHO, 2005 p.27)

Porém, verificam-se lacunas neste processo, uma vez que cada região do país possui suas peculiaridades, os recursos são escassos, ainda há pouco conhecimento acerca da deficiência e as políticas ainda são focalizadas. Como destacam PAULON, FREITAS & PINHO:

“A falta de atendimento de saúde e assistência ao aluno com necessidades educacionais especiais é apontada como um dificultador à inclusão, mostrando a carência de articulação de uma rede de serviços, fundamentais para inclusão educacional e para a qualidade de vida dos cidadãos”. (2005, p. 30)

soa com deficiência na sociedade. Verifica-se que há necessidade de articulação entre as esferas governamentais, de forma a criar políticas efetivas e de acordo com a realidade de cada região do País.

“As escolas, de modo geral, têm conhecimento da existência das leis acerca da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e da obrigatoriedade da garantia de vaga para estas. As equipes diretivas respeitam e garantem a entrada destes alunos, mostrando-se favoráveis à política de inclusão, mas apontam alguns entraves pelo fato de não haver a sustentação necessária, como por exemplo, a ausência de definições mais estruturais acerca da educação especial e dos suportes necessários a sua implementação” (PAULON, FREITAS & PINHO, 2005 p.26).

Estes são alguns dos desafios a serem superados, porém, muito já foi conquistado ao longo dos anos, no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. Nota-se que aos poucos as políticas vão sendo implantadas, e cada vez mais seu espaço na sociedade conquistado possibilitando sua emancipação. Contudo, a inclusão educacional só será possível na medida em que haja uma rede de atendimento eficaz, que perpassasse desde os laços familiares até o meio social em que esta esteja inserida.

Referencias Bibliográficas

Carvalho, A. R. de, Rocha, J. V. da & Silva, V. L. R. R. da. 2006. Pessoa com deficiência na história: Modelos de tratamento e compreensão. *Pessoas Com Deficiência: Aspectos Teóricos e Práticos*. Cascavel, p. 1- 48.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Presidência da República. Brasil.

Declaración de Salamanca. *Sobre Principios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha, 1994.

Paulon S. M., Freitas, L. B. de L. & Pinho, G. S. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Ministério da Educação. Brasília, 2005. 48p.

Fernandes, L. B., Schlesene, A & Mosquera, C. 2011. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba v. 2, p.132 –144.

Ferreira, A. B. de H. Minidicionário da língua portuguesa. 1977. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2ª Ed. 577p.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Ministério da Educação. Brasil.

Ribeiro, M. L. S. Educação Especial: do querer ao fazer. *Perspectivas da Escola Inclusiva: Algumas Reflexões*, 2003. São Paulo: Avercamp. 192p.

Posibilidades para la Inclusión Educativa: Barreras y recursos para el aprendizaje y la participación desde la perspectiva de los estudiantes

Mauricio López y Natalia Silva

Como citar:

López, Mauricio y Silva, Natalia (2014) Posibilidades para la inclusión educativa: barreras y recursos para el aprendizaje y la participación desde la perspectiva de los estudiantes. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Las investigaciones que se han ocupado de la evaluación de las políticas de “integración escolar” desde los años ‘90 en adelante coinciden en identificar algunas barreras para avanzar hacia un sistema educativo que dé respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Sin embargo, en ninguno de estos estudios se ha abordado con profundidad la perspectiva de los propios niños y niñas. En este sentido, conocer la experiencia escolar de los estudiantes y la perspectiva que éstos tienen de los procesos educativos, permite tener una visión práctica de qué aspectos cambiar y perfeccionar en la implementación de estrategias que promuevan la inclusión. El

presente documento de trabajo ha sido realizado en el marco del PROYECTO FONDECYT N°11110141 “Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales”. **Palabras clave:** inclusión educativa, voz de los estudiantes.

Introducción

Desde los años 80 el sistema educativo en Chile ha experimentado una serie de reformas basadas en mecanismos de mercado, tales como descentralización administrativa, sistema de subvención a la demanda, libertad de elección de escuela por parte de los padres, sistema censal de evaluación basado en pruebas nacionales cuyos resultados son públicos, y competencia entre escuelas, entre otros. Parte de los efectos de estas políticas han sido una distribución social desigual de resultados educativos y una profunda segmentación social de las escuelas (OCDE, 2004). El problema de las políticas y prácticas de inclusión se sitúa, por tanto, en el contexto de un sistema caracterizado por la inequidad y la exclusión educativa.

Por ello, resulta contradictorio que haya sido el propio Ministerio de Educación el que haya planteado, en el contexto del debate por una nueva política de “educación especial”, la necesidad de que la educación adopte una perspectiva inclusiva para atender a la diversidad de características y necesidades de estudiantes (MINEDUC, 2004). Junto a éste, se planteaban otros desafíos prioritarios en este ámbito, tales como: cambiar el enfoque y los mecanismos de diagnóstico y evaluación de modo que sirvan para determinar los apoyos necesarios para optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje, lograr un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de los formadores de docentes para avanzar hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad, y hacer efectivo el derecho de las familias a participar y colaborar en el proceso educativo (MINEDUC, 2004).

Los estudios disponibles que se han ocupado de la evaluación de las políticas de “integración escolar” desde los años 90 en adelante (Infante, 2007; López, Julio, Pérez, Morales y Rojas, 2014; López, 2008; MINEDUC, 2004) coinciden en identificar algunas barreras para avanzar hacia un sistema educativo que dé respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Algunas de las barreras identificadas son: desarticulación entre los proyectos educativos institucionales (PEI) y los proyectos de integración (PIE) de las escuelas, delegación de la responsabilidad en los profesores de apoyo y menor participación del profesor regular en el aprendizaje de niños identificados como con “necesidades educativas especiales”, dificultad del trabajo colaborativo entre profesores de apoyo y profesores regulares, concepción estrecha de apoyo limitada a la acción del profesor especialista o de apoyo, énfasis en tareas de diagnóstico en desmedro de las actividades de apoyo pedagógico, entre otras.

Sin embargo, en ninguno de estos estudios se ha abordado con rigor y la debida profundidad la perspectiva de los actores más relevantes en todo esto, los propios niños y niñas, escuchando y considerando la voz de los estudiantes que son objeto de estas políticas.

La necesidad de escuchar a los niños es coherente con un enfoque de derechos humanos, a partir del cual, la finalidad de la educación debe ser el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad, haciendo posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, fundamentos de una sociedad democrática (Blanco, 2006). Desde esta perspectiva, se reconoce a todos los niños el derecho a sentirse valorados como miembros de su comunidad y a ser diferente, sin la necesidad de ser etiquetado o categorizado. En tercer lugar, se reconoce el derecho de los niños a participar en la definición, planificación y diseño de la educación que recibirán, y en las decisiones que afectan sus vidas.

Justificación teórica

Decreto 170

El año 2010 entró en vigencia el decreto 170, instrumento que determina los alumnos que pueden ser beneficiarios de la “subvención de educación especial” (aproximadamente tres veces mayor que el monto de subvención regular). Si bien el decreto 170 (reglamento derivado de la ley 20201) se propone “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes, desde una perspectiva inclusiva de la educación, desde la que se valoran las diferencias individuales y el respeto por la diversidad”, esta normativa impone una serie de restricciones para dar respuesta a dicha diversidad. Entre ellas, se destacan las siguientes: limita este beneficio a determinadas “necesidades educativas especiales”, establece un máximo de niños por aula que podrán recibir dicha subvención, diferencia necesidades “transitorias” y “permanentes”, define estas necesidades como propiedades

del niño y no como barreras del sistema educativo, denomina “estudiantes integrados” a los beneficiarios de esta subvención, y enfatiza los requisitos administrativos del diagnóstico en desmedro de las definiciones pedagógicas para la provisión de los apoyos para el aprendizaje y la participación. Uno de los efectos de esta subvención económica adicional asociada a los diagnósticos, es que ha incrementado el número de niños identificados con “necesidades educativas especiales”. En el caso de niños identificados con déficit atencional, por ejemplo, y considerando sólo 6 regiones del país, entre 2011 y 2012 el número de casos se incrementó de 5076 a 18643¹.

Un análisis crítico de esta política revela contradicciones y confusiones que surgen de la utilización simultánea de lenguajes que expresan concepciones diferentes y no compatibles para el abordaje de las complejas tareas de atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

En primer lugar, llama la atención que se afirme que “la nueva definición de discapacidad que se adopta en esta política surge del modelo médico y del modelo social” (MINEDUC, 2005, p.40). De igual manera, resulta confuso que se proponga una línea estratégica que se plantee “fortalecer la educación especial”, y al mismo tiempo, otra que busca “promover la integración escolar”. Asimismo, se utilizan en distintos momentos, y de manera no problematizada, el lenguaje de las “necesidades educativas especiales” y el de las “barreras que limitan el aprendizaje y la participación”. Todo ello da cuenta de una tensión entre, por un lado, el arraigo cultural del enfoque médico rehabilitador para comprender la diversidad de características de los niños y jóvenes, y la necesidad de avanzar hacia perspectivas más inclusivas en educación. El lenguaje de la inclusión ha tenido poco desarrollo en nuestro país y, en la práctica, terminan prevaleciendo concepciones y prácticas basadas en la visión del déficit individual que requiere la intervención de determinados profesionales especialistas en patologías específicas que actuarán remedial e individualmente con los niños identificados como portadores de un problema.

Con todo, el contexto del sistema educativo y las políticas desarrolladas los últimos años para atender la diversidad constituyen un escenario poco propicio para al desarrollo de una perspectiva inclusiva de la escuela, donde se plantean numerosos desafíos. Estos desafíos pueden ser resumidos en la idea de la necesidad de un cambio cultural profundo en concepciones, prácticas y políticas.

Educación inclusiva

Entendemos por inclusión educativa el proceso continuo de búsqueda de una educación de calidad para todos, respondiendo a la diversidad y a las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y comunidades, eliminando todas las formas de discriminación (UNESCO, 2008).

Tal como ha sido advertido repetidamente por autores relevantes en el campo (Ainscow, Booth y Dyson, 2012; Slee, 2012), el concepto de inclusión se presta a confusiones, y es fundamental, por tanto, clarificar conceptualmente esta noción para poder avanzar en el desarrollo de prácticas inclusivas. Una de las principales confusiones es entre integración escolar e inclusión educativa.

Valga por ello, la aclaración de UNESCO: “La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (Unesco, 2005, pág. 14.). Slee (2012) lo plantea de este modo:

La educación inclusiva no es un problema técnico que resolver mediante un conjunto de medidas compensatorias, sean adaptaciones curriculares, la disposición física de la escuela, la forma de la prueba y la provisión de ayudantes para interpretar lo mejor que puedan las instrucciones del maestro. Esos enfoques, no llegan a cuestionar la arquitectura de la exclusión. La educación inclusiva debe declararse como una empresa mucho más radical y creativa. Es simultáneamente, una táctica y una aspiración. Es también una declaración de valor” (p.161).

Por ello, cobra relevancia detenerse en el peso que tiene el lenguaje que utilizamos como forma de pensar y como práctica que mantiene la exclusión. El “cambio retórico” que implica sustituir el “sistema de racionalidad” de la integración por el de la inclusión, no es suficiente, ya que, “aunque ha habido claros ajustes del lenguaje para sugerir un enfoque más inclusivo de la educación”, el sistema de racionalidad sigue siendo el de la integración, asimilación y absorción (Slee, 2012, p.160).

De igual importancia resulta plantear la inclusión educativa como la tarea de identificar y superar las barreras que

¹ Datos solicitados vía ley de transparencia a la unidad de subvenciones del MINEDUC.

limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas. Se entiende así, que las barreras se encuentran principalmente en las culturas, políticas y prácticas escolares, y no en las características del niño.

Por ello, resulta esencial centrarse en la comprensión de los apoyos que necesitan todos los niños y niñas para desarrollar su aprendizaje. El concepto de apoyo desde una perspectiva inclusiva es mucho más amplio que la actuación de un profesional “especialista” que atiende en forma individual (o en pequeño grupo) y fuera del aula regular a determinados alumnos. Desde esta nueva perspectiva, los apoyos no están orientados a superar el déficit ni limitados al rendimiento escolar, sino más bien orientados a promover la participación y bienestar de todos. Se parte del supuesto que todos los estudiantes tienen necesidades de apoyo, y no sólo aquellos identificados con “necesidades educativas especiales”. Cada niño difiere en el nivel, tipo e intensidad de apoyo necesario para un funcionamiento adecuado, incluso dentro de una misma categoría de discapacidad (Wehmeyer, 2009).

Por su parte, el enfoque de planificación basada en la persona constituye un marco de referencia útil para los efectos de desarrollar una comprensión apropiada de los apoyos que necesitan las personas para desenvolverse en contextos sociales, educativos y comunitarios. Desde esta perspectiva se enfatiza que los apoyos sean universales (disponibles para todos), informales (basados en relaciones interpersonales) y locales (disponibles en los contextos cotidianos donde las personas se desenvuelven). El individuo, la familia y los amigos participan en la definición y planificación de los apoyos. Se conciben las relaciones interpersonales como fuente esencial de apoyos. El foco está puesto en las preferencias, capacidades y sueños de la persona. Se orienta como meta hacia el estilo de vida buscado por la persona (AAIDD, 2011).

Voz de los estudiantes

Uno de los principios de la educación inclusiva se relaciona con promover la participación e implicación de los estudiantes en los procesos educativos. En este sentido, se realiza un intento por escuchar las voces de todos los actores, considerando las particularidades de cada uno y, también, de aquellos que muchas veces no son escuchados por representar una minoría en sus escuelas (Susinos, 2009).

Por lo demás, la participación se vincula directamente con el derecho de niños y niñas de ser escuchados, así como de considerar las opiniones que tienen sobre los aspectos que influyen en sus vidas. Y tal como se establece en la Convención de los Derechos del Niño, las personas adultas son las responsables de generar un ambiente donde niños y niñas puedan expresarse y construir conocimientos que les permitan establecer sus propias perspectivas de las situaciones cotidianas (Blanco, 2006).

Junto con la importancia de garantizar el derecho de los niños a participar y a ser escuchados, el concepto de “autodeterminación” es otro de los elementos clave de los procesos de inclusión educativa. Wehmeyer (2009) describe la autodeterminación como una acción que se aprende a lo largo de la vida y que implica el desarrollo de habilidades, actitudes y creencias que les permiten a niños, niñas y jóvenes ser agentes causales de su existencia. De esta manera, la autodeterminación implica “hacer elecciones, resolver problemas, tomar decisiones, poner y alcanzar objetivos, autodefensa y habilidades de autocontrol” (Wehmeyer, 2009, p.61).

Complementariamente al concepto de “autodeterminación” propuesto por Wehmeyer, desde una perspectiva sociocultural del desarrollo, la promoción de autodeterminación en niños y niñas va a depender de las oportunidades de participación que desde la cultura se ofrezcan. Tal como señalan Smith y Taylor (2000, p.33) “las capacidades de los niños están fuertemente influidas por las expectativas y oportunidades de participación que les ofrece su cultura, así como por la cantidad de apoyo que reciben al adquirir nuevas competencias”.

Sin embargo, las prácticas escolares tradicionales no han puesto énfasis en promover la autodeterminación de los niños. Lo que se ha observado más bien es el intento de control externo del comportamiento a través de estrategias generalmente punitivas, quedando en manos del adulto la determinación de los objetivos del proceso educativo y los medios para alcanzarlos.

De igual manera sucede que en las escuelas, no hay un interés significativo por las experiencias de los estudiantes ni se suelen ofrecer oportunidades para que éstos expresen su malestar (o bienestar) o sus sensaciones y pensamientos de lo que les pasa en este contexto educativo (Rudduck y Flutter, 2007).

Probablemente, lo que subyace a estas prácticas son determinadas teorías del desarrollo del niño que lo conciben como carente de aptitudes de comunicación, regulación y resolución de problemas (Bruner, 1986), así como

también concepciones del aprendizaje entendido como transmisión del profesor a los alumnos de un conocimiento objetivo que el alumno debe recibir sin interrogar (Pozo, 2006).

Al respecto, Fullan (2002), dentro del contexto del “cambio” en educación, plantea la necesidad de considerar las opiniones y asignar un rol significativo a los niños y jóvenes que asisten a la escuela. Pues, de lo contrario, tanto la implementación de los cambios como la educación en general tendrían el riesgo de fracasar. En este sentido, conocer la perspectiva que éstos tienen de los procesos educativos, permitiría tener una visión práctica de qué aspectos cambiar y perfeccionar en la implementación de estrategias que promuevan la inclusión. Tal como señalan Rudduck y Flutter (2007, p.40) “las ideas de su mundo pueden ayudarnos a ‘ver’ cosas a las que normalmente no prestamos atención, pero [que] sí les importan”.

En relación a lo expuesto es que resulta relevante propiciar condiciones para que los estudiantes opinen, decidan y participen en las prácticas educativas, en beneficio del desarrollo de su autodeterminación y, por tanto, de los procesos de inclusión educativa.

Objetivo

El trabajo de investigación que se presenta tiene como objetivos describir los significados que los estudiantes construyen acerca del aprendizaje y la participación, así como identificar barreras y recursos para el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Metodología

Se realizaron 4 talleres con estudiantes, con un curso de cada escuela. En las escuelas se trabajó con quinto básico (con niños de 10 a 11 años) y en el liceo se trabajó con primero medio (con adolescentes de 14 a 15 años). Los cursos tenían una matrícula de entre 24 y 30 alumnos. Todos los establecimientos contaban con proyectos de integración escolar (PIE) y los cursos con los que se trabajó contaban con estudiantes pertenecientes al PIE.

Se utilizaron técnicas participativas con el fin de rescatar la voz de los estudiantes, recabar sus relatos y conocer los significados que atribuían a su aprendizaje y su participación en la escuela. Entre estas técnicas se encuentran: i) La foto-elicitación, que consiste en presentar fotografías que mostraran situaciones que pudieran evocar recuerdos, emociones, y que favorecieran la verbalización de historias y narraciones relativas a las preguntas de investigación, ii) La fotografía participativa, en que los estudiantes podían utilizar las cámaras y captar imágenes, que luego fueron discutidas en grupo. iii) El uso de títeres para entablar un diálogo con los estudiantes más pequeños y que permitieron indagar sobre situaciones cotidianas de la escuela. iv) El grupo focal, que se utilizó en todas las sesiones como forma complementaria a las otras técnicas para profundizar en los relatos de los niños y jóvenes.

Resultados preliminares

En el marco de la revisión bibliográfica de la investigación se aprecia una escasez de estudios, a nivel nacional, que den cuenta de la valoración de los estudiantes y las familias sobre la forma en que la escuela responde a la diversidad. También a nivel nacional hay un débil desarrollo en la implementación de metodologías de investigación donde los estudiantes tengan participación activa en la recolección de datos.

Asimismo, entrevistas llevadas a cabo hasta ahora han mostrado que para las escuelas, las opiniones, valores, perspectivas de los propios estudiantes y de sus familias son aspectos de menor importancia y en consecuencia no se implementan estrategias específicas de recolección de información, evidencias o indicadores relativos a estos aspectos.

Voz de los estudiantes sobre aprendizaje entre pares

El análisis ha permitido identificar algunas barreras al aprendizaje desde la voz de los estudiantes: metodologías poco estimulantes en el aula, relación con profesores tensionada por trato poco cordial, ambiente escolar de violencia e infraestructura poco acogedora. Respecto a las metodologías de enseñanza, los estudiantes manifiestan su desmotivación en las clases, debido a que éstas serían aburridas, les exigen escribir demasiado, y no contendrían elementos lúdicos que llamen su atención. Tampoco se sienten escuchados por sus profesores, favoreciendo éstos una actitud pasiva y silenciosa en los estudiantes. La relación con profesores es descrita la mayoría de las veces en términos negativos, aludiendo a que no son escuchados por éstos. Así también, reconocen que los

profesores privilegiarían a ciertos alumnos (“buenos” alumnos, algunos niños con discapacidad) para desarrollar actividades de diversa índole, generando un sentimiento de exclusión en los demás.

El ambiente escolar descrito tanto dentro del aula como fuera de ésta se caracteriza por la presencia de relaciones violentas, que generarían un clima poco propicio para el aprendizaje. A esto se suma la sensación de que la escuela no acoge sus intereses, ni atiende a sus problemas. Además, se señalan elementos de la infraestructura que podrían mejorarse para que todos y todas aprendan mejor, tales como reparar aspectos defectuosos de las salas y ampliar los espacios de recreación, entre otros.

Los recursos identificados aparecen en menor medida y apuntan a estos mismos aspectos. Se valoran positivamente algunas clases en que se utilizan metodologías participativas (lúdicas y artísticas) que promueven su interés y aprendizaje. Asimismo, se valoran positivamente algunos profesores que entablan buenas relaciones y acogen sus opiniones e intereses. Consideran asimismo como un recurso para su aprendizaje las relaciones positivas que tienen con algunos compañeros con los que aprenden y comparten distintos tipos de actividades.

No se han encontrado en el análisis prácticas impulsadas por la institución que apunten a fomentar el aprendizaje entre pares, más bien parece haber una lógica de trabajo individual mientras el profesor enseña contenidos en el pizarrón. Sin embargo, los estudiantes mencionan prácticas espontáneas por las cuales ellos dan y reciben ayuda de distintos compañeros, tanto en temas académicos como en temas de índole más personal y emocional.

Algunas de las propuestas de los estudiantes tienen relación con la eliminación de las barreras antes mencionadas, por ejemplo, les gustaría que hubieran clases con metodologías más lúdicas, que los profesores generen un clima más grato en el aula donde puedan expresarse, que existieran espacios más acogedores dentro del colegio y que sus voces sean escuchadas por profesores.

Voz de los estudiantes sobre participación

A partir de los análisis realizados, los estudiantes del liceo revelan una noción limitada sobre la participación, asociándola muchas veces a “levantar la mano” para dar una respuesta durante la clase. Por otra parte, los estudiantes sienten que no son escuchados y que sus opiniones no son consideradas por parte de las autoridades y de los docentes al tomar decisiones.

Igualmente, las instancias formales de participación de estudiantes como los consejos de curso, las asambleas de delegados, la conformación de centro de alumnos, entre otras, se ven postergadas o simplemente no respetadas por docentes y autoridades del liceo. Parte importante de los estudiantes reconoce no participar de estas instancias ni estar informados respecto a su funcionamiento.

La principal barrera identificada por los estudiantes, que obstaculiza la participación en sus distintas formas, tiene relación con la poca disposición por parte de docentes para escuchar las distintas opiniones e impresiones de los estudiantes.

El mayor recurso para la participación que se puede identificar a partir de los relatos de los estudiantes, son las relaciones establecidas con los propios compañeros dentro del liceo. Para ellos, la principal razón para asistir a las clases y ser parte del liceo, son los amigos y las actividades realizadas con ellos durante el recreo y otros momentos en que pueden interactuar. Además, algunos estudiantes identifican las instancias en que comparten tanto con compañeros como con profesores docentes como los momentos en que se sienten participando.

En cuanto a las instancias no formales de participación, como las organizaciones estudiantiles no institucionales, las marchas y movilizaciones por la educación, tampoco son cercanas o conocidas por los estudiantes. Reconocen que su participación en las movilizaciones de los últimos años es bastante baja. De esta manera, los estudiantes se posicionan de forma bastante lejana al acontecer del movimiento estudiantil, justificándolo en una falta de organización interna, al poco apoyo por parte de los profesores y por su carácter de ruralidad y periferia con respecto a la ciudad de Santiago.

Los estudiantes del liceo, no realizaron propuestas para mejorar su participación, argumentando que no importa lo que ellos propongan ya que no serán escuchados y en caso de que docentes y autoridades les den un espacio para escucharlos, no van a considerar sus opiniones para tomar decisiones. En este sentido, los estudiantes creen que no está en sus manos cambiar algo de su establecimiento y de sus propias vidas como estudiantes pertenecientes a su liceo.

Voz de los estudiantes sobre las prácticas de “integración”

De manera preliminar, es posible señalar que los estudiantes de las tres escuelas básicas con las que se trabajó reconocen diferencias en la relación que los profesores establecen con algunos niños en particular. En una de las escuelas, las niñas señalan que los profesores tienen un trato preferencial hacia niñas ordenadas, estudiosas y responsables. Esto se traduce en la participación en la sala de clases de algunas niñas en desmedro de las otras y en la elección para participar en actividades extra-programáticas. En otra escuela, el trato diferenciado está centrado en un alumno perteneciente al Proyecto de Integración. Los niños reclaman una sobreprotección por parte de los profesores, siendo más permisivos con él que con otros compañeros, lo que genera en los niños un sentimiento de injusticia.

Respecto del PIE, los estudiantes señalan que es el lugar al que debiesen asistir los estudiantes que presentan mayores dificultades académicas. En cuanto al apoyo entregado por la profesora de apoyo en el aula, si bien los alumnos que no pertenecen al PIE reconocen que es alguien a quien pueden recurrir en caso de dudas, identifican que su labor se relaciona con los niños que son parte del PIE, por lo que no es percibida como su propia profesora. A pesar de que los niños perciben que la profesora diferencial no es su profesora, los niños señalan que el apoyo de ambos profesores debiese ser ofrecido al curso completo, ya que todos pueden necesitarlo.

En cuanto a la participación de niños con discapacidad al interior de la escuela, los niños señalan que lo mejor para su desarrollo es que estudien en una escuela especial, en el que haya profesionales especialistas que puedan atenderlos. A pesar de lo anterior, los niños plantean que les gustaría estudiar con niños con discapacidad, y para eso tanto profesores como los propios compañeros deben ayudar, con el fin de que los niños alcancen los mayores logros posibles. En relación a lo anterior, los niños indican que todas las personas tienen los mismos derechos, y que el hecho de que tengan una discapacidad no debe impedir su desarrollo.

Referencias bibliográficas

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD]. (2010). *Discapacidad intelectual. Definiciones, clasificación y sistemas de apoyo* (undécima edición). Madrid: Alianza Editorial

Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nuevas perspectivas y visión de la educación especial*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Editorial Octaedro

Infante, M. (2007). *Inclusión educativa en el cono sur: Chile*. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur, UNESCO.

López, A. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la educación [REICE]*, 6(002), 172 -190.

López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M. y Rojas, C. (en prensa). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2007). Ley 20.201. Modifica el DFL Nº 2, de 1998, De educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2005). *Política nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. [OCDE]. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Paris: OCDE

Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. P, Mateos, M., Martín, E., de la Cruz, M. (Eds.) (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Ediciones Morata
- Smith, A. y Taylor, N. (2000) El contexto sociocultural de la infancia: el equilibrio entre dependencia y autonomía. En A. Smith, N. Taylor & M. Gollop, *Escuchemos a los niños*. México: Fondo de la cultura económica.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, pp. 119-136.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005) *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2008). *Educación Inclusiva: el Camino hacia el Futuro. Conferencia Internacional sobre Educación*. 48a reunión. Ginebra: UNESCO
- Wehmeyer, M. (2009). Autodeterminación y tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 45-67.

Necesidades Educativas Especiales: Elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México

Yasna Molina

Como citar:

Molina, Yasna (2014) Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa, a través de la investigación acción participativa. El caso de la Escuela México. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

El presente estudio, tiene como propósito la elaboración, ejecución y desarrollo de un modelo de inclusión educativa, a través de la Investigación Acción Participativa, para la comunidad escolar de la Escuela México de la ciudad de Valdivia. La propuesta se pretende crear, por medio de distintos elementos facilitadores de aulas inclusivas, como estilos de aprendizaje, trabajo colaborativo entre pares, colaboración entre profesionales, talleres para padres, entre otros componentes que surgen en el transcurso de la investigación. Permitiendo de esta forma, la inclusión de las alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales en el establecimiento en estudio. Además, por medio de la presente propuesta educativa, se pretende promover el desarrollo de una cultura inclusiva de enseñanza en toda la comunidad educacional, a través de la reflexión, evaluación y retroalimentación constante de los participantes, propia de la metodología de la Investigación Acción. **Palabras clave:** inclusión, integración, diversidad, necesidades educativas especiales.

Introducción

La presente investigación en términos generales, pretende construir un modelo de atención educativa que mejore las prácticas pedagógicas de la comunidad escolar de la Escuela México de la ciudad de Valdivia, frente a las Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) que presentan las alumnas, de acuerdo al enfoque teórico de educación inclusiva.

La educación inclusiva se basa en los mismos fundamentos de la educación regular, asentada en que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Siguiendo a Booth (2000), pensar la educación en forma inclusiva es preponderante en la sociedad actual. Por lo tanto, uno de los mayores desafíos de la educación es hacer efectivo el derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de acceder a una enseñanza de calidad y equidad para todos, que responda a sus necesidades individuales de aprendizaje, y a la vez, considerar una estructura curricular común (UNESCO, 2000).

Por lo anteriormente expuesto, por medio de la presente propuesta educativa, se pretende promover el desarrollo de una cultura inclusiva de enseñanza en toda la comunidad educacional, a través de la reflexión, evaluación y retroalimentación constante de los participantes, propia de la metodología de la Investigación Acción (Kemmis y McTaggart, 1988; Latorre, 2003).

Considerando la importancia de una educación más inclusiva. La presente investigación, pretende transformar una realidad educativa en torno a las NEE, cambiando el enfoque pedagógico de integración que existe hoy en sus prácticas, a uno más inclusivo, donde no existan realidades separadas para los niños y niñas.

Necesidades educativas especiales

Los alumnos con necesidades educativas especiales, son aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad (MINEDUC, 2005).

Antecedentes de la educación especial en Chile

Las principales políticas de integración en Chile, surgieron como una necesidad de buscar y asegurar la igualdad de oportunidades para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos que presenten necesidades educativas especiales. En sus inicios la educación especial estuvo enfocada a los alumnos con discapacidad y a mediados de los años 70 en adelante, también se orientó a niños y jóvenes que presentan dificultades de aprendizaje (MINEDUC, 2005).

Siguiendo a Godoy y otros (2004). Desde que se comienza a debatir sobre la Educación Especial, ésta estuvo muy estrechamente ligada con las ciencias de la medicina y la psicología. A partir de este enfoque (medico-psicológico), se inició el estudio y descripción de los déficits, determinando las categorías clasificatorias en función de la etiología, con el principal objetivo de “curar o corregir”, una condición deficitaria o patológica. Con el paso de los años y tomando como referencia el aporte psicológico, se buscó apoyar a los niños y jóvenes a partir de sus particularidades y del déficit diagnosticado y definido. Estas dos formas de ver las NEE, tuvieron su mayor auge en los años 40 y 60, en los que se construye una forma de atención de los niños con discapacidad segregadora, donde eran atendidos en centros e instituciones especiales, separadas de las escuelas regulares.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales, surge por primera vez en la década de los años 70, en el denominado informe Warnock, para designar a las personas que presentan algún problema de aprendizaje, durante el periodo de su formación escolar, la que requiere de una atención más concreta y mayores recursos educativos y pedagógicos en comparación con el resto del grupo curso. De esta manera, por primera vez se considera a los sistemas educativos como responsables de responder a la diversidad, respetando las necesidades educativas de cada uno de los niños y niñas (MINEDUC, 2004).

Posteriormente, especialmente en los últimos 30 años, se han desarrollado nuevos contextos de la Educación Especial. El vuelco más significativo, fue el hecho de abandonar el enfoque médico, centrándose en apoyar específicamente lo educativo, lo que produjo mejoras en el proceso de enseñanza aprendizaje de la población que presenta necesidades educativas especiales, beneficiando de paso a toda la diversa población de estudiantes que componen el sistema educativo (MINEDUC, 2004).

Bajo estos fundamentos, los puntos de vista que consideran a la educación regular y especial como realidades separadas, iniciaron un proceso de cambio de enfoque, comprendiendo que los niños con necesidades educativas, deben recibir una educación equitativa y apuntando a los fines que plantea la educación, poniendo a disposición de los niños, niñas y jóvenes un conjunto de recursos de apoyos especializados, para satisfacer las necesidades educativas especiales presente en la diversidad de alumnos que acogen las distintas unidades educativas.

Principales obstáculos que presenta el sistema educativo chileno frente a las NEE

i. Uno de los factores de calidad de la educación actual, está basado en resultados estandarizados, donde distintos diversos sistemas de evaluación, como el SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación), miden las competencias adquiridas de los alumnos en un determinado nivel de su educación formal, esto conlleva a que

toda la comunidad educativa de una institución escolar, ponga su esfuerzo y energía en post de obtener un “buen resultado”, que lo sitúe en un determinado lugar de un “ranking”, lo que le aportará un nivel o estatus académico y económico, existiendo escuelas de excelencia, regulares y malas (UNICEFF, 1999)

ii. El sistema de medición de la calidad de la educación SIMCE no considera indicadores de calidad en relación a la educación especial, trayendo como consecuencia la concentración de alumnos que presentan NEE en aquellos establecimientos más abiertos a la diversidad y que a su vez dan paso a la exclusión de estos alumnos de aquellos establecimientos que alcanzan mejores resultados (MINEDUC, 2004).

iii. El currículo de la educación en Chile, presenta un enfoque homogéneo, donde no se realizan adaptaciones ni los ajustes curriculares de acuerdo a las necesidades y características específicas de los alumnos y alumnas.

iv. Otro obstáculo es el excesivo número de alumnos en las salas de clases, que afecta no sólo el acceso sino también la calidad de las respuestas educativas que requieren los niños.

v. La Educación Especial no ha sido considerada en los procesos de Reforma Curricular. Como indica El Informe de la Comisión de Expertos en Educación Especial (MINEDUC, 2004), “A partir del año 1996, se fueron implementando progresivamente, los marcos curriculares de la Educación Básica, Media y Parvularia (...). En las Bases Curriculares de Educación Parvularia se consideran las NEE de los alumnos, no así en el currículo de Educación Básica y Media”. Los problemas que ha generado esta situación, es que los profesores en las distintas unidades educativas, no cuentan con las pautas o modelos para adaptar, ajustar o modificar el currículum escolar, para de esta forma responder a las características que presentan cada uno de sus alumnos y alumnas propia de la diversidad.

vi. Otro obstáculo es la falta de criterios claros de promoción, certificación y egreso de los planes y programas de estudio de la educación especial, los cuales son incompatibles con los de educación regular, lo que produce que los niños y jóvenes con NEE, presenten una desigualdad de oportunidades al momento de egresar o continuar estudios (MINEDUC, Comisión de Expertos, 2004).

vii. Los distintos docentes de educación regular, durante su formación inicial no fueron preparados para atender y responder a la diversidad desde la base de la educación regular. Además, por lo general los profesores se preparan o capacitan por motivación personal, sin considerar a la comunidad escolar en su conjunto (MINEDUC, 2004).

viii. Las familias de niños con NEE, desconocen o no tienen redes que los apoyen y orienten. Además, las asociaciones de y para personas con discapacidad no se encuentran verdaderamente organizadas para dar respuestas a sus problemas o dificultades. Por otra parte los padres y apoderados no son considerados en el proceso de enseñanza.

Bajo los puntos antes expuestos es importante considerar la realización de estudios e investigaciones que propicien mejoras en las políticas y lineamientos entorno a las NEE, en función de realizar cambios positivos en los contextos escolares, entorno a una educación hacia la diversidad, que entregue respuestas a cada uno de los niños y niñas, respetando sus características y capacidades personales.

Educación para la diversidad. ¿Integración o inclusión?

Cuando se habla de integración e inclusión, lo habitual es utilizarlos como sinónimos, ya que semánticamente tienen significados muy parecidos. No obstante ambos términos representan realidades muy diferentes.

Las principales diferencias entre integración e inclusión en un sistema educativo son los siguientes: La integración es el mecanismo que busca realizar la inserción de las personas con NEE, creando mecanismos externos a la educación regular que reciben los demás niños del contexto escolar. En cambio en la inclusión, la escuela o unidades educativas se adaptan a las características individuales de los alumnos. Como señala Porras (2005: 50) “La integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; sin embargo, la inclusión se presenta como un derecho de todos los individuos, presenten o no algún tipo de necesidad”.

La integración se focaliza en apoyar educativamente a los alumnos con necesidades educativas específicas, para ello se desarrollan innovaciones de apoyos, recursos y profesionales capacitados en el área de la educación especial, en cambio la inclusión se fundamenta en un modelo donde toda la comunidad educativa y escolar están preparados para acoger la diversidad a través de un proceso socio comunitario. “La integración propone la

adaptación curricular como medida de superación de las diferencias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; mientras que la inclusión propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones” (Porra, 2005: 50).

Educación inclusiva, educación de calidad

El concepto de inclusión, se origina en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia, donde se fomentó la idea de una Educación para Todos, como principio y política educativa, fundándose las premisas que van a regir la política práctica en la construcción de una educación inclusiva (Krichesky, 2006; Porras, 2005). Con este acontecimiento, se inició un proceso de reflexión en respecto a la educación inclusiva, donde el principal objetivo es la integración de personas con NEE en las aulas regulares y en la aceptación de las mismas. No obstante, es necesario reformular este proceso de integración y posicionarse con un nuevo enfoque teórico que cimiente razonablemente esta nueva perspectiva social, inclusiva y colaborativa de la educación.

Parafraseado a la Comisión de Expertos del MINEDUC, (2005) “La inclusión significa hacer efectivos para todos; el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación”. La educación inclusiva pretende una transformación de la educación general y de las unidades escolares, para que sean capaces de acoger y dar respuestas educativas a la diversidad de niños y niñas. La Inclusión fomenta el hecho de superar cualquier tipo de discriminación y exclusión que se pueda dar en el interior de las aulas escolares, partiendo de que muchos alumnos y alumnas no presentan igualdad de condiciones educativas, y muchas veces no se considera sus características personales.

Para que puedan surgir y desarrollarse escuelas inclusivas, debe haber un cambio profundo en los contextos educativos, partiendo de una realidad centrada en la homogeneidad a un entorno centrado en la diversidad. “Cuánto más inclusivas sean las escuelas comunes desde su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos” (Informe de la comisión de expertos, 2004;18).

Entonces, respondiendo a la visión inclusiva de las nuevas Políticas Educativas de una era globalizada, es pertinente crear elementos que unifiquen y potencien el trabajo de todos los actores que componen las distintas unidades educativas, generando Políticas Educativas de calidad y que respondan también a la equidad.

Para cumplir con este principio, es necesario considerar una educación inclusiva, sustentada en que cada escuela presenta alumnos y alumnas que enfrentan los procesos académicos en diferentes condiciones, que dependen de su realidad personal y familiar, de sus capacidades innatas, de sus intereses y estilos de aprendizaje, propio de la diversidad (Booth, 2000).

Por lo tanto, los aprendizajes y desarrollo integral de los estudiantes de las unidades escolares, no solo dependen de las necesidades educativas propias e individuales, sino también dependen de las realidades que surgen en la vida diaria de cada escuela, relacionadas con la organización escolar, las estrategias de aprendizaje, los esfuerzos y metas de los docentes, las interacciones entre la familia, los intereses de los niños y niñas en sus propios procesos educativos. La forma y condición de abordar y vivir los procesos de enseñanza y aprendizaje como comunidad.

Por esta razón, el desarrollo de una educación inclusiva implica modificaciones en el propio sistema educativo, que den paso al surgimiento de políticas públicas en torno a este tema. Otorgando a los centro escolares los lineamientos teórico - prácticos a través de estrategias y herramientas que preparen a las comunidades educativas, a desarrollar un pensamiento intercultural, para realizar prácticas pedagógicas estratégicas en función de responder a los nuevos retos y desafíos de la educación inclusiva (Krichesky, 2006; Cespedes y otros, 2013; Rosselló, 2010; UNESCO, 2004).

Diseño metodológico

La investigación se sustenta dentro del paradigma cualitativo, y se enmarca dentro de la Investigación Acción Participativa (Latorre, 1997; Colmenares y Piñero, 2008), la cual busca desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y emancipador para transformar y resolver problemas de una realidad social a través del trabajo constante, colaborativo e interactivo de todos los implicados. Permitiendo relacionar desde una perspectiva empírica y conductual, la realidad curricular y práctica de los profesionales de la educación y las percepciones de las alumnas, sus padres y apoderados, frente a la labor pedagógica (Alvarado y García, 2008; Rodríguez y Valldeoriola 2009).

Resultados preliminares

Durante el proceso de análisis se crearon categorías deductivas asociados al tema de la inclusión y las NEE. Como la presente investigación utiliza el paradigma de la Investigación Acción Participativa, se realizaron cuatro etapas o fases principales en el trabajo de campo, propias de este tipo de metodología. Las etapas corresponden a: Diagnóstico, Diseño de Planificaciones y Actividades Inclusivas, Aplicación de Actividades y finalmente la Evaluación y Difusión de los resultados.

En el presente artículo se presentará la etapa de Diagnóstico, ya que las otras tres fases están en proceso de análisis. En el periodo antes mencionado, se aplicaron distintas entrevistas a los informantes claves de este estudio, como profesores, especialistas, alumnas, padres y apoderados, con el objetivo de conocer sus percepciones y propuestas acerca de un modelo de atención inclusiva para la escuela.

El análisis estableció, en el caso de los docentes y profesionales especialistas 34 códigos, que fueron clasificados en tres dimensiones: Sistema Educativo, Inclusión y Propuestas. En el caso de las alumnas y apoderados se determinaron 57 códigos los cuales se agruparon en cuatro subcategorías: Escuela y NEE, Exclusión, Inclusión y Propuestas.

Se desarrolló la creación de dos unidades hermenéutica a través del software Atlasti 5.0, para cada grupo de informantes claves, la cual reúne las entrevistas y talleres que fueron analizados, para obtener finalmente los resultados de la etapa de diagnóstico para la investigación.

Dentro del primer análisis, correspondiente a la información obtenida de los profesores y especialistas, la dimensión Sistema Educativo, las subcategorías son las siguientes:

- **Faltan Ajustes Curriculares:** Los docentes señalan que no existen orientaciones o ajustes para responder pedagógicamente hacia las alumnas con NEE, lo que no permite la realización de prácticas inclusivas.
- **Exigencias:** este componente está directamente relacionada con los resultados académicos que se espera de las alumnas. Existe una serie de exigencias hacia los docentes y las alumnas. La evaluación estandarizada como el SIMCE, produce una presión e influencia en los docentes al momento de preparar y entregar sus contenidos a las estudiantes.
- **Escuela-Familia-Estado:** los docentes y profesionales manifestaron que no existe una conexión entre estos tres actores fundamentales para el desarrollo de una educación de calidad. Donde cada involucrado actúa por separado, la escuela como responsable directo de la formación educativa de la estudiante, antepone la integración por sobre la inclusión. En relación a la familia los profesores y especialistas indicaron que existe falta de apoyo y motivación por parte del hogar.
- **En la dimensión Inclusión,** surgen cuatro subcategorías relacionados con las percepciones de los docentes y especialistas hacia las NEE y el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Dentro de esta dimensión las subcategorías más relevantes que emergieron son:
 - **Letra Muerta:** aquí aparece claramente la desorientación de los docentes y especialistas para abordar a los alumnos con NEE. Estos manifiestan que existe una realidad en el papel, pero en la práctica no se lleva a cabo.
 - **Competencias Docentes:** en esta subcategoría, surge la formación y competencias docentes frente a las NEE y la inclusión educativa. Los docentes manifestaron la existencia de una ambigüedad del sistema educativo y falta de competencias, para abordar a los alumnos con NEE.
 - **Actividades Artísticas y Deportivas:** esta subcategoría deja claramente establecido que los docentes consideran que las actividades artísticas y deportivas, favorecen las prácticas inclusivas, permitiendo a las alumnas expresarse con mayor libertad y cercanía hacia sus profesores, generando situaciones afectivas y de compañerismo entre docentes y alumnos.
- **En la dimensión Propuestas Inclusivas,** surgen una serie de subcategorías donde los docentes y especialistas, opinan y proponen sus opiniones para el diseño de las actividades y transformación escolar. De esta dimensión, las ideas que emergieron de los discursos son:
 - **Equipo Directivo:** en esta subcategoría los docentes y especialistas manifestaron el rol fundamental del equipo directivo al momento de concretar prácticas pedagógicas inclusivas, donde se propicie y potencie en la unidad educativa el trabajo colaborativo entre profesionales.
 - **Comunicación Especialistas y Profesores:** mejorar la comunicación entre los especialistas y profesores de

la comunidad educativa. A través de esta subcategoría se puede establecer la discordancia en el trabajo pedagógico y el apoyo de los especialistas de la escuela, ya que cada uno de los profesionales realiza el apoyo hacia las alumnas de manera aislada e individualista.

- Dinámicas de las Clases: en esta subcategoría emergen distintas propuestas específicas para cambiar y transformar directamente el trabajo en el aula y de esta forma concretar prácticas inclusivas. Los docentes en este caso, propusieron considerar en la realización de las actividades los estilos de aprendizaje, potenciar las habilidades como artísticas y deportivas, realizar mayoritariamente actividades grupales con las estudiantes y trabajar hacia una interconexión de las distintas disciplinas de estudio.

Finalmente, en análisis, correspondiente a la información obtenida de las alumnas, padres y apoderados, las dimensiones que se desglosaron son:

- Escuela y NEE: En este caso, se desprende la percepción de los apoderados y las alumnas frente a la atención y acogida que brinda la Escuela a las alumnas con NEE, predominando códigos como falta de comunicación y actitudes de los profesores que no favorecen la inclusión.
- Exclusión: Existen en las aulas situaciones de exclusión hacia las alumnas con NEE, asociadas a las prácticas homogéneas que predominan en las actividades diarias.
- En la subcategoría exclusión, nos encontramos con aspectos relevantes como que no existen progresos académicos relevantes en las educandas con NEE, esto hecho trae consigo una serie de elementos como la categorización y estigma para dichas alumnas, la falta de incentivos académicos. Además de problemas de disciplina y responsabilidad asociados a las NEE.
- En relación a la subcategoría de inclusión, los apoderados y alumnas manifestaron que el hecho de contar con alumnas y compañeras que presenten NEE, permite desarrollar el sentido de respeto por la diversidad, aportando consigo beneficios positivos para todo el grupo de estudiantes.
- Finalmente, en la subcategoría propuestas, los elementos más relevantes que surgieron son: mejorar las dinámicas de las clases, apoyo por parte de los especialistas en el aula común, trabajo personalizado, trabajo con alumnas tutoras, técnicas de estudio, entre otros.

Conclusiones

Se logra comprender en esta etapa preliminar de la investigación, elementos fundamentales para la base de la construcción de la propuesta de inclusión educativa para las alumnas con NEE de la Comunidad Escolar de la Escuela México de la Ciudad de Valdivia. Al respecto y a partir del establecimiento de categorías y códigos para llevar a cabo el análisis se identificaron las percepciones hacia la inclusión y las NEE por parte de los docentes, especialistas, alumnas, padres y apoderados.

En el caso de los profesores y especialistas, se pudo determinar de acuerdo a las percepciones de los entrevistados que el Sistema Educativo actual, presenta una serie de elementos que dificultan las prácticas inclusivas en las aulas escolares. A raíz de esto es que se necesita fomentar una cultura inclusiva de enseñanza, que comiencen con hechos o situaciones locales y particulares, para posteriormente abordar contextos globales. Así de esta manera, educar para y hacia la diversidad, impulsando el trabajo colaborativo y participativo de todos los implicados.

En relación a las propuestas de los docentes y especialistas hacia prácticas inclusivas, uno de los elementos más significativos es mejorar la comunicación entre profesores y profesionales de la educación. De esta manera se podrá perfeccionar las dinámicas de las clases, utilizando los distintos elementos facilitadores de aulas inclusivas como, los estilos de aprendizaje de las estudiantes, actividades grupales, uso de tecnologías, entre otros.

En cuanto a las percepciones y propuestas de las alumnas, padres y apoderados, emergen como puntos relevantes el hecho de la categorización y estigma hacia las alumnas con NEE, existiendo una diferenciación negativa hacia dichas estudiantes, concretándose en hechos como actitudes poco constructivas, por parte de algunos docentes y rechazo de algunas compañeras de curso.

Se establece entonces la necesidad de fomentar en la comunidad escolar en estudio, una reflexión permanente sobre la cultura escolar, sus modelos organizativos y de igual forma, las prácticas pedagógicas, con el fin de indagar sobre las actitudes y expectativas que tengan los docentes y especialistas, sobre los alumnos con NEE, los cuales ya no pueden continuar sustentados en una baja expectativa docente respecto a sus logros académicos, sino que requieren respuestas innovadoras construidas de manera colaborativa en espacios de desarrollo profesional inclusivo.

Referencias Bibliográficas

- Achio M, (2003): *Ética de la Investigación en Ciencias Sociales*. Repesando temas viejos. Revista Perspectivas Bioéticas, año 8 N°15 Bis, II Semestre, 2003. Buenos Aires Argentina, 2005.
- Alvarado y García, (2008): Características más Relevantes del Paradigma Socio-Crítico: su Aplicación en Investigaciones de Educación Ambiental y de Enseñanza de las Ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. Revista Universitaria de Investigación, año 9, N° 2. Caracas, Venezuela.
- Booth, T. (2000): *Inclusion in Education: Participation of Disabled Learners*, en Executive summaries, Education for All 2000 Assessment, International Consultative forum on Education, Executive summaries, Education for All, p 43-50. UNESCO, Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123486e.pdf>
- Céspedes y Otros, (2013): *Camino a la Escuela Inclusiva*. Libro guía para Educadores. Trastornos del Desarrollo desde las Neurociencias Aplicadas a la Educación. Fundación Mirame.Chile.
- Colmenares y Piñero M. (2008). *La Investigación Acción*. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. Laurus. Val. 14, Número 27, mayo-agosto. 2008, pp 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Latorre, A. (2004) *La Investigación – Acción*, conocer y cambiar la práctica educativa, Barcelona España, Ed. Graó, 2003.
- Latorre, (1997): Bases metodológicas de la investigación educativa, Barcelona, España, Ed. Nortado, 1997
- Godoy, M. P., Meza, M. L. y Salazar, A. (2004): *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Antec_historicospresenteyfuturo_EducEsp2004.pdf
- Krichesky, M. (2006). *Escuela y Comunidad: Desafíos para la Inclusión Educativa*. Ministerio de Educación, Ciencias y Tecnología de la Nación. Buenos Aires. Argentina.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- MINEDUC (2004): *Estudio a Nivel Muestral sobre la Calidad del Proceso de Integración Educativa*. Santiago de Chile.
- MINEDUC (2005): *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad*.
- MINEDUC (2004). Comisión De Expertos En Educación Especial: *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- OCDE (2009): *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2009. Resumen en Español*. <http://www.oecd.org/dataoecd/1/8/43654730.pdf>
- Porrás, A (2005). *El valor de la Educación Intercultural*. Edit. Visión Libros. Madrid, España.
- REPÚBLICA DE CHILE (1994): *Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad*. http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200810271405400.Ley_de_Integracion_Social_de_las_Personas_con_Discapacidad-19.284.pdf
- REPÚBLICA DE CHILE (2010): *Ley N° 20422, Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*.
- Rodríguez y Valldeoriola (2009): *Metodología de la Investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Roselló. (2010): *El reto de Planificar para la Diversidad en una Escuela Inclusiva*. Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología en la Educación. Universidad de las Islas Baleares, España. Revista Iberoamericana de Educación ISSN: 168-5653 N° 51/4 -10/02/10. Organización de Estados Iberoamericanos de la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNICEF, (1999). *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa “Claves de la Inequidad en la Educación Básica”*. Oficina de Área para Argentina, Chile y Uruguay.

UNESCO (2000): *Educación para Todos: Cumplir nuestro compromisos comunes*. Marco de Acción. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal.

UNESCO (2004): *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.

La Asignación Universal por Hijo: Una política social Argentina desde la voz de sus beneficiarios

Liliana Núñez, Ariel Canabal y Liliana Varano

Como citar:

Núñez, Liliana; Canabal, Ariel y Varano, Liliana (2014) La Asignación Universal por Hijo, una política Social Argentina, desde la voz de sus beneficiarios. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

En el contexto de la discusión por la implementación de políticas para la mayor inclusión social y educativa, políticas con pretensión de universalidad han pasado de la idea teórica a la gestión política concreta en varios países de la región. Una de ellas es, en la Argentina la llamada Asignación universal por hijo para protección social, que considera la inclusión en el subsidio a los niños/as y adolescentes hasta los 18 años poniendo en primer plano la exigencia de cumplimiento de escolaridad obligatoria para su cobro efectivo (Decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo Nación). En este marco, estamos finalizando una investigación que centra su mirada en el sujeto de esta política que es el niño/joven joven por el cual su familia la recibe dando en esta lógica voz a los beneficiarios para que compartan que piensan sobre esta política, desde los efectos concretos que ellos mismos ven en su vida cotidiana. Este producto parcial de nuestra investigación es el que queremos analizar como política de gestión. **Palabras clave:** escuela secundaria, políticas socio- educativas, juventud, investigación cualitativa, políticas universales.

Algunos cuestiones de contexto

América Latina, principalmente a partir de la década del '90 se encuentra inmersa en discusiones sobre las teorías y las prácticas de sus agendas educativas.

Entre sus puntos prioritarios la mirada está puesta en la disminución de la desigualdad educativa que a posteriori devengue en una menor desigualdad social. Tender a mejorar los "pisos" desde donde parten y sostener una escolaridad con los recursos necesarios para el estudio y la concurrencia a la escuela es una asignatura pendiente y por lo tanto una brecha entre los que más tienen y los que menos tienen.

En este sentido nuestro objeto de indagación desde de la proclamación como política pública de la Asignación Universal por hijo, cuando ella se encuadrada en un marco legal en el 2009 ha generado retractores y defensores, y ya se han editado diversos estudios, Lo Vuolo (2010) Gasparini y Cruces (2010), Univ. de Moreno (2011), Gluz (2011), Díaz Langou, G. (2012) entre otros, que van planteando, incluso desde el Ministerio de Educación de la Nación Argentina con un conjunto de universidades (ME 2011), su impacto, y sus primeros rebotes en el mapa social y educativo de la Argentina.

Nuestro estudio, mucho mas focalizado, pretende sobre todo dar la palabra a los sujetos primeros de esta asignación, que son los "hijos", en particular a los que habitan la escolaridad secundaria. Esta política que se declara "de inclusión" promete un nuevo perfil de política social ya que asume al niño/a, adolescente/joven como un sujeto de derecho, en el cual se prevé un ejercicio pleno para la formación ciudadana ejercitando efectivamente una educación con calidad para todos.

La asignación universal por hijo, una política social argentina, desde la voz de sus beneficiarios

En el contexto de la discusión por la implementación de políticas para la mayor inclusión social y educativa, políticas con pretensión de universalidad han pasado de la idea teórica a la gestión política concreta en varios países de la región.

En la Argentina la llamada Asignación universal por hijo para protección social, que considera la inclusión en el subsidio a los niños/as y adolescentes hasta los 18 años poniendo en primer plano la exigencia de cumplimiento de escolaridad obligatoria para su cobro efectivo (Decreto 1602/09 del Poder Ejecutivo Nación).

Como política social, afecta sin lugar a dudas de manera directa o indirecta a un gran colectivo. En manera mas específica es la familia, en particular la madre a partir de las últimas modificaciones legales, la que recibe dicho beneficio que se otorga por c/ hijo. Sin embargo tal como señalamos antes, nuestra investigación que estamos finalizando, centra su mirada en el sujeto de esta política que es el niño/joven joven por el cual su familia la recibe, dando en esta lógica, voz a los beneficiarios para que compartan que piensan sobre esta política, desde los efectos concretos que ellos mismos ven en su vida cotidiana. Es este aspecto parcial de nuestra investigación el que queremos analizar como política de gestión.

Políticas de equidad y de ampliación de derechos en el siglo XXI: un cambio de paradigma

En el marco del desarrollo de políticas de equidad y de ampliación de derechos, se desarrolló en los últimos años, diversas políticas tanto a nivel nacional como en otros países. La discusión gira en torno a un cambio posible de paradigma² a partir del concepto de educación inclusiva como principio rector para transformar a los sistemas educativos de una manera holística, comprensiva y profunda. CIE (2008).

Este nuevo paradigma pone el lugar de sujeto de derechos y con él la idea de igualdad como principio, como punto de partida y no como algo para alcanzar. Igualdad que define la inclusión

La inclusión implica esencialmente diversificar entornos, ofertas y procesos pedagógicos para atender las diversidades, compensar las diferencias (en el marco de la concepción de las políticas compensatorias) que garanticen oportunidades equitativas de desarrollo colectivo e individual en un marco universalista de política pública.

A la luz de sustentar y de fundamentar los cambios educativos, el valor agregado del concepto de educación inclusiva remite por lo menos a cuatro aspectos principales:

Permitir revisar los conceptos de equidad y de calidad atendiendo al logro de una síntesis dinámica y compleja entre los mismos (equidad y calidad van de la mano); contribuir a fortalecer el desarrollo de políticas públicas universales dirigidas efectivamente a *todos* en un marco de atención educativa; reposicionar la discusión en torno a ejes duales de política que han permeado fuertemente las agendas regionales y nacionales como centralización/descentralización, estatismo/privatización, autonomía de los centros educativos López y Corbetta (2009), enfatizando el desarrollo de sistemas educativos inclusivos asentados en la diversidad de ofertas, procesos educativos en un marco de políticas universales; y aportar un principio transversal que comprende la planificación de políticas y la asignación de recursos en el marco de los planes de desarrollo social y educativo, la interface entre la inclusión social y la educación inclusiva, y el desarrollo de currículos, escuelas, y prácticas de aula inclusoras. (Nuñez - Canabal, 2012)

Los alcances de una visión amplia de la educación inclusiva como un eje posible del cambio conceptual, se inscriben adquiriendo significado a través de las reflexiones y debates entablados antes, durante y después de la 48ª reunión de la CIE ya mencionada. Específicamente nos referimos al Taller Sub-regional preparatorio realizado en Buenos Aires (12-14 de setiembre 2007) , a las propias deliberaciones en la CIE 2008, y al Taller Regional de seguimiento que tuvo lugar en Santiago de Chile en de noviembre 2009.

La idea es superar el debate integración/inclusión generando visiones y prácticas inclusivas en los diversos tipos de escuelas. Creemos que no se trata de crear escuelas inclusivas en contraposición a otros tipos de escuelas, sino que todas deben serlo.

² El concepto de paradigma refiere por un lado, al núcleo básico de valores, actitudes y creencias compartidos y diseminados por los miembros de una comunidad dada, y por otro lado, al conjunto de respuestas y soluciones que se han dado frente a diversos órdenes de problemas.

La desigualdad social y los niveles de pobreza que afectan a la región tienen un fuerte impacto en la concepción y la aplicación de la educación inclusiva en términos de la justicia social.

En este sentido nuestra mirada de la inclusión se alinea con la de Pablo Gentili que considera a la inclusión como *“un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.... (Que hacen a la) negación del derecho a la educación de los más pobres y excluidos.”* (Gentili, 2011: 35).

Los estudiantes no pueden aprovechar efectivamente las oportunidades educativas cuando no gozan de un mínimo nivel de calidad de vida y de desarrollo humano, en términos de salud, alimentación, vivienda y protección. Sin piso mínimo de equidad social en una sociedad más justa la educación inclusiva es solo una palabra. Ello implica una relación dialéctica entre la justicia social y la educación que necesita valorar la diversidad dentro de la cohesión social.

Una educación de calidad es necesaria para lograr una mayor inclusión; la educación no puede por sí misma compensar las desigualdades sociales y económicas. La necesidad de una fuerte voluntad política en los niveles centrales en cada uno de los países es central y debe trascender las políticas de gobierno para instalar una gestión de estado que supere los tiempos de los diferentes partidos a los que les toca gobernar

La política de la AUH: políticas focalizadas & políticas universales

La investigación que estamos llevando a cabo pretende ser un estudio exploratorio descriptivo sobre el posible impacto de la política universal (AUH) que se viene implementando en la República Argentina y cuyos beneficiarios deben asistir a las escuelas públicas. Esta política convive en los últimos ciclos lectivos con otras asistencias de la gestión del estado, las políticas focalizadas.

Con diferentes matices las políticas compensatorias o focalizadas, sostenían que la inclusión con contención en la escuela era una combinación de anclaje para las problemáticas sociales existentes. Hace unos años se estableció como necesario en los ámbitos de gestión educativa implementar las mismas, también llamadas “compensatorias” que hacían “foco” o “compensaban” su accionar en aquellos niños/adolescentes/familias con mayores carencias económicas /sociales que impidieran el acceso al aprendizaje, que garantice cierto piso de “igualdad” para llevar adelante el difícil proceso de educación escolarizada.

De manera destacada en la década del 90 se organizaron diferentes planes que daban respuesta a las problemáticas de la exclusión que sostenían como objetivos *“Lograr mejores aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales de las poblaciones con mayores necesidades, favorecer el ingreso permanencia y continuidad de estos alumnos en la escuela ... disminuyendo la repitencia y la deserción, apoyar los procesos institucionales para permitir la generación de propuestas adecuadas a cada comunidad...”* Gluz, N (2001)

Estas políticas hicieron su aporte con diferentes denominaciones que finalmente perseguían los mismos destinos: incluir aquellos sectores que se mencionaban como “carenciados” o con “NBI” (Necesidades Básicas Insatisfechas) medidas en patrones designados a esos efectos. Diversos estudios como el ya clásico Duschatzky (2000) o el más reciente de Jacinto, Garcia y Solla (2007) abordan esta temática, siendo coincidente este último citado, en algunos aspectos de su enfoque con el que nosotros estamos desarrollando.

Casi una década después, al poco tiempo de superar la profunda crisis del 2001, se implementa una política en al Argentina con pretensión de universalidad. Las llamadas políticas universales son aquellas prestaciones asistenciales (que se ejecutan por transferencias de bienes y/o servicios, directas o indirectas) con las cuales el Estado beneficia a todos los ciudadanos, sin tomar en cuenta el nivel socioeconómico, pobreza u otras características que discriminan en uno u otro sentido.

Dicha política “universal” de Asignación por hijo (AUH) incorpora un status diferente a la gestión educativa de inclusión con calidad de aprendizaje. Sin abarcar a todos los niños, (tiene una restricción de cinco por familia sin empleo formal) dispone como requisito de cobro de la asignación la obligatoriedad del control de salud (la libreta sanitaria) y retiene un porcentaje de la asignación que será dada al beneficiario a partir de la comprobación por institución pública de la escolaridad del niño/a, adolescente en edad de la escolaridad obligatoria.

Es una política de inclusión que promete un nuevo perfil de política social ya que asume al niño/a, adolescente/

joven como un sujeto de derecho, en el cual se prevé un ejercicio pleno para la formación ciudadana ejercitando efectivamente una educación con calidad para todos. Como lo expresa el propio decreto 1602/09 no es una solución a los problemas que hoy aquejan el sistema educativo y el desamparo en aún amplios sectores de la población pero si plantea el desafío de reconocer esta asignación que favorece la inclusión en la marco de las transformaciones necesarias institucionales, pedagógicas y socioeducativas. Se propone con esta asignación reforzar las políticas de inclusión social y educativa para lograr el cumplimiento de obligatoriedad para la totalidad de la matrícula en edad escolar.

En el caso de la Provincia de Buenos Aires, el distrito mas importante de la Republica Argentina, campo de intervención de esta investigación que compartimos, la AUH amplía la democratización y optimización de los recursos hacia una real y efectiva inclusión socioeducativa. Es así, que la Dirección de Coordinación de Programas Sociales, dependiente de la Dirección Provincial de Política Socioeducativa, pretende aportar a este objetivo acercando a las escuelas, a los barrios y a otras instituciones, la información y los recursos necesarios para gestionar las mejores condiciones de acceso y permanencia a la educación en el marco de la Ley de Educación de la Prov. de Bs As N° 13.688/07 que establece políticas de promoción de la igualdad educativa que aseguren las condiciones necesarias para la inclusión, asumiendo que *“nuestra responsabilidad es garantizar la Justicia Social con distribución equitativa de los recursos como camino a una verdadera distribución del conocimiento”* (Nuñez, Canabal, 2012).

La voz de los jóvenes y de la familia sobre la relevancia de la AUH para su vida y su escolaridad

El punto más novedoso de una política de cobertura con pretensión de universalidad (no incluye a todos específicamente) es la vinculación de parte de la prestación de manera directa con la asistencia a clase y de modo indirecto al control de escolaridad y salud.

Es por ello que nos interesó desde un primer momento como equipo de investigación realizar una mirada crítica de esta política social educativa, interpelando los datos estadísticos de cobertura y mayor inclusión, sobre todo en el nivel secundario (haciendo foco en el conurbano bonaerense) y aproximar a conocer las trayectorias escolares de los alumnos que actualmente reciben tal subsidio y en años anteriores recibieron otros subsidios de políticas focalizadas o no recibieron ninguna.

Habilitar la palabra de los adolescentes en primer momento y luego a sus familias, es conceder y posicionarlos como sujetos de derecho (Ley Nacional 26.061/05 y Ley Prov. Bs.As. 13.298) para que compartan sus vivencias y los cambios que se han producido en su cotidianeidad con la implementación de esta política y como se ha visto afectada la educación y la escolaridad con su irrupción en la vida familiar.

El hecho no menor de una política social de correrse del lugar de exigir **“probatura de pobreza”** (el término es nuestro, para la investigación) y posicionarse en el lugar de sujeto de pleno derecho creemos debe ser analizado y tratado desde el lugar del sentir de los actores involucrados si hay una intencionalidad real de que supere el discurso y tome encarnadura en los destinatarios del subsidio.

En nuestras primeras aproximaciones al campo, realizado por la Lic. Diana Mónaco integrante de nuestro equipo de investigación, los adolescentes empezaron a compartir algunas apreciaciones sobre la AUH.

En ellas, por medio de la técnica del focus group, declaran conocer la AUH y tener alguna idea sobre su finalidad: Estudiante C *“Que te dan plata, para la familia...”* Estudiante D: *“A los padres...”* Estudiante A: *“Para ayuda escolar. Para los hijos”*. Al preguntarles sobre si hubo cambios en su vida y en la vida de su familia al empezar a percibirla dijeron: Estudiante C: *“Y sí, porque capaz que con esa plata te compran ropa, o te la dan a vos y te comprás lo que vos querés...En cambio antes...yo que sé...”* - Entrevistador: *¿Y antes de la AUH?* Estudiante A: *“Y... Hacían como podían”*. Estudiante B: *“No, no podían...”*- Estudiante E: *“Algunos pagaban en dos veces...”*⁹

Los adolescentes nos compartieron además que el uso de la asignación es muy diverso: A: *“Si, si, para poder comprar los cuadernos”*. C: *“Se usa para todo...”*

E: *“Para la comida, todo eso . Y entienden además que aunque insuficiente, es útil para la economía familiar: “No sé si alcanza, pero si, sirve”* (algunos aportes similares encontramos en la investigación de la Univ de Moreno(2011:12)

Estas palabras, que son apenas una parte de lo relevado hasta ahora, y no dejan de ser una primera apreciación, sin embargo nos van mostrando el camino por el que seguimos andando para dar voz a los jóvenes y sus familias.

Metodología, avances y camino aun por recorrer

La metodológica utilizada en la presente investigación fue la de *“realizar una exploración fundamentalmente rescatando la voz de los actores que se desempeñan en el terreno institucional y los beneficiarios (alumnos y familias) de una política que se propone un cambio paradigmático para encarar la asistencia a los alumnos de las escuelas, en este caso los 2dos y 3ros años de las escuelas secundarias del conurbano bonaerense.”* Nuñez, L – Canabal, A (2012)

En este sentido compartimos con Herrera (2010) la mirada que ella plantea sobre las trayectorias culturales y podemos trasladarla a nuestra preocupación por las políticas socio-educativas y decir con el que *“El abordaje de las trayectorias culturales (para nosotros trayectorias socio-educativas), se efectúa desandando perspectivas sobre inclusión, exclusión, y calidad educativa, desde una mirada cuanti-cualitativa, es decir, en términos de ingreso y egreso, retención y formas de permanencia en el nivel”.* (Herrera 2010, 2). Dada la naturaleza de la información a construir, se recopiló, sistematizó y analizó información, proveniente tanto de fuentes primarias como secundarias, que nos ha permitido empezar a caracterizar los contextos concretos en donde se ha empezado a realizar el trabajo de campo. El enfoque cualitativo se propone el desarrollo de distintas técnicas de recolección de datos desde entrevistas, entrevistas en profundidad y focus Group entre otros métodos.. Nuñez, L – Canabal, A (2011)

Se ha avanzado en elaboración de nuevas concepciones de adolescente como sujeto de derecho y construido una recopilación y un primer análisis de las principales políticas focalizadas y debatido críticamente los alcances y el impacto socio-educativo-cultural de la aplicación de ellas y de la AUH.

Hemos finalizado el campo de la investigación y estamos en pleno proceso de análisis de los datos, tanto estadísticos de las escuelas seleccionadas para la muestra, como de los vertidos por los propios jóvenes en las técnicas de recolección directas. Seguramente nuestra sensación llegando al final de nuestra investigación es que la misma no puede agotar la riqueza de los efectos de una política de esta magnitud. Queda seguramente mucho por decir, y mucho por escuchar, y tenemos la convicción de seguir dándole voz a los jóvenes estudiantes, como a sus docentes y sus familias. La inclusión implica esencialmente diversificar entornos, ofertas y procesos pedagógicos para atender las diversidades, compensar las diferencias que garanticen oportunidades equitativas de desarrollo colectivo e individual en un marco universalista de política pública.

A la luz de sustentar y de fundamentar los cambios educativos, el valor agregado del concepto de educación inclusiva remite por lo menos a cuatro aspectos principales:

Permitir revisar los conceptos de equidad y de calidad atendiendo al logro de una síntesis dinámica y compleja entre los mismos (equidad y calidad van de la mano); contribuir a fortalecer el desarrollo de políticas públicas universales dirigidas efectivamente a *todos* en un marco de atención educativa; reposicionar la discusión en torno a ejes duales de política que han permeado fuertemente las agendas regionales y nacionales como centralización/descentralización, estatismo/privatización, autonomía de los centros educativos López y Corbetta (2009), enfatizando el desarrollo de sistemas educativos inclusivos asentados en la diversidad de ofertas, procesos educativos en un marco de políticas universales; y aportar un principio transversal que comprende la planificación de políticas y la asignación de recursos en el marco de los planes de desarrollo social y educativo, la interface entre la inclusión social y la educación inclusiva, y el desarrollo de currículos, escuelas, y prácticas de aula inclusoras. (Nuñez - Canabal, 2012)

Los alcances de una visión amplia de la educación inclusiva como un eje posible del cambio conceptual, se inscriben adquiriendo significado a través de las reflexiones y debates entablados antes, durante y después de la 48ª reunión de la CIE ya mencionada. Específicamente nos referimos al Taller Sub-regional preparatorio realizado en Buenos Aires (12-14 de setiembre 2007) , a las propias deliberaciones en la CIE 2008, y al Taller Regional de seguimiento que tuvo lugar en Santiago de Chile en de noviembre 2009.

Conclusiones

En medio de un proceso de cambio paradigmático de los modos de intervenir el Estado en lo Social, las políticas como la Asignación Universal por hijo tiene sin lugar a dudas un lugar de ejemplo para muchas otras, ya que aunque no logran la absoluta cobertura, ni satisfacen la totalidad de las necesidades, sin lugar a dudas logran un impacto superlativo en las dinámicas familiares y personales de los individuos.

No podemos aun aventurar una afirmación en torno a las consecuencias directas de dichas políticas en relación a lo educativo. Si queda claro que los jóvenes la perciben como “algo” que les ha cambiado la vida, que les ha permitido mejorar eso tan ambiguo que es “calidad de vida”, que algo cambio en su casa, que se come mejor, que el hermanito tiene pañales, que mama tiene que cocinar y que el tiene zapatillas o plata para viajar en el colectivo.

Parece poco para el nivel de inversión de un Estado a nivel de Política integral, pero cuando uno la objetiviza en términos de consecuencias, seguramente es mucho para aquellos que lo viven en lo cotidiano.

Nos resta seguramente profundizar sobre lo educativa, y ahí hemos encontrado la dificultad de aislar la variable AUH en un imbricado escenario de otras variables familiares sociales e institucionales.

Sin embargo en lo que respecta a lo que en esta ponencia queríamos compartirles, creemos que parte del camino de respuesta, nuevamente esta en las vos de sus propios protagonistas, los jóvenes.

Referencias Bibliográficas

Conferencia Internacional de Educación 48° (CIE, 25-28 de noviembre 2008, Ginebra, Suiza) sobre el tema “Educación inclusiva: el camino hacia el futuro”. (www.ibe.unesco.org).

Díaz Langou, G. (2012): Documento de trabajo n°84 “La implementación de la Asignación Universal por Hijo en ámbitos subnacionales”. CIPPEC. Argentina

Duschatzky, S. (comp.) (2000), “Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad”. Buenos Aires: Paidós.

Gasparini y Cruces (2010) Las asignaciones Universales por hijo: Impacto, discusión y alternativas C e d l a s. Universidad nacional de la plata

Gentile, P. (2011). “Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente”. Buenos Aires: CLACSO, Siglo XXI. Capítulo 5, “la educación en Haití: del abandono l caos.” pp. 139-155 <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/coediciones/gentili-cap5.pdf>

Gluz, N. (2011) Proyecto “Análisis y evaluación del proceso de implementación y primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo (AUH)-Caso provincia de Buenos Aires. Primera etapa”. Instituto del Desarrollo Humano-Universidad Nacional de General Sarmiento. Ministerio de Educación de La Nación. www.ungs.edu.ar/.../2011/.../Resumen-Ejecutivo-de-la-Investigación-...

Herrera, M., y otros (2010), “Las Trayectorias Culturales de los Alumnos en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Salta. Entre las Políticas de inclusión educativa y la desigualdad” www.adeepra.org.ar/congresos/.../R1243_herrera.pdf

Jacinto, C (2007): Programas sociales: lógicas desencontradas, abordajes acotados / Claudia Jacinto; Cristina García; Alejandra Solla. – 1a Ed. - Buenos Aires: redetis-IIPE-UNESCO; Fundación SES

López, N y Corbetta, S (2009), “Hacia una nueva generación de políticas. Una invitación a revisar viejas tensiones en el campo de las políticas sociales y educativas”. En: *De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*, (bajo la coordinación de N. López). Buenos Aires, Argentina, : UNESCO-IIPE Sede Regional Buenos Aires, pp. 305–325.

Lo Vuolo, R. (2010). Las perspectivas del Ingreso Ciudadano en América latina. Un análisis en base al “Programa Bolsa Familiar” de Brasil y a la “Asignación Universal por Hijo para Protección Social” de Argentina. Doc. 76. Buenos Aires: <http://www.ciepp.org.ar>

Ministerio de Educación (2011) Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Buenos Aires. Argentina http://portal.educacion.gov.ar/?page_id=188.

Nuñez, L. - Canabal, A. (2011) Políticas públicas de apoyo a la inclusión de alumnos en la escolaridad, con calidad de aprendizajes. El caso de la Asignación Universal por Hijo (AUH). Proyecto de Investigación presentado y aprobado. Programa de Incentivos. UNTREF. Documento de Proyecto.

Nuñez, L. - Canabal, A. (2012) Desafíos da Política Social na Contemporaneidade Universidade de Brasília, 2 a 4 de outubro de 2012. “La problemática de la inclusión en la escolaridad obligatoria de los adolescentes- políticas sociales universales y educación: El caso de la Asignación Universal por Hijo (AUH)”

Universidad de Moreno (2011) Síntesis de Investigación Proyecto de Investigación “*Consideraciones generales y primeros impactos en el sector educación de la Asignación Universal por Hijo.*” Caso Provincia de Buenos Aires. <http://www.unm.edu.ar/documentos/sintesis.pdf>

Marco Normativo

Ley Nacional de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Nro. 26.061/05. Argentina

Ley Provincial de la promoción y protección integral de los derechos de los niños. Nro. 13298/05 Prov. de Buenos Aires. Argentina

Decreto del Poder Ejecutivo Nacional. Asignación Universal por Hijo para Protección Social Nro.1602/09.

Desigualdades mediáticas en niños y niñas víctimas del desplazamiento en Colombia

Astrid Zacipa

Como citar:

Zacipa, Astrid (2014) Desigualdades mediáticas en niños y niñas víctimas del desplazamiento en Colombia. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina.* Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

El creciente uso de los medios de comunicación a nivel mundial, en especial internet, no se ha quedado atrás en el territorio colombiano. Sin embargo, existen poblaciones que ven limitado su acceso y apropiación para ser reconocidos y partícipes en la construcción y desarrollo de sus comunidades. Hoy en día, la sociedad tiene como nunca, brechas y muros sociales entre ricos y pobres, jóvenes y viejos, los que se atiborran de tecnologías y los que carecen de ellas. Muestra de ello son los resultados del acercamiento realizado a las prácticas comunicativas mediáticas de niños y niñas del sector de La Florida, comunidad ubicada en el municipio de Soacha, vecino a la ciudad de Bogotá, y habitada en su mayoría por familias que sufrieron el desplazamiento como consecuencia del conflicto interno del país. Los sondeos realizados hasta el momento pueden demostrar que en una sociedad hiperconectada, hipermediatizada, todavía encontramos poblaciones en condiciones de desigualdad frente a una política de estado que invisibiliza estas realidades y que, por otro lado, pregona los alcances en cuanto a cobertura y el uso de nuevas tecnologías en el país. **Palabras clave:** medios, niñez, tic, brecha digital, desplazamiento.

Introducción

Esta ponencia presenta los resultados iniciales de la primera fase de la investigación que estoy realizando como parte de mi proyecto de tesis de maestría titulado “Una propuesta para la re-construcción de la memoria socio-cultural por parte de los niños y niñas de La Florida, del municipio de Soacha. Medios y Representaciones”.

La experiencia de trabajo durante un año con dos grupos de niños y niñas, uno en Bogotá y otro en Montería, dieron origen a esta investigación. Ellos son niños, niñas, adolescentes y jóvenes pertenecientes a barrios de sectores marginados y vulnerables que acudieron a la invitación para formar parte de una prueba piloto de alfabetización digital patrocinada por Visión Mundial.

Los resultados de esa experiencia mostraron un bajo nivel de escolaridad como también de alfabetización digital por parte de los niños asistentes.

Teniendo en cuenta que los participantes provenían de familias en condición de desplazamiento y que han llega-

do a asentamientos en la periferia de Bogotá, que reciben apoyo de programas del gobierno y que han ingresado a instituciones educativas públicas, quise indagar en primera instancia en cuanto a los medios a los que ellos estaban accediendo, los usos que están dando a los mismos y, en segunda instancia, si de alguna forma ellos encontraban en esos medios alguna expresión de representatividad, si existía alguna expresión que les ayudara a mantener o construir la historia que sus familias y ellos mismos habían dejado atrás.

Considerando el boom de las nuevas tecnologías, es de donde surgen algunas de las inquietudes que animaron esta fase de la investigación. Porque estos niños y niñas llegaron a una ciudad donde, según los reportes de entidades gubernamentales y privadas, hay una oferta amplia de actividades mediáticas para la población infantil. Oferta que les permite contar con instrumentos tanto en la escuela como en su barrio, para ocupar sana, divertida y educativamente su tiempo libre. Oferta de una ciudad como Bogotá donde la cobertura en cuanto al acceso a la televisión pública, privada y por cable y el servicio de internet ha aumentado considerablemente en los últimos cinco años. Oferta amplia gracias a la propuesta del Ministerio de las Tic y la Comunicación en Colombia, el cual ha venido impulsando su proyecto de Colombia digital.

Se creería que esta oferta está abierta para todas las poblaciones incluida la de La Florida, asentamiento de población en condición de desplazamiento ubicado en el municipio de Soacha, vecino a la ciudad de Bogotá, pero, ¿qué tan cierto es este acceso a los medios por parte de estas poblaciones como la de La Florida? ¿Hasta dónde han alcanzado los medios, en especial los digitales, a los niños y niñas de La Florida y son éstos instrumentos en su proceso de formación y aprendizaje; instrumentos que les permiten contar con igualdad de habilidades y competencias en un mundo rápidamente cambiante?

Para buscar respuestas a estos interrogantes realicé una encuesta a 96 niños y niñas entre 9 y 11 años, sujetos de la investigación y pertenecientes al sector de La Florida que asisten a una institución pública de la localidad. Niños y niñas de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria y algunos pocos del grado sexto de educación secundaria.

Las primeras observaciones muestran que estas comunidades, inmersas en la marginalidad, se han apropiado de medios que les facilita construirse, identificarse y acercarse a esa sociedad que los discrimina y que los aísla. Comunidades que no dejan de ser oyentes y especialmente televidentes. Porque las nuevas tecnologías aún son para ellos inalcanzables.

Sin lugar a dudas, los medios masivos de comunicación como la televisión y la radio, no faltan en los hogares de estos niños. Aquí, los canales privados nacionales también cuentan con ellos como una audiencia importante; incluso, servicios como la televisión por suscripción les lleva los canales internacionales pretendiéndoles acercar a ese otro mundo que parece irreal para ellos.

En general, esta primera encuesta reveló que la televisión sigue siendo el medio por excelencia de distracción, recreación e inversión del tiempo libre de los niños. La televisión sigue siendo decisiva en la formación cultural desplazando la escuela. Al ser escaso el acceso a la web, estos niños ocupan su tiempo libre frente al televisor.

Según este acercamiento, 57,1% dijeron no escuchar radio; quienes lo hacen todavía, escuchan música o los programas matutinos sintonizados por sus padres.

Se confirma la falencia en los hábitos de lectura de nuestra población infantil. 46,4% leen algún tipo de revista, comics, las que llegan con el periódico o con la programación de internet.

Esto hace pensar de pronto en una de las razones por las cuales Colombia “se rajó” en las pruebas internacionales Pisa las cuales son consideradas el examen de calidad educativa más importante del mundo. Los resultados para 2012, entregados a principios del mes de diciembre de 2013, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ubican a Colombia en el puesto 62 de 65 países, la segunda peor puntuación de Latinoamérica. Para Francisco Cajiao, asesor del Ministerio de Educación Nacional, los resultados de las pruebas sí reflejan el fracaso de las políticas de calidad implementadas por el Gobierno en los últimos años, pues asegura que no se han hecho las transformaciones estructurales que el sistema educativo colombiano necesita.

Para el director del Departamento de Lingüística de la U. de la Sabana y coordinador de la Comisión de Lingüística en la Academia Colombiana de la Lengua, Juan Carlos Vergara, lo que dejan ver estos resultados es que los estudiantes colombianos no están entendiendo los textos que leen. “Están leyendo casi textos de manual en los que la información es tan clara que no admite ninguna interpretación”, dice.

Continuando con los resultados de la encuesta, 64,2% de los participantes no han ido nunca a una sala de cine dada su condición social; quienes han asistido, lo han hecho gracias a la afiliación que tienen con organizaciones que buscan promover la recreación y el bienestar por medio de actividades como ésta.

De igual manera, 42% respondieron que no usan internet porque no tienen computador o recursos para ir a un café internet y que sus tareas las hacían usando libros.

De los que usan internet 42% tienen acceso desde sus hogares, 22% hacen uso de internet desde un café internet, 5% en el colegio, 11.8% en la casa de un familiar y 13% en la casa de un amigo. 37% de estos niños lo aprendieron a utilizar por sus propios medios, 2.4% fue enseñado por sus padres; 31.25% aprendieron a usar internet en el colegio; y a 25% le enseñaron los hermanos o un familiar cercano (tío).

En cuanto al uso de la red de los pocos que han tenido acceso a ella, está limitado a youtube y facebook. El 62.5% de los encuestados manifestaron entrar con frecuencia a youtube. Aunque respondieron no tener cuenta de correo electrónico, al preguntarles sobre el uso que hacen de las redes sociales, manifestaron en su mayoría contar con cuenta en Facebook (43.8%), mostrando de esta manera su preferencia por esta plataforma para visibilizarse, “conectarse” con el otro y de expresarse, dejando el uso del correo electrónico totalmente a un lado. De igual forma, a través del facebook tienen acceso a los juegos que es realmente en lo que más invierten tiempo cuando “están conectados”. Otras de las páginas más consultadas después del facebook es la de Juegos Friv, Kisi y Yepi, seguida por Club Penguin y Juegos para Chicas.

Durante la realización de las encuestas, se observó la falta de claridad que tienen los niños en cuanto a los conceptos de “páginas de internet”, “buscadores”, “redes sociales” y “correo electrónico”.

Hacer tareas, jugar (100% respectivamente), chatear (43.8%), ver videos (56.3%); y bajar música (6.3%) son los usos que dan los niños que tienen acceso a la internet.

El 43% de los niños encuestados cuenta con celular. Algunos de los que no tienen aludieron que se lo habían robado, que no les gusta, que los papás no le permiten tener uno o que no tienen recursos para mantenerlo. Hablar con los padres, tomar fotos y jugar son los usos dados a este medio.

A pesar de que internet se caracteriza por una fluidez de información que ha posibilitado la existencia de sitios en los cuales es viable plasmar plataformas que canalizan inquietudes y propician la participación de ciertos grupos sociales que difícilmente se pueden hacer escuchar por otro medio y para poderse organizar. El ciberespacio vuelve a hacer evidentes las diferencias sociales que existen en “el mundo real”. En este sentido, coincido con Schiavo (2000), quien señala que “hoy el ciudadano está ante la posibilidad de actuar en una nueva dimensión espacio temporal: la del espacio virtual, pero al mismo tiempo está compelido a hacerlo bajo una nueva tensión: la que se da entre el territorio presencial, donde persisten las lógicas propias de la modernidad, centralmente las del Estado-Nación y el territorio virtual, espacio sin fronteras donde los modos de regulación están aún por definirse”.

Maritza López de la Roche (2000) lo afirmaba: “Las tecnologías de la comunicación, en la medida en que son fuentes de información, herramientas de aprendizaje, y además, generadoras de necesidades básicas, en la canasta familiar de las clases medias y altas, son indicadores de la exclusión social a la que son sometidos vastos sectores de la población en Colombia. Las tecnologías de la comunicación y la información gozan de prestigio simbólico entre los adultos y entre la población infantil, y su disponibilidad de ellas es hoy tanto un insumo para las competencias que la escuela y el mercado laboral exigen como otro elemento de distinción social”.

En Colombia, las desigualdades sociales extremas no dejan de ser limitantes para el desarrollo de las clases sociales llamadas “menos favorecidas”. Aunque sus culturas han incorporado las tecnologías, todavía encontramos poblaciones infantiles y juveniles que no ha tenido acceso a medios tecnológicos, por ende no han empezado a formar parte de las “redes” sociales, las cuales hoy en día validan en gran parte, la ciudadanía.

Esta marginalidad se ve palpable en los niños que pertenecen a comunidades vulnerables como la de La Florida quienes evidencian las consecuencias de la exclusión social y la discriminación a las que han sido sometidos.

¿Qué ha pasado con la alfabetización tecnológica?

En materia de legislación, desde la Constitución de 1991, se abrió un espacio para definir, reglamentar y comen-

zar a ejecutar un plan de vinculación de los niños, las niñas y adolescentes a los temas de ciencia y tecnología, desde la perspectiva de que la educación es un derecho y un servicio público que garantiza el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

De igual forma, en el 2009, el gobierno reglamentó el uso de las tecnologías e incrementó la inversión en el sector de las tele-comunicaciones y la educación a fin de facilitar el “libre acceso y sin discriminación de los habitantes del territorio nacional a la Sociedad de la Información”.

A pesar de los recientes informes provistos por el ministro de la Información y las Tecnologías –Diego Molano Vega-, donde resalta los datos del sector de TIC, aún esta cercanía a los medios “brindada” aparentemente hoy en día por el gobierno a sus gobernados, dista de las realidades de las comunidades en los diferentes sectores marginados.

Según artículo de Juan Zambrano Acosta (2009) el gobierno nacional pudo haberse dado a la tarea de construir unas políticas nacionales específicas para la incorporación de las TIC en nuestro país debido a que no se tenían en los programas políticas de acción positiva que favorecieran el acceso y uso de TIC por grupos vulnerables. Dichas políticas enuncian ejes de acción claramente ligados con las temáticas de inclusión social y el cierre de la brecha digital:

“2. Infraestructura y acceso a las TICs.

Este eje de acción involucra el desarrollo de la infraestructura necesaria para masificar el uso de las TIC, y de iniciativas que garanticen la inclusión digital (acceso) de la población vulnerable.

3. Apropiación y creación de capacidades a los ciudadanos en TIC

Articuladamente con el acceso a la información y al conocimiento, es necesario adelantar acciones relacionadas con la creación de capacidades a los ciudadanos promoviendo sus competencias básicas para acceder a las TIC y hacer uso de estas en todas sus actividades.”

A pesar de haber obtenido un reconocimiento mundial por el Plan del Ministerio de las TIC “Vive Digital” que busca llevar la internet a todos los rincones del país, nos encontramos con casos como el de La Florida, el cual se repite en poblaciones vulnerables asentadas en las grandes ciudades del país.

Infraestructura y acceso

Lo encontrado nos muestra una falta de capacidad en estructura física que limita el uso de las tecnologías en los planteles públicos a donde acuden estas poblaciones. Las entrevistas a los docentes me permitieron observar que el énfasis en el desarrollo de las competencias en informática se hace a partir del grado noveno.

La brecha además de la falta de acceso está en que los niños de la edad escogida (9-11) para el estudio están en desventaja con los niños que asisten a colegios privados o que cuentan con dotaciones tecnológicas suficientes y donde se les impulsa el uso de las tecnologías desde los grados básicos de primaria. La institución educativa donde se realizó la encuesta ha incluido una hora a la semana para que los 600 estudiantes tanto de primaria y secundaria puedan hacer uso de esta sala, la cual se encuentra ocupada todo el tiempo, limitando el uso para otras asignaturas. El acceso a internet es limitado considerando que sólo cuentan con una giga de ancho de banda para 45 equipos de cómputo. Éstos no son suficientes para poder desarrollar programas que les ayuden a apropiarse de las tecnologías como también a maximizar su uso.

Estas herramientas son utilizadas exclusivamente por los profesores de informática. Son utilizados ampliamente en esta clase y no hay tiempo disponible para otro uso. Los profesores de las demás asignaturas no tienen posibilidad de incluirlos en el desarrollo de sus programas y, además, no todos tienen la suficiente capacitación para hacerlo.

Ignacio Ramonet (2004) advierte que el apartheid amenaza con repetirse en el ámbito digital. “La brecha digital aumenta y acentúa el tradicional abismo entre norte y sur, así como la desigual entre ricos y pobres”. Por su parte, Néstor García Canclini (2004) manifiesta que “el capital que produce la diferencia y la desigualdad es la capacidad u oportunidad para moverse y mantener redes multiconectadas”. Redes en las que los niños y niñas de estas comunidades quedan excluidos ya que los pocos que cuentan con vinculación a alguna de ellas, no trasciende la de la escuela, o el barrio.

El no contar con el espacio suficiente y el acompañamiento adecuado correspondiente para avanzar en el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías, les aísla y excluye aún más.

Apropiación

Para Vizer (2011) “las tecnologías de la comunicación se presentan como procesos fundantes para la estructuración de las sociedades futuras y la supervivencia de las actuales. Se está produciendo una estructuración global y local marcadas por modelos y (trans)formaciones eminentemente sociotécnicas, en que las relaciones sociales se hallan condicionadas y contextualizadas por mediaciones tecnológicas (desde el teléfono a internet). Las TIC ya no pueden ser pensadas como meras mediaciones (en el sentido atribuido a los medios de comunicación de masas). Las TIC efectivamente construyen y constituyen nuevas formas, espacios y tiempos de relación social, nuevas formas institucionales, nuevas categorías de aprehensión de la experiencia personal y social, nuevas dimensiones de la cultura.

Dimensiones que estarían limitadas para estos niños, que ven limitado el acceso y por ende a la apropiación de las tecnologías. Acceso que se empieza a hacer realidad para ellos en el sector educativo apenas cuando alcanzan el grado noveno de secundaria y son incluidos en programas institucionales asociados como el del Sena (Servicio Nacional de Aprendizaje) que empieza por capacitarlos para el trabajo, enfoque éste en discusión.

“El contexto social, político y cultural del mundo, de América Latina ha sufrido grandes transformaciones en las últimas décadas, las cuales han tenido un fuerte impacto en los sistemas educativos profundizando las desigualdades y la fragmentación en las escuelas y en las aulas” (Domini, 2010). Fenómeno del desplazamiento que ha hecho surgir sociedades emergentes especialmente en las grandes ciudades.

Estas realidades revelan la necesidad de trabajar por una sociedad más incluyente de la población infantil. Porque ellos también forman parte de la sociedad civil, “entendida ésta como el conjunto de iniciativas, asociaciones y redes voluntarias, que no son parte del Estado pero ejercen alguna forma de poder social” (Faulks:1999). Ésta también tiene un lugar central en cualquier proyecto de desarrollo que busque su participación y la movilización de todos los sectores de la ciudadanía.

Dentro del sondeo de medios realizado, se observa un somero conocimiento sobre lo que éstos están aportando a la construcción de una nueva ciudadanía de los niños y niñas sujeto de estudio, en la ciudad a la que llegaron como víctimas de un conflicto sin sentido.

Son niños y niñas de familias que no estaban preparados para las exigencias del mundo global, de la economía global, la cual los lleva de la pobreza a la miseria, los margina aún más, como diría Castells, los lleva “a formar parte del cuarto mundo, de la sociedad desconectada, periférica” donde por ejemplo, la tecnología no es una determinante de esta sociedad. Sin embargo, esta marginalidad no les inhibe del contacto con el “mundo exterior” del cual sus influencias los alcanzan y, en cierta medida, los transforma.

Son niños y niñas que comparten experiencias similares, que ahora tienen una nueva historia que escribir y contar. “Son parte de una nueva sociedad, en la medida en que han constituido nuevas relaciones de experiencia”. Y esas relaciones contribuyen en la formación de estos sujetos que no están interconectados, que probablemente no forman parte de esas redes sociales construidas por “el navegar” en la web, porque “esas redes están hechas para un tipo de sociedad capitalista, para este mundo histórico, para una sociedad que pierde su memoria”; (Castells, 1999) y el mundo en que viven los niños y niñas, sujetos de mi investigación y constituidos por esas formas de comunicación tradicional, no pertenecen a él, pertenecen a un país específico, y aún evocan su historia.

Visto de esta manera, y para que la participación de estos actores sociales, como ciudadanos plenos de derechos en la red, fuera realmente democrática, según Maricela Portillo, “tendrían que resolverse antes al menos cuatro cuestiones fundamentales:

La presencia. Estar de alguna manera identificados en la red. Para que ello ocurra, deberíamos –todos- tener derecho a una dirección electrónica.

El acceso otorgado por un servidor que funcione en red. El acceso a la red debería presuponer un acceso universal.

El capital. Poseer los conocimientos adecuados para actuar en esta plataforma. La alfabetización en este nuevo medio resulta un factor central para que todos los individuos puedan moverse en él.

El habitus: lo que implica tener incorporados los mencionados conocimientos a “los modos de hacer las cosas”. (Portillo:2004)

López de la Roche et al (2008) se refiera también a las implicaciones de la apropiación de las tecnologías: “En nuestro contexto, es más probable encontrar en estas tecnologías medios de producción que puedan ser utilizados para diversos fines y que abarquen ámbitos artísticos, ciudadanos, comunitarios y políticos. Pero para que esta apropiación exista, es necesario que se den niveles adecuados de competencias, y ello solo se logra si hay una alfabetización digital dirigida por medio de redes sociales que acerquen el conocimiento a la comunidad.”

Según el Dane, mientras Colombia crece económicamente y se reducen los niveles nacionales de pobreza y pobreza extrema, siguen existiendo brechas entre las áreas urbanas y las rurales en cuanto a calidad de vida, distribución de la riqueza, movilidad social, cobertura y calidad de los servicios de salud, agua, saneamiento e higiene, recreación, educación, cultura y acceso a la información, entre otros.

Considerando que los niños de hoy serán los adultos del mañana es necesario buscar y crear propuestas para que ellos se animen a participar en la construcción de sus propias realidades. Niños y niñas como los de La Florida, llenos de carencias, se ven limitados para ser promotores de esos cambios de sus contextos.

Inclusión Educativa de los Niños y Niñas con Discapacidad en Colombia desde un enfoque de derechos

Solángel Materón Palacios

Como citar:

Materón Palacios, Solángel (2014) Inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad en Colombia desde un enfoque de derechos. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3.

Resumen

La inclusión y la participación, forman parte esencial de la dignidad humana y el disfrute del ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. De igual manera puede concebirse como una organización política de la sociedad civil en la lucha por la inclusión de los colectivos minoritarios, cuya vía de acceso más importante es el camino a la educación. Por lo tanto, la inclusión educativa y social de las poblaciones con discapacidad y en situación de vulnerabilidad, emerge del enfoque de derechos humanos, por el cual se determina que estas poblaciones sean incorporadas al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requieren, dentro de los servicios que regularmente se ofrecen; brindando los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios, potencializando su desarrollo humano y teniendo en cuenta sus intereses, impulsando los valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales. Es así como el servicio educativo, debe organizarse de tal manera que facilite el acceso, la permanencia y promoción personal, social y cultural desde una equidad e igualdad de oportunidades. **Palabras clave:** inclusión, discapacidad, enfoque de derechos, niñez.

¡Se inicia un camino, se deja la primera huella!

La atención educativa de las poblaciones con discapacidad en Colombia, se ha constituido en una problemática compleja de abordar y más cuando se habla desde un enfoque de derechos enmarcados en los principios de equidad, igualdad y cotejo de oportunidades que propenden por la participación y desarrollo integral de la población, la violación a estos principios suscitan a indagar desde varios contextos su realidad.

Por consiguiente, referenciar el marco legal como sustento argumentado que aboga por los derechos de las personas con discapacidad respecto al ámbito educativo desde cualquier nivel, se constituye en una necesidad prioritaria para entender su origen, de igual manera contemplar las experiencias e investigaciones que a nivel nacional e internacional, han generado aportes frente a la calidad y pertinencia de la atención educativa para las mencionadas poblaciones, es de igual forma imprescindible.

los recursos que apoyan ambos procesos. Las barreras se generan en todos los aspectos y estructuras del sistema: en las instituciones educativas, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Estas no solamente pueden impedir el acceso a la escuela sino también limitar su participación dentro del mismo.

En este sentido, pensar la educación inclusiva, significa que todos los niños y niñas aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo educativo donde la escuela no tiene requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo.

Respecto al Marco Legal, en primera instancia se hace referencia al contexto legal Colombiano, particularmente a la Ley General de Educación (1994), la cual establece que el acceso, permanencia y promoción de las personas con limitaciones y con capacidades o talentos excepcionales en el ámbito educativo, es un derecho fundamental; lo que conlleva a que se consoliden como entes activos dentro del servicio educativo. De igual forma se señala que las instituciones deben garantizar, a partir de la organización institucional mediante convenios intersectoriales, que se fortalezcan acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de participación activa dentro del ámbito académico y social de dichos educandos.

De acuerdo con lo anterior, la atención educativa está basada en el enfoque inclusivo, donde la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano, reconoce que lo que nos caracteriza a los seres humanos, es precisamente el hecho de ser distintos los unos a los otros y por lo tanto, las diferencias no constituyen excepciones.

Desde esta lógica, la escuela no debe obviarlas y actuar como si todos los niños aprendieran de la misma forma, bajo las mismas condiciones y con la misma presteza, sino por el contrario, debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características y necesidades que presentan los alumnos, llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos (Duk, 2012). “La atención educativa a las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), se sustenta en los principios de integración social y educativa, desarrollo humano, oportunidad, equilibrio y de soporte específico, que permiten comprender las diferencias del ser humano como una condición natural” (Decreto 2082 de 1996).

Este enfoque inclusivo también se demarca de manera implícita en la normativa vigente, sobre la atención de las personas con discapacidad, en la cual se destaca el derecho a la igualdad de oportunidades, que articulados a los componentes de derecho como lo son la disponibilidad (asequibilidad), el acceso (accesibilidad), permanencia (adaptabilidad), y calidad (aceptabilidad), determinan de manera concreta un trabajo educativo que requiere cambios desde diversos aspectos, tales como: normatividad, educación, sociedad, cultura, investigación, entre otros (Blanco, 2010).

De acuerdo con la normatividad internacional vigente, se enuncian los siguientes documentos, que dan cuenta de la atención educativa: derechos asumidos por las Naciones Unidas a través del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983) y de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (1993), Convención de los derechos del niño (1989), Informe de la relatora Catarina Tomasevski de las Naciones Unidas (2001), Declaración de Salamanca (1994), Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006), Convención americana de los derechos económicos, sociales y culturales, “Protocolo de San Salvador” (1998) y Jomtien (1990).

A nivel nacional, se indagan varios documentos que regulan el tema de la protección y garantía de derechos de las personas con discapacidad, algunos no vinculantes para el Estado colombiano y otros que sí son vinculantes, es decir los que hacen parte del bloque de constitucionalidad o tienen rango constitucional; esto con base en el artículo 93, según el cual “los tratados y convenios internacionales ratificados por el Congreso, que reconocen los derechos humanos y que prohíben su limitación en los estados de excepción, prevalecen en el orden interno. Los derechos y deberes consagrados en esta Carta política, se interpretarán de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Colombia”. Entre ellos se contemplan los dirigidos a la atención educativa de las poblaciones con discapacidad, entre ellas podemos citar: Constitución política de Colombia. Art. 13-47-67; Decreto 2381 de 1993; Ley 1145 de 2007; Ley 982 de 2005. Art 10; Decreto 2247 de 1997; Ley 982 del 2000; Documento Conpes 80-2004; Decreto 366 de 2009; Decreto 2082 de 1996; Ley 324 de 1996.

En cuanto a las experiencias respecto a la atención educativa a la población con discapacidad, se abordaron 15, unas en establecimientos públicos adscritos al Ministerio de Educación Nacional: Instituto Nacional para Ciegos

(INCI), Instituto Nacional para Sordos (INSOR), SENA (entidad adscrita al Ministerio de Protección Social), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF-entidad adscrita al departamento administrativo para la prosperidad social), Secretaría de Educación (SED-entidad rectora de la educación preescolar, básica y media en Bogotá), Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS-entidad encargada del bienestar de los ciudadanos); 4 asociaciones de personas con discapacidad; red de profesores de apoyo a la inclusión de la localidad 19 –Ciudad Bolívar- de inclusión; Fundación Saldarriaga Concha; Fundación Fe, y Fundación Compartir al Maestro: lo que permitió identificar el trabajo desarrollado en cada uno de los 4 componentes de derecho, en cada una de ellas, desde el acceso, la disponibilidad, la permanencia y la calidad, específicamente dirigida a la atención de las poblaciones con discapacidad.

Y finalmente, respecto a las investigaciones se describen seis nacionales comprendidas entre el año 1997 al 2010, y ocho de carácter internacional, comprendidas entre los periodos 2000 a 2010.

La información recogida desde las normatividad, las experiencias y las investigaciones llevó a desarrollar un aparte denominado: “retos y desafíos” donde se presenta la reflexión, los puntos de encuentro y las tensiones a partir del análisis entre la evolución conceptual de la educación inclusiva, las distintas denominaciones referentes al término de discapacidad, las investigaciones, experiencias y la situación actual, referente a la atención educativa de las poblaciones con discapacidad.

Convocando la reflexión: ¿se cumple la norma, desde un enfoque de derechos?

La inclusión educativa es vista desde la perspectiva de “los derechos” como un principio, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios (Echeita & Ainscow, 2010). Por lo tanto, considera cuatro elementos:

1. La inclusión es un proceso: es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado; se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar, cómo podemos sacar hacer de un proceso beneficioso, a la diferencia.
2. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término “presencia” está relacionado con el lugar donde son educados los niños, y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases.
3. De tal modo, el término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias, mientras se encuentran en la escuela; por último, el término “éxito”, tiene que ver con los resultados de “aprendizaje”, con relación al currículo de cada país; no solo con los exámenes o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.
4. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva (Conferencia Internacional de educación, 2008).

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el objeto de fortalecer la capacidad institucional para la atención a la diversidad, ha venido desarrollando alternativas que permitan educar con calidad y equidad, para lo cual ha puesto en marcha la Educación Inclusiva, como una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los grupos, poblaciones diversas y vulnerables, que son atendidas en las instituciones educativas. El reto es fortalecer la capacidad institucional, de manera que brinde atención educativa para todos (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

La inclusión significa, entonces, atender con calidad, pertinencia y equidad las necesidades comunes y específicas que estas poblaciones requieren. Para lograrlo ha sido necesario que gradualmente el sistema educativo defina y aplique concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores, lo que está significando implementar estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras, que abran el camino a una educación que reconoce estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes y que, en consonancia, ofrece diferentes alternativas de acceso al conocimiento y evalúa diferentes niveles de competencia.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el horizonte conceptual de la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales, se enmarca en los siguientes enfoques: Enfoque de Derechos, Enfoque de Educación Inclusiva y Enfoque de Educación para Todos.

Desde el Enfoque de Derechos, se entiende la educación como un derecho humano fundamental, que persigue generar una cultura de valoración de la diferencia y propiciar el reconocimiento del potencial que tienen las instituciones educativas como escenarios de encuentro y despliegue de la diversidad.

Desde el enfoque de Educación para Todos (EPT), se define la inclusión como el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, logrando “para toda la población el derecho a una educación de calidad, preocupándose especialmente de aquellos que, por diferentes causas, están excluidos o en riesgo de ser marginados” (UNESCO, 2008).

Desde el enfoque de educación inclusiva, se comprende que todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad, accedan y permanezcan en la escuela regular. De esta forma: “Un sistema educativo inclusivo es aquel que, por encima de cualquier otra característica, prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades” (Naciones Unidas, 2009).

Los enfoques y tendencias hacen referencia a las corrientes que se han ido asumiendo frente a la formulación de marcos legales que direccionan y promueven acciones que respondan a la atención de los derechos de la población con discapacidad; en este sentido se asumen los enfoques como las miradas bajo las cuales se han ido consolidando instrumentos legales en aras de garantizar el respeto y la promoción de los derechos fundamentales de dicha población. A continuación se puntualizan los hallazgos:

En primera instancia, se debe reconocer que el enfoque de libertades fundamentales, en el marco de los derechos humanos, conlleva a que se instaure como eje prioritario la igualdad en los espacios de participación, formación y convivencia. En ese sentido se hace referencia a la importancia de reconocer las particularidades del ser humano desde las condiciones de cultura, raza, género y condición, para lograr la plenitud de su desarrollo (Conferencia Internacional de Educación, 2008).

En este orden de ideas, el enfoque ha llegado a consolidarse como la necesidad de lograr eliminar cualquier tipo de discriminación para así responder a la igualdad y equiparación de oportunidades que garanticen las igualdades en el trato; y que de esta forma se constituyan escenarios de vida plena y digna.

El sentido de lo humano no se consolidó bajo el enfoque de la rehabilitación, en donde el panorama de la deficiencia empeoraba de manera generalizada, pues bajo esas condiciones, en las poblaciones en que se presentaban alteraciones físicas, cognitivas y sensoriales, los individuos se abstendían de participar en procesos educativos. Estas son las características de una primera fase de conceptualización, desde las normas, en donde las políticas enfatizan de manera puntual, en la rehabilitación (Ramírez, 2005).

Ahora bien, el ejercicio de las políticas ha pasado del enfoque rehabilitatorio al del derecho fundamental y a la igualdad, haciendo que las particularidades de los individuos sean vistas, no como impedimento, sino como oportunidades de reconocer otras cualidades. Se presentó así, el primer fenómeno que se constituiría en la piedra angular del proceso educativo, iniciando un arduo debate entre los conceptos de integración e inclusión, siendo este último concepto prevaleciente hasta este momento. Así se logró la participación, “que, aunque aún no es plena”, da trascendencia e importancia al fenómeno y hace que se traslade a los ambientes, social, cultural y familiar.

En consecuencia, ha aumentado el grado de participación, aunque no es total, porque los pocos que logran permanecer en el sistema lo han hecho por compromiso mutuo entre la sociedad y el papel de la escuela al día de hoy.

Así mismo, en el país se realizó el mismo recorrido, buscando generar las modalidades educativas, pertinentes, que rondaron desde la rehabilitación, hasta involucrarlos al aula. Las políticas educativas buscaban garantizar el derecho desde la accesibilidad a los programas, hasta las estrategias que favorecieran el reconocimiento y participación de los individuos.

Es así como se ha llegado a las políticas de inclusión en educación, las cuales propenden por la articulación de escenarios para favorecer el ingreso, la permanencia y egreso de toda la población. Por ello el marco legal plantea la necesidad de generar alternativas de acceso a la educación frente a procesos de actualización del Proyecto Educativo Institucional favoreciendo de esta manera las prácticas inclusivas.

Realidad en Colombia

Las experiencias identificadas en las diversas entidades estatales, organizaciones, asociaciones y ONG que atienden educativamente las poblaciones con Discapacidad en Colombia, determinan un panorama “de atención educativa alentadora” para cada población específicamente, por ejemplo: el Instituto Nacional para Ciegos (entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional), promueve avances tecnológicos y el desarrollo de un software libre, ha permitido un gran avance en el acceso a la información por parte de las personas ciegas y con baja visión;

no obstante se hace necesaria una mayor promoción de esta tecnología entre la misma población y los distintos agentes educativos y culturales, así como en las entidades que les brindan servicios.

Se pretende por lo tanto, ampliar el número de entidades que ofertan servicios de acceso a la información y las comunicaciones para la población con discapacidad visual; para lograrlo se desarrollan planes de formación dirigidos a agentes educativos en el uso y apropiación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación. Así mismo, se desarrollan estrategias para ampliar el uso de tecnologías accesibles y de uso libre como el Non Visual Desktop Access (NVDA), Adaptive Multimedia Information System (AMIS), entre otros programas. Se acompaña a las entidades que hacen parte del Gobierno en Línea en la accesibilidad a las páginas Web y se brinda asesoría para que en el desarrollo de aplicativos se garantice el acceso a la información y la participación de todos los ciudadanos.

Por otra parte se promueve el fortalecimiento de la capacidad investigativa y de innovación de las Instituciones de Educación Superior, mediante el desarrollo de investigaciones en el tema de discapacidad visual, conjuntamente con los Ministerios de Educación, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y COLCIENCIAS.

De igual manera, las asociaciones como Asdown Colombia, desarrolla un proyecto de inclusión educativa con el apoyo de Open Society International y el soporte técnico de "Inclusion International", Asdown Colombia viene trabajando en este interesante proyecto que abarca dos grandes objetivos: el primero es el fortalecimiento de las organizaciones civiles con compromiso político, para lograr el cambio hacia desarrollos sociales inclusivos y sustentables a la luz de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. El segundo, es la formación de autogestores, es decir, un grupo de personas con discapacidad intelectual que se fortalecerá en el tema de derechos y tendrá capacidad de cabildeo en procesos políticos, civiles y sociales de la generación de ciudadanía de sus miembros con discapacidad intelectual.

Organizaciones como la Asociación Colombiana SURCOE, trabaja en beneficio de las personas sordo-ciegas, realizando capacitaciones para el trabajo concreto con estas poblaciones y abriendo caminos con redes de apoyo y creando proyectos como concientización y asesoría a profesionales de la Red de hospitales de Bogotá, en el marco de los programas de Rehabilitación Institucional y Rehabilitación basada en la Comunidad (RBC) de la Secretaría Distrital de Salud para la atención a población con sordoceguera, Inclusión social de la diversidad y atención a población vulnerable en la escuela, en convenio con la Secretaria de Educación Distrital, Fortalecimiento Asociativo para la Promoción de Derechos de las Personas sordociegas en Colombia, con el apoyo de Sense Internacional (Latinoamérica), entre otros.

Entidades como Fundación Fe, en su programa de inclusión educativa que hace parte del área de educación, realiza todo el proceso de apoyo y acompañamiento en la inclusión a la comunidad educativa: acompañamiento a docentes, padres de familia y los mismos escolares. El equipo que aborda cada institución educativa está compuesto por una educadora especial y una psicóloga, encargadas de ir a los colegios y hacer el acompañamiento a la institución y apoyo en el aula.

Las entidades citadas anteriormente y muchas otras, han procurado promover la inclusión desde sus propios medios y atendiendo las necesidades de las poblaciones con escasos recursos económicos, sin embargo el apoyo del estado se cuestiona, cuando existen normas, leyes, decretos que los favorecen, el modelo caritativo y asistencial sigue siendo el común denominador cuando de poblaciones con discapacidad se trata. Es relevante que la sociedad comprenda y asuma el compromiso social de manera real, ya que la responsabilidad social especialmente en las empresas, no ha tenido su razón de ser, de tal forma, se abren fundaciones e instituciones que muestren ante el estado que la empresa sí está cumpliendo socialmente, pero en realidad es una manera de evitar el pago de impuestos, y otros cobros que realiza el estado. Por lo tanto, la responsabilidad social empresarial se diluye en intereses monetarios sin ningún fundamento humano.

Retos y desafíos para la atención educativa

La discapacidad no hace parte de los pensum, en gran parte de las instituciones formadoras de futuros docentes. Las buenas intenciones no son suficientes cuando el maestro tiene que vivir la realidad diaria del niño que no le entiende, que necesita apoyo y además tiene cuarenta niños más en el aula para atender. El resultado de esta situación, es que el maestro claudica o evita el compromiso de vincular niños o jóvenes con discapacidad. Esto es algo a tener en cuenta, pues no todos los maestros pueden asumir el reto, porque no todos los retos son de

la misma categoría, cada niño es un caso diferente y las metodologías en la escuela son rígidas. Al indagar por la percepción sobre los docentes, el 30,9% del total de las personas que asisten a establecimientos educativos declaran que los docentes no atienden adecuadamente sus necesidades educativas especiales (Gómez, 2010).

Reflexionar sobre los múltiples factores relacionados con el ser y el quehacer de los maestros en la sociedad actual, en el contenido mismo de las propuestas sobre formación de maestros se suele enfatizar más o menos en los mismos aspectos, lugares comunes que buscan crear consensos: se requiere un maestro capaz de actuar en diferentes espacios, territorialidades y culturas (anfibio cultural), aquel que por donde quiera que pase siembre conocimiento, autocomprensión, entendimiento y fertilidad comunicativa; que cuando no esté enseñando esté aprendiendo (el maestro invisible); un maestro que logre forjar acuerdos mediante la acción comunicativa y el discurso argumentativo en aras de favorecer las formas de comunicación propias de la cultura académica (intelectual de la educación).

Pero, ante el inminente modelo mercantilista que cubre la educación y por ende al ser humano, las instituciones y centros educativos tienen, por lo tanto, un papel protagónico en la evolución social del ser humano; esto lleva a plantear y replantearse permanentemente su proyección en lo cotidiano, para que responda a las necesidades del momento social, político y cultural que le toca vivir; imaginar nuevos enfoques, programas, proyectos y estrategias que den respuestas a las demandas de las personas con necesidades educativas especiales. Las instituciones y centros educativos deben tener una actitud humanista caracterizada por brindar una educación en y para la diversidad, reconociendo las diferencias, y así mismo, desarrollando criterios de igualdad de oportunidades para todos. De igual manera debe suscitar las condiciones para que la libertad, el respeto, la convivencia y la solidaridad sean los pilares de la formación del sujeto, para crear mecanismos de apoyo interinstitucional como una responsabilidad compartida.

Al lado de ello, se propende por recuperar a un sujeto multidimensional. Al respecto se plantean tres dimensiones: a) la dimensión corporal, desde el *ser*, analizando variables relacionadas con las particularidades de las personas, lo corporal y los factores personales: las deficiencias en sus estructuras o funciones corporales, y se complementa con información sobre las causas de la discapacidad y algunas características demográficas (sexo, edad, etnia, entre otras). La respuesta desde lo territorial a las necesidades identificadas en esta dimensión, comprende planes, programas, o proyectos dentro del componente de “Promoción de espacios protectores y Prevención de la discapacidad”, este componente se relaciona estrechamente con la ejecución del Plan Nacional de Salud Pública. b) La dimensión individual, desde el *hacer*, desde las actividades y la participación, en las limitaciones y las restricciones que las personas registradas reportan al momento de realizar sus actividades de la vida diaria, en sus habilidades y destrezas, en su capacidad de desempeño y participación en espacios vitales y en sus roles, y c) la dimensión social, desde el *estar* y el *tener*, con la identificación de los factores del entorno (factores contextuales) que afectan esa participación en espacios de vital importancia, en el juego de roles, en su realización como ser humano, y como ciudadano, en el pleno disfrute de sus derechos, en el acceso a bienes y servicios en las mismas condiciones que los demás. Con la información del Registro se analizan las condiciones de la vivienda: el estrato, la disponibilidad o no de servicios públicos, el acceso al agua potable, el tipo y forma de tenencia de la vivienda. Finalmente, se muestran los resultados de las variables del Registro relacionadas con algunas condiciones sociales que restringen la participación (Gómez, 2010).

En las investigaciones revisadas, enfatizan en la eliminación de barreras para la participación, en concordancia con el enfoque de derechos, lo cual permite reconocer avances significativos en términos de resignificar el enfoque de inclusión como un proceso que no es exclusivo para las personas con necesidades educativas especiales, por el contrario, es un proceso que depende de la comunidad, dado que es en este escenario cotidiano, donde se encuentran las barreras para la participación, y desde el enfoque de derechos todos somos partícipes y responsables en la minimización de las mismas.

Un desafío importante en el marco de la accesibilidad en la atención educativa de la población con necesidades educativas especiales es indiscutiblemente el factor de corresponsabilidad, sin lugar a dudas, tanto la normatividad, como las investigaciones y experiencias guardan entre sí un aspecto en común, que es la eliminación de barreras para la participación, tal como se mencionó inicialmente. Para alcanzar este objetivo, es imperativo, lograr la vinculación de la comunidad mediante la sensibilización frente a la participación de todos, la movilización de las entidades prestadoras de servicios educativos, asociaciones de personas con necesidades educativas especiales, ONGs, grupos de padres de familia, asociaciones en pro de la defensa de los derechos humanos, propuestas de alternativas para la accesibilidad y la participación en foros públicos y políticos desde los cuales se logren transformaciones pertinentes y de calidad.

Finalmente, El principal desafío en la atención educativa (oferta) es consolidar propuestas pedagógicas que guarden los principios del enfoque de derechos, garanticen el acceso, la permanencia y promoción, y que así mismo, proporcionen estrategias de flexibilización curricular, atendiendo a las necesidades de aprendizaje y apoyos requeridos a partir del seguimiento y evaluación del proceso. Otro importante desafío lo constituye la atención en el aula regular, dado que las instituciones educativas requieren apoyo en infraestructura, acompañamiento y asesoría frente al desarrollo del proceso de inclusión educativa y la oportunidad de dejar capacidad, instalada en términos de capacitación, rutas de atención además de procedimientos y gestiones articulados con entidades que ofrezcan apoyos. De tal modo, es relevante, determinar una cultura inclusiva que dialogue de manera real con el panorama de participación desde el enfoque de igualdad de oportunidades, con el fin de desarrollar programas de atención educativa, acordes a las necesidades de los educandos con discapacidad.

Referencias Bibliográficas

- Blanco, R. (2010). *El derecho de todos a una educación de calidad*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. 4(2), pp. 25-153.
- Conferencia Internacional de Educación (2008). Cuadragésima octava reunión. *La Educación Inclusiva: Un Camino Hacia el Futuro*. Vol. 9.
- Conferencia Internacional de Educación. (2008). *Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura*. Cuadragésima octava reunión: Ginebra 25 a 28 de Noviembre del año 2008.
- Decreto 2082. (Noviembre 20 de 1996). *Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*.
- Duk C. (2012). *El enfoque de Educación Inclusiva*. http://www.lausina.org/datosdeinteres/articulos/doc/el_enfoque_de_la_educacion.pdf
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Educación en la diversidad en los países del MERCOSUR”, desarrollado en Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay del 2000 al 2003. Art. 43.
- Flórez, O. (2003). *Hacia una concepción de la atención educativa de personas con discapacidad. Documento de Trabajo*. Vol. 56 y 77.
- Flórez, R. (2009). *Lineamientos de política para la atención educativa de las poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia*. Universidad nacional de Colombia. Maestría en discapacidad e inclusión social. http://iberoamericana.edu.co/Docs/R09_ARTICULO_2.pdfhttp://iberoamericana.edu.co/Docs/R09_ARTICULO_2.pdf.
- Gómez, J. (2010). *Discapacidad en Colombia. Reto para la inclusión en capital Humano*. Líder y Fundación Saldaña Concha. <http://es.scribd.com/doc/99033936/Discapacidad-en-Colombia-Reto-para-la-Inclusion>
- González, F. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf.
- Ley General de Educación (1994). *Respecto a la atención educativa de las personas con limitaciones y con talentos excepcionales*. Título III, capítulo I, art. 46 al 48.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía 34 Cartilla de Educación inclusiva*, pp. 8.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-90668.html>

- Naciones Unidas, (2009). *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la Comisión Interamericana de Derechos Humanos*. [http://www.uaq.mx/contraloriasocial /diplomado/Modulo%20I/DeclAmerDeryDeb.pdf](http://www.uaq.mx/contraloriasocial/diplomado/Modulo%20I/DeclAmerDeryDeb.pdf)
- Ramírez, M. (2005). La atención educativa, en procesos de formación docente, a personas con necesidades múltiples. *“En busca de un estilo de vida más inclusivo para las personas adultas con discapacidad intelectual”*, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, pp. 85-94.
- Vasco, E. (1997). *Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos a poblaciones con limitaciones o capacidades excepcionales*. Convenio corporación universitaria iberoamericana ministerio de educación nacional santa fe de Bogotá.

Grupo de Trabajo

Infancia y Escuela: Procesos de socialización y políticas públicas

University of BRISTOL

14 al 17 de enero 2014
Santiago, Chile

Primer Congreso Latinoamericano sobre Niñez y Políticas Públicas

Construcciones de Párvulo en los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia

Graduate School of Education, University of Bristol, United Kingdom
María Jesús Viviani edmjv@bristol.ac.uk

Antecedentes

En el marco de la iniciativa de Formación y Capacitación del Personal Docente regulada por el Ministerio de Educación, en el año 2012 fueron publicadas las *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*, documento que busca definir las competencias pedagógicas y disciplinares que una educadora de párvulo debe tener al momento de egresar de su formación inicial. Este estudio busca explorar las construcciones de párvulo presentes en este documento.

Las construcciones sociales de niñez en un momento determinado demarcan los roles las percepciones que los adultos tienen de los niños, sino además las instituciones (educativas) y espacios que están disponibles para los niños en esta sociedad (Woodhead and Faulkner, 2000).

Resultados

Fue posible identificar al menos tres construcciones de niño y niña menor de 6 años correspondientes a distintas tendencias históricas, no necesariamente complementarias entre sí. Estas coinciden con algunas categorías definidas por Dahlberg et al. (2007).

- El párvulo como un receptor de conocimientos, habilidades y valores previamente determinados.
- El párvulo como un objeto científico o sistema biológico, con propiedades universales y capacidades inherentes, cuyo desarrollo es visto como un proceso innato que debe ser apoyado.
- Algunos elementos de "nuevas construcciones de infancia" (Proud and James, 1990; Malgourol, 1993; Parilla, 2007), como por ejemplo el párvulo como sujeto con sus propios intereses y propiedades, capaz de explorar su propio aprendizaje, a quien los objetivos de enseñanza deben serle comunicados, al igual que los niños con que está se trabaja.

Conclusiones

Las construcciones de párvulo en los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia se remontan en lecturas modernas que definen la educación como un proceso de transmisión de un cuerpo de conocimientos a un niño enseñado con características predefinidas y predecibles. En estos discursos, el párvulo es conceptualizado como un objeto delicado, frágil y "vivo".

Tomando en cuenta las ideas de Foucault (1980), quien argumenta que los discursos no sólo reflejan lo que existe sino además, achievement, ayudan a crear esta realidad, resulta pertinente cuestionar estas construcciones y dar paso a un diálogo que permita crear nuevas posibilidades, en el que todos los actores sean escuchados y valorados, especialmente los niños y niñas de Chile.

MAPA DE ELEMENTOS

Psicología del desarrollo

Niño definido en categorías genéricas (cómo es el niño y cómo aprende).

Dividido en áreas de desarrollo (cognitiva, emocional, social, físico, moral).

Niño construido a partir de evidencias científicas (bocetos de etapas progresivas y predecibles).

Prácticas pedagógicas de las educadoras

Prácticas apropiadas y no apropiadas dependiendo de la etapa del desarrollo del niño. Evaluación del "progreso".

Prácticas de protección (niño vulnerable y frágil).

Actividades educativas y ambientes de aprendizaje (niño como receptor, receptivo de ser enseñado con conocimientos).

Establecimiento de normas y desarrollo de valores.

Construcciones de Párvulo

Curriculo Nacional

Conocimientos disciplinares que constituyen una base para aprendizajes posteriores (niño como futuro, no como presente).

Aspecto de las Bases Curriculares no son contemplados en los estándares. Potencial cultural respecto a la diversidad étnica. Niños como agentes activos en su cultura, entre otros.

Familia y Comunidad

Niño como agente pasivo dentro de la familia y comunidad, sin oportunidades para intervenir en ella y ejercer su conocimiento con otros en un contexto local.

Objetivos

Explorar las construcciones de párvulo presentes en los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia (MINEDUC, 2012).

Metodología

Perspectiva postmoderna, utilizando el método de análisis de discurso, enmarcado en la teoría fundamentada constructivista (Chametz, 2006).

Literatura citada

Dahlberg, Moss and Pence (2007) *Beyond quality in early childhood education and care*. Second Edition, London: Routledge.

Foucault (1980) *The history of Sexuality* Vol 1: An Introduction, New York: Pantheon Books.

Malgourol, L (1993) *History, ideas and the brain philosophy*, in Edwards, Gandra and Forman, *The hunched language of children*. Norwood, NJ: Ablex.

Proud and James (1990) *Constructing and deconstructing childhood*. Brighton: Falmer Press.

Parilla, V (2007) *Una pedagogía de las oportunidades*. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Woodhead and Faulkner (2000) *Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of psychological research with children*, in P. Christensen and James (eds) *Research with children: perspectives and practices*. London: Falmer Press.

Novos paradigmas para as teorias da socialização: infâncias, direitos de participação e potencias

María Camila Ospina e Isabel Orofino

Como citar:

Ospina, María Camila y Orofino, Isabel (2014) Novos paradigmas para as teorias da socialização: infâncias, direitos de participação e potencias. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Este trabalho propõe uma reflexão a respeito do conjunto teórico que a modernidade nos legou no que se refere às teorias da socialização e os modos como a criança é compreendida enquanto *in-fante*: o sujeito que não fala, que não tem direito à voz. Incluímos los aportes de Bernard Charlot y de Kenneth Gergen a la lectura crítica de los procesos de socialización de los niños y niñas latinoamericanos. Así mismo presentamos dos investigaciones desarrolladas con niños y niñas, una en el contexto de Sao Paulo Brasil que recoge los puntos de vista de la infancia acerca de los medios y el consumo; y otra en el contexto del conflicto armado colombiano, orientada a la construcción social de las subjetividades de los niños y niñas. **Palabras clave:** niñez, socialización, nueva sociología, construccionismo social, latinoamérica.

Introdução

Propomos um debate com base no pensamento de Bernard Charlot que problematiza os limites das teorias da socialização modernas e ocidentais, sobretudo aquelas produzidas na Europa e Estados Unidos ao longo do último século as quais privilegiam a dimensão estrutural da vida social e compreendem os sujeitos como entidades receptores de valores, crenças e normas, os quais devem ser transmitidos pelas agências de socialização como as escolas, igrejas, famílias e a mídia. Neste sentido pode-se localizar um *corpus* teórico em que a ação dos sujeitos sociais é relativamente desconsiderada e quando se trata das crianças, esta condição é ainda mais acentuada.

Del mismo modo, presentamos algunas ideas desde la perspectiva del construccionismo social, retomando los planteamientos de Kenneth Gergen y otros autores, para proponer una postura crítica a la mirada carencial y deficitaria acerca de los niños y las niñas y al foco en los procesos individuales, promoviendo un desplazamiento hacia los procesos relacionales y hacia las potencias y fortalezas individuales y relacionales.

Propomos com esta reflexão problematizar tal legado teórico indagando sobre o papel que desempenhamos na América Latina na tarefa de repensar tais caminhos a partir de uma reflexão contextualizada em nossas matrizes sociais e históricas e que se abra para as demandas de uma nova produção, a qual chamamos provisoriamente de uma teorização “pós-colonial” e que se abra para a multiplicidade de contextos e experiências de infâncias em nosso continente com o objetivo claro de compreender aquilo que a nova sociologia da infância denomina de “agência infantil”.

Oferecemos também uma reflexão sobre uma experiência empírica que traz resultados de uma pesquisa sobre *o ponto de vista da criança* no debate sobre a mídia e o consumo em que trabalhamos uma proposta de *metodologia colaborativa* na produção de um vídeo de 16 minutos com crianças moradoras de uma favela no centro da cidade de São Paulo. Com essa experiência empírica buscamos evidências sobre os modos como as crianças ressignificam os discursos produzidos pela mídia e sobre a sociedade de consumo e como as mesmas compreendem os seus direitos políticos e de participação.

Así mismo, presentamos algunos resultados de una investigación en curso desarrollada en Colombia, acerca de la construcción social de niños y niñas en contexto de conflicto armado en el Eje Cafetero, Antioquia y Bogotá y su Área Metropolitana. Este estudio busca, a partir de una metodología colaborativa, comprender qué dicen los niños y niñas y sus agentes socializadores sobre estos niños y niñas, las relaciones de las que participan y las conversaciones en las que se construyen como sujetos; y ressignificar algunos sentidos y prácticas desde el foco en las potencias individuales y colectivas y no en la victimización.

Um olhar político para as infancias

No conjunto das teorias modernas e hegemônicas sobre a infância encontra-se com frequência a compreensão da criança de modo individual, isolado, atomizado, segregada do mundo do adulto. Assim a sociologia moderna – e aí as teorias da socialização – conferiu à criança um lugar subalterno naturalizado, herança da visão biologicista. O menor naturalmente inferior. A tabula rasa, o recipiente vazio. Não seria exagero propor que de todas as relações de poder na sociedade, o lugar social da criança é a subalternidade mais naturalizada.

Como lo propone Gergen (2007) la cultura occidental ha priorizado el lenguaje del déficit al hacer las descripciones sobre los individuos, desatendiendo sus potencias. Es así como los niños y niñas han caído en esta descripción en la que además de ser vistos como menores e inferiores son percibidos desde el lugar de la vulnerabilidad y la victimización.

White y Epston (1993) plantean que los problemas se han considerado inherentes a los individuos. Lo que hace que en contextos como el latinoamericano, fuertemente marcado por la violencia y la inequidad, los niños y niñas sean vistos como problemas. La violencia no se concibe como una entidad externa a las familias y a la infancia, frente a la cual es necesario encontrar acciones colectivas para su transformación, sino que los niños y niñas, sus familias y otros contextos de socialización son vistos como violentos en sí mismos.

Siguiendo los planteamientos de Gergen (2007), en distintos contextos se han adoptado modelos occidentales orientados al problema para leer las situaciones que se presenten. En el caso de los niños y niñas latinoamericanos, de sus familias y de otros escenarios de socialización como lo es la escuela, esto ha llevado a percibir la infancia, la familia y la escuela como deficitarias, al ser inferiores respecto a los modelos normativos importados de otros contextos.

É preciso recolocar o problema a partir de uma compreensão da criança como ser humano completo e dotado de todas as ambiguidades que possuem os adultos, nos modos em que sugere Bernard Charlot (1997:102) que discorre sobre um elenco de contradições presentes em nossas representações sociais da infância que podem ser resumidos nos seguintes antagonismos: a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora. O interessante na proposta de Bernard Charlot é o modo como constrói um conceito de infância que é sempre relacional, como ele fala bilateral, afinal é sempre em relação ao outro que construímos uma representação identitária. Estas ambiguidades não são naturais. Elas são construções sociais e históricas que na identidade social da criança falam dos modos como os adultos interpretam as relações com a infância.

A imagem da criança é, portanto um reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. A criança define-se assim, ela própria com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. Esta relação é um espelho do que os adultos e as sociedades querem, eles próprios. Um jogo de projeções daquilo que os adultos gostariam de ser, eles mesmos. (op. cit. 103)

Vale lembrar o pensamento de Edgar Morin (2000) que em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* destaca que precisamos compreender que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. A fragmentação nas interpretações sobre a constituição do ser humano e a infância assola o conhecimento que temos disponível. É preciso buscar uma leitura integradora e sobrepor diferentes matizes do problema. Edgar Morin solicita uma leitura ampliada dos fenômenos compreendendo o ser humano a um só tempo: biológico, cultural, social e histórico e em suas múltiplas dimensões subjetivas, identitárias e de subjetivação.

Esto implica promover procesos investigativos y educativos con los niños y niñas como actores sociales, incluyendo necesariamente contextos más amplios como lo son las familias, el barrio, la calle, el parque, entre otros; al igual que realizar procesos en los que participen de manera articulada distintos actores sociales, incluyendo niños, niñas, familias, otros escenarios educativos, organizaciones sociales, academia, decisores de política pública, entre otros actores relevantes en la construcción de conocimiento y la transformación social.

Similar a lo anterior, el construccionismo social propone que los seres humanos como sujetos relacionales se construyen en un contexto socio-histórico particular (Gergen, 2007) inserto en relaciones de poder que son constitutivas de las personas y de sus relaciones (White & Epston, 1993).

contextos y relaciones diversas yoes diferenciales. Los niños y niñas se construyen a través de las prácticas dialógicas, entendidas como procesos relacionales mediados por acciones coordinadas en las que el lenguaje, más allá de la oralidad, tiene un rol fundamental. Los modos de nombrar la infancia y sus escenarios de socialización tienen un poder constitutivo en los niños, niñas, familias y otros contextos educativos como la escuela.

Vale la pena señalar que el contexto sociopolítico marcado por las relaciones de violencia (White & Epston, 1993) marca fuertemente la vida de los niños y niñas y los modos en que es descrita la infancia, pero a la vez los modos relacionales y conversacionales de nombrar la infancia, la familia y la escuela pueden generar ciertas transformaciones a nivel cultural y social.

Bronfenbrenner (1987) alerta frente a que incidir en esferas macro como lo son la cultura, la religión o las ideologías tiene un efecto más directo en los ambientes micro y en el propio desarrollo de los seres humanos, pero propone también que es posible generar algunas transformaciones en lo macro, desde incidencias en las esferas de las micro relaciones, proceso que tomará mucho mayor tiempo y esfuerzo.

Nuestra propuesta es un llamado a que desde la política pública, la academia y las organizaciones sociales se generen transformaciones en los modos de nombrar la infancia, la familia y la escuela; pero también a que desde los escenarios de socialización se generen transformaciones en el modo de relacionamiento con los niños, niñas y sus familias, en las que los niños y niñas no se constituyan desde sus déficits y anomalías, sino desde sus potencias y recursos tanto individuales como relacionales.

Nos interesa apuntar a procesos de socialización en los que se visibilice aquello que no ha sido nombrado al no coincidir con los relatos y discursos dominantes (White & Epston, 1993). Las potencias y recursos están allí, al igual que la violencia y la inequidad, pero al no coincidir con el discurso dominante han sido desconocidos en muchos procesos de socialización. Consideramos que al reconocer estas potencias y recursos el carácter performativo y generativo del lenguaje que crea realidades va a producir también realidades distintas para los niños y niñas latinoamericanos y para sus escenarios de socialización.

Nuestra apuesta implica promover subjetividades políticas en las que: la aceptación del otro como legítimo otro en su diferencia sea una posibilidad; el afecto esté presente no sólo hacia sí mismo y hacia los cercanos, sino hacia los otros lejanos y el ambiente; se desarrolle el potencial creativo presente en los niños, niñas y sus agentes socializadores para la transformación de los conflictos; se promuevan decisiones sustentadas en una ética relacional en la que no sólo importa el beneficio personal; se promuevan procesos políticos con participación de los niños y niñas, desde sus primeros años, en los que se potencie la transformación social y se posibiliten nuevas conversaciones de las que todos y todas puedan participar y contribuir desde sus diferencias; y se construyan los niños y niñas y sus agentes socializadores desde los lugares preferidos por ellos y ellas y no desde descripciones impuestas desde la academia y desde disciplinas que tradicionalmente se han centrado en la patologización como lo es la psicología, que ha trascendido los límites de la disciplina permeando escenarios como la escuela y otros contextos relacionales de los que participan cotidianamente niños y niñas.

Nossa reflexão pede uma crítica às teorias dominantes sobre a infância moderna e reivindica leituras que tratem da reinvenção ou até mesmo da criação de um campo novo. Esta reflexão solicita também que sejamos mais abertos à multiplicidade de contextos e de múltiplas infâncias que se tecem no cenário latino-americano, um conhecimento que ainda estamos por construir.

Contribuições da nova sociologia da infância

O rico e recente acervo de escritos no campo da “nova sociologia da infância” (Prout, Qvortrup, Sarmiento, Corsaro, Sirota, entre outros) apontam outros lugares de observação na pesquisa com crianças e por extensão, pedem também uma mudança nos modos como nós adultos compreendemos nossa convivência com as crianças, sua presença e participação na sociedade. Alguns conceitos são fundamentais no debate da nova sociologia da infância, como: *agência infantil*; também a noção de *cultura de pares*, e acima de tudo: a problematização do *lugar do pesquisador* em campo na realização de etnografias e de observação participante.

El construccionismo social enfatiza en la relevancia de un posicionamiento ético y político en la investigación social, comprendiendo al investigador como ser relacional, que incluye en su historia de vida una polifonía proveniente de las distintas relaciones de las que ha participado (Gergen, 2007). Vale la pena tener en cuenta que la orientación del investigador y su posicionamiento influirán en las metodologías empleadas, la interacción in-

investigativa y los resultados obtenidos. En este sentido, las preguntas por el déficit, la carencia, la anomalía y la vulnerabilidad de los niños y niñas, constituirán un cuerpo de conocimiento que continúe ubicando a la infancia en un lugar deficitario, mientras que la búsqueda de recursos y potencias contribuirá a construir otros saberes distintos, que en muchos casos corresponden con la versión en la que los niños y niñas prefieren ser nombrados.

Maxwell (2005) resalta la importancia de que el investigador revise la relación entre su identidad y el objeto de estudio, resaltando cuál ha sido su trayectoria personal, relacional, académica y profesional en cuanto a la temática a investigar, visualizando los modos en que esa trayectoria puede potenciar el proceso y aquellos en los que puede obstaculizarlo, de modo que de antemano exista el posicionamiento ético y político y se puedan emprender acciones correctivas en los casos en los que surjan algunos límites por esa trayectoria.

Además del posicionamiento ético y político, la transformación social es otro elemento fundamental en la investigación social con la infancia y sus agentes socializadores en un contexto como el latinoamericano. Ya que el visibilizar las potencias y recursos no implica desconocer las grandes problemáticas presentes en el continente que requieren de procesos de investigación transformadores, pertinentes y que respondan al contexto socio-histórico y cultural y no sean importados de otros contextos.

Há hoje verdadeiras dissonâncias entre os estudos sociológicos sobre a infância em sua compreensão estrutural nas relações de poder geracionais e sociais e os discursos de mercado mediatizados que colocam a criança como foco da ação de vendas celebrando a sua autonomia.

Como destaca Jens Qvortrup: “Os conceitos complementares “estrutura” e “agência” têm sido úteis à filosofia e a sociologia desde tempos imemorráveis – ainda que porventura sob outras denominações. É comum propor por exemplo, que a mudança social resulte tanto da interação entre as condições estruturais quanto da intervenção humana, consciente e deliberada. (...) A despeito disso, esse é um assunto que promove debates, em que quase inevitavelmente são geradas frentes de batalhas nas quais tanto “deterministas” quanto “voluntaristas” colocam-se por trás de uma fortaleza – essa é pelo menos, a frequente percepção e acusação mútua dos adversários” (Qvortrup, 2010:633).

Similar a estos planteamientos, Gergen (2007) propone ir más allá de determinismos subjetivos o sociales, enfatizando en el carácter relacional de la constitución humana. Con lo que los niños y niñas a la vez que se inscriben en un contexto social, cultural e histórico, son seres sociales y relacionales que en su individualidad y relación con otros y otras pueden generar transformaciones en los escenarios de los que participan.

Identidade e alteridade: a criança enquanto o Outro

Quando se trata desta relação de alteridade criança-adulto, faz-se necessário destacar que captar as formas sutis como as relações de poder se estabelecem é uma tarefa nada fácil para o/a pesquisador/a. Imerso na sociedade adultocêntrica na qual as relações de poder na infância são absolutamente naturalizadas, também o pesquisador em campo corre um sério risco de reproduzir a autoridade do adulto. À esta dificuldade na compreensão da alteridade geracional soma-se o dilema sociológico em relação à permanente desconfiança, por parte dos adultos, do direito da criança a ser compreendida enquanto sujeito. Sobre isto, Ferreira (2008) comenta que:

Levar mais longe o reconhecimento das crianças como sujeito é adotar uma concepção de pesquisa com crianças, em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto as melhores informantes do seu aqui e agora. Por isso, a pesquisa que perspectiva as crianças como atores sociais assume como dimensões centrais o estatuto da autonomia e da equidade conceitual da criança e a simetria ética com os adultos (cf. THORNE, 1993; JAMES & PROUT, 1997; QVORTUP, 1996; COR-SARO, 1997). Isto significa conceber as crianças como seres humanos semelhantes aos adultos mas possuindo competências diferentes (CHRISTENSEN & JAMES, 2000) e legítimas.

Estas assimetrias nas relações de poder na alteridade criança-adulto, se revelam também no momento da pesquisa empírica em múltiplas possibilidades de jogos de performance de ambas as partes. A construção de uma relação de reciprocidade com os/as informantes demanda o cuidado e solicitação do pesquisador/a (que busca alcançar um sentido profundo, não apressado) o compromisso com a permanência em campo de modo altamente reflexivo para a coleta de dados.

É preciso acima de tudo, se solidarizar com a criança, pensando-a aqui como categoria política, com direitos de participação, e que é duramente excluída pelos adultos, de modo absolutamente naturalizado e reproduzido, até mesmo por aqueles que muitas vezes se julgam defensores de seus direitos e com as melhores das intenções.

Nosso método de ação em campo foi fortemente inspirado em Paulo Freire. Escolhemos a metodologia da *ação cultural* e da *pedagogia do oprimido e dialógica* para realizar um estudo de recepção com crianças. Assim, recorreremos a dois marxistas que, em toda a sua diferença, muito merecem ser aproximados: Raymond Williams e Paulo Freire. E ao realizamos um estudo de recepção por meio da produção de um programa de TV com crianças, e “brincando de fazer TV” observamos o seu repertório sobre a mesma. No conjunto das referências teóricas buscamos também as contribuições dos estudiosos da cultura na América Latina: Jesús Martín-Barbero, Guillermo Orozco e Néstor García Caclini.

Infâncias em contextos particulares

Para indagarmos e refletirmos sobre a *pluralidade de infâncias*, lidas e interpretadas a partir de seus contextos particulares é preciso questionar a noção de *infância padrão* (e de criança padrão) é um problema epistemológico com ancoragem positivista e é ainda recorrente nos estudos científicos sobre a criança. Por oferecer esta mirada para os contextos de apropriação e de usos, os estudos de recepção ajudam a dar visibilidade para a pluralidade de contextos de diferentes infâncias. Isto permite questionar o cânone da pesquisa de viés comportamental que ainda informa a grande maioria de estudos sobre mídias e crianças.

É preciso ter clareza de que, quando a criança é descrita como um sujeito que ainda não conquistou a racionalidade, ou como um símbolo da pureza, ou ainda quando os temores sobre a «precocidade» se manifestam, o que está em jogo é a reafirmação do poder ou a naturalização da alteridade entre adultos e crianças, uma fronteira que garante a exclusão da infância de um lugar de fala. Portanto, torna-se primordial partir de duas premissas, compreender que: *criança* é uma construção social, não apenas uma classificação universal e biológica; e que não existe *uma* infância, mas diversas, marcadas por condições desiguais entre classe social, gênero, faixa etária, raça, cultura, contexto histórico e cultural e experiências de vida — o ideal, então, é falar em *infâncias*. Além disso, é necessário assumir a proposição de que as relações sociais das crianças e suas culturas merecem ser estudadas em si mesmas e independentes das perspectivas dos adultos, ou seja, longe da preponderância de uma visão adultocêntrica.

Sobre os resultados da pesquisa empírica sobre o que as crianças pensam sobre a sociedade de consumo e os apelos da publicidade, faremos alguns comentários na apresentação no próprio evento.

Otras infancias adicionales a las construidas en la sociedad mediática, son aquellas constituidas en contextos como el del conflicto armado, a continuación presentamos algunos elementos identificados en un estudio desarrollado al respecto en Colombia.

La violencia asociada al conflicto armado en Colombia, tradicionalmente ha sido estudiada desde dualidades en las que se buscan las explicaciones en las causas objetivas y en las macro-estructuras o en las causas subjetivas y en el individuo. Sin tener en cuenta a los niños y niñas como agentes activos y actores relacionales y sin contar con los sujetos presentes en los escenarios de socialización de los que participan los niños y niñas. Así mismo, muchos de los estudios se han enfocado en comprender la vulneración de los derechos de los niños y niñas que vivencian el contexto del conflicto armado, creándose narrativas dominantes desde la victimización o la culpabilización.

Con relación a estos antecedentes investigativos consideramos relevante la realización de un estudio en el que los niños y niñas y sus actores socializadores se perciban como: seres inacabados con la posibilidad de participar activamente en la re-escritura de sus vidas; actores activos en el proceso de transformación desde sus relaciones e interacciones cotidianas y no víctimas pasivas receptoras del contexto armado; sujetos situados contextual e históricamente, no universalizables; y sujetos políticos con capacidad de actuar de manera colaborativa con otros y otras, desde sus propias voces y desde las potencias y recursos individuales y relacionales.

En nuestra investigación además de estudiar el impacto del conflicto armado en las subjetividades de los niños y niñas, hemos identificado narrativas generativas de construcción de paz, democracia y reconciliación, desde recursos y potencias como lo son: la solidaridad, la capacidad de recuperación, las ganas de aprender nuevas cosas, el aliento y el optimismo; las alternativas y deseos de un futuro distinto al pasado vivido leído de manera crítica;

la naturaleza y su cuidado entendidos como escenarios de paz; el interés expresado por niños y niñas por que sus familiares vean en ellos y ellas sus potencias; el diálogo y las oportunidades de encuentro y creación como escenarios de construcción de paz; y el reconocimiento del otro desde la diferencia como legítimo en el encuentro.

Los resultados de este estudio acerca de los procesos de socialización y construcción social de subjetividades de niños y niñas en contexto de conflicto armado serán ampliados en la presentación.

Referências bibliográficas

Alvarado, S. V. (2012). *Desafios que o mundo moderno e a sociedade da comunicação inserem na produção do conhecimento e a educação na América Latina*. Palestra proferida no II COMUNICON – Congresso Internacional de Comunicação e Consumo. PPGCOM ESPM SP. (no prelo).

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Buckingham, D. (2007). *Crescer na era das mídias*. São Paulo: Edições Loyola.

Buckingham, D. *Repensando a criança consumidora: novas práticas, novos paradigmas*. Comunicação, Media e Consumo. Escola Superior de Propaganda e Marketing, Ano 1, vol. 1, n. 1 (maio 2004) – São Paulo: ESPM, 2012.

Charlot, B. (1979). *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia na infância*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1987[1967]). *A pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Gergen, K. (2007). Estrada, A. M. y Diezgranados, S. comp. *Construccionismo social aportes para el debate y la práctica*. P. 93- 124, 213-245. Bogotá: Universidad de los Andes.

Gegen, K. (2006). *El yo saturado dilemas de identidad en el mundo* (Buenos Aires: Paidós Ibérica).

Manacorda, M. A. (1989) *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez Editora.

Martín-barbero, J. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

Maxwell, J. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach*. Applied Social Research Methods Series. Vol. 41. California: Sage Publications.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Orozco Gómez, G. (2007) *Televisión, audiências y educación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Qvortrup, J. *A infância enquanto categorial estrutural*. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n2, p631-643, mai/ago. 2010.

White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. España: Paidós.

Gestão democrática na educação infantil brasileira: reflexões iniciais sobre uma microrregião no estado de São Paulo

Bianca Correa, Káren Ferreira y Lorenzza Bucci

Como citar:

Correa, Bianca; Ferreira, Káren y Bucci, Lorenzza (2014) Gestão democrática na educação infantil brasileira: reflexões iniciais sobre uma microrregião no estado de São Paulo. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumo

Este trabalho é fruto das reflexões iniciais do projeto de pesquisa intitulado “Gestão de sistemas e unidades públicas de educação infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo”. Após a introdução, apresentamos a legislação brasileira sobre gestão democrática na educação básica que se realiza em escolas públicas, da qual a educação infantil é a primeira etapa. Na sequência, analisamos parte da literatura sobre gestão na educação infantil, bem como alguns dos dados coletados nos municípios que compõem a microrregião em estudo. Constatamos a escassez da produção acadêmica sobre gestão na educação infantil que, no Brasil, destina-se a crianças até cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, como também a diversidade de arranjos na constituição das equipes de gestão que atuam diretamente com a educação infantil, seja no âmbito das secretarias municipais seja no das unidades. Verificamos, ainda, que o mecanismo predominante para a assunção do cargo de direção é a indicação por parte do poder executivo municipal, não havendo mecanismos como concurso ou eleição. **Palavras-chave:** gestão democrática, participação, educação infantil, direção, práticas de gestão democrática.

Introdução

No Brasil, a legislação nacional preconiza como um dos princípios norteadores da educação pública, aí incluída a etapa que atende a crianças de zero a cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, a gestão democrática. Tal princípio foi definido, pela primeira vez, na Constituição Federativa da República do Brasil, em 1988, ratificada no Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996. Nessa legislação a gestão democrática é apresentada como um princípio, cabendo aos sistemas municipais e estaduais de educação detalhar as formas para a sua efetivação.

O que os estudos na área têm evidenciado é que, embora tenha havido avanços em algumas regiões brasileiras, com experiências de participação mais ampla e diversificada, ainda resta muito para que a gestão democrática se concretize em sua plenitude, ou seja, para que todos os sujeitos envolvidos com os sistemas e unidades escolares sejam ouvidos e respeitados. Conforme Teise Garcia (2008), apesar da legislação em vigor as práticas democráticas, sobretudo no que se refere à participação efetiva de todos os envolvidos na gestão escolar, ainda não são uma realidade nacional.

Salvo alguns municípios brasileiros que já produzem avanços significativos, as pesquisas mostram a manutenção de uma administração centralizadora no sistema e nas escolas, avessa à ampliação da participação nos processos decisórios, ainda que com aparato legal instituído. (GARCIA, 2008, p. 162)

No caso específico da educação infantil, o que se tem evidenciado é uma diversidade ainda maior nos arranjos de gestão tanto no âmbito dos sistemas (ou secretarias de educação) quanto das unidades educativas, prevalecendo, ainda, tensões peculiares entre os profissionais das creches e pré-escolas e as famílias das crianças matriculadas nessas instituições. Além disso, ainda são escassos os estudos sobre o tema e, os existentes, indicam que essa etapa educacional tem importado modelos vigentes em níveis de educação que sucedem a educação infantil e que atuam com crianças mais velhas.

A partir desse contexto, vimos realizando pesquisa em uma microrregião do Estado de São Paulo sobre a gestão na educação infantil, intitulado “Gestão de sistemas e unidades públicas de educação infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo” (CORREA, 2013). Temos por objetivo analisar a estrutura organizacional de cada secretaria municipal de educação, num total de 16, as práticas de gestão democrática em unidades de educação infantil desses municípios e as relações entre os dois níveis de atuação (secretarias e unidades). Neste trabalho apresentamos as reflexões iniciais a partir da revisão da literatura e de parte dos dados já coletados so-

bre a organização das secretarias de educação. O levantamento já realizado evidencia uma grande diversidade de arranjos, com equipes diferenciadas tanto nas secretarias quanto nas unidades, além de certa dificuldade quanto à divulgação de dados por parte dos municípios.

A legislação brasileira sobre a gestão da escola pública

No Brasil, a legislação nacional preconiza como um dos princípios norteadores da educação pública, aí incluída a etapa que atende a crianças de zero a cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, a gestão democrática. Tal princípio foi definido, pela primeira vez, na “Constituição Federativa da República do Brasil” - CFRB (BRASIL, 1988), em seu Artigo 206, inciso VI.

Após a CFRB (BRASIL, 1988), a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” - LDB (BRASIL, 1996) reafirmou esse princípio e, em seus Artigos 12 e 13 que tratam das incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, respectivamente, determina como suas responsabilidades: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”.

Antes da aprovação da LDB de 1996, porém, outra normativa nacional fora promulgada, o “Estatuto da Criança e do Adolescente” - ECA (BRASIL, 1990). Em seu capítulo sobre o direito à educação, no Parágrafo Único do Artigo 53, determina-se que: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.” Dada esta redação, compreendemos que tal Lei foi mais enfática no que se refere ao princípio da gestão democrática e ao direito à participação por parte da família nos rumos da escola, no caso da educação infantil, nas creches e pré-escolas.

O princípio da gestão democrática inscrito na CFRB, em 1988, bem como a ênfase dada à participação das famílias na escola encontrada no ECA, de 1990, podem ser compreendidos como reflexos do processo de redemocratização do país que se desenrolara durante a década de 1980. (ADRIÃO, 1995; CAMARGO, 1997; GHANEM, 1996)

Embora o fato de o princípio da gestão democrática constar da CFRB e da LDB signifique certo avanço, o texto desta última Lei é relativamente vago quanto aos mecanismos de gestão democrática, remetendo aos sistemas estaduais e municipais de educação a sua normatização específica. Em seu Art. 3º, inciso VIII, temos como um dos princípios da educação nacional a “gestão democrática **do ensino público**, na forma desta lei e **da legislação dos sistemas de ensino (...)**” (BRASIL, 1996 – grifos nossos) Ressalte-se que tal princípio é válido apenas para o ensino público, não cabendo a sua observação à rede privada. O Artigo 14 da mesma Lei ainda estabelece que “os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público da educação básica (...)”.

Desse modo, o texto da LDB abre a possibilidade de que, além do contido nos seus Artigos 12 e 13, já mencionados, cada sistema organize as formas pelas quais a gestão democrática do ensino público será materializada.

Diante dessa flexibilidade, o que se observou após a promulgação dessa legislação de âmbito nacional, foram arranjos distintos e, muitas vezes, a manutenção ou criação de procedimentos e mecanismos formais de participação, não refletindo, portanto, o espírito democratizador que inspirara esta mesma legislação. (KRAWCZYK, 1999; CORREA, 2001). Se este tem sido um desafio para toda a educação básica nacional, no caso da educação infantil ele se amplia ainda mais.

A gestão democrática e a educação infantil

Quando tratamos da gestão, partilhamos da definição de Vitor Paro (2012) segundo a qual a mediação que a caracteriza não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aqueles que envolvem diretamente o processo de ensino-aprendizado). (PARO, 2010, p. 765)

Em outras palavras, entendemos por gestão democrática o processo por meio do qual as decisões concernentes ao processo educativo que ocorre na escola - no caso em discussão, em creches e pré-escolas - são tomadas com a participação de todos os envolvidos tendo em vista o objetivo comum de prover a melhor educação aos educandos. Nesse sentido, não se justificaria a presença de um “líder”, no caso brasileiro, um diretor, que concentre

o poder em suas mãos. Tampouco se justifica, no caso dos níveis centrais e intermediários do sistema de ensino, a definição das políticas educacionais sem a participação dos profissionais, das famílias, da comunidade em geral e das próprias crianças. Não se trata, todavia, de acreditarmos que a gestão democrática seria uma panaceia ou o modelo mais fácil. No caso da participação das famílias na educação infantil, em creches e pré-escolas, concordamos com Correa (2006) ao afirmar que, do ponto de vista da qualidade da educação, a participação é entendida como necessária, já que a interação - respeitando-se as peculiaridades de cada instituição - entre a família e a escola permitiria um mútuo acompanhamento e, ainda, uma troca de experiências que poderia enriquecer as possibilidades de ação junto às crianças, além de se configurar como poderoso instrumento de garantia aos seus direitos. (CORREA, 2006^a, p. 10)

Conforme Paro (2012), para a participação de todos os que estão direta e indiretamente envolvidos com a instituição ser efetiva, não se trata de uma permissão formal por parte da escola ou das secretarias de ensino, trata-se de garantir condições concretas que, inclusive, extrapolem o contexto da unidade escolar. O autor afirma, nesse sentido, que a criação de condições que favoreçam o exercício efetivo da participação abrange desde o desenvolvimento de um clima amistoso e propício à prática de relações humanas cordiais e solidárias no interior da escola, até a luta pelos direitos humanos de toda ordem no âmbito da sociedade global; envolve desde as reivindicações por aumento do salário dos professores e funcionários e por melhoria de suas condições de trabalho na escola, até a luta por mais empregos, por salários mais condizentes com a condição humana do trabalhador, pela redução da jornada de trabalho, por assistência social, por tudo, enfim, que concorra para proporcionar melhores condições de vida à classe trabalhadora. (PARO, 2012, p. 217)

Com base nessa apresentação sucinta dos princípios sobre os quais construímos nossa análise em relação à gestão democrática, vejamos o caso específico da educação infantil.

Como já afirmado, a legislação nacional se refere também à educação infantil que, no Brasil, caracteriza-se como primeira etapa da educação básica. Desse modo, o princípio da gestão democrática e as formas para a sua concretização não deveriam limitar-se apenas ao ensino fundamental, etapa obrigatória em nosso país. Um avanço nesse sentido foi a aprovação de uma Resolução específica para a educação infantil, de abrangência nacional, que também explicita a relevância da gestão democrática nessa etapa educacional. Referimo-nos às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – DCNEI, aprovada sob a forma de uma resolução (BRASIL, 2009). Em seu artigo 7º, tal resolução determina que as propostas pedagógicas assumam a responsabilidade do compartilhamento e complementação da educação dos pequenos com as famílias. Em seu artigo 8º, parágrafo 1º, afirma que as propostas pedagógicas deverão ser organizadas de forma que o trabalho seja realizado coletivamente e que a organização de tempos, espaços e materiais assegurem:

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade. (BRASIL, 2009, p. 3)

Todavia, o que constatamos é que o princípio da gestão democrática presente na legislação nacional e mesmo constando das DCNEI, que possuem caráter mandatório, não tem sido objeto de atenção pelo Poder Público no que se refere a garantir os meios necessários para sua concretização. Também no campo da pesquisa educacional, o tema tem sido pouco explorado.

Em consulta aos principais bancos de dados disponíveis no Brasil, o número de dissertações e teses encontradas sobre o tema é inferior a 10. Dentre eles, relevamos os trabalhos de CORREA (2001); CORREA (2006a); FARINELLA (2007); GELMI (2012); MORENO (2012); TOMÉ (2011). O que encontramos em maior número foram artigos publicados em periódicos acadêmicos e trabalhos publicados em *sites* de eventos científicos, dentre os quais destacamos os de AQUINO (2008); BHERING; NEZ (2002); CÔCO (2009); CORREA (2006b); GARCIA; MACEDO (2011); KRAMER; NUNES (2007).

Dentre as pesquisas disponíveis, destacamos a de Campos (2012) que também afirma haver muitos estudos sobre a gestão no campo do ensino fundamental, entretanto, com relação à gestão da educação infantil esta é uma temática a ser melhor explorada. A explicação para esse quadro, com a qual concordamos, é a seguinte:

Sendo um campo relativamente novo, [a educação infantil] conta com menor atenção por parte da gestão das redes escolares e até mesmo com certo estranhamento e resistência no âmbito das esferas técnicas, responsá-

veis por sistemas educacionais mais complexos. Além disso, como recém-chegada, acaba por ser aquela etapa que precisa ajustar-se a modelos de gestão desenhados para outros níveis educacionais, modelos esses que já contam com uma história e com uma legitimidade, que reforçam sua imposição às instituições de educação da criança pequena. Assim, é a creche e a pré-escola que precisam se adaptar às estruturas e aos mecanismos já consagrados de organização e gestão dos sistemas, e não o inverso. (CAMPOS, coord., 2012, p. 26)

Ainda nessa pesquisa, os autores afirmam que a falta de estudos sobre essa temática é uma lacuna grave, pois, em função da idade das crianças, as instituições de educação infantil exigiriam uma gestão com certas especificidades e que estas seriam distintas daquelas que são próprias ao trabalho educativo voltado a crianças com idade superior aos seis anos. Tais especificidades seriam:

Integrar o cuidado à Educação, uma vez que as crianças pequenas necessitam maior atenção por parte dos adultos; organizar ambientes que estejam de acordo com as necessidades das faixas etárias atendidas; planejar rotinas para atendimento em turno integral (caso de muitas creches); manter uma relação próxima com as famílias. Assim, as instituições de Educação Infantil têm preocupações peculiares, que geram demandas bastante diversas das do Ensino Fundamental. (CAMPOS, coord., 2012, p. 28)

Já o estudo coordenado por Kramer; Nunes (2007) constatou que as secretarias de educação dos municípios analisados desconheciam a quantidade de crianças residentes nos municípios, sendo esse desconhecimento uma dificuldade na definição de políticas públicas, “já que não é possível traçar políticas sem saber quantas crianças com direito à Educação Infantil residem no município”. (KRAMER; NUNES, 2007, p. 428).

Além dessa dificuldade, que consideramos primária, há outros problemas evidenciados nos estudos de Campos (2012), indicando que a falta de políticas públicas, que deveria definir as finalidades e diretrizes da Educação Infantil, a organização administrativa e pedagógica, as atribuições e formação dos profissionais, estaria relacionada “à carência de vontade política, à descontinuidade das gestões municipais e à interferência de políticos e pessoas externas à Educação nos rumos da política educacional” (CAMPOS coord., 2012, p. 56).

No âmbito das unidades, tanto creches quanto pré-escolas, além do estudo de Campos (2012), outras pesquisas evidenciaram que as famílias usuárias têm, em geral, uma visão bastante positiva da instituição, ao mesmo tempo em que os profissionais, ao contrário, têm uma avaliação negativa das famílias que, no mais das vezes, são tidas como responsáveis por toda e qualquer atitude das crianças vista como problemática. (CORREA, 2001; BHERING; NEZ, 2002; GARCIA; MACEDO, 2011)

A gestão da educação infantil em uma microrregião no estado de são paulo: dados preliminares¹

Composta por 16 municípios, a microrregião em análise se localiza no interior do Estado de São Paulo e apresenta grande variação em termos populacionais e quanto à oferta de vagas em creches e pré-escolas. O maior município tem pouco mais de 600 mil habitantes, enquanto o menor conta com sete mil.

Todos os municípios oferecem vagas em creches (para crianças de zero a dois ou três anos) e em pré-escolas (crianças de três ou quatro a cinco anos), mas isto ocorre de maneira desigual, sendo o atendimento em creches o menor em todos os casos. Também a denominação das instituições varia, diferenciando-se, em muitos casos, dos termos definidos pela LDB, ou seja, creche e pré-escola. Assim, encontramos “Escola Municipal de Educação Infantil” - EMEI, “Centro de Educação Infantil”, que pode ter como sigla tanto CMEI quanto CEMEI, “Centro de Educação Infantil de Tempo Integral” – CEMEITI, e, ainda, “Berçário”. Dada esta variação, utilizamos a expressão “unidade de educação infantil” ao apresentar os dados a seguir.

Uma característica comum aos municípios é a escassez de dados nos portais oficiais de cada um. Em contato telefônico com os dirigentes da educação municipal, muitos afirmaram que esses dados estariam, sim, disponíveis nos portais da Prefeitura ou da Secretaria, mas isto não foi confirmado. Após o contato telefônico, foram enviadas email-s e cartas com o detalhamento do projeto de pesquisa e os termos de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme determinação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade à qual nos vinculamos. Até o momento (dezembro de 2013) cinco municípios autorizaram a realização da pesquisa e encaminharam o Termo assinado. Na próxima etapa do projeto, retomaremos o contato com os municípios que não responderam e enviaremos questionário detalhado sobre a estrutura organizacional das secretarias de educação, bem como das unidades de educação infantil.

1 O contato telefônico foi realizado pelas bolsistas de Iniciação Científica (CNPq-RUSP) Luciana Bachiega Martins, Izabela Bertinassi e Júlia de Castro Neves. As duas últimas também encaminharam e-mails e cartas aos municípios.

Alguns municípios, já durante o contato telefônico, deram informações sobre aspectos relativos à educação infantil. Tais informações já nos permitem observar certas discrepâncias. Por exemplo, em um município cuja população total é de 12.222 habitantes, no qual existem apenas três unidades de educação infantil, atendendo a 526 crianças, a Secretaria de Educação conta com um secretário, um diretor adjunto e um coordenador adjunto. Já em outro município, com população total que se aproxima dos 40 mil habitantes, onde existem 12 unidades de educação infantil atendendo a 1.578 crianças, a Secretaria de Educação conta apenas com um secretário e um superintendente. Não obtivemos maior detalhamento sobre outros profissionais que atuariam no âmbito das secretarias, mas, chama atenção a diferença entre o tamanho da população, o percentual de atendimento e o número de profissionais atuando nessa esfera, que consideramos intermediária entre o Poder Executivo central (Prefeitura) e as unidades de educação infantil.

Outro dado já disponível refere-se ao município com a maior população e mais alta taxa de atendimento na educação infantil. Nesse município as unidades de educação infantil contam apenas com um profissional diretamente ligado à gestão, ou seja, um diretor, tanto nas EMEIS quanto nos CMEIS. Considerando o número de crianças matriculadas em cada unidade, algumas com mais de 400 e a maioria com mais de 200, conforme dados disponíveis no *site* da Secretaria, pode-se inferir que haja dificuldades em materializar uma gestão democrática, já que provavelmente o tempo desse diretor seja consumido com toda ordem de afazeres, desde a manutenção das instalações, passando pelas tarefas de escrituração como folha de pagamentos, até controle de merenda escolar. Tudo isso sem contar questões como ausência de professores, crianças que se machucam ou adoecem. Como dissemos anteriormente, a organização da escola e o poder de decisão não podem se concentrar nas mãos de uma pessoa, sendo necessária a participação de todos os envolvidos no processo. Todavia, com uma configuração em que há um diretor, professores e demais funcionários, quais são as condições para que o primeiro, ainda que conheça a legislação até acredite na participação, possa viabilizá-la? Além da sobrecarga de trabalho, tudo se concentra em uma única pessoa, o diretor.

Por isso, concordamos com Correa (2006a) quando afirma que: Inspirada pela proposta de Paro (1997) de criação de um “conselho diretivo” e da substituição do atual “cargo” de diretor por uma “função” de “coordenação geral da escola”, reitera-se aqui alguns elementos para a discussão acerca do tema. Assim, acentuando-se a urgente necessidade de se afirmar outro modelo de gestão que, ainda conforme as ideias do autor, represente mediação entre meios e fins, sendo concretamente objetivada não por uma única pessoa na ocupação de um cargo de chefia, defende-se a ideia de que a administração da escola, entendida como coordenação pedagógica, seja exercida por professores da própria escola, que ao longo do tempo se revezariam entre esse e o trabalho docente em sala de aula. A ideia subjacente é a de que, em tese, todos os professores devem ser capazes de compreender, acompanhar e auxiliar no projeto pedagógico coletivo da escola, não se limitando ao fazer mais restrito que ocorre em “sua” sala de aula. (CORREA, 2006a, p.79)

Finalmente, um dado já disponível a se destacar é o fato de que o cargo de diretor de escolas, como na maioria dos municípios do Estado de São Paulo, nessa microrregião também é considerado como “de confiança” do Poder Executivo. Assim, os diretores das unidades de educação infantil não são eleitos pelos usuários, profissionais das unidades e comunidade, mas, ao contrário, são indicados politicamente. Essa vinculação com o Poder Executivo, que nem sempre apresenta as melhores propostas, as vezes por má fé, as vezes por desconhecimento, faz com o diretor seja não apenas um funcionário público como os demais, mas, sim, uma espécie de fiscal, alguém que controla o trabalho na escola.

Para encerrar estas reflexões iniciais, afirmamos que um dos principais entraves à efetivação da gestão democrática, seja no ensino fundamental seja na educação infantil, diz respeito à forma como são providos os cargos de direção. Neste caso, a indicação política que leva o diretor, e apenas ele, a representar a pessoa de confiança em ambiente em que todos deveriam ter direitos iguais e o mesmo grau de responsabilidade com o processo educativo, ainda que com atividades diferenciadas. Por isso, conforme Correa (2006), também entendemos que a direção da escola não pode estar tão diretamente comprometida aos órgãos hierarquicamente superiores, pois se aquele que coordena o trabalho na escola deve ser pessoa de “confiança” de alguém, que o seja da comunidade escolar, a quem, de fato, deve responder pelo seu trabalho. (CORREA, 2006a, p. 224)

Referências Bibliográficas

Adrião, T. M. de F. (1995) *A gestão democrática nas escolas da rede municipal de São Paulo: 1989 – 1992*. São Paulo. Dissertação de mestrado, FE-USP.

- Aquino, L. M. L. (2009) A gestão democrática nas instituições de educação infantil: Questões para pensar a formação de gestores. *Educ. Foco*, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 251-268, set 2008/fev 2009.
- Bhering, E. & Nez, T. B. de (2002) Envolvimento de pais em creche: Possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 18, n.1, Jan-Abr.
- Camargo, R. B. de. (1997) *Gestão democrática e nova qualidade do ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)*. São Paulo. Tese de Doutorado, FE-USP.
- Campos, M. M. (coord) (2012) A gestão da Educação Infantil no Brasil. Relatório de pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas e pela Fundação Victor Civita. São Paulo. *Fundação Victor Civita (FCV)* <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2011/pdf/relatoriofinaleducacaoinfantil.pdf>
- Côco, V. (2009) Gestão na Educação Infantil - os processos de escolha dos dirigentes das instituições. *Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)* http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/345.pdf
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. BRASIL.
- Correa, B. C. (2001) *Possibilidades de participação familiar e qualidade na Educação Infantil*. São Paulo. Dissertação de mestrado, FE-USP. 196p.
- Correa, B. C. (2006a) *Democratização da gestão escolar na educação Infantil: um caso e seus múltiplos significados*. São Paulo. Tese de doutorado, FE-USP. 247p.
- Correa, B. C. (2006b) Gestão Democrática e Participação Familiar no Âmbito da Educação Infantil. *Educação: Teoria e Prática* – v.14, nº26, jan-jun, p. 15-34.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução nº 5, De 17 de dezembro de 2009. BRASIL. CNE. 2009.
- Correa, B. C. (2013) *Gestão de sistemas e unidades públicas de educação infantil: análise de uma microrregião no estado de São Paulo*. Projeto de pesquisa. Mimeo
- Estatuto da criança e do adolescente (ECA)*. Lei nº 8.069, de 13/07/1990. BRASIL.
- Farinella, M. (2007) *Gestão da educação infantil: o pensar e o fazer de seus gestores*. Mestrado em Educação. UNOESC.
- Garcia, H.H.G. de & Macedo, L. (2011) Reuniões de pais na Educação Infantil: modos de gestão. *Cadernos de Pesquisa*. V. 41, N.142, Jan./Abr.
- Garcia, T. (2008) A escola como espaço de acolhimento e participação dos educandos. In: Correa, B. C & Garcia, T. O. (Org.) *Políticas Educacionais e Organização do Trabalho na Escola*. São Paulo: Xamã, 2008, v. 1, p. 161-188
- Gelmi, G. (2012) *Educação infantil, direito à educação e gestão escolar : um retrato a partir das publicações oficiais e acadêmicas*. Mestrado em Educação, UNESP. Marília. *Catálogo Athena – Biblioteca Unesp* http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bma/33004110040P5/2012/gelmi_g_me_mar.pdf
- Ghanem, El. (1996) Participação popular na gestão escolar: três casos de políticas de democratização. São Paulo: *Ação Educativa*.
- Kramer, S. & Nunes, M. F. (2007) Gestão pública, formação e identidade de profissionais de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago.
- Krawczyk, N. (1999) A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 67, agosto.
- Lei de diretrizes e bases da Educação (LDB)*. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. BRASIL.
- Mello, A. M. (1998) Um diálogo com os diretores de creches e pré-escolas. In: Rosseti-Ferreira, M. C. et. al. *Os fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.

- Moreno, G.L. (2012) *A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos: estudo de caso em duas instituições de ensino da cidade de Londrina*. 334f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, São Paulo.
- Paro, V. H. (2010) A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Escola E Pesquisa* (USP. Impresso), v. 36, p. 763-778.
- Paro, V. H. (1993) *Administração escolar: introdução crítica*. 6a ed. São Paulo: Cortez.
- Paro, V. H. (2001) *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã.
- Tomé, M. F. (2011) *A Educação Infantil foi para a escola, e agora? Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da Educação Infantil*. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Marília.

Modos de *a-proximarse* al otro en el Neoliberalismo Compensatorio. Expectativas, conversación e intervención posible

Claudia Fonseca y Sergio Riquelme

Como citar:

Fonseca, Claudia y Riquelme, Sergio (2014) Modos de *a-proximarse* al otro en el neoliberalismo compensatorio. Expectativas, conversación e intervención posible. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

En el marco del capitalismo flexible, se han instalado políticas neoliberales compensatorias que, vía gestión de proyectos concesionados por el Mineduc (Chile) a ONGs y otras entidades, pretenderían reinsertar a niños y niñas que se encuentran fuera del sistema escolar. Se espera que, fruto de la intervención de los *proyectos de reinsertación* licitados, se logre *incluir* y *retener* en el sistema escolar, al menos a un 70% de los niños/as. Para visibilizar las experiencias y percepciones de educadores/as, en relación a su *a-proximación* aun grupo de niños/as a reinsertar, se realizó un grupo focal con un equipo, que durante 2012 trabajó con niños/as en el marco de un proyecto de reinsertación. En esta ponencia, se pone en discusión cómo un equipo pedagógico se aproxima a niños/as categorizados como desertores escolares y a sus contextos, en orden a reinsertarlos/as. Dichas intervenciones han sido diseñadas para un otro niño/a nombrado como vulnerable. Y es, en ese modo de ser pensado, que dicha otredad es invisibilizada. Finalmente, a la luz del análisis, se vislumbran experiencias posibles de conversación hacia adentro y hacia afuera que equipos pedagógicos, trabajando con niños/as *desertores/ras* del espacio escolar, podrían considerar para contribuir al diseño de intervenciones *posibles*. **Palabras clave:** otredad, reinsertación escolar, neoliberalismo compensatorio, vulnerabilidad, niño/a.

Preámbulo

En los últimos 20 años se han propiciado políticas neoliberales – programas de reinsertación escolar- que apuntan a compensar aquello que la escuela no ha posibilitado en algunos/as niños y niñas: la progresión y retención en la trayectoria escolar. Sin embargo, en el marco del capitalismo flexible los sujetos son convocados a (auto)regular y (auto)gestionar sus subjetividades. En este sentido, “El nuevo capitalismo es frecuentemente un régimen ilegible de poder...” (Sennett, 1998, p.10).

En este contexto, los/as educadores/as (y su enseñanza) han devenido *singularidades atrapadas -incluidas-* en un “triángulo de intereses e imperativos” de la *sociedad del conocimiento*, naturalizados como sentido común “no sólo verdadero sino *obviamente* verdadero” (Pring, 2004, p. 153)², a saber: “... ser *catalizadores* (...) de las oportunidades y prosperidad que [esa sociedad] promete (...) ser (...) *contrapuntos* de (...) sus amenazas a la inclusión, la seguridad y la vida pública; ser *víctimas* (...) en un mundo en que las crecientes expectativas en la educación se resuelven con soluciones estandarizadas” (Hargreaves, 2003, pp. 20-21). Dichas fuerzas en competencia, sus interacciones y consecuencias, informan actualmente el significado y posibilidad de la profesión pedagógica.

2 Traducción libre del inglés.

Asimismo, aprender ha devenido *imperativo de sobrevivencia* en un mundo crecientemente complejo que demanda sujetos capaces de (re)producir aprendizaje al servicio de soluciones efectivas a dichas complejidades. Ahora: “El fracaso en este campo constituye (...) el tema central de la problemática mundial (...) aprender se ha convertido en un asunto de vida o muerte” (Botkin et al, citado en Naranjo, 2007, p. 196).

Así, las políticas neoliberales aspirarían a fortalecer experiencias educacionales inclusivas, equitativas y de calidad. El caso chileno evidencia que “temas” como la diferencia, la integración y la diversidad se han instalado definitivamente en el discurso de las políticas locales, siendo la escuela y sus profesores/as los *en-cargados* de atender las demandas de una sociedad que incorpora en su glosario las nociones subjetividad y pluralismo (cf. LGE, 2009). Es claro que “estas políticas (...) se han establecido como referentes incuestionables que establecen conceptualizaciones, supuestos y marcos reguladores y normativos para pensar y actuar la diferencia [así] las problemáticas relacionadas con la inclusión y la exclusión (...) han sido incorporadas en las políticas educativas” (Infante, Matus y Vizcarra, 2011, p. 144).

Dicha agenda aspira a que “los que han estado afuera, por fin logren estar dentro”³ del espacio/tiempo escolar, para que, al ser *incluidos*⁴ y *re-tenidos*⁵, puedan devenir efectivos “sujetos de aprendizaje” (Hopenhayn, 2000, p. 14). Ahora bien, en el escenario neoliberal la única *a-proximación* pedagógica posible a este otro, niño/a (categorizado) desertor, sería a partir del discurso de la vulnerabilidad, que al fijarlo como vulnerable, lo invisibiliza en su singularidad, ya que, sería comprendido “...como objeto de conocimiento que produce una “verdad” particular. Esta verdad es entendida como que es un o una estudiante de un contexto vulnerable (ej. bajo rendimiento en pruebas de rendición nacional, perteneciente a familias disfuncionales, expuesto a abuso de drogas)” (Infante, Vizcarra y Matus, 2011, p. 158).

Esta fijación de la otredad⁶ como mero objeto de gestión y control en función de demandas que no le pertenecen, obstaculizaría la mirada/escucha efectiva (=afectiva) que un/a educador/a puede ensayar acerca del *encontrarse pedagógico* que, en tanto relación de alteridad, implica la conflictividad inherente a cualquier otro acontecer intersubjetivo.

Análisis de los relatos de un equipo de reinserción escolar

El análisis se organizó a partir de tres preguntas: ¿Cómo es nombrado el otro niño/a a reinsertar en la escuela?, ¿Cómo relata el equipo su experiencia?, ¿Qué es lo que se naturaliza en los discursos de la reinserción escolar? Desde estas interrogantes se levantaron ejes de análisis: maneras de nombrar la diferencia, sistema de razonamiento problema/solución y discursos naturalizados “como” reinserción escolar. Al interior de cada uno de ellos se distinguen desafíos y tensiones que el equipo ha debido abordar en las intervenciones del proyecto de reinserción escolar.

¿Cómo se nombra al otro niño/a a reinsertar en la escuela?

Los educadores/as del equipo relevan relatos totalizantes de “vulnerabilidad”, “pobreza”, “dificultades”, etc., para nombrar y delimitar los contornos de la singularidad nombrada niño/a a reinsertar. A partir de estas maneras, basadas en dicotomías déficit/competencia, estos/as otros/as se visibilizan y se hacen legibles en el espacio de reinserción.

Respecto al “vulnerable”, Fernando señala: “...frente al tema de los derechos está débil... sus derechos no se le están respetando... Frente a eso tiene una vulnerabilidad social... no tienen espacio en sus casas, viven hacinados, su situación de padre o madre es tremendamente compleja...” (pp.4 y 5). En este relato los sujetos a reinsertar se

3 Debemos esta distinción a las reflexiones de Carlos Skliar acerca del “estar juntos” en instituciones educacionales.

4 Según Skliar (2008) la palabra inclusión halla su origen “... en la raíz latina de (...) in-clausere (...) enclaustrar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio”(p. 6).

5 Entre otras acepciones, la RAE señala: Impedir que algo salga, se mueva, se elimine o desaparezca; Imponer prisión preventiva, arrestar; reprimir o contener un sentimiento, deseo, pasión.

6 Nos referimos así al otro, la otra, en particular a aquellos sujetos nombrados bajo categorías como “vulnerable”, “desertor”, entre otras. La “otredad” se nos manifiesta de forma patente en el rostro desnudo de un otro, otra, singular y diferente de nuestra mismidad (Lévinas, 1985). Ver también Ortega & Mínguez (1999): “Para Levinas, en un mundo poblado de “otros” hay solamente dos reacciones posibles: indiferencia o interés... La epifanía del rostro es ética demandando una respuesta” (p. 11).

tornan legibles al ser nombrados como “deficitarios”: su fragilidad es denotada como vulnerabilidad de derechos y asociada a carencias materiales. Baker (2000) plantea que “Las categorías de déficit (...) se encuentran (...) llenas de niños (...) etiquetados como <<minoría>> y <<pobre>>” (p.163). Por tanto, en el relato expuesto, la vulnerabilidad y el vulnerable, se estarían asimilando “...a la condición de pobreza (...) una carencia efectiva que implica la imposibilidad actual de sostenimiento y desarrollo...” (Perona, Crucella, Rocchi & Silva, 2000, s/p).

Se (re)produciría un conocimiento acerca de estos/as niños y niñas, describiéndolos/as a priori como vulnerables. Este conocimiento “...se organiza alrededor de la norma, establece qué es normal y qué no lo es...” (Foucault, 1999, p.100). Entonces, la vulnerabilidad como conocimiento acerca del otro/a declararía “quién” es y quien, idealmente, debiese llegar a ser el/la otro/a que se busca reinsertar.

Por otra parte, Tatiana señala: “...La vulnerabilidad no es pobreza meramente... hoy día cualquiera puede ser vulnerable (...) no importando el estrato social, porque también tiene que ver con otros factores (...) uno mismo en cualquier momento puede estar en esa situación” (pp.7 y11). Este relato ampliaría la comprensión de la vulnerabilidad a una “condición” que, trascendiendo el estrato social del sujeto, sería dinámica ya que se puede “transitar hacia la vulnerabilidad, como también salir de ella”. Así, en esta narrativa se visibiliza la construcción dicotómica de la vulnerabilidad que fluye en función de dos polos unívocos: vulnerable/no-vulnerable, desconsiderando así, otras posibilidades o entre-medios.

Otra manera de nombrar a estos/as niños/as es a partir del binarismo dificultades/competencias de aprendizaje: “No es que estos jóvenes no aprendan, son muy inteligentes, la mayoría (...) con qué destreza desarrollan habilidades matemáticas, pero tienen (...) dificultades en lectura, en la matemática son unos expertos, en las TICs son genios...” (Fernando, p.5). Este relato presenta formas totalizantes que inscribirían a los/as sujetos como “un todo”, desvaneciéndose sus singularidades. Estas prácticas discursivas “...fijan, asignan sitio, van regulando y configurando topologías (por ejemplo, alumnos en riesgo educativo, integrados, con dificultades de aprendizaje, con capacidades especiales (...)) una mirada totalizadora, sustancializadora esconde la complejidad, la pluralidad, la posibilidad de variación” (Rattero, 2009b, p.171).

¿Cómo relata el equipo su experiencia?

Los relatos de los/as educadores para referir sus experiencias en el proyecto de reinserción, visibilizaron un sistema de razonamiento basado en una lógica problema/solución. Ello contribuiría al desconcierto y agobio de estos/as educadores/as. Desde esa lógica causal el equipo nombró dos focos: primero, la escuela y sus tecnologías (profesores, uniformes y manual de convivencia) y, segundo, el ideal interdisciplinario tensionado por la vulnerabilidad.

En relación a la escuela y sus tecnologías Tatiana declara: “si el colegio no logra visibilizar a los chicos... por mucho que el profesor sea integral, muy capacitado, va ser imposible, es un proceso de intervención” (p. 2). La normativización del espacio/tiempo escolar operaría entonces como una *negación del otro como legítimo otro* (Maturana, 2003). Ahora bien, contextualizada en el marco neoliberal con sus políticas y programas compensatorios de cobertura y reinserción escolar, se espera que la escuela, ciega a la singularidad, compense, a este otro/a, indemnizándolo para suplir lo que la mismidad adultocéntrica dictamina que se le adeuda: el aprendizaje, una certificación o un empleo. Sin embargo, Tatiana tensiona este discurso oficial al señalar: “... el colegio ¿quiere que vuelvan los chicos que desertan?... hay una desconexión del colegio frente a la situación de ellos, los desconoce (...) tengo una clase (...) de persona que puede ir al colegio [pero] ellos no son ese tipo de persona (p. 2). Esta marcación de la diferencia visibiliza la condición de existencia del sujeto: “Estos buenos y malos estudiantes, aprendices aceptables e inaceptables, con el fin de ser inteligibles como sujetos deben ser inteligibles al interior de los términos de estos discursos, a través de los cuales, se constituyen ejes de identidad” (Youdell, 2006, p.100)?

Así, parecería no haber esfuerzo de reinserción que valga. Tatiana señala que quedaría “hacernos cargo de su analfabetización, pero [ello] nos saca de la intervención del proyecto de reinserción...podríamos asumir algo concreto de alfabetización, reinserción educativa es de palabras con letras mayúsculas” (p.2). El agobio de Tatiana remite a los discursos escolares dominantes que socavarían el deseo de reinsertarse:

... los chicos no desean volver al colegio, los vamos a buscar, los llamamos, los incentivamos a hablar con los padres, hacemos lo que sea, pero no lo desean (...) ¿qué ha hecho la escuela?... se ha hecho el centro del saber [y]

los chicos no quieren volver (...) se bloquean al saber (...) eso me lo he llegado a cuestionar. ¿Por qué la hegemonía del saber la tiene una institución que puede existir como no existir?" (Tatiana, pp. 11 y 14).

Esta negación de la alteridad erosionaría la *respons(h)abilidad* pedagógica, esto es la habilidad del/de la educador/a de responder a la interpelación de la otredad. El/la profesor/a devendría accesorio al servicio de (re) producir saberes impertinentes para la otredad. En este sentido, "Educar consiste en enseñar normas, de comportamiento, de actitudes, de conocimientos. Aquí, la productividad del poder parecería un precepto fundamental de la actividad pedagógica" (Gore, 2000, p. 234).

Si el *encontrarse pedagógico* desea acontecer como un catalizador de desarrollo y aprendizaje pertinentes a la otredad, éste requiere ocurrir como un *con-vivir re-flexivamente afectivo*. Dicho "estar juntos", si aspira a ser *educativo*, trascendería criterios pragmáticos: "... la relación más radical y originaria que se produce entre educador y educando (...) es la relación ética que se traduce en *acogida*, no la relación profesoral-técnica del experto" (Ortega, 2004, pp. 271-272). Sin embargo, la cultura de performatividad en que estamos sumidos -esto es la obsesión con la eficiencia y efectividad (Blake, Smeyers, Smith, Standish, 2000)-amenaza con socavar la posibilidad de que el/la educador/a llegue a ser autor/a de unas tramas de enseñanza que le pertenezcan (Aoki, 2005 [2003], p. 442) en pro de ayudar a gestar una experiencia que entiende que educar consiste en encontrarse y con-vivir con otro.

Dicho esto, Tatiana relata una conversación con un estudiante a reinsertar: "tú te llevaste mal con la profesora de lenguaje (...) y dejaste de estudiar (...) ¿por una profesora?, ¿por qué no te diste otra oportunidad si al fin y al cabo es una profesora?... tu vida sigue y tú vas a necesitar la escritura y la lectura, independiente de la profesora..." (p.14). Enseñar y acompañar a "este otro que no soy yo" supondría, más bien, contemplar y experimentar la afición propia del "estar en común" de la pedagogía: "Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia (...) la convivencia es "convivencia" porque hay (...) perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos (...) porque hay un afecto que supone (...) el hecho de ser afectado y el de afectar"(Skliar, 2009, pp. 4-5).

En realidades escolares pretendidamente des-afectadas la institución invisibiliza a sus estudiantes. Los educadores/as devenidos gerentes de aprendizaje no podrían responder a la pregunta ética – más concreta y urgente que la de la mera *presencia* del otro dentro de la escuela- que interroga por la *existencia-posible-debida* a "este otro/a que no soy yo" que ha sido arrojado al mundo sin pedirlo (Giannini, 2007, p. 59)⁸. Así, Tatiana, relata: "... el caso del Matías [quien] aparte de su situación de abandono (...) va a un colegio, y un profesor le intenta dar un beso [en la boca], él no quiere saber nada más del colegio" (p.14). Dicha distorsión hace tambalear los a priori del sistema y sus lógicas compensatorias: "El concepto del maestro como un <<ciudadano modelo>> ha sido (...) vital en el discurso oficial (...) el deber de los maestros de (...) primaria [es] garantizar que cada ciudadano alcanzara el nivel adecuado de conducta y comportamientos decentes..." (Simola, Heikkinen & Silvonon, 2000, p. 92).

Acerca de las tecnologías escolares "manual de convivencia" y "uniforme", éstas operan prescribiendo aprendizaje e identidad, indiferentes a este otro niño/a y a cualquier posibilidad de *improvisación curricular*. Foucault (2006) explica que "La norma es lo que puede aplicarse tanto al cuerpo que se quiere disciplinar como a la población que se quiere regularizar" (p. 204). Fernando comenta que: "la escuela actual (...) para lo que estamos haciendo (...) es mala, tienen un manual de convivencia, prácticamente códigos penales, no hacer esto, no hacer este [si] estamos hablando de respetar los derechos de los sujetos, ¿por qué tengo que ir con uniforme, si no quiero usar uniforme?, ¿por qué tengo que ir con el pelo corto si quiero ir con el pelo largo?, ¿o acaso el pelo corto o pelo largo inciden en el aprendizaje? (pp. 13 y 17). Este relato invitaría a "...pensar en los mecanismos de poder (...) en la capilaridad de su existencia, en el punto en que el poder alcanza la fibra misma de los individuos, toca sus cuerpos y se inserta en sus acciones y actitudes, en sus discursos, procesos de aprendizaje y vidas cotidianas" (Foucault, 1980, p.39, citado en Gore, 2000, p.230).

Finalmente, acerca de la interdisciplinariedad, Carlos cree necesitar equipos "más interdisciplinarios (...) estamos (...) con trabajadores sociales, educadores y pedagogos, quizás tener un psicólogo (...) la reinscripción involucra una tarea tremendamente multidisciplinaria, a lo mejor nos queda grande. Creo que nuestro equipo debería ser más multidisciplinario, más trabajadores sociales, un orientador, y un orientador familiar (pp. 3 y 6). La sola interdisciplinariedad, no obstante, no basta. Un equipo interdisciplinario debiera buscar su domicilio ético y político en una experiencia de la "interdiscursividad sin jerarquías" (De la Vega, 2008, p. 71).

⁸ Debo la distinción entre mera presencia y existencia a las reflexiones de Carlos Skliar acerca de la convivencia en instituciones educacionales.

Siempre en la lógica problema/solución aludida, el cariz salvífico atribuido a lo multidisciplinar se tensiona cuando se nombra la vulnerabilidad. Los recursos no son:

... un tema absoluto de solución de las temáticas profundas que (...) hemos podido detectar al interior de la familia (...) el problema medular (...) es la vulnerabilidad (...) Aunque nos inyectaran más recursos, problemáticas familiares todavía siguen latentes (...) Nuestros educandos son hijos de (...) familias trabajadoras que no han completado su educación, en su gran mayoría” (Carlos, pp. 3 y 6).

Fernando, asimismo, señala que el equipo “no puede cubrir las necesidades que tienen ellos, y eso nos lleva a desgastarnos... estamos tratando de cubrir acá, mientras... dejamos esto de lado... estamos apagando incendios” (p. 1). Y agrega que debido a la carencia de “... redes eficientes y efectivas (...) que puedan ser oportunas a la solución de estas problemáticas, no se soluciona el problema” (p.10).

Dicho lo anterior, sería necesario prevenirse de una ficción que amenaza con colonizar los argumentos de los/as educadores/as y que consiste en creer que “... el problema siempre es del niño o está en él [Esta] ficción permite desvincular a la escuela y al contexto social en la producción de los problemas...” (De la Vega, 2008, p. 71).

¿Qué es lo que se naturaliza en los discursos de la reinserción escolar?

Los relatos del equipo visibilizan categorías que, naturalizadas, operan como ecos de políticas que fluyen a través de programas compensatorios homogeneizadores de la singularidad. Dussel (2006) señala que “La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta de una identidad común, que garantizaría la libertad y prosperidad general...” (p.21). Estos entramados discursivos cargan a los/as educadores con una tarea que los excede en sus posibilidades, si bien no en su entusiasmo, a la vez que los frustra por lo desmesurado de las expectativas como por los resultados que se obtienen. Por ejemplo, Tatiana señala:

... la reinserción escolar tiene que ver con una reparación social (...) es una responsabilidad mayor a un conjunto de profesionales (...) tiene que ver con un contexto más humano del hombre y de la mujer (...) connota una responsabilidad social [con] quienes han sido sacados de sus derechos (...) es reparar la condición de igualdad de cualquiera con cualquiera, estos niños tienen el mismo derecho que cualquier otro niño...” (p.7).

En la cultura neoliberal, organismos como el Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc. naturalizan y comunican categorías tales como “equidad”, “igualdad”, “derecho” como transparentes en significado e intrínsecos a la educación, predisponiendo a “... las políticas educativas locales para “converger” en lógicas mundiales de estandarización, nivelación, etc.” (cf. Infante, Matus y Vizcarra, 2011, p. 149). Estos discursos normalizadores, a través de sus categorías, naturalizarían la reinserción como compensación o reparación de lo que a priori es predefinido como “lo debido” a la otredad nombrada e inscrita como deficiente. Dichas categorías “Si bien generalizan compromisos democratizadores, en tanto tienden a reparar condiciones provocadas por la pobreza, discriminación (...) recuperan sin embargo, en el uso del vocabulario una noción totalizadora...” (Rattero, p.175b), acerca de lo que se comprende como reinserción escolar, el otro niño/a a reinsertar y educador/a.

(In)conclusión

A la luz de los relatos considerados se visibilizaron maneras totalizadoras y esencialistas de nombrar al otro: “desertor”, “vulnerable”, “pobre”, “hacinado”, “genio”, “experto”. Ello diluiría las singularidades y sus *por-venires* reduciéndolas a un solo nombre, un solo rostro, un solo cuerpo, en nombre de un mismo futuro. Asimismo, se visibilizó un sistema de razonamiento problema/solución que tiende al desconcierto y abatimiento de los educadores, como a la limitación de la escuela, en relación con la alteridad (categorizada) deficiente. El/la pedagogo/a, socavado como autor responsable de sus relatos por el discurso neoliberal compensatorio y expectante, se tornaría *gerente de la mismidad*, incapaz de hacerse cargo del “estar juntos” que supone una intervención pedagógica *posible*. Finalmente, se relevó el discurso de la reinserción escolar naturalizado como *pago debido* a un otro vulnerable que, para ser compensado o reparado, debe ser normalizado.

Dicho esto, educadores/as y sujetos a reinsertar aparecen colonizados por el mismo discurso de la normalidad que: “... no afecta solo a las personas con deficiencia: regula también las vidas de las personas consideradas normales.” (Da Silva, 1997, pp. 5-6 en Skliar, 2003, p. 124). Sería esta misma pedagogía la que produciría *desiertos* en los que ya nadie desea encontrarse con otro.

En este contexto, emergen “conversaciones hacia adentro y hacia afuera” de nuestros equipos pedagógicos si educar es *responder*:

La educación es la forma en que el mundo recibe a los que nacen. Responder es abrirse a la interpelación de una llamada y aceptar una responsabilidad. Recibir es hacer sitio: abrir un espacio en el que lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa (Larrosa, 2000, p. 169).

Desde la etimología, al *con-versar* podemos danzar, dar vueltas con otro en torno a algo, acoger el resonar y la variación de la otredad en su singularidad. Se trata de conversaciones que nos ayuden a cultivar el querer enseñar ya que: “El camino de una pedagogía sensible a las diferencias, pasa por una ética y una política del deseo de enseñar” (Skliar, 2004, citado en De la Vega, 2008, p. 42). Conversaciones que nos faciliten buscar modos de aproximarnos sin asimilar, buscar sentidos (en común) para acoger las *pro-vocaciones* de la alteridad como invitaciones a la *asistencia*: a hacernos plenamente presentes aquí y ahora para este otro. Conversaciones que nos permitan *enseñar* -mostrar que habría mundos posibles- sin que ello implique *homogeneizar*. En palabras de uno de los educadores del equipo: “Los colegios, no están respondiendo a esos alumnos... Hay que pensar en una escuela nueva que responda estas problemáticas” (Fernando, pp. 13-14).

Hacia adentro de nuestros equipos, podemos cultivar conversaciones que desmantelen discursos que (nos) han llegado ser demasiado familiares y desmesuradamente gerenciales y orientadas a resultados. Estas conversaciones exigen *pausar para pensar*, cultivar calma y virtud (fortaleza) contemplativa, recuperar la experiencia de la escuela en su sentido etimológico: ocio, re-creación, tiempo libre (Giannini, 1993; Pieper, 1998), sin distracciones, para pensar la enseñanza de modo pertinente y hospitalario para con la alteridad. Consecuentemente, rumiar la posibilidad de hacer de nuestro oficio un *arte de lo nimio*⁹, que se mantenga vigilante ante las desmesuradas y éticamente problemáticas demandas de la mismidad neoliberal. Para esto necesitamos re-em-palabrar-nos: “modificar nuestra biblioteca, dejar entrar otras firmas y otros textos, introducirnos en otras formas de decir y de pensar, en otras formas de leer (...) más sensibles a la experiencia y más hospitalarias con la alteridad” (Larrosa, 2009, p. 192).

Hacia afuera nuestras conversaciones tendrían que ver con probar siempre nuevos modos en los que podamos experimentar, probar, vivir la afección de alteridad implicada en el encontrarse pedagógico. Derrida (1997) nos sugería que: “... nos dirijamos a él, singularmente, que lo llamemos, pues, y le reconozcamos un nombre propio: «¿Cómo te llamas?»... [lo que] consiste en hacer todo lo posible para dirigirse al otro, para otorgarle, incluso preguntarle su nombre, evitando que esta pregunta se convierta en una «condición»” (s/p).

En suma, estas conversaciones podrían ayudarnos a soñar intervenciones pedagógicas *posibles* que consistan en *dar la palabra* (Larrosa, 2003, p. 653) a otro que, nombrado *infante* (mudo en su etimología), deseamos se torne autor de su propia palabra. Como señala Contreras (2009):

Ciertamente todo esto es más fácil de formular, de soñar, que de vivir. Pero necesitamos de los sueños, de la imaginación, para abrir el deseo. Como necesitamos de la exploración de nosotros mismos y de nuestra relación con lo otro y con los otros para ir abriendo la realidad (p. 10).

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2005). Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. *Linhas: revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura*, (6),1. 1-13. <http://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1247/1059>
- Aoki, T. & Aoki, D. (2005 [2003]). Interview. En W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key: The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 367-376). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Baker, B. (2000). La “infancia” en el surgimiento y discusión de las escuelas públicas estadounidenses. En T. Popkewitz & M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 139-168). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

⁹ “Curiosamente, “Nimio” (del latín *nimiŭs*), según el diccionario es «excesivo, abundante. Sentido que se mantiene en español; pero fue también mal interpretada la palabra, y recibió acepciones de significado contrario», y entonces se dice generalmente nimio de algo insignificante, sin importancia” (Rattero, 2009a, p. 10).

- Blake, N., Smeyers, P., Smith, R. & Standish, P. (1998). *Thinking again. Education after postmodernism*. London: BERGIN & GARVEY.
- Chile, Ministerio de Educación (2009). *Ley General de Educación (LGE) N° 20.370*. Santiago de Chile: Autor. http://www.anepe.cl/gobierno_transparente/pdf/ley20370_lge.pdf
- Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar & J. Larrosa. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 7-11). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Derrida, J. (1997). El principio de hospitalidad. En *Le Monde*. http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/hospitalidad_principio.htm
- De la Vega. (2008). *Las trampas de la escuela integradora*. Buenos Aires: Noveduc.
- Dussel, I. (2006). La escuela y la diversidad: un debate necesario. *Revista todavía*. Buenos Aires.
- Foucault, M. (1999). *La verdad y las formas jurídicas*. España: Gedisa
- Foucault, M. (2006). *Los anormales*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Giannini, H. (1993). El ocio: madre de las virtudes éticas. *Revista Universitaria*, 39, pp. 28-31.
- Giannini, H. (2007). *La metafísica eres tú. Una reflexión ética sobre la intersubjetividad*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Gore, J.M. (2000). Disciplinar los cuerpos: sobre la continuidad de las relaciones de poder en pedagogía. En T. Popkewitz & M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 228-249). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona: Octaedro.
- Hopenhayn, M. (2000). La educación en la actual inflexión epocal. Una perspectiva latinoamericana. *Revista PRELAC*, (2), 12-25.
- Infante, M., Matus, C. & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Revista Universidad de Talca*, 26 (2), 143-163.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Larrosa, J. (2009). Palabras para una educación otra. En C. Skliar & J. Larrosa. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 189-203). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Levinas, E. (1985). *Ethics and Infinity. Conversations with Philippe Nemo*. Pittsburgh,,: Duquesne University Press.
- Maturana, H. (2003). *El sentido de lo humano*. (10a ed.). Santiago de Chile: JC Sáez.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Indigo-Cuarto Propio.
- Ortega, P. (2004). Moral Education as Pedagogy of Alterity. *Journal of Moral Education*, 3 (33), September, 271-289.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (1999). The Role of Compassion in Moral Education. *Journal of Moral Education*, 28 (1), March, 5-17.
- Perona, N., Crucella, C., Rocchi, G. & Silva, R. (2000). *Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares*. <http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p15.4.htm>
- Pieper, J. (1998). *El ocio y la vida intelectual*. (7ª ed.). Madrid: Ediciones Rialp.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of Education. Aims, Theory, Common Sense and Research*. London: Continuum.

- Rattero, C. (2009a) Artistas de lo nimio. *Boletín Informativo de la Dirección de Educación Superior del CGE. ER*, (9), 9-11.
- Rattero, C. (2009b). La pedagogía por inventar. En C. Skliar & J. Larrosa. (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 161-188). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of the Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W.W. Norton and Co.
- Simola, H., Heikkinen, S. & Silvonon, J. (2000). Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación. En T. Popkewitz & M. Brennan (Comp.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 81-110). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Skliar, C. (2003). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Orientación y sociedad*, 8, 1-17.
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2), 1-12. <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, impossible Selves: Exclusions and student subjectivities*. Netherlands: Springer. .

La Socialización Escolar: Prácticas móviles en niños indígenas del Ecuador

Daniel Llanos

Como citar:

Llanos, Daniel (2014) La socialización escolar: Prácticas móviles en niños indígenas del Ecuador. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La presente ponencia es el resultado del trabajo de campo y de reflexiones realizadas en el marco del proyecto de tesis doctoral intitulado "Transformaciones en las prácticas socio-educativas por efectos de movilidad interna en jóvenes indígenas de la sierra central ecuatoriana". Por ello, interesa presentar y debatir los cambios y transformaciones que se han producido en el proceso de socialización escolar de niños y niñas indígenas que forman parte de los centros educativos denominados "Unidades Educativas del Milenio". Es importante señalar, que dichos centros son parte de la reestructuración del sistema escolar ecuatoriano y que preferencialmente, se encuentran ubicadas en sectores urbano-marginales y rurales que históricamente carecieron del servicio educativo. Parte central de la nueva oferta educativa es el acceso y uso de la tecnología como herramienta y recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ello, las formas de socialización de niños y niñas indígenas también mutaron, dando paso a una *socialización mediatizada*, que en rigor, y por el uso de la tecnología, media las narrativas y "desdibuja" las identidades de los sujetos que socializan a través de las tecnologías de la comunicación. **Palabras clave:** socialización escolar, socialización mediatizada, niños indígenas, prácticas móviles.

Introducción

La socialización escolar, como hecho sociológico de análisis y como categoría analítica tiene sus inicios durante las primeras décadas del siglo XX, cuando Emilio Durkheim, precursor de la sociología de la educación, definió a la educación como espacio de socialización del niño. Según Durkheim (1990) la educación consiste en la socialización metódica de la joven generación, el formar el ser social en cada uno de los individuos es el fin de la educación.

Por ello, todo proceso educativo (comunitario, familiar o escolar) se encuentra cargado de un sistema de valores, creencias y códigos de relacionamientos vivenciales, los mismos que son transmitidos e inculcados con el firme propósito de aportar en la construcción del *sujeto individual* como del *sujeto colectivo* (sociedad) y en el caso concreto que nos ocupa un *sujeto comunitario*, es decir, todo sistema educativo, contribuye en la constitución y formación de valores individuales y colectivos. En ese sentido, no existe ninguna oposición entre individuo – sociedad, porque la educación logra conjuntar e implicar mutuamente los dos componentes: educándose el individuo se socializa y se individualiza (De Paz Abril, 2004). Esta maxima del proceso educativo ha sido evidenciada de forma precisa al interior de las comunidades indígenas de la sierra central ecuatoriana, a saber que el ingreso de las escuelas han transformado los lazos comunitarios, porque la socialización escolar amplifica el proceso de individualización del sujeto, pero también permite ampliar su campo de socialización, lo que permite la adquisición de prácticas sociales ajenas a las comunitarias provocando así una suerte de *descomunalización de la comunidad* (Sánchez-Parga,2009).

Pero la referida descomunalización no opera de forma total en las relaciones comunitarias, por el contrario, la socialización escolar ha permitido ampliar los horizontes de socialización con lo cual se reconfiguran y transforman las relaciones entre sujetos. Quizá, las relaciones de corte intergeneracional: adultos-jóvenes y niños expresa con claridad la reconfiguración y cambios operados en los lazos comunitarios, sobre todo porque el sector poblacional joven en los últimos años ha concentrado y acumulado el capital académico en las comunidades indígenas de la sierra ecuatoriana; dicha acumulación es el resultado de la paulatina pero permanente inserción de niños, adolescentes y jóvenes indígenas en el sistema escolar ecuatoriano.

Apartado Metodológico

La presente ponencia es el resultado del trabajo de campo realizado en comunidades indígenas de la sierra central ecuatoriana, específicamente en la provincia de Cotopaxi y en diferentes zonas urbanas, cercanas a las comunidades de origen. Asimismo, la heterogeneidad de las instituciones sociales, (escuelas urbano-marginales, rurales, cabildos, asambleas comunitarias y comunidades) en las cuales se realizó la observación *in situ*, permitió el empleo de un dispositivo metodológico que se enmarca en la tradición de estudios cualitativos, a saber, que las aproximaciones etnográficas multi-situadas (Marcus, 1995) se realizaron en los lugares antes señalados, pero también en sitios de alta concurrencia por parte de jóvenes indígenas¹⁰.

Siguiendo la tradición de estudios cualitativos se empleó el análisis de contenido discursivo de adultos, jóvenes y niños, lo que permitió la obtención de datos que contribuyeron en el análisis de la constitución y producción subjetiva del sujeto niño y joven que forma parte de las Unidades Educativas del Milenio.

La socialización escolar y las Unidades Educativas del Milenio

Las Unidades Educativas del Milenio, de aquí en adelante UEM, son los centros educativos que el estado ecuatoriano viene construyendo en las diferentes provincias del país y de forma particular en sectores geográficos que históricamente carecieron del servicio educativo. De acuerdo a la planificación estatal se prevé que hasta el año 2015 el Ecuador cuente con 88 UEM. Actualmente se encuentran funcionando 22 UEM.

El objetivo central de las UEM es: “Brindar una educación de calidad y calidez, mejorar las condiciones de escolaridad, el acceso y la cobertura de la educación en sus zonas de influencia y desarrollar un modelo educativo que responda a necesidades locales y nacionales” (Tomado de la página web del Ministerio de Educación del Ecuador).

Como se menciona en el objetivo, el modelo educativo apunta a responder las necesidades locales y nacionales, conjugando así elementos propios de las comunidades donde se aseintan las UEM y por supuesto, implementando e importando elementos y códigos culturales distintos a los de la localidad.

Uno de los elementos fundamentales que entra en juego bajo la lógica del nuevo modelo educativo es la moral como valor social, y su función dentro del quehacer social. Moral y/o valores que también son transmitidos en el proceso de escolarización y que de acuerdo al nuevo modelo educativo establecido apunta a una modernización y tecnologización del proceso educativo, descartando, así, un modelo que perpetuaba las diferencias entre el sistema educativo urbano, con valores ciudadanos, tales como la continuidad educativa y la moratoria laboral que apuntaban a la eficiencia escolar y profesional futura y un sistema urbano-marginal y rural que recibía y transmi-

¹⁰ Un punto de encuentro de jóvenes indígenas es el centro comercial Maltería Plaza, ubicado en la ciudad de Latacunga en la provincia de Cotopaxi.

tía valores de inmediatez educativa, acompañada de un nivel básico de conocimientos que aseguraba la pronta pero precaria inserción en el campo laboral, por supuesto, este modelo reproducía las inequidades sociales y escolares. En conclusión, los valores transmitidos actualmente en el sistema educativo de las UEM apuntan a la constitución de un sujeto competitivo y con competencias escolares que le permita socializar e interactuar con otros sujetos provenientes de otros contextos escolares.

Esta premisa de “homologación educativa” implementada en el caso ecuatoriano, para nada se distancia de los preceptos ya señalados por Durkheim a mediados del siglo anterior, a saber que la escuela al impartir una “única moral” contribuiría a la cohesión social, esta preocupación, durkheimiana, de la cohesión social, fue asumida por autores como Bernstein cuando se interrogaba por ¿cuáles son los procedimientos, prácticas y juicios que la escuela pretende que el niño tenga? (Bernstein, 1988, p. 38). En ese sentido, y partiendo de la premisa que todo proceso se gesta con sujetos concretamente situados podemos decir que el actual modelo educativo de las UEM corresponde a los valores que la misma sociedad ha producido y que a su vez los sujetos producen sobre esa sociedad, estos valores necesariamente se encuentran en la escuela y son los que se irradian a sus educandos.

Pero Bernstein intentó responder esta interrogante siguiendo la distinción de Parsons (1990) entre lo instrumental y lo expresivo, modelos conductuales distintos que la escuela transmite, pero que en la práctica se interrelacionan de forma perfecta: a) el orden expresivo se ocupa de normas de orden social (conducta), de carácter y de modales y tiende a cohesionar la escuela en cuanto colectividad moral; b) el orden instrumental tiene que ver con el aprendizaje más formal y se ocupa de hechos, procedimientos y juicios implicados en la adquisición de habilidades específicas. En suma, los modelos conductuales que actualmente operan en las UEM reconfiguran las formas de cohesión social comunitaria, las cuales se encuentran instrumentalizadas y mediadas por la tecnología que forma parte sustantiva del aprendizaje formal de la población juvenil de las comunidades indígenas que asisten a las Unidades Educativas del Milenio.

Estos modelos conductuales toman forma y “vida” en todos los centros escolares, sobre todo cuando revisamos y ponemos atención al currículo institucional, instrumento pedagógico que permite planificar con exactitud el modelo y forma de relaciones que deben tener (entre pares, entre pares-autoridades, profesores y padres de familia) y los “productos” (*sujeto-estudiante*) que producirá para la sociedad.

Otro de los principales aportes durkheimianos que contribuyó al entendimiento de la categoría *socialización escolar* radica en el hecho de situar al niño que se educa en “su” sociedad y plantear la educación como institución social, frente a las definiciones universalistas, idealistas y antihistóricas como las de Kant, Miller o Spencer, para quienes la educación habría de llevar a los individuos a su más alto punto de perfección posible apelando a una naturaleza innata que la educación ayudaría a desplegar (Parsons, 1990: p.13). Asimismo, existieron postulados como los de Rousseau (1976) quien defendía la idea: que la única posibilidad de obtener resultados positivos en la educación era el retorno a la esencia natural del niño, es decir, “*el niño natural*” contraponiendo la idea del “*ser social*”. En rigor y aunque no se encuentra enunciado e instaurado de forma precisa en el debate actual la idea que sostiene un sector de la oposición a la creación de las UEM se relaciona con la idea de mantener al niño, al joven indígena distante de los valores que no son propios de su comunidad negando de esta manera la esencia del ser social que se articula y se vincula entre sí para crear y producir sociedad.

Pero retornando a Durkheim, De Paz Abril, (2004) afirma: los postulados durkheimianos presentan cercanías con postulados marxistas, ya que ambos autores aseguran que “no es la conciencia, sino las relaciones sociales, la base del contenido real de la vida humana”, resaltando la importancia que tienen las relaciones sociales a la hora de entender y explicar los procesos de socialización humana. Por ello, si bien es cierto que los valores comunitarios mutaron no podemos negar que toda transformación social es el resultado de los propios procesos de socialización, relación y vinculación que los sujetos emprendemos; en ese sentido, los cambios que operan y que se objetivan a través de las prácticas son resultantes de las propias necesidades que los sujetos generan a partir de la socialización actual.

Es importante señalar que a lo largo de la historia de la humanidad siempre existió socialización, aunque no haya existido espacio formal de educación, es por ello que encontramos una variedad de conceptualizaciones que refieren a la socialización, así tenemos a autores como Parsons (1988, p. 197) quien concibe el proceso de socialización como la adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol mediante una forma particular de aprendizaje.

Desde una perspectiva más constructivista, y sobre todo considerando estudios más provenientes de la fenomenología (Mead y Schutz), Berger (1989) conviene en que la socialización es el proceso a través del cual el niño y la niña aprenden a ser miembros activos de la sociedad, interiorizando el mundo social. En definitiva, el principio guía de Parsons y del constructivismo giran alrededor de los aprendizajes sociales que cada sujeto adquiere en sus intercambios con otros sujetos, y como estos aprendizajes otorgan y facultan un lugar y un espacio dentro de la esfera social en la cual uno actúa. Es así que las UEM, a través de su modelo educativo y de sus prácticas educativas lo que prefigura es modificar el lugar que ocuparan los sujetos indígenas en el futuro espacio social, por supuesto, todo ello mediado desde el sistema educativo.

Por otro lado, hay autores quienes afirman que la escuela no es únicamente un simple vehículo para la transmisión y circulación de las ideas, es también y sobre todo, un espacio de prácticas sociales (Fernández Enguita, 1990) que permiten poner en acto el origen socio-cultural de cada sujeto. Estas premisas basadas en la puesta en acto de lo que cada sujeto posee como “*insumo adquirido*” en su contexto primario de socialización (comunidad-familia-comunidad) se engarza directamente con la propuesta que todo sujeto posee un acumulado mayor o menor de *capitales cultural y social* (Bourdieu, 1996) que permiten tener rasgos de distinción a la hora de socializar con sus pares.

Entonces, habrá que decir también, que el proceso de socialización se encuentra mediado por los “recursos¹¹” que cada sujeto posee y que le facultará tener más o menos niveles de cohesión y articulación social. Es así que debemos considerar que la escuela por ser el segundo espacio social de socialización se encuentra íntimamente relacionada con el espacio familiar, espacio que, en varios momentos, puede contraponerse a los principios que imparte la escuela, pero, que sin embargo, la mayoría de las ocasiones actúa y funciona de forma paralela y en el caso de las comunidades indígenas este paralelismo se encuentra formado por tres elementos que difícilmente se desarticulan comunidad-familia –escuela-comunidad, a saber que la comunidad actúa como “red” familiar y al mismo tiempo la familia es el soporte de la comunidad y esta última actúa como socio de la escuela¹².

Pero la comunidad, familia y la escuela no son los únicos agentes que socializan o median la socialización, por el contrario, en una sociedad en red (Castells, 2001) existen múltiples agentes que contribuyen al proceso de socialización de los sujetos, quizá el ejemplo más evidente es la televisión y las actuales redes sociales, agentes que cooperan en las nuevas y novedosas formas de relacionarse en tiempos reales pero en espacios diferentes.

Por ello, la escuela funciona como un agente de socialización dentro de una red de instituciones más amplias (Giroux, 1990) deviniendo el proceso educativo actual en una actividad “multideterminada” (Delval, 1993) que evidencia las tensiones sociales y produce niveles de tensión social como resultado de la multiplicidad de elementos y agentes que cooperan en la socialización de los sujetos.

Actuales tensiones escolares a considerar

En todas las sociedades los niveles de conflictividad y tensiones han existido siempre, de hecho, el tan desprestigiado conflicto posee en sí mismo unos niveles de importancia en la vida de los seres humanos, a tal punto que nos permite desarrollar niveles de creatividad para responder a los conflictos que nos abrazan e incluso, por el conflicto generamos estrategias de cooperación y de solidaridad.

La escuela, por ser un espacio casi natural¹³ de la socialización humana no se escapa de estos niveles de tensión y de conflicto, es así que el niño que ingresa el primer día de clases a su escuela se enfrenta a choques o conflictos valóricos que van desde la simple atención, personalizada, que él recibía en su comunidad y familia, a un trato impersonal categórico (Dreeben, 1990) en el cual la posibilidad de interactuar y “acomodarse” se medía a través del compartir un espacio con otros niños que también demandan atención de forma impersonal pero continua, en suma, el compartir como valor se empieza a transmitir en los primeros pasos de la socialización escolar. Pero este compartir tiene un aditivo, ya que el compartir y ser parte de un grupo social ahora tiene formas ampliadas

11 No nos referimos únicamente a los recursos económicos, incluimos, los recursos culturales y de conocimientos que cada sujeto posee y que le permitirá mantener un diálogo con sus iguales y con todos aquellos con los que interactúa.

12 De hecho, en las características de las UEM se establece con claridad la pertinencia de trabajar con la comunidad como socios

13 La escuela, en los últimos cincuenta años se ha convertido en el paso obligado por todo sujeto que pretende incorporarse en la rueda productiva y que necesariamente debe asumir y aprender facultades, modos y adquirir conocimientos que lo catapulten a un bienestar individual y colectivo.

y sin status de preferencias, sobre todo porque en la escuela las relaciones responden a lógicas “extrabiológicas” (Dreeben, 1990: p.33) que obligan al niño a sentirse, en un primer momento, en un estado de indefensión como resultado del tránsito de una estructura comunitaria familiar basada en el afecto a una estructura competitiva, este cambio de estructuras puede causar ciertos niveles de temor en el niño¹⁴ lo que dificulta los procesos de adaptación escolar y por ende, complejizan los niveles de socialización.

El acceso, cada vez más prematuro, de los niños al sistema escolar ha generado otro conflicto dentro de la socialización infantil a tal punto que la adquisición de valores que supuestamente debían transferir las familias ahora son responsabilidades de la escuela; a la par de todo esto, encontramos que la disolución del espacio familiar y del espacio escolar ahora es más evidente (Cardús, 2000) y como consecuencia de ello el asumir normas y reglas quedan en la indefinición, provocando sujetos que cuestionan ¿quién tiene la razón? ¿a quién obedezco?, el desenlace, en la actualidad los niños conocen la relatividad antes de aprender normas determinadas (Cardús, 2000: p. 79)

El “eclipse de la familia”¹⁵ (Savater, 1997) complejiza e incrementa el conflicto en la socialización infantil y claro, la responsabilidad ineludiblemente rebota a las funciones de la escuela, funciones que no pueden ser asumidas en su totalidad por la relatividad antes mencionada en la que se desarrollan los niños.

Por otro lado, la ausencia de figuras de autoridad dentro del espacio familiar y la incapacidad total que presenta la escuela, para asumir la responsabilidad de guiar, formar y “moldear” la personalidad y comportamiento de los niños se ve reflejada porque el accionar y prácticas actitudinales de los niños, niñas y adolescentes, ahora, es aprendida desde los medios de comunicación como la televisión y, sobre todo el internet y sus diversos modelos de interacción¹⁶, en definitiva, la acción educativa y la socialización se desarrolla, actualmente, en tres grandes espacios: la comunidad- familia, la escuela y los espacios de las pantallas. Habrá que enfatizar, que al interior de estos tres espacios, se producen niveles de tensión y conflicto y por supuesto el conflicto y la tensión se proyecta a niveles interesaciales (comunidad-familia, escuela y pantallas).

La tecnología y la escuela

Parte central de la oferta educativa de las UEM es el componente tecnológico que se traduce en el acceso a internet por parte del grupo de estudiantes, profesores y miembros de la comunidad, también el equipamiento con el que cuentan los salones de clase, pizarras táctiles y laboratorios que facilitan el proceso educativo. Todos estos insumos contribuyen al apareamiento de una nueva forma de entender la realidad educativa, pero también dibuja y al mismo tiempo desdibuja las formas de interacción cotidiana comunitaria.

De hecho, las nuevas tecnologías de la comunicación han modificado las relaciones comunales (Llanos; 2013) y por supuesto, la socialización comunitaria, familiar y escolar de los sujetos jóvenes se encuentra mediada por los dispositivos tecnológicos (celulares, tablets, pcs, etc) originando así, una nueva forma de *socialización mediada* que configura nuevas identidades a partir del uso cotidiano de los dispositivos tecnológicos que permiten encubrir, transformar y crear nuevas realidades, varias de ellas distantes a su lugar de origen y de residencia, pero que a partir de la *socialización mediada* y las relaciones que se gestan desde el uso de las tecnologías permiten dibujar realidades anheladas y que son conocidas, ahora, a través de la mediatización tecnológica frecuente que tienen desde las UEM.

A manera de conclusión

Como se ha expresado a lo largo del escrito, la escuela como institución social se encarga de transmitir valores, éticas y prácticas que la sociedad las reconoce como valor social. Por ello y a partir del ingreso de las UEM en zonas urbano-marginales y rurales los valores locales donde se encuentran la UEM se modificaron, más aún en sectores rurales donde el predominio de la población es indígena. Los cambios producidos desde la escuela son

14 El tránsito de una estructura comunitaria familiar afectiva a otra estructura competitiva puede ser menos angustiosa para un niño que proviene de modelos familiares en los que también se practica la competencia como estrategia de sobrevivencia dentro del núcleo familiar. Este no es el caso de las comunidades indígenas porque el valor comunitario es cooperativo y no competitivo

15 Savater refiere como eclipse familiar a la crisis de autoridad que tienen los padres en los actuales momentos, esta realidad también existe en las comunidades indígenas y se complejiza aún más por la ausencia de padres que migraron a las ciudades en busca de espacios laborales

16 Entendemos como zonas de interacción a las redes sociales (Facebook, twitter) y espacios de juegos en línea que permiten mantener “relaciones sociales” en tiempo sincrónico y diacrónico.

cambios que afectan en el componente cultural de toda sociedad, por ello la mutación se evidencia en sectores con prácticas distintas a las que se transmiten en las escuelas. Empero de ello, y como ya lo mencionamos, los cambios que se operan en gran medida son cambios que las propias comunidades exigen o reclamaban, por ello y si bien, desde una óptica conservadurista, podemos decir que las comunidades indígenas han dejado de ser lo que eran... también podemos afirmar que ahora son lo que esperan ser, o lo que quieren ser.

La socialización de los niños indígenas se encuentra fuertemente influenciada por las tecnologías de la comunicación, lo que genera un cambio en las narrativas y en el lenguaje infantil, provocando así un distanciamiento intergeneracional al interior de las comunidades y de las familias. La socialización mediatizada no es atributo de los adultos y jóvenes de las comunidades, por el contrario, la precocidad en el uso y manejo de dispositivos tecnológicos, sobre todo en el espacio escolar, ha contribuido que las formas comunicativas comunitarias cada vez sean más próximas a las formas comunicativas de las urbes, es decir, la socialización de los niños indígenas era privilegiada por el compartir con su madre las actividades y el trabajo de la tierra, ahora, y de acuerdo al registro de observación, encontramos a los niños jugando con sus equipos móviles, tablets o laptops mientras los adultos trabajan en la minga¹⁷ o asisten a las ambleas. Este tipo de actividades se repiten durante los recesos durante el horario escolar.

Referencias bibliográficas

- Berger, L. P. (1989) *Invitación a la sociología*, Barcelona
- Bernstein, B. (1988) *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de enseñanza*. México: Ed. Fontmara.
- Cardús, S. (2000) *El desconcierto de la educación* Editorial Siglo XXI
- Castells M. (2001) *La Era de la Información, Vol. 1*, Madrid, Alianza Editores
- Delval, J. (1993) *Los fines de la educación*, Madrid, Siglo XXI
- De Paz Abril, D. (2004) *Prácticas escolares y Socialización: La escuela como comunidad* Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona
- Dreeben, R. (1990) *La contribución de la enseñanza al aprendizaje de las normas. Independencia, logro, universalismo y especificidad en Educación y Sociedad* n° 9
- Durkheim, E. (1990) *Educación y sociología*, Barcelona
- Fernández Enguita, M. (1990) *La Cara oculta de la escuela*, Madrid, editorial Siglo XXI
- Giroux, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós
- Llanos Erazo, Daniel (2013). *Asimetrías y aproximaciones a la problemática educativa de Jóvenes indígenas de la Sierra Central ecuatoriana. Ánfora* 20 (34)
- Marcus, G. (1995) *Ethnography in/of The Word System: The emergence of Multi-Sited Ethnography* Annual Review of Anthropology, Vol. 24
- Parsons, T. (1990) *El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana en Educación y Sociedad* N°6
- Parsons, T. (1988) *El Sistema Social*, Madrid, Alianza editores
- Rousseau, J. J. (1976) *Emilio o la educación*, Argentina, Paidós
- Sánchez, J. (2009) *Qué significa ser indígena para el indígena*. Quito: Abya yala.
- Savater, F. (1997) *El valor de educar*, Barcelona, Ariel editores

¹⁷ Trabajo cooperativo y comunitario que beneficia a todos quienes habitan un sector.

Qual o impacto de uma avaliação externa no ensino de crianças com 8 anos de idade?

Ana Martins

Como citar:

Martins, Ana (2014) Qual o impacto de uma avaliação externa no ensino de crianças com 8 anos de idade? *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumo

Desde 2005, no Brasil, o Estado de Minas Gerais implantou como política pública o PROALFA, Programa de Avaliação da Alfabetização com o objetivo de verificar o grau de alfabetização dos alunos com idade aproximada a 8 anos matriculados nas escolas públicas estaduais. A partir de dados coletados em nossa pesquisa de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em 2013, construímos o presente trabalho, cujo objetivo é avaliar o impacto dos resultados dessa avaliação na vida escolar dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Para fundamentar teoricamente a pesquisa recorreremos a Bakhmtin (2002), Scliar (1995), Vigotsky (1984), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo (2006, 2009), Soares (2006), Franco (2007), Freitas (2007) e Sousa e Oliveira (2010). Após a análise das entrevistas, realizada por meio de núcleos de significação, concluímos que o PROALFA é uma avaliação que ora tem contribuído para a melhoria na educação, ora tem trazido práticas que desfavorecem a qualidade de ensino oferecido às crianças que frequentam as escolas públicas estaduais da cidade de Juiz de Fora. **Palavras-chave:** alfabetização, avaliação externa, infância, letramento, proalfa.

Pedro¹⁸ era um menino com idade de 6 anos, mas que, devido ao seu porte físico, aparentava ter 9 anos. Foi matriculado na escola no meio do ano letivo em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental. A responsável pelo aluno era uma funcionária de um abrigo para crianças. Logo que chegou à escola, o aluno apresentava atitudes rebeldes: batia nos colegas sem motivo aparente, desrespeitava as regras de sala de aula, ameaçava pular pela janela, afrontava os funcionários e professores. Até o final do ano, o aluno estava com um desenvolvimento muito aquém daquele constatado em outros alunos da turma. Como poderia ser diferente? O aluno era filho de pai e mãe viciados. A avó, que o criava com todo o carinho, falecera no início do ano. Na convivência com a avó, o menino tinha tudo que precisava, pois era uma senhora boas condições financeiras. Na nova vida que lhe foi apresentada, o aluno tinha que sobreviver no abrigo com crianças maiores, algumas viciadas e agressivas outras agredidas pelos colegas, mas todos agredidos pela vida. O destino também tem seus preferidos e Pedro, com certeza, não era um deles. Assim como Pedro, nas escolas públicas brasileiras, existem diversas crianças com histórias semelhantes. Como alfabetizar esse aluno? Como colocar para esse indivíduo a prioridade na leitura e na escrita, enquanto sua vida clama dignidade e respeito. Quando estiver no 3º ano, Pedro será avaliado pelo PROALFA, mas a sua história de vida não será considerada.

Introdução

Um dos grandes problemas educacionais enfrentados no Brasil, ainda hoje, diz respeito ao processo de alfabetização e letramento das crianças. O fracasso escolar, antes revelado nos altos índices de reprovação no primeiro ano de escolarização, atualmente, manifesta-se pela grande quantidade de alunos que seguem pelos anos escolares sem saber ler e escrever. A escola pública, muitas vezes, não tem cumprido o seu papel, pois crianças passam por ela e não são alfabetizadas. Assim, o fracasso escolar se confunde, muitas vezes, com o fracasso na alfabetização.

Na década de 1980, um maior número da população brasileira começou a ter acesso ao ensino. A conquista pela universalização do ensino não significou a garantia de que todos que ingressavam nas escolas públicas brasileiras tinham um aprendizado significativo.

Com a implantação, na década de 1990, do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, ficou evidente, com resultados apresentados, que a grande dificuldade dos alunos concentrava-se, principalmente, na leitura e na escrita. Tais dificuldades eram oriundas de um processo de alfabetização precário ou inadequado. A partir dessa constatação, começaram surgir políticas públicas com intento de amenizar tal situação.

18 Nome fictício para não haver nenhuma identificação do aluno e de sua história na vida real.

Especificamente, no estado de Minas Gerais, o governo tomou algumas medidas. Ampliou, com a Resolução nº. 469/2003, a duração da escolarização do Ensino fundamental de 8 para 9 anos, situação já prevista na lei federal da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei n.º 9.394/96. Reorganizou o currículo escolar, principalmente, no ciclo básico de alfabetização instituindo o CBC - Currículo Básico Comum. Implantou, no ano de 2005, o PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização.

No presente artigo, concentramos nossa atenção na referida avaliação em larga escala e tivemos como objetivo constatar o impacto do PROALFA na vida escolar de crianças de 8 anos de idade.

Caracterização

O PROALFA faz parte do SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação, que é composto também pelo PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica que avalia habilidades em Língua Portuguesa e Matemática de alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede pública e pelo PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar que é um sistema que gera provas e emite relatórios para planejamento e intervenção pedagógica. É um sistema consolidado e padronizado já há alguns anos em Minas Gerais.

No ano de 2004, em Minas Gerais, começaram a funcionar as primeiras turmas do Ensino Fundamental com duração de 9 anos e, a partir, de 2005, as primeiras avaliações do PROALFA foram aplicadas em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental de forma amostral¹⁹. Em 2006, de forma censitária²⁰, a avaliação foi aplicada também em turmas de 3º ano. No ano de 2007, as turmas de 4º ano passaram ser avaliadas de forma amostral e os alunos que tiveram baixo desempenho no 3º ano passaram a ser avaliados de forma censitária. Concentramos nossa pesquisa nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

O PROALFA foi criado e é coordenado e supervisionado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais em parceria com o CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora e com o CEAL - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. Tem como objetivo diagnosticar o nível de alfabetização que se encontram os alunos das escolas públicas mineiras. A Secretaria Estadual de Educação estabeleceu a meta de todas as crianças estarem alfabetizadas aos oito anos de idade. O PROALFA surge, então, para verificar se tal meta teria sido atingida.

Uma vez ao ano a avaliação PROALFA é aplicada, normalmente, com 28 itens de leitura. É escolhido um professor da escola para aplicar a prova, não podendo ser o professor que leciona em turmas de 3º ano. A prova objetiva tem 2 horas de duração com 4 opções em cada questão. São 14 questões lidas pelo aplicador da prova e o restante é lido pelo próprio aluno de forma silenciosa.

Desde a sua implantação, o PROALFA é aplicado em turmas de todas as escolas estaduais de Minas Gerais que atendem o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Paulatinamente, os municípios que quiseram, passaram a dotá-la nas suas redes municipais. Na rede municipal de Juiz de Fora, as escolas podem optar pela participação desde o ano de 2009.

Os resultados são divulgados anualmente em cadernos de resultados. Cada escola recebe o seu caderno constando os seus resultados, os seus resultados anteriores, do seu município, de sua rede de ensino e de todo o estado. Sendo possível aos profissionais da escola observar os resultados e a sugestões de trabalho com os alunos de acordo com o resultado obtido. No caderno consta a escala de proficiência e os padrões de desempenho.

São três padrões de desempenho que se baseiam em um contínuum do mais baixo ao mais alto em uma escala de proficiência que vai de 0 até 1000. Em um eixo da escala estariam as habilidades adquiridas pelo aluno e no outro estaria a pontuação. Os alunos podem ser enquadrados em três padrões de desempenho, a partir do posicionamento que tiverem na Escala de Proficiência. Com base nos resultados possíveis para turmas de 3º ano, no baixo desempenho estariam os alunos que obtivessem até 450 pontos na escala; no desempenho intermediário estariam os alunos que adquirissem a pontuação entre 450 e 500 e no desempenho recomendado enquadrariam os alunos com pontuação acima de 500 pontos. Estima-se que todos os alunos estejam acima de 500 pontos, pois assim retrataria que o ensino foi eficaz.

Uma boa interpretação da escala de proficiência e dos padrões de desempenho muito pode auxiliar em uma

19 Na forma amostral apenas alguns alunos são avaliados, apenas uma amostra precisa ser avaliada.

20 Na forma censitária, todos os alunos são avaliados.

reestruturação pedagógica de uma sala ou de uma escola. Para que os resultados de uma avaliação em larga escala cumpram com seu objetivo é necessário que sejam analisados e interpretados quando chegam à escola.

Configuração

Em Minas Gerais, houve uma reestruturação curricular nos anos de 2004 e 2005, com o CBC que recebeu o nome de “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”, cujo objetivo seria servir de referência no trabalho com o ciclo inicial de alfabetização.

É importante observar que existem duas formas de currículo: o ensinado e o avaliado. No currículo a ser ensinado, estão previstos cinco eixos de acordo com o CBC e são eles: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade. Já o currículo avaliado abrange apenas um recorte do currículo de ensino. No caso da matriz de referência²¹ PROALFA, são avaliadas habilidade de leitura.

Se fossem trabalhadas adequadamente as habilidades do Currículo Básico de Comum (CBC) e os alunos tivessem um bom aproveitamento do que fosse ensinado, consequentemente, teriam um desempenho considerável na avaliação PROALFA e não precisariam de treinamento para fazer provas.

Constatações

Diante da pesquisa realizada, relataremos os impactos do PROALFA que observamos na vida escolar das crianças de aproximadamente 8 anos de idade das escolas públicas estaduais de Juiz de Fora.

Nas escolas estaduais de Minas Gerais há um currículo sistematizado para o ciclo inicial de alfabetização o que pode favorecer muito o ensino oferecido às crianças, contudo, por vezes, algumas instituições e professores priorizam a matriz de avaliação do PROALFA no momento do ensino o que desqualifica o trabalho docente. A avaliação passa assumir prioridade em detrimento do ensino.

Existe uma especificidade própria para o ensino até os 8 anos de idade sobretudo na alfabetização. O denominado bloco pedagógico é defendido para que a criança tenha maior tempo para ser alfabetizada. Essa especificidade é respeitada no projeto do PROALFA, que traz gradação em sua matriz de referência.

Constatamos que existe um ônus imputado ao professor do 3º ano devido à situação prevista pelo governo do estado de Minas Gerais. O professores que trabalham no 3ºano precisam que seus alunos tenham um bom desempenho no PROALFA, caso contrário podem ser afastados de turmas de alfabetização se forem professores efetivos e podem perder a designação no ano seguinte se forem professores contratados. Tal situação tem provocado medo nos profissionais que evitam essas turmas. Em consequência, as turmas de 3º ano são evitadas prejudicando a continuidade e a consistência do trabalho pedagógico em turmas de 3º ano o que vem a prejudicar o desenvolvimento de alunos nesse ciclo de alfabetização. É de se esperar que a criança esteja alfabetizada no 3º ano do Ensino Fundamental e negar esse direito a ela é limitar seus direitos como futuro cidadão.

Em contrapartida, os profissionais que trabalham no 3º ano, por vezes, acabam intensificando sua dedicação à turma e aos alunos por essas turmas estarem relacionadas à avaliação. Em consequência há um melhor trabalho oferecido aos alunos.

O PROALFA não é uma proposta pedagógica, é uma avaliação que, se bem trabalhada, permite a possibilidade de perceber o desenvolvimento do aluno, da turma, da escola e do município e do sistema de ensino. A partir da comparabilidade é possível detectar falhas e propor soluções, proporcionando uma melhor qualidade no ensino oferecido aos alunos. Soares (2012, p. 24) se expressa a respeito do assunto:

Existindo um sistema de avaliação universal como o que existe no Paraná, em Minas Gerais e em outros estados, é possível avaliar o grau de conhecimento de alunos mediante uma prova com um conjunto de perguntas desenhado para identificar suas forças e fraquezas. Ao corrigir as provas dos alunos de uma mesma turma, é possível identificar lacunas que não variam de aluno para aluno, mas apenas de turma para turma. É provável que estas

21 Matriz de referência ou matriz de avaliação é composta “por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades” (CAEd/UFJF – PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013).

lacunas sejam devidas ao efeito do professor, seja porque não conhece bem a matéria, seja porque a conhece bem, mas não sabe como transmiti-la. Por exemplo, se um aluno não sabe solucionar a equação do segundo grau, isto pode ser devido a muitos fatores que vão do individual ao coletivo. Se todos os alunos de uma turma não sabem e os alunos da turma vizinha o sabem, é provável que seja devido a uma falha no ensino que receberam.

A possibilidade de posicionar a criança em uma escala de proficiência é um aspecto pedagógico importante fornecido a partir da implantação do PROALFA. Assim o professor pode identificar as habilidades que precisam ser mais trabalhadas nos alunos para que conquistem um melhor aprendizado.

Foi relatado em algumas entrevistas que os professores mudaram suas metodologias para lidar com texto, passaram a priorizar os gêneros textuais nas práticas de sala de aula em virtude do que é cobrado no PROALFA.

As avaliações do PROALFA são direcionadas a crianças ainda no início da escolarização e muito pequenas. Para alguns profissionais isso é positivo por permitir uma intervenção precoce nas possíveis dificuldades dos alunos. Outros profissionais, porém, consideram uma certa crueldade por exigir muito de crianças tão pequenas.

A avaliação só tem sentido se, a partir de seus resultados, forem tomadas medidas para melhorar a qualidade do ensino. Em Minas Gerais foi instituído o PIP – Programa de Intervenção Pedagógica - para auxiliar os alunos que tiveram desempenho baixo nas avaliações do PROALFA. Segundo Brooke e Cunha (2011, p. 32)

[...] talvez o exemplo mais acabado de uma política de formação continuada formulada com os resultados de avaliações externas se chame Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG). Com base nos resultados das avaliações do Programa de Alfabetização, Documentação e Informação (Proalfa), educadores e gestores elaboram um PIP, cuja finalidade reside na construção de estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. O objetivo é fazer com que as escolas com os piores resultados recebam visitas de uma equipe pedagógica competente para discutir e trabalhar pontualmente as lacunas observadas com os resultados da avaliação.

A partir da pesquisa que fizemos com os professores que atuam nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, elencamos vantagens e desvantagens apontadas a respeito do PROALFA. Os professores apontaram as seguintes vantagens com a implantação do PROALFA nas escolas públicas estaduais:

- A possibilidade de um diagnóstico da alfabetização dos alunos.
- O PROALFA funciona como um parâmetro para o professor, gestor e administrador em suas práticas.
- A possibilidade de um diagnóstico ampliado da alfabetização, abrangendo a turma, a escola, o bairro, o município, regiões do Estado de Minas Gerais. Tal situação permite a comparabilidade.
- Com o PROALFA, a alfabetização deixa de ser uma questão só do professor, passando a ser da escola ou do sistema de ensino.
- Permite a confirmação ou não do diagnóstico de alfabetização feito em sala de aula.
- Houve uma melhoria na prática dos profissionais em função do que é cobrado no PROALFA.
- A avaliação serve como um suporte para a prática do profissional.
- Talvez devido ao atrelamento com a gratificação ou pela preocupação de melhorar o desempenho da escola, outros profissionais da escola se propõem em ajudar para que o aluno melhore na alfabetização e tenha um bom desempenho na avaliação.
- Com as mudanças promovidas nos sistemas de educação e com o surgimento das avaliações externas, conforme alguns estudiosos, surge também a necessidade do estabelecimento de novos currículos. Assim aconteceu em Minas Gerais.
- Há a necessidade de melhor formação e preparo para lidar com uma outra forma de trabalhar, surgem assim cursos de formação.

As principais críticas apontadas pelos professores do 3º ano a respeito do PROALFA são apresentadas a seguir:

- Muitas das vezes os governos tratam as crianças como número. Os governos não se preocupam com o desenvolvimento das crianças, mas com a necessidade de atingir determinadas metas.
- A possibilidade do mascaramento dos resultados em função da cobrança do governo para que as escolas atendam determinadas metas e demonstrem certos resultados.
- Alegam, os profissionais, que os testes aplicados para o PROALFA são muito extenso e cansam os alunos. Crianças que estão com apenas 8 anos de idade. A extensão das avaliações acabam prejudicando o aluno em sua própria nota.
- Existe a prática de treinamento para que o aluno aprenda a fazer a prova. Tempo esse que poderia ser usado com atividades mais proveitosas.
- Grande exigência por parte do governo para que as escolas cumpram suas metas. As instituições ficam envolvidas com o cumprimento dessas metas e acabam não se preocupando com o ensino propriamente dito.
- A avaliação é usada para promoção de políticos. As cobranças junto aos professores tem a finalidade de promoção pessoal e não a prioridade da melhoria na educação.
- Existe uma grande pressão sobre o trabalho dos professores em função dos resultados do PROALFA.
- Os profissionais ficam pressionados e tensos com o fato de terem que cumprir metas. O trabalho com a alfabetização tem que começar desde o 1ºano e não só no 3ºano. A pressão é tão grande que não existe a possibilidade de um trabalho mais integrados entre os níveis de ensino.
- Existe um deslocamento, às vezes, do currículo. O profissional prioriza sua prática em ensinar o que é cobrado no PROALFA e não o que é determinado no CBC.
- Os gestores das escolas com desempenho ruim acabam ficando tensos por terem o dever de mudar os resultados de suas escolas.
- A utilização de simulados é uma prática constante nas escolas estaduais, orientação feita pela própria Secretaria Estadual de Educação. Tal situação revela a preocupação com resultados de avaliações e não com o ensino/aprendizagem do aluno. O foco está nos índices a serem alcançados e não no desenvolvimento do aluno.

Os profissionais da escola ficam, muitas vezes, focados nos resultados da avaliação em larga escala. Há um deslocamento de suas prioridades, o que importa é o ensino / avaliação e não mais o ensino/aprendizagem.

Conclusões

As crianças que frequentam as escolas públicas estaduais de Juiz de Fora, precisam que o ensino seja mudado estruturalmente. A avaliação pode servir apenas como um parâmetro para promover as mudanças. As práticas de dos professores, coordenadores e gestores têm sido alteradas em função da avaliação PROALFA, mas as necessárias mudanças que precisam ser promovidas na educação não dependem somente dessa avaliação. São necessárias mudanças mais radicais que tenham como prioridade as crianças que estão em processo de formação.

Como o caso que relatamos no início do presente artigo, existem muitas crianças sofridas nas escolas brasileiras e é preciso que a educação tenha um carinho especial por elas, pois o mundo já virou as costas para elas. É preciso que essas crianças tenham melhores condições de vida e que nós que percebemos essa realidade lutemos para que a educação faça a diferença na vida desses seres humanos.

A avaliação PROALFA, como observamos ora promove uma mudança positivas nas prática escolares ora traz ações perversas que prejudicam o processo de aprendizagem de crianças em idade tão precoce. A base da educação está na alfabetização e não pode ser menosprezada pelas ações governamentais.

Sem dúvida, O PROALFA pode provocar mudanças positivas na prática de profissionais que atuam nos anos iniciais

do Ensino Fundamental, como por exemplo, a utilização de gêneros textuais. Contudo as mudanças deveriam ser orientadas pela execução do Currículo Básico Comum, tendo como propulsão o interesse em trazer para as crianças melhores condições de aprendizagem e alegria em buscar o conhecimento e não a pressão de avaliações externas.

Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. [Volochinov, V]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.
- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- Brasil. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Seção 1. p. 28. 09/12/2010. Brasília: MEC, 2010.
- Brooke, Nigel. Cunha, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da Gestão Educacional nos estados. *Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita*, Belo Horizonte, p. 17-80, novembro, 2011.
- Franco, Creso; Alves, Fátima; Bonamino, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Edição Especial.
- Freitas, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Edição Especial.
- Rojo, Roxane Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Scliar, Moacyr. *Um país chamado infância*. São Paulo: Ática, 1995.
- Soares, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- Soares, Magda. Não existe um currículo no Brasil. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, set./out. 2012.
- Sousa, Sandra Zákia; Oliveira, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set/dez. 2010.
- Vigotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1984.

Creches universitárias: Questões para o debate sobre esses contextos no cenário de produção de saberes e fazeres sobre a infância no Brasil

Flávia M. Menezes, Anna Paula M. Farias y Priscila D.Machado

Como citar:

Menezes, Flávia M.; Farias, Anna Paula M. y Machado, Priscila D. (2014) Creches universitárias: Questões para o debate sobre esses contextos no cenário de produção de saberes e fazeres sobre a infância no Brasil. *Anais do Primeiro Congresso Latinoamericano Niñez e Políticas Públicas de 2014*. Santiago do Chile 14 a 17 de janeiro de 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumo

O presente texto apresenta uma discussão sobre creches universitárias enquanto contextos de educação infantil específicos, e problematiza algumas questões pertinentes à especificidade desses contextos. Para isso, farei um breve percurso histórico dessas instituições no Brasil, a partir dos estudos de Raupp (2004, 2005), Palmen (2005, 2007) e Aquino (2012), apontando nesse movimento algumas características que dão visibilidade a essas

instituições. Pretendo, também, trazer questões que possam contribuir para o debate sobre a compreensão do papel das unidades universitárias de educação infantil nos estudos sobre a educação da pequena infância. **Palavras-chave:** creche universitária, educação infantil, história, produção de conhecimento, pequena infância.

**

O interesse pelas creches universitárias surgiu quando ingressei no curso de mestrado em educação. O grupo de pesquisa do qual faço parte investiga a produção de conhecimento que se dá nesses contextos de educação infantil, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão; as contribuições dessa produção nos estudos sobre a infância e na constituição de políticas públicas para a educação infantil no Brasil. Participam desta pesquisa duas unidades de educação infantil universitárias (UEIU) localizadas na região sudeste do país, entretanto somente uma delas, vinculada a uma universidade estadual, foi escolhida por mim como foco no debate que procuro travar neste texto.

É no contexto de lutas por creches para mulheres trabalhadoras, da década de 1970, que se inicia o debate pelas creches universitárias. Segundo Raupp, “essa reivindicação da mulher trabalhadora decorreu do aumento da sua inserção no mercado de trabalho, a partir de transformações na sociedade, como a expansão industrial, o crescimento das cidades e as modificações na organização e estrutura da família contemporânea, uma luta determinada por razões concretas, ou seja, devido à necessidade de ter um local onde pudessem deixar seus filhos para aumentar a renda familiar por meio do trabalho remunerado.” (Raupp, 2004, p. 4)

A referida autora direciona seus estudos para as creches universitárias vinculadas às universidades federais, enfatizando que as primeiras unidades de educação infantil surgiram nessas universidades, em função da necessidade do acolhimento dos filhos dos servidores e dos estudantes universitários. Entretanto, considera que as universidades tanto federais quanto estaduais, representam um local privilegiado de produção de conhecimento sobre a pequena infância, uma vez que propõem um diálogo permanente entre o trabalho realizado com as crianças e suas famílias e as funções indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão (2004, p. 1-2).

A pesquisa de Raupp aponta a creche Francesca Zácara Faraco, criada em 19 de maio de 1972, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como pioneira em universidades brasileiras²², num momento ímpar de lutas pela democracia e pelo direito da mulher trabalhadora à creche para seus filhos pequenos. A autora coloca que a educação compensatória e a ideia da privação cultural, bastante defendidas nos estudos sobre as crianças e a infância da época, principalmente em relação à educação nas camadas populares, apesar de terem trazido limitações para a compreensão da educação infantil enquanto direito da criança, foram um forte argumento para a expansão das creches como direito da mulher trabalhadora (2004, p. 4).

Algumas políticas públicas vieram fortalecer esse movimento e respaldar a expansão das creches universitárias nas décadas de 1980 e 1990, como o Decreto nº 93.408, de 10/10/1986, também sinalizado por Raupp, que garantia somente às mulheres trabalhadoras dos órgãos e entidades da Administração Federal, entre 16 e 40 anos, o direito à creche para seus filhos de 0 a 6 anos, fortalecendo as servidoras das universidades federais na luta pela criação de creches (2004, p. 5-6). Outro marco importante nesse contexto foi a homologação da Constituição Federal de 1988, que estabelece no Artigo 208, a garantia da educação infantil pelo Estado, em creches e pré-escolas oficiais, às crianças até os 5 anos de idade²³. Nesse caso, o avanço não se limita à possibilidade da expansão de vagas na educação infantil, mas fundamentalmente a uma nova perspectiva no entendimento da finalidade dessas instituições, contribuindo na busca pela superação da educação compensatória e no fortalecimento da pequena infância no Brasil, já que esta etapa da educação passa a ser entendida legalmente como um direito da criança.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, LDB 9394/96, trouxe um novo panorama, já que estabelece a educação infantil como primeira etapa da educação básica, embora oito anos após a homologação da Constituição Federal e, com isso, do estabelecimento da educação em creches e pré-escolas enquanto direito das crianças e não somente das mulheres trabalhadoras. Para Aquino “a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica contribuiu para dar certa visibilidade às crianças pequenas e à sua educação no cenário brasileiro, na passagem do século XX para o século XXI. Essa mudança de *status* da creche e pré-escola, passando das funções de assistência e saúde para a educacional, tem permitido alguns avanços como a expansão das matrículas e a ampliação de alguns direitos das crianças de 0 a 6 anos {...}.” (Aquino, 2012, p. 69)

Esse período de oitos anos que se deu entre a homologação da Constituição Federal e da LDB 9394/96 representou um período de dilemas e tensionamentos para a educação infantil, cujos reflexos são ainda bastante visíveis

22 Para maiores informações sobre o histórico desta creche sugiro visita ao site institucional: <http://www.ufrgs.br/creche>

23 Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006

nos dias atuais. Num contexto que demandava a emergência da universalização do ensino fundamental, com ampliação de vagas, contratação de profissionais e elaboração de políticas públicas para o fortalecimento destas ações²⁴, era possível perceber a distância entre a possibilidade de transformar o cenário da educação infantil e o que efetivamente acontecia na busca pela garantia do direito das crianças, principalmente em creches, na faixa etária de 0 a 3 anos.

Para Raupp (2004), defender o papel educativo das creches representava um grande desafio nesse período, pois apesar da legislação enfatizar o discurso do direito da criança de 0 a 6 anos à educação, a realidade era (como ainda observamos marcas dessa realidade nos dias atuais) uma demanda muito superior à oferta de vagas para as crianças pequenas nas instituições públicas, principalmente nas creches, o que acabou fortalecendo as ideias da guarda, da compensação, do assistencialismo e a prioridade para a mulher trabalhadora, colocando o direito da criança pequena em segundo plano (2004, p.7).

Como este texto vai tratar especificamente de uma unidade universitária estadual de educação infantil, trazer este histórico foi fundamental para a compreensão da constituição desse contexto específico, uma vez que sua história se assemelha à história das UEIU federais.

Segundo Palmen (2005), a criação de creches nas universidades estaduais como a USP, UNICAMP e UNESP também teve sua motivação nas lutas pela emancipação da mulher, nos movimentos feministas e pelo direito à creche no seu local de trabalho. Portanto, não cabe nesse momento refazer a trajetória já discutida anteriormente neste texto, quando trato dessa situação no âmbito das universidades federais. O que é peculiar nesse processo vivido pelas creches universitárias paulistas estaduais e seus atores, é a luta pelo direito à creche na universidade estadual enquanto um local de trabalho dos pais das crianças e não somente das servidoras, mães e trabalhadoras dessas universidades. De acordo com a autora, “a inserção das creches em locais de trabalho, conforme o exposto na CLT²⁵, concebe a creche como um direito apenas da mulher, excluindo-se dessa forma o direito do pai a vaga para seu filho, atribuindo a tarefa de educar e cuidar dos filhos apenas a mulher. Fatos conflitantes como o exposto acima favoreceram a pressão na esfera governamental acerca da educação infantil. {...}”. (2005, sem referência de página)

Neste período (1970) intensificaram-se os movimentos sociais em busca de creches, entre os quais destacou-se o movimento feminista e a luta por creches no interior das universidades USP, UNICAMP, UNESP ganhou efervescência, iniciando-se as negociações trabalhistas pelo atendimento dos filhos dos trabalhadores no local de trabalho de seus pais. Também nessa época intensificaram-se os estudos voltados à criança e sua educação, vistos como um meio de superação do subdesenvolvimento. (2005, sem referência de página)

A autora também cita a legislação de educação brasileira enquanto promotora do movimento de superação da visão assistencialista nos contextos de educação *extradomiciliar*, como a Constituição Federal, já referendada nesse texto, e o ECA²⁶, de 1990, que reafirma a “*educação infantil como um direito da criança, um dever do Estado e opção da família*”. Entretanto, nesse panorama histórico há um diferencial que contribuiu substancialmente na implantação de creches na USP, UNICAMP e UNESP, que foi o Decreto Estadual 18.370, de 8 de janeiro de 1982, que cria o Programa Centros de Convivência Infantil – CCI (Palmen, 2007, p. 237).

Tal Programa, criado pelo Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo de São Paulo (FASPG), no governo de Paulo Salim Maluf, era destinado aos filhos das funcionárias públicas, de todas as Secretarias de Estado. A faixa etária das crianças atendidas no Programa era de 3 meses a 6 anos e 11 meses. Para Palmen, os CCI na sua origem se constituíam “numa proposta socioeducativa destinada aos filhos da servidora pública durante o período de trabalho da mãe” e, seguindo o proposto na legislação, já traziam em suas diretrizes ideias como “atendimento integral à criança” e preocupação com a adequação das instalações às necessidades das crianças em função da sua faixa etária e das várias etapas de desenvolvimento, que representavam, na época, a possibilidade de avançar na finalidade da educação infantil, embora a ideia do direito da criança a essa etapa da educação só se efetivasse nas políticas públicas a partir de 1988, com a Constituição Federal (2007, p. 238). Assim, foi através deste Programa que a USP, UNICAMP e UNESP, universidades discutidas neste trabalho, criaram suas unidades de educação infantil.

24 Como exemplo cito a criação do FUNDEF, pela Emenda Constitucional n.º 14 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto 2.264/97 que modifica os critérios de redistribuição dos recursos entre os três sistemas públicos de ensino (federal, estadual e municipal), provocando um impacto no panorama das matrículas do Ensino Fundamental.

25 Consolidação das Leis do Trabalho – Decreto Lei nº 5452, de 1º de maio de 1943.

26 Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

Segundo Raupp (2004), diferentes fóruns em localidades brasileiras, como o I Encontro de Creches Universitárias, em 1987, em Florianópolis; o II Simpósio Nacional de Educação Infantil e o IV Simpósio Latino Americano de Atenção Integral à Criança, ambos em Brasília, no ano de 1996; o Seminário Internacional da OMEP²⁷, em julho de 2000, e em setembro do mesmo ano o *Seminário de creches em universidades paulistas: as creches públicas nas universidades paulistas – em busca de um significado*”, foram importantes no fortalecimento do interesse e a necessidade de uma “discussão mais ampla sobre qual é o papel das creches universitárias” e a sua compreensão “não apenas como um serviço de atendimento, mas como uma instância formadora e produtora de conhecimento” (2004, p. 1). Nesse diálogo, é possível considerar a necessidade de refirmar a importância desses contextos tão específicos, principalmente em um momento em que a legislação educacional e o poder público estabeleciam a oferta desta etapa da educação sob a competência da esfera municipal. Assim, dialogando com a proposição da Raupp, posso colocar que a manutenção dessas creches em universidades e a sua institucionalização não só foi, como tem sido até os dias atuais, um desafio para todos que defendem a necessidade de um espaço real para interlocução entre os saberes e fazeres indispensáveis ao trabalho com as crianças pequenas, e que tais espaços sejam vinculados às universidades que são o *locus* da relação docência e pesquisa (2004, p.1).

De acordo com a pesquisa de Palmen, até 2005 a UNESP, USP e UNICAMP possuíam 25 unidades de educação infantil, sendo 14 unidades na UNESP, 7 unidades na USP e 4 unidades na UNICAMP (2005, p.75). Atualmente, houve alteração nesses dados, segundo consulta aos sites institucionais. Assim sendo, a UNESP possui até a minha consulta em setembro de 2013, 15 Centros de Convivência Infantil em seus *campi*, atendendo cerca de 800 crianças; a USP possui uma Divisão de Creches vinculada à Superintendência de Assistência Social, administrando 5 creches e atendendo cerca de 580 crianças, e a UNICAMP possui a Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), com duas unidades educacionais para a educação infantil sendo a Creche Área da Saúde (CAS) responsável pelas crianças de 0 a 4 anos e o Centro de Convivência Infantil (CECI UNICAMP) atendendo crianças de 0 a 6 anos em três unidades: CECI Pré Escola, CECI Maternal e CECI Berçário²⁸. Ressalto, aqui, que não encontrei no site institucional a referência à quantidade de crianças atendidas pela CAS, entretanto o CECI UNICAMP atende a cerca de 60 crianças.

Nesse sentido, o caráter assistencialista que marcava o atendimento às crianças pequenas em instituições na década de 1980, quando os CCI foram criados em São Paulo, fica evidente ao observarmos a vinculação dessas creches nas universidades. As creches da USP estão vinculadas à Superintendência de Assistência Social; os CCI da UNESP estão vinculados à Pró Reitoria de Administração da Universidade e as unidades da UNICAMP estão vinculadas, à Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH) da UNICAMP, uma diretoria também administrativa. Entretanto, na leitura das informações expressas nos sites institucionais dessas universidades estão evidenciadas questões relacionadas ao compromisso das unidades para com a garantia do direito da criança pequena à educação e a finalidade do apoio ao ensino e à pesquisa, assim como à formação de profissionais, entendendo, desta forma, essas unidades como um campo para articulação entre teoria e prática através de estágios e desenvolvimento de pesquisas²⁹.

Em seus estudos, Raupp conclui que no processo histórico de implantação das creches universitárias (tanto federais quanto estaduais) houve avanços consideráveis, principalmente após a homologação da atual LDB, no que tange *as funções que vão para além da educação das crianças* (2005, p.3-9). Esse dado ficou evidente ao analisar as informações contidas nos sites institucionais das creches universitárias paulistas, como colocado anteriormente. Porém, cabe aqui colocar o desafio dessas unidades para instituir um campo fértil de produção de conhecimento que contribua para a afirmação da infância no Brasil. Coloco esta questão porque, conforme inicio este texto, produzir conhecimento sobre crianças, infâncias e educação infantil, no meu entendimento, vem a ser uma possibilidade para dar visibilidade a essas instituições, reafirmando a sua importância no cenário da educação da pequena infância no Brasil, principalmente em relação à construção e efetivação de políticas públicas para a educação infantil, formação de profissionais e articulação com diferentes campos do conhecimento, já que estão vinculadas às universidades. Outra questão que coloco, é em relação aos contextos tão específicos que essas unidades representam, já que são instituições públicas que atendem a um público também específico de filhos e filhas de servidores e estudantes das universidades. Como instituições públicas, não oferecem condições de

27 OMEP – Organização Mundial para Educação Pré Escolar

28 Apesar de serem três CECIs, em conjunto são considerados como uma das duas unidades da referida Divisão.

29 Cheguei a esta conclusão lendo textos institucionais, como das *homepages* dos sites; proposta pedagógica também constando no site e links relacionados à política de atendimento das unidades: www.usp.br/coseas/COSEASHP/COSEAS-2010DC.html; www.unesp.br/porta/cci/finalidade-e-objetivo; www.dgrh.unicamp.br/estrutura/documentos/produ-tos-e-servicos/dedic diretrizes pedagógicas família.pdf

acesso e permanência igualmente a todas as crianças, o que me permite colocar que este fato representa uma fragilidade em relação à defesa da existência dessas instituições e sua inserção nas políticas de financiamento destinadas à educação infantil. Aliás, observando informações institucionais, é possível perceber que há critérios de ingresso que não garantem nem a demanda dos servidores e dos estudantes das próprias universidades.

Nesse sentido, Raupp retoma os fóruns de debates já citados anteriormente neste texto, que trouxeram temas relacionados ao papel das unidades universitárias de educação infantil e sua relevância para o contexto brasileiro de produção de saberes sobre a infância, apresentando algumas dessas questões como: a função atual dessas instituições, ou seja, se mantêm a função assistencialista ou se compreendem a educação infantil enquanto direito da criança e não da família trabalhadora; até que ponto se percebem enquanto uma instituição acadêmica, privilegiando o tripé ensino, pesquisa e extensão em sua produção de conhecimento; e o *espaço que devem ocupar nas universidades*, não somente no sentido físico, mas também político, social e administrativo (2005, p.2).

No que diz respeito às unidades federais, a Resolução nº 1 de 10 de março de 2011, trouxe um novo panorama na sua constituição, uma vez que estabelece no seu Art. 1º, entre outras competências, o dever de *oferecer igualdade de condições para o acesso e permanência de todas as crianças que se propõe atender*, objetivando a democratização desses espaços, até então restritos a um público específico. Apesar de a referida Resolução representar um movimento em direção à democratização do acesso à educação infantil, já que as creches universitárias são instituições públicas, ainda assim será necessária a criação de critérios de ingresso, levando em consideração a oferta limitada de vagas. Porém, não podemos deixar de considerar que o perfil das crianças atendidas sofrerá visível transformação, pois a partir desta Resolução as unidades federais não mais poderão estar restritas aos filhos e filhas de pais e estudantes universitários, o que representará ampliar o olhar do pesquisador para uma dimensão da infância mais focada na diversidade de crianças e contextos familiares e sociais.

Em se tratando das unidades universitárias paulistas, a referida Resolução não se aplica, uma vez que são instituições estaduais. Cabe então, retomar a questão da minha pesquisa de mestrado, focada em uma unidade de educação infantil vinculada a uma universidade estadual paulista, para fortalecer os argumentos que apresentarei a seguir.

A unidade na qual desenvolverei minha pesquisa de mestrado, que neste momento prefiro não revelar sua identificação por questões éticas, iniciou seu funcionamento em 1985, apoiada no Programa dos CCI, já referidos neste texto. Como todas as demais unidades paulistas, esta também não está vinculada a nenhum departamento da Faculdade de Educação, e não se submete ao que estabelece a Resolução nº 1 de março de 2011; porém, traz na sua composição profissionais vinculados à universidade e relacionados a um departamento de pesquisa da área da Psicologia, que possui papel relevante nas pesquisas que são realizadas nesta creche.

Essas características são fundamentais quando levamos em consideração a visibilidade dessas instituições no contexto público de atendimento à educação infantil. De fato, esta creche, como todas as demais creches universitárias estaduais paulistas, é um espaço público funcionando em condições privadas, pois ainda é direcionada exclusivamente aos filhos e filhas de servidores e estudantes da universidade na qual está vinculada. Entretanto, esta unidade representa um diferencial na qualidade do conhecimento que produz e socializa em diferentes espaços: livros, teses e dissertações, monografias, artigos, anais, enfim, uma gama de saberes e fazeres com e sobre as crianças pequenas que muito vêm contribuindo para as pesquisas e as práticas com e sobre as instituições de educação infantil. Tal fato foi possível afirmar uma vez que realizei uma busca em diferentes fontes para levantar a produção de conhecimento desta unidade de educação infantil³⁰, mesmo que ainda não tenha sido possível fazer esta pesquisa na própria creche e nem tão pouco entrevistar seus profissionais para saber mais informações sobre este processo. Entretanto, o que pude verificar até o presente momento, é que como unidade universitária de educação infantil, representa um campo de pesquisa para profissionais de diferentes áreas, e esta característica é visível no conjunto dos saberes produzidos, levantados e analisados até o momento. Além de ser um campo rico de pesquisa, oferece visitas monitoradas a técnicos, educadores e outros profissionais interessados em conhecer o trabalho que desenvolve, assim como participar de ações de formação continuada.

30 Como fontes para o levantamento das referidas produções, busquei o site institucional da creche e do departamento ao qual ela está vinculada na universidade; *currículo lattes* dos profissionais que atuam diretamente na coordenação da instituição; livros publicados; teses, dissertações e monografias disponíveis em locais da *web*, artigos de autoria de profissionais vinculados à creche, publicados em periódicos on-line, totalizando cerca de 100 documentos, entre teses, dissertações, monografias, projetos de pesquisa, relatórios de estágio, entre outros.

Concluindo, procurei neste texto trazer as creches universitárias enquanto política, embora exclusiva, de atendimento às crianças e suas famílias, mas considero a partir de tudo o que foi colocado neste trabalho que é preciso consolidá-las enquanto campo de pesquisa, contribuindo para ampliar a quantidade e a qualidade da produção acadêmica brasileira sobre a infância em contextos educativos.

Para Aquino “as novas configurações e desafios da Educação Infantil têm intensificado os estudos e pesquisas focalizados na pequena infância, especialmente nos espaços de educação coletiva, exigindo maior envolvimento das universidades, no sentido de fundamentar e instrumentalizar a ação técnica dos órgãos responsáveis pela gestão e supervisão da educação infantil. A participação das universidades tem se dado nas suas funções precípuas: ensino, pesquisa e extensão, contribuindo inclusive para a consolidação de políticas nas diferentes áreas” (Aquino, 2012, p.6).

Portanto, compreendo a notória distância entre a realidade das creches públicas municipais, seus problemas e dilemas, e a realidade das creches públicas universitárias. Reconheço que esta distância faz toda a diferença quando discutimos a forma como as crianças e as infâncias são pensadas e atendidas em ambas as realidades. Também não pretendo, com isso, trazer as unidades universitárias de educação infantil como modelos no atendimento institucional à pequena infância. O que pretendo neste trabalho é propor o debate sobre a importância desses espaços na oferta de possibilidades para contribuir na busca por *respostas às demandas e desafios colocados para a educação infantil pública*, formação acadêmica e profissional, além da produção e socialização de saberes (RAUPP apud AQUINO, 2012, p.7).

Siglas utilizadas nesta produção

CAS – Creche Área da Saúde
CCI – Centros de Convivência Infantil
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)
OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar
UNESP – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo
UEIU – Unidades de Educação Infantil Universitárias

Referências Bibliográficas

- Aquino, Ligia Maria M.L.L de. Infância e Diversidade na Produção do Conhecimento nas Unidades Universitárias de Educação Infantil. Prociência 2012. PROPED. UERJ. RJ, 2012.
- Aquino, Ligia Maria M. L. L. de, Vasconcellos, Vera Maria R. Questões curriculares para a educação infantil e PNE *in* Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI. Faria, Ana Lucia Goulart e Aquino, Ligoa Maria Leão de. (orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1 CNE/CEB, fixa normas de funcionamento das unidades de educação infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de março de 2011.
- BRASIL, Palácio do Planalto. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- Palmen, Sueli Helena de Camargo. A implementação de creches em universidades estaduais paulistas. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2005.
- Palmen, Sueli Helena de Camargo. A constituição das creches nas universidades públicas estaduais paulistas e os direitos sociais da mulher e da criança pequena. Pro-Posições, vol. 18, n. 3(54) – set/dez, 2007.
- Palmen, Sueli Helena de Camargo. Histórico da implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas: USP, UNICAMP, UNESP. II Seminário sobre Leitura, Escola e História, XIV edição do COLE, jul. 2003. http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/Sem08/suelipalmen.htm

Raupp, Marilene Dandolini. Creches Universitárias em foco: análise de suas funções. www.ced.ufsc.br/nee0a6/pmariraupp.PDF

Raupp, Marilene Dandolini. Creches Universitárias Federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 86, p. 197-217, abril 2004. www.cedes.unicamp.br

Semeghini, Ulysses Cidade. FUNDEF: uma revolução silenciosa. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/REVOLUCAO.pdf>

Encuentros para el Diálogo: Pensamiento e Identidad en una Práctica con Menores Infractores

Víctor Rojas

Como citar:

Rojas, Víctor (2014) Encuentros para el Diálogo: pensamiento e identidad en una práctica con menores infractores. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

El presente trabajo mostrará una reflexión basada en los hallazgos investigativos del proyecto Marginalidad y Filosofía para Niños “MARFIL” orientado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios en la ciudad de Bogotá - Colombia. Dicho proyecto se ha desarrollado con un grupo de menores infractores desde la puesta en práctica de una propuesta de educación filosófica llamada Filosofía para Niños. Las categorías de análisis de la investigación se centran en la comprensión de las identidades de los menores infractores, las condiciones de marginalidad y la perspectiva del diálogo como vehículo para el reconocimiento y el encuentro con el otro. Una de las consideraciones principales de la investigación tiene que ver con la comprensión de Filosofía para Niños como un estilo de vida en el que la dinámica de encuentro toma una importancia definitiva dado que da sentido a la práctica del filosofar y a la activación de un diálogo entre las personas que participan de los encuentros. Dentro de esta perspectiva la hermenéutica ha sido una perspectiva que posibilita la manera como los sujetos se encuentran y se relación en estas comunidades. **Palabras clave:** diálogo, experiencia, encuentro, identidad, marginalidad, filosofía, infancia.

Introducción

La propuesta investigativa denominada MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños) a la cual se hará referencia ha estado centrada en una experiencia de encuentro entre un grupo de estudiantes y profesionales de ciencias humanas y sociales de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO con un grupo de jóvenes privados de la libertad por antecedentes delictivos en la ciudad de Bogotá. Dicha experiencia nace en el 2006 como un ejercicio de prácticas profesionales de estudiantes de filosofía desde la puesta en práctica del proyecto Filosofía para Niños. En la actualidad esta experiencia se mantiene, desarrollando espacios de encuentro que se denominan comunidades de diálogo siguiendo una metodología basada en el programa de Filosofía para Niños de Mathew Lipman pero acentuada en una perspectiva hermenéutica en la cual las personas se encuentran en un tipo de experiencia estética mucho más centrada en la construcción de identidades que en el desarrollo del pensamiento.

Tal desarrollo de encuentros y diálogos entre estudiantes y profesionales de ciencias humanas y sociales con jóvenes mal llamados “menores infractores” ha favorecido una alta motivación para la formulación de un itinerario en el cual las personas sean reconocidas por sus propias realidades más que estigmatizadas por sus situaciones o coyunturas sociales o políticas. En el caso de MARFIL se ha generado un interesante grupo de estudio en el cual se pretende formalizar una escuela de diálogo, creatividad y encuentro que centre acciones investigativas, sociales y de docencia para la promoción de encuentros dialógicos en los que los sujetos construyan y potencien sus identidades y su creatividad social. En el caso de los jóvenes los encuentros han favorecido la crítica, la autonomía, la creatividad así como el reconocimiento el otro y la escucha. En este sentido, los jóvenes, más allá de un apelativo

social de “menor infractor” son reconocidos como joven – persona que filosofa, que piensa, que siente, decide y actúa en el mundo social.

Desde esta orientación, se desarrollará a continuación el sentido filosófico que tiene la expresión *encuentros para el diálogo*, como una manera particular para el desarrollo metodológico de las comunidades de diálogo en la que se hacen confluír los planteamientos básicos del programa de Filosofía para Niños y la tradición hermeneútica de Hans Georg Gádamer con la noción de experiencia estética.

La comunidad de diálogo en Filosofía para Niños

Para Lipman, filósofo norteamericano y autor de la propuesta conocida como Filosofía para Niños, el planteamiento de una comunidad de diálogo configurará todo un modelo de práctica educativa en la que integrará al carácter reflexivo y crítico del pensamiento con el carácter dialógico del mismo. Dos vectores que serán centrales en su propuesta en donde puede identificarse una recuperación del carácter socrático de la pregunta y el valor de la reflexión dialógica muy centrada en el sentido vital que tiene ésta tiene al establecer un movimiento en el cual el sujeto no solo escucha y habla sino que interpreta y comprende desde valores claves como el cuidado, la metacognición, las buenas razones, el espíritu democrático, entre otras.

En una comunidad de diálogo lo que se hace es exactamente importante a lo que se piensa, se dice y se escribe. (Cfr. Sharp, 1996) Tal conexión entre vida y palabra lleva a identificar en la propuesta de Lipman un sentido profundamente sugerente a la hora de pretender descubrir el sentido mismo de la filosofía y más aún del pensamiento. Filosofía para Niños (FpN) es una propuesta que supera las fronteras de una educación institucionalizada centrada en el aprendizaje de conceptos, llevando a la valoración de la experiencia vital y al descubrimiento de acciones éticas y solidarias tales como las que se formulan con la idea de pensamiento cuidadoso.

De esta manera vemos en la propuesta de Lipman un itinerario sugerente para el emprendimiento de acciones relacionadas con la transformación social desde la práctica del pensar filosófico. Encontramos un camino posible para la configuración de comunidades de diálogo dentro y fuera de ambientes formales de educación, muy a pesar de que la propuesta esté aparentemente centrada en la educación tradicional. Desde esta consideración pasamos a una comprensión un poco más reciente de la comunidad de diálogo como un ambiente de experiencia estética.

Comunidad de diálogo como una experiencia de encuentro

La mirada particular de Filosofía para Niños referida a la perspectiva social ha llevado a la identificación del lugar de la comunidad de diálogo más allá de escenarios tradicionales de educación, re comprendiendo ésta como un ambiente favorable para la formación de ciudadanos que interactúan en ambientes diversos tales como el parque, la calle, la empresa y aun en espacios no convencionales tales como cárceles, zonas marginadas de las ciudades, comunas, favelas, comedores comunitarios, centros de asistencia social, entre otros.

Dicha aproximación a la comunidad de diálogo como un ambiente para la construcción de ciudadanía y para la participación e intervención social ha llevado a la lectura de la misma en términos de la categoría encuentro. Esta orientación nos ha llevado a una valoración sustancial del carácter multidimensional del pensamiento formulado por Lipman en lo que tiene que ver con pensamiento crítico, creativo y cuidadoso y en este sentido en el lugar que tiene la cognición y la afectividad en la existencia misma de los sujetos que participan en una comunidad de diálogo.

Con estos presupuestos hemos comprendido que el valor de la comunidad de diálogo recupera el carácter integral del sujeto promoviendo una formación que tiene en cuenta la persona en su conjunto, así como los ambientes sociales que modifican o influyen en su manera de pensar. En este orden de ideas, hemos identificado cómo el carácter narrativo en Lipman es un punto central para la provocación de una discusión filosófica en la cual el sujeto no sólo indaga a partir de ideas preestablecidas o condicionadas por un docente, sino a partir de los intereses y motivaciones que provoca su encuentro con un texto. Esta dimensión es fuerte en FpN a la hora de propiciar un encuentro entre los sujetos con un texto, en Lipman la mayoría de las veces, este texto es una novela filosófica que motiva al sujeto hacia la exploración de nuevas formas de pensar y de existir.

La literatura podría sugerirnos en otras realidades y otras posibilidades. Sugerirnos otras formas de vida y de pensamiento sobre el mundo que habitamos, que seguramente chocarían con la convencionalidad y el sentido común. La literatura nos aporta modelos de pensamiento, de acción y de afectividad; y tenemos su poder de

seducción en las mentes moldeables de los niños” (Lipman, pg. 291)

La dinámica relación entre pensar y existir, así como entre el texto y la acción, son recurrentes en autores de tradición hermenéutica como Ricœur, Heidegger o Gádamer. En nuestro caso, hemos dado una mirada más detallada a la perspectiva Gadameriana de experiencia estética desde la cual pretendemos justificar la mirada de la comunidad de diálogo como un ambiente de encuentro en el cual se favorece la comprensión y la autocomprensión.

De esta manera destacamos cómo la experiencia artística con su riqueza creativa y con su dimensión trascendente sugiere un recorrido similar al que se desarrolla en torno a una comunidad de diálogo. En este sentido pretendemos considerar el encuentro, propuesto en FpN, con un texto, como una experiencia artística a la manera como lo planteará Gádamer para mostrar el movimiento o itinerario que tendría lugar en la práctica de una comunidad de diálogo. En tal sentido tomaremos el texto en el mismo nivel de la obra de arte, ampliando así las posibilidades de textos narrativos hacia otro tipo de obras (textos) tales como la música, la pintura, el cine o el teatro, entre otros.

En este sentido vemos como factor distintivo a la experiencia como acontecimiento vital que amplía las posibilidades trascendentes que supone la dimensión creativa del ser humano en relación con la expresión artística. Vale la pena aclarar dos conceptos claves en relación a posibles aproximaciones desde las cuales la línea de investigación Filosofía para Niños en Perspectiva Social, se ha venido consolidando al interior del Grupo de Investigación: Filosofía, Pensamiento y Sociedad. Dichos conceptos son: encuentro y experiencia.

En relación con el concepto de encuentro

En primer lugar se tomará la categoría encuentro como posibilidad de identificación de los ambientes y realidades humanas que participan en el acto creativo. En el caso particular de la experiencia artística, López Quintas entiende la condición humana, como una realidad de encuentro. El hombre es un “ser de encuentro” (Rof Carballo); se constituye, desarrolla y perfecciona realizando encuentros con las realidades circundantes. Desde esta perspectiva su propia realización se ve situada en categoría de encuentro con las realidades circundantes, entendiendo estas no como meros objetos que están fuera sino como “ámbitos” que conforman su propia realización. Así, la presencia de lo otro, en nuestro caso, una obra de arte, será también un acontecer en la medida en que ella (la obra) participe de mi realidad vital, me afecte, se conecte conmigo.

Para López Quintas la dimensión del encuentro toma los matices planteados por Von Balthasar cuando entiende que el hombre da sentido a la realidad en el encuentro, siendo el encuentro participación, relación. De esta manera lo otro (la obra de arte) toma un matiz particular como un modo de ser y se cruza con un sujeto que ya no sólo admira, sino que se descubre y aparece. En este sentido, en el encuentro hay dos realidades que se buscan, que aparecen, que aplican y desarrollan movimientos.

La categoría de encuentro también puede tomar rasgos de la perspectiva hermenéutica de Heidegger desde la cual las categorías comprensión e interpretación serán fundamentales. Con tal acento el acercamiento a la realidad tiene como foco de interés las propias dinámicas de acontecer en las que el sujeto, mediante un encuentro (diálogo) desarrollará maneras claras para su realización. Gádamer acuñará de una manera más clara el concepto diálogo sustentando esta relación en una dialéctica de participación en la cual dos realidades se entrecruzan posibilitando un camino de comprensión. Para él el texto centrará su atención dado que éste se puede entender como una manera del acontecer de la historia humana.

Las categorías planteadas nos acercan a Gádamer en Verdad y Método así como a textos fundamentales como La actualidad de lo bello y Estética y Hermeneutica dado que en ellos se puede hallar el sentido de las categorías encuentro, diálogo y experiencia estética. Por otro lado, la identificación de la categoría experiencia supondrá revisar los acercamientos y diferencias desde los cuales es posible encontrar un camino hermenéutico en el encuentro entre un espectador y una obra de arte. López Quintas comprende e indaga por las realidades que dan lugar a este tipo de experiencias señalando que la realidad común aparece cuando el hombre siente su apelación y la escucha y la acoge activamente, ganando una libertad eminente y perfeccionando su personalidad.

Desde esta orientación, en la cual el encuentro toma un carácter estético similar al que sucede cuando un sujeto se relaciona con una obra de arte, se está comprendiendo la comunidad de diálogo como una experiencia estética en la cual, como se afirmaba inicialmente, se provoca una relación entre los movimientos del pensamientos y el carácter emocional y vital de la existencia. Esta relación se ha entendido a partir de la consideración de la

comunidad de diálogo no sólo como un oportunidad para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento sino como un acontecimiento que involucra al sujeto en su dimensión integral favoreciendo especialmente la comprensión de sí mismo y del otro.

En relación con el concepto de Experiencia

Para continuar en la aventura por la comprensión del concepto experiencia puede ayudar la revisión de los planteamientos de John Dewey. Si bien, éste se encuentra inscrito en la tradición pragmatista norteamericana deja ver visos relacionales con la hermenéutica gadameriana en su comprensión sobre el arte y la experiencia estética. Ya, un autor como Rorty buscará la proximidad de estas dos tradiciones: el pragmatismo y la hermenéutica señalando cómo en estas hay un camino común en el carácter interpretativo de la realidad y en la distancia con la epistemología de corte moderno en el cual se ha entendido, de forma limitada, la noción de experiencia.

De esta manera, se encuentra en John Dewey un interesante planteamiento sobre experiencia; en particular el texto *El arte como experiencia* mostrará ésta como un continuo fluir, una superación de estados, que no tienen como fin un conjunto de creencias o conocimientos sólida-mente fundados, sino la mera apertura hacia nuevas experiencias. En el caso de Dewey la experiencia estará asociada a todo el conjunto de vivencias en las cuales está inmerso el individuo, aun en su cotidianidad, y desde las cuales el pensamiento y la expresión artística se desarrollan. Para él la experiencia ordinaria y la experiencia estética han de estar relacionadas dado que es desde lo concreto, en una conjugación entre razón y emoción, como se produce el estado de contemplación. En el texto citado se mostrará, muy en relación con Gádamer, el distanciamiento con los planteamientos estéticos tradicionales en los cuales la consideración de lo estético se aleja de las condiciones de la razón humana.

Para Dewey, la experiencia estética será un modo de relación en la cual ambos, obra de arte y espectador cobrarán una dinámica propia en la medida en que cada uno desarrolla unos propios modos de ser y de estar relacionándose en la cotidianidad a maneras de percepción y expresión. Sin duda la dinámica del presente trabajo no tomará un acento tan particular en este enfoque al pretender comprender la experiencia estética como un acontecimiento en el cual el proceso de encuentro va generando una manera de comprensión de la propia realidad, de la obra de arte y por ende, en nuestro caso, de la acción educativa como realidad que trasciende en la propia dinámica del itinerario.

De esta manera, para la ruta que se sugiere en la comunidad de diálogo se pretende identificar a ésta como una experiencia en la cual se producen los citados diálogos generándose un fluir continuo de ideas, percepciones, sentires y saberes que juegan en un ambiente educativo o social en un movimiento dinámico de contemplación, interpretación y aplicación. Tal itinerario llevará a modificar las maneras tradicionales de entender la clase o los ambientes de formación para dar paso a la comprensión de un nuevo lugar centrado en el diálogo entre los sujetos, el diálogo con el texto y el diálogo consigo mismo. Relación que supone un alto esfuerzo por la provocación hacia la participación en tanto que el texto ha de centrar la atención de los sujetos movilizandolos afectos, sensaciones, saberes, reflexiones y acciones en las que los individuos se comprometen hacia la búsqueda de la comprensión; supone un esfuerzo por el reconocimiento del otro en tanto que la escucha y el respeto fortalecen la acción dialógica dando lugar a preguntas y respuestas, a interpretaciones y a conocimientos diversos; un esfuerzo por la relación consigo mismo como práctica cuidadosa en la que las personas construyen creativamente ideas, pensamientos, acciones y planteamientos de forma autónoma una vez que el texto y el encuentro con los otros han contribuido en el fortalecimiento de juicios, experiencias y conocimientos.

El itinerario del diálogo desde la experiencia estética

Hablar de itinerario, implica una mirada profunda hacia el proceso particular que se desarrolla a la manera de comunidad de diálogo, entendiendo ésta como encuentro entre la obra de arte y el sujeto, detallando los acentos y modos particulares de un posible diálogo en tres direcciones: comprensión de la obra, interpretación de la obra, aplicación de la obra. Estas categorías de diálogo conducen hacia una reflexión que puede ser abordada desde una categoría hermenéutica. A continuación se tratará de describir la característica básica de estos posibles diálogos: Diálogo con el texto, diálogo con el otro y diálogo consigo mismo.

Diálogo con el texto. Cuando una persona del común se encuentra con una obra de arte se pueden suscitar inicialmente algún tipo de afecciones emocionales (percepción sensible) en las cuales el espectador se sumerge en una experiencia casi mística en la que siente, percibe, descubre y ama. En este posible primer estadio la intencio-

alidad está centrada primordialmente en la comprensión de la obra desde un carácter fuertemente emocional: Qué dice la obra, qué me hace sentir. Este primer momento del itinerario lo llamaremos diálogo con el texto y comprenderá el momento en el cual los sujetos se aproximan a una obra que en este caso es un texto narrativo, audiovisual, lúdico o artístico (pintura). Dialogar con ella supondrá una práctica relacional en la que se percibe, se lee, se observa. En este diálogo toma un lugar muy importante el qué se enseña puesto que éste puede ser el punto de partida para la activación de un primer acercamiento. Pensando de forma especial en el desarrollo de una comunidad de diálogo, este momento se puede equiparar con la provocación que generan los diversos textos que propone un facilitador intentando propiciar el acercamiento de las personas que participan del encuentro. Tales textos serán pues centrales a la hora de pretender motivar el acercamiento de los participantes a un tema particular y a un hecho particular: idea orientadora.

Diálogo con el otro. Así mismo el participante de una comunidad de diálogo emprende un camino de interpretación en el cual se interpela desde el encuentro con el texto; la obra le habla, le revela algo, le susurra sus más profundos misterios. Es el tiempo en el que la pregunta surge al interior del participante, es el momento en el que el sujeto se busca, es movido hacia su propia interioridad en una dinámica de descubrimiento, de indagación, de juicio. En este posible estadio la intencionalidad tendría un carácter más racional que emocional preguntándose qué me dice la obra. En este episodio del itinerario se produce un segundo diálogo que llamaremos diálogo con el otro en tanto que las preguntas y las interpretaciones se comunican a otro generándose la discusión filosófica. Uno de los aspectos que vale la pena resaltar en este tipo de diálogo es el del reconocimiento del otro como condición de posibilidad para la configuración de un juicio crítico y para el desarrollo de la razonabilidad. No quiere decir esto que el desarrollo del pensamiento sea una cuestión ajena al propio sujeto sino que se da de forma cooperativa. Esta categoría de diálogo es próxima a autores como Gádamer para quien la posibilidad de interpretación de sí mismo se da a partir del encuentro con el otro en una dinámica de relación a la manera tu- yo.

Este movimiento, en el que el sujeto se relaciona con el otro para la generación de un diálogo, es nuclear en la comunidad a la que nos referimos dada la importancia de la valoración del carácter intersubjetivo de la práctica del pensamiento y de la construcción de identidad. Así mismo la indagación, fomentada desde la construcción espontánea de preguntas de parte de los participantes denota un movimiento crítico y riguroso en las personas, dado que hay una búsqueda auténtica por generar reflexiones de temas que les afectan y se conectan consigo mismos.

Diálogo consigo mismo. En un tercer momento el encuentro con la obra podría generar una búsqueda de expresión de parte del hombre, una especie de aplicación o actualización de la obra desde las propias realidades del espectador. En esta dirección este sujeto desarrolla un movimiento de salida en el cual quiere expresar todo aquello que ha tomado forma en su interior, quiere comunicar sus profundas afecciones, quiere trascender hacia el encuentro consigo mismo. Este último momento podría incluso generar el surgimiento de una nueva expresión artística dando paso a una especie de dialéctica de la experiencia. Momento que entenderemos aquí como diálogo consigo mismo y que hace referencia a una condición más ética que epistemológica en tanto que en ella el sujeto busca alcanza un nivel mayor de autonomía reflexionando sobre el principio de sus actos, sobre los alcances existenciales de sus planteamientos y preguntas, sobre el sentido de las afirmaciones en relación con su propia historia. Como característica de este momento, estaría entendiéndose el acto creativo mismo y en él la práctica didáctica como un movimiento hacia el sujeto en el cual hay un descubrimiento y reconocimiento de las propias facultades y conocimientos. “La experiencia de una obra de arte nos abre nuevos mundos, porque el arte no es sólo percepción de lo fáctico, sino también creación y conocimiento”. (Gadamer, 1999)

Esta dinámica de camino, contemplación, búsqueda, indagación y expresión se ha querido llamar “itinerario” precisamente para hacer referencia a la experiencia artística como un camino y a la comunidad de diálogo como un encuentro, es decir, como algo que se va creando, que no es estático, que toma formas diversas y que supone movimiento. En este sentido la comunidad de diálogo se entenderá como experiencia artística en tanto que juegan de forma clara la comprensión, la interpretación y la aplicación en un movimiento o camino praxeológico de ver, juzgar, actuar y devolución creativa. Para este ejercicio de itinerario, la propuesta de encuentros de diálogo se ha presentado en tres momentos provocando una experiencia que puede propiciar de forma particular un movimiento del sujeto en el cual la comprensión y el reconocimiento del otro serán centrales.

Conclusión

Las consideraciones anteriores de la comunidad de diálogo como una experiencia de encuentro en la cual se valora de forma particular la construcción de identidad, ha respondido a un interés por el desarrollo del proyecto de

Filosofía para Niños en sectores sociales marginados identificando en él una manera especial para la integración entre el pensar y el actuar, y para la práctica de nuevas formas educativas en las cuales el punto de partida sea el sujeto. Las categorías centrales identidad, marginalidad y menor infractor se han armonizado con el desarrollo de una experiencia de encuentro siguiendo la lógica de los tres tipos de diálogo, y alcanzando logros tan importantes como la comprensión de los lenguajes de los jóvenes participantes, la expresión artística como manifestación de identidades, el reconocimiento del otro, entre otros aspectos. Pretendemos finalmente dejar planteado un camino para la práctica de este tipo de itinerarios en los cuales el encuentro sea punto de partida para la construcción de la historia humana.

Referencias Bibliográficas

- Lago, J. C. (2009). Filosofía para Niños, marginalidad y exclusión social.
- Gadamer, H. (1991) La actualidad de lo bello. Barcelona: Paidós.
- Lago, J.C. (2006). Hacia una definición de la exclusión social y la marginación. En Redescubriendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social. Madrid: Editorial De la Torre.
- Pineda, D. (2004). Filosofía para niños, el ABC. Barcelona: Beta.
- Kohan, W. (2002). Lipman y la Filosofía. Notas para pensar un concepto. . En F. G. Moriyón, Lipman: Filosofía y Educación (págs. 49-69). Madrid : Ediciones la Torre .
- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1980). Philosophy in the Classroom. Versión Traducida al Español . (D. A. Rivera, Trad.) Philadelphia: Temple University Press.
- Waksman, V., & Kohan, W. (2005). Filosofía con Niños. Aportes para el trabajo en Clase. B. Aires: Novedades Educativas.
- Matthew, L. (1998). Pensamiento Complejo y Educación, Título original inglés: Thinking in Education. Madrid: De la Torre.

La Respuesta Comunitaria ante los Límites de la Perspectiva de Derechos en la Constitución de las Políticas Públicas de Infancia. El caso de los niños y las niñas vinculados al conflicto armado en Colombia

Oscar Useche

Como citar:

Useche, Oscar (2014) La respuesta comunitaria ante los límites de la perspectiva de derechos en la constitución de las políticas públicas de infancia. El caso de los niños y las niñas vinculados al conflicto armado en Colombia. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas: balances, desafíos y compromisos para una nueva ciudadanía. Diálogos interdisciplinarios desde América Latina*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero 2014. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

Esta ponencia presenta algunos resultados de investigación sobre las limitaciones del Estado para garantizar y restituir los derechos de los niños(as) vinculados al conflicto armado en zonas donde rige el estado de excepción impuesto por la guerra. Esta es una profunda crisis para la perspectiva de derechos, que el discurso público reivindica como base de las políticas de infancia y adolescencia en el país. La gestión autónoma de los derechos de niños y niñas, realizada por comunidades en resistencia pacífica a la guerra, emerge como un escenario alternativo. **Palabras clave:** niños(as), guerra, estados de excepción, resistencias comunitarias, gestión directa de derechos.

Introducción

En Colombia, los actores de la guerra que ha azotado el país por más de cinco décadas han violado todos los derechos de la población civil. Los niños y las niñas han sido particularmente afectados(as). Los grupos paramilitares,

las guerrillas y agentes del Estado han asesinado, desplazado, reclutado forzosamente y sometido a violencia sexual a miles de niños, niñas y adolescentes; muchos de ellos han sido obligados a participar en combates o a servir de informantes y se les ha enseñado a matar y torturar. La mayoría de estos crímenes han permanecido en la impunidad³¹.

Esta situación muestra los límites del Estado en la defensa de los derechos básicos de la población y resta legitimidad al discurso que se ha impuesto en las últimas décadas en torno a las políticas públicas que debían ser pensadas, supuestamente, en clave de derechos.

Los derechos de la infancia y la adolescencia son puestos entonces entre paréntesis y esta población se convierte en blanco y víctima generalizada del conflicto. Como consecuencia, la vigencia de su derechos se desplaza a dos escenarios: el de los organismos y cortes internacionales que suplen con dificultad las funciones que deja de cumplir, o que cumple con precariedad, el Estado colombiano; y el de la gestión directa de los derechos por parte de comunidades organizadas que defienden a sus niños, niñas y adolescentes como parte de sus acciones de resistencia pacífica a la guerra.

Todos los actores del conflicto armado interno en Colombia violan los derechos fundamentales de los niños y las niñas.

En el 2004, Human Rights Watch calculaba que unos 11.000 niños(as) soldados estaban en las filas de grupos armados en el país. Hoy, después de transcurridos ocho años de haber concluido la negociación entre el Gobierno y los grupos paramilitares (unos de los mayores perpetradores de crímenes contra la infancia colombiana), la cifra lejos de disminuir puede haberse incrementado hasta 14.000, de acuerdo al informe del “Tribunal Internacional sobre la Infancia Afectada por la Guerra y la Pobreza”; de esta cifra impresionante, más de 5.000 (un 40%) son niñas.

Si seguimos estos informes, habrá que decir que Colombia tiene la nefasta reputación de ocupar el cuarto lugar en el mundo en número de niños(as) soldados, solo superada por Myanmar, la República Democrática del Congo y Sudán. Esta es una parte gravísima de la situación de violación de los Derechos Humanos en Colombia, en tanto constituye un crimen de lesa humanidad que, como señala el Tribunal Internacional, “es, sin duda, la peor de América Latina”.

Las guerrillas (FARC, ELN), los grupos paramilitares remanentes o sus sucedáneos, renombrados con el eufemismo de “bandas criminales” (BACRIM), y la persistencia de la acción de agentes estatales, sean ellos militares, policiales o de inteligencia, todos a una, con mayor o menor intensidad y grado de responsabilidad, continúan siendo ejecutores de crímenes de lesa humanidad contra la infancia colombiana. En ese sentido actúan como un bio-poder o poder sobre la vida y ejercen, sin contemplaciones, la soberanía de la muerte.

Estos niños y niñas de Colombia entran así en el rango de hombres y mujeres carentes de ciudadanía, despojados de sus derechos, limitados en su locomoción, restringidos en su abastecimiento y sometidos a justicias expeditivas que sancionan, hasta la desmesura, una profesión de fe, un estilo de vida, una opción sexual, el reclamo del derecho a la tierra, o la negativa a ser reclutados(as) para la guerra.

La generalización del terror como arma de lucha de todos los ejércitos ha redefinido el campo de la violencia y penetrado todos los espacios de vida y confrontación. La racionalidad de la guerra ya no se cimienta en el enfrentamiento directo de los ejércitos, sino en el ataque a las posibilidades de la vida como experiencia colectiva. Los actores parecen haber perdido la capacidad de ponerle límite a la guerra y sus estrategias se condensan en “hacer de la violencia una práctica duradera e incluso ilimitada” (Pecaut, 2001).

La marca de estos hechos atroces sobre la infancia colombiana es indeleble; a la muerte, la tortura y el desplazamiento forzado, se agregan los daños sobre sus cuerpos y sus mentes, el trauma psicológico y moral de ver el sacrificio de sus padres y mayores o la ignominia de ser entrenados para asesinar o participar de acciones de crueldad. Pero además, todo el conjunto de sus relaciones sociales, y de relaciones con el

³¹ Las cifras precisas sobre el asesinato de niños y niñas en la guerra colombiana no pueden establecerse aún. El “Tribunal Internacional sobre la Infancia afectada por la Guerra y la Pobreza- Tribunal Internacional contra los Crímenes de Lesa Humanidad y el Genocidio” calcula: “(...) entre unos 5.000 a 8.000 niños masacrados”. (Reporte Internacional anual 2012). Por su parte, el Grupo de Memoria Histórica (GMH), indica que: “Los menores de edad han sido víctimas de casi todas las modalidades de violencia. Según datos del RUV, al 31 de marzo de 2013, entre 1985 y 2012, 2.520.512 menores de edad han sido desplazados, 70 han sido víctimas de violencia sexual, 154 de desaparición forzada, 154 de homicidio y 342 de minas antipersonal”. (GMH, 2013: 314)

entorno, han sido afectadas por el miedo intenso, el control de su vida cotidiana y la amenaza permanente. Sus derechos a una vida digna, a estar dentro del sistema escolar y a gozar de afecto y cuidado permanente fueron hechos trizas.

La crisis de los derechos es ante todo una crisis del Estado Social

Son muchas las señales que anuncian que en Colombia se ha ido erosionando el Estado de derecho y que el mismo ordenamiento jurídico entró en una situación de latencia, a partir de la cual los límites del ordenamiento se hacen cada vez más difusos, dando paso a que mecanismos más regresivos sean los que se impongan sobre los límites y discursos civilistas.

El Estado legalmente constituido en Colombia, no obstante la pobreza y el autoritarismo que lo copan, aún mantiene una capacidad de maniobra frente a los proyectos paraestatales y proto-estatales en ciernes; esto le ha permitido seguir intentando legitimar un discurso sobre la democracia y hacer experiencias micro-sociales engarzadas en las tesis de la participación y la representación. Esto es lo que le hace posible seguir planteándose como el garante de los derechos de la población, comenzando por los derechos, prioritarios constitucionalmente, de los niños y las niñas que habitan el territorio de la República.

El problema es que la guerra que se ha instalado en Colombia se ha convertido en un lugar indiferenciado que permite el ejercicio absoluto del poder soberano. Allí todo es admitido en aras del cumplimiento de las estrategias de los contendientes. Este modelo de ejercicio del poder político se concreta por la vía de una generalización y ampliación, en el tiempo y el territorio, de los estados de excepción, como señala Giorgio Agamben. La guerra misma es el estado de excepción por excelencia. Y esta figura, antes usada por los poderes soberanos como medida ocasional para restablecer el orden público, previa declaración formal de la Ley Marcial, tiende a generalizarse y hacerse estable por la vía del proceso de instauración de las nuevas formas de ser del poder del Estado, que a la vez son replicadas por la reacción simétrica de los para- Estados que se debaten por la hegemonía.

Los dispositivos bélicos promueven la vigencia de los estados de excepción de facto que cubren los territorios del conflicto; allí se crean zonas desprovistas de toda protección jurídica a los ciudadanos(as). Por eso allí a la niñez se la despoja de todos sus derechos al tenor del debilitamiento extremo de la escena pública. En los territorios de la guerra, la violencia se convierte en la matriz que rige la producción de toda la vida social. Los derechos de ciudadanía entonces no tienen cabida; en estos territorios no habitan ciudadanos(as) de pleno derecho, solo poblaciones sometidas a las regulaciones de los poderes armados ansiosos por establecer soberanías eficaces en su función punitiva y deseosos de legitimación con su oferta de seguridad.

El orden de la guerra niega el orden de la existencia cultural y de los derechos

Con la ampliación del espectro de los estados de excepción, la vida política es excluida para el conjunto de la población y solo se entiende como el ejercicio del poder soberano que suspende el orden jurídico y establece, a conveniencia, las nuevas formas de regulación que procuran interiorizar y controlar las formas de ser que se le resisten.

En ese sentido es válida la sentencia de Deleúze de que “la soberanía no reina más que sobre aquello que es capaz de interiorizar”. Los actores armados se erigen cada vez más como poderes soberanos autónomos de la dinámica social y cultural de los pobladores que se reducen a objetos de su dominación. A través del terror procuran generar la escisión de la población y su polarización.

La lógica del control territorial y de su aseguramiento mediante el ejercicio de la violencia, llevan a que la población quede adscrita a la zona de control de cada actor armado. Todo lazo significativo, sea de tipo social o afectivo, es subordinado a las necesidades de los guerreros. Los niños y las niñas pasan a ser objeto de captura, para engrosar la carne de cañón en las batallas, para someterlos(as) a servidumbre o explotación sexual. Negarse a participar del aparato bélico no es un asunto de elección; solo quedan la fuga, la obediencia o el castigo.

Lo dramático, para los procesos que producen el orden social contemporáneo en Colombia, es el papel que ha tomado la guerra como productora de orden situado en la esfera no exclusivamente militar, sino como generadora del nuevo cuerpo social que se proponen los contendientes. Los niños y las niñas son convocados a ese nuevo orden y empiezan a naturalizar la guerra como el único mercado laboral, o vía de ascenso social, eficaz en sus territorios.

En la experiencia colombiana el fetichismo de la ley ha caído además por el propio peso de una realidad en la que cada actor en conflicto convierte los hechos de la violencia en su propio derecho. El real funcionamiento del poder discurre cada vez menos por las categorías que habían sido construidas en los albores del capitalismo como opciones éticas frente a los absolutismos. Ciudadanía, dignidad, derechos humanos se hacen cada vez más extraños, en medio de una guerra que tiene dentro de sus estrategias el destierro, la recomposición a sangre y fuego de territorios, la crueldad ilimitada.

La despolitización de la vida y la politización de la muerte en la guerra y en los procesos de paz negociada en Colombia

En la situación de la guerra colombiana, el Estado formalmente constituido demostró, por mucho tiempo, una vocación de permitir zonas grises de soberanía, en donde otros actores desarrollaban sus propias tecnologías de administración del poder e, incluso, encontró utilidad en una cierta actitud de “dejar pasar”. Ahora, intenta reapropiar los títulos de soberanía, conquistar para sí, plenamente, el monopolio de la violencia y reorganizar las condiciones de seguridad para que se garanticen las políticas de mercado basado en el libre comercio globalizado.

Con éste propósito, a partir del año 2002 se hizo una reingeniería de la guerra para que las fuerzas gubernamentales pasaran a la ofensiva, al tiempo que se iniciaron conversaciones de paz con distintos grupos armados. En el 2005 se concretaron conversaciones con la federación de grupos paramilitares (AUC), ligados a las mafias y sectores de ultraderecha. Allí se consagró la impunidad para crímenes de lesa humanidad como los relacionados con las graves ofensas infligidas a los niños y las niñas de Colombia. Se extraditaron a los Estados Unidos a los principales jefes de estos grupos para que respondieran por delitos de narcotráfico en el país pero hasta ahora ninguno de los responsables por reclutamiento de menores, por asesinatos de niños(as) o por violaciones sexuales, considerados todos delitos atroces, ha sido juzgado o condenado³².

La excepción impuesta por las bandas armadas de los narcotraficantes paramilitares se admitió como regla de negociación política. Se aceptó que allí donde se fundó una fuerza capaz de organizar y administrar un excedente de violencia todo es posible, incluyendo el que la vida digna de los niños(as) fuera despojada de todo valor público para la sociedad (despolitizando su vida).

Es comprensible que para que cese la guerra en Colombia se acuda a mecanismos de justicia transicional. Pero se necesita que la sociedad colombiana aprenda de lo acontecido. Al analizar el tamaño y la impunidad de los crímenes atroces que han sido cometidos contra seres humanos inermes en la guerra, en primer lugar de los niños(as), se necesita ir más allá de las consideraciones puramente humanitarias. Hoy, además de la pertinencia de buscar detener el funcionamiento de los dispositivos de muerte que fueron amplificados por esta guerra sucia, es urgente preguntarse ¿cómo fue posible llegar a privar tan completamente de sus derechos a miles de mujeres, niños, ancianos y hombres?

Salir de la guerra va a implicar entonces hacer una operación ética y política de los actores del conflicto- y del conjunto de la sociedad- para reconocer hasta donde estas personas habían sido sometidas a la condición de no-ciudadanos, cómo habían sido excluidas de toda vida política y de la posibilidad de definir su propia forma de existencia. Y va a ser necesario el auto-examen acerca de cómo en Colombia se había hecho posible politizar su muerte, victimizándolos y reduciendo su potencia de ser para despolitizar el conjunto de la vida social de los colombianos.

Como lo demostró el exitoso uso de la justicia transicional en Suráfrica, la cuestión fundamental es si se permite proteger el derecho a la verdad de las víctimas y conocer cómo funcionó el dispositivo de represión, exclusión y muerte. Si la sociedad logra construir una narrativa común sobre lo sucedido, es de esperar que las instituciones y las comunidades develen el entramado despótico, comprendan la lógica de las piezas del rompecabezas, muchas de las cuales tienden a permanecer ocultas o a evidenciarse solo como fragmentos. Y de allí debe emerger un nuevo ethos ciudadano que reubique el lugar de las víctimas y asuma como principio social inviolable la protección de sus niños(as).

Las comunidades han resistido, han defendido a sus niños y niñas y han gestionado directamente sus derechos

Muchas comunidades afectadas por la guerra han resistido de manera noviolenta al horror. Para ellas la protección de sus niños(as) ha sido asunto vital: cómo recuperar para las familias y la comunidad a sus hijos(as), cómo ofrecerles espacios de resarcimiento de sus dolores físicos y espirituales.

32 “Poca verdad, poca justicia y poca reparación. Durante estos siete años (hasta 2012) se han producido sólo 14 sentencias, y apenas una está en firme, pese a que los postulados superaron los 4.000 (...)” (Uprimmy y Lasso, 2005)

Ante el fracaso del Estado se han visto obligadas a crear sus propios espacios para rehacer lo público y han aprendido a abrir las puertas para una gestión directa y afirmativa de los derechos por las propias comunidades. Sus métodos firmes y amorosos, que están basados en la no violencia, se hacen muy relevantes en momentos en que se adelantan negociaciones de paz con las guerrillas y pueden contribuir a construir el escenario para que haya verdad, justicia y reparación con los niños(as) de la guerra y a replantear la discusión sobre los alcances que debe tener la perspectiva de derechos en la política pública de infancia y adolescencia.

Se ha ido constituyendo un extenso campo político de experiencias de resistencia social comunitaria no violenta que se proyectan como alternativas, principalmente en el ámbito local, para obstaculizar las estrategias de la guerra, servir de soporte a prácticas de vida de las poblaciones y ayudar a sanar las heridas y a encontrar otras formas de rehacer el tejido social. Las prácticas de no violencia activa que desarrollan y que tiene variadas características, están todas asociadas al valor asignado a la vida.

Muchas de ellas han asumido el legado de la larga tradición que se ha difundido desde las legendarias luchas indígenas, pasando por las lecciones del pluralismo de los afro-colombianos, abrevando en las prácticas de lucha por la tierra y el alimento de los campesinos y nutriéndose de los poderosos movimientos cívicos por mejores condiciones de vida para los pobladores de los núcleos urbanos. A ellas se han ido integrando novedosas manifestaciones de la vida social, cuyo dinamismo se encuentra principalmente en las grandes ciudades, como las luchas de las mujeres, la refrescante irrupción de las expresiones culturales y políticas de los jóvenes, la lucha por una vida digna que adelantan las poblaciones empobrecidas y la radicalización de las demandas por el derecho a la diferencia de las minorías religiosas, étnicas o de opción sexual.

Estamos hablando de una micropolítica de las resistencias que discurre en las esferas de estrategias de proximidad y creación de medios para el despliegue intenso de la vida; un ejemplo vivo y potente de ellas es la de los indígenas Nasa del Cauca colombiano. La autonomía de los territorios indígenas es amenazada a diario por todos los actores armados que infligen numerosos atentados contra la vida y la dignidad de estos pueblos. La resistencia se ha hecho, por tanto, una indispensable forma de vida de las comunidades indígenas de estos territorios.

Su fuerza comunitaria se ha ido convirtiendo en un poder constituyente que es capaz de remodelar- para afirmar- sus propios modos de vida autónomos y de crear grandes espacios, como las Mingas, para interpelar a los actores armados, conminándolos por ejemplo, a devolver sus niños(as) reclutados(as) ilegítimamente y construyendo un poder político y social pacífico como es la Guardia Indígena, capaz de hacer cumplir la decisión de la comunidad. El 20 de Julio de 2011, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) emitió una declaración en que convocaba una nueva "Minga de resistencia" uno de cuyos propósitos era: "(...) recuperar para la comunidad a los jóvenes indígenas involucrados en los grupos armados". Para ello se plantearon:

"(...) profundizar nuestros planes de Retorno a Casa, mediante el diálogo, la discusión política, la armonización y el remedio, para que se encuentren con el camino de la lucha indígena por la dignidad, y en segundo lugar, emprenderemos Misiones de Exigencia par que los niños y niñas reclutados regresen a casa." (CMH, 2012: 362)

Lo que el Estado no pudo nunca concretar, una comunidad resistente y organizada lo tomó en sus propias manos para gestionar directamente el derecho inalienable de sus niños y niñas. Esto es complementado por una tupida red de acciones micropolíticas que revitalizan la comunidad. Los Nasa, habilitaron la "Escuela de animadores de la armonía familiar"; desde donde se integra el "Hilo de Familia del Tejido de Educación ACIN". En estas experiencias se amplía el concepto de familia, de tal forma que se le concibe integrada no sólo por padres e hijos sino por: "(...) todo aquello con lo que convivimos diariamente: los vecinos, la naturaleza, los animales, lo que nos rodea". En estos espacios afectivos se trabaja sobre situaciones de maltrato que aún subsisten, se fortalecen los vínculos de integración social con las distintas instancias comunitarias y se va "(...) de la mano con la medicina tradicional, la cual es fundamental para trabajar bien y entender la situación por la que están pasando estas familias".

Se trabaja también por la superación de la discriminación en el sistema escolar, esta vez no intentando adaptarse a la escuela mestiza oficial, sino estableciendo una educación con orientación propia, hablada en su lengua originaria, reconstituyendo con altivez el privilegio de ser nasas que hacen parte de la misma madre tierra que abriga y protege a todos(as) y a quien hay que retribuir cuidándola. Es decir se va a las raíces de la exclusión y la violencia que arrastran a muchos jóvenes a la guerra.

Lo que es común a una y otra experiencia es que en las resistencias de hoy es cada vez más destacada y digamos,

inatajable, la influencia de las mujeres, de los jóvenes y de las familias. Desde ellos y ellas se propulsa la fuerza auto-creativa de la comunidad, frente a la maquinaria de guerra y devastación que vivimos y que nos ayuda a soñar con otro horizonte para la infancia.

Lo enuncia bien Marcos el Zapatista, cuando es preguntado por cual es su sueño:

“(…)paradójicamente en mi sueño no está el reparto agrario, las grandes movilizaciones, la caída del gobierno y elecciones y gana un partido de izquierda, lo que sea. En mi sueño yo sueño a los niños, y los veo siendo niños. Si logramos eso, que los niños en cualquier parte de México sean niños y no otra cosa, ganamos. Cueste lo que cueste, eso vale la pena. No importa qué régimen social esté en el poder o qué partido político esté en el gobierno o cual sea la cotización del dólar frente al peso o como esté la bolsa de valores, o lo que sea. Si un niño de cinco años puede ser niño, como deben ser los niños de cinco años, con eso ya estamos del otro lado. (Calónico, 2001: 96)

Se resiste allí donde se constituyen nuevas fuerzas activas, donde éstas entran en relación de diferente manera. La reforma agraria, sí, mantiene toda su validez; pero es prioritaria la constitución del campo social que haga posible una nueva manera de vivir la niñez; se puede vivir en los márgenes de un gobierno conservador y represivo, o de la crisis económica desatada por los poderes financieros transnacionales; lo que no se puede aceptar es una vida sin dignidad para los niños y las niñas. Es en torno de esto que deben brotar los nuevos poderes y, como consecuencia de ello, sobrevendrán las transformaciones macro, la distribución justa de la tierra, el mejoramiento de la calidad de la representación, los cambios de gobierno.

Lo anterior señala que en el ejercicio micropolítico de la acción del resistir, hay permanentemente una poderosa dimensión ética que opera como una fuerza vital que interpela los ejercicios y los lugares para la producción y la creación; esto hace posible afirmar las diferencias, nos permite asumirnos contingentes, resistir ante la barbarie y la polarización de las fuerzas en disputa. En esta lógica, la acción de resistencia social no es entonces el producto de la movilización de un aparato institucional; es más bien una acción micropolítica colectiva que se autoconvoca.

La gestión directa de los derechos de los niños y de las niñas por parte de las comunidades, en clave de resistencia micropolítica afirmativa, combinada con acciones en los escenarios de la gran política como los impulsados desde las Mingas (que presionan sobre los organismos institucionales para que se garanticen los derechos) y acompañados por la transición hacia mecanismos de justicia global o transnacional que ya cuentan con organismos con poder de intervención como la Corte Penal Internacional o la Comisión Interamericana de Derechos Humanos hacen que sea posible replantear la defensa de los derechos fundamentales de la niñez y la adolescencia golpeada por la guerra.

Referencias Bibliográficas

Agamben, G. (2001) Medios sin Fin. Notas sobre la Política. Pretextos, Valencia

Calónico, C (2001) Marcos: Historia y Palabra. Entrevista. Universidad Autónoma Latinoamericana. México.

CENTRO DE MEMORIA HISTÓRICA (2010) Nuestra vida ha sido nuestra lucha. Resistencia y memoria histórica en el Cauca indígena. Taurus. Fundación Semana. CMH. Bogotá.

Deleuze, G. (1999) Conversaciones 1972-1990. Pre-textos. Valencia

GRUPO DE MEMORIA HISTÓRICA.GMH. (2013) Basta ya. Colombia. Memorias de guerra y dignidad. Imprenta Nacional. Bogotá.

Pécaut, D. (2001) Guerra contra la sociedad. Planeta. Bogotá.

TRIBUNAL INTERNACIONAL SOBRE LA INFANCIA AFECTADA POR LA GUERRA Y LA POBREZA (2013).

Reporte Internacional anual 2012. “Los dos Congos de la Guerra”. <http://www.crin.org/docs/REPORTEINFANCIAMUNDIAL2012.pdf>

Uprimny, R. y Lasso, L (2005) Verdad, reparación y justicia para Colombia: Algunas reflexiones y recomendaciones. En Revista Foro No. 53, pp. 45-57 Bogotá.

Useche, O. (2009) Derechos económicos, sociales y culturales: El desafío de la equidad. Observatorio del Programa Presidencial de Derechos Humanos y DIH. Bogotá.

La Perspectiva de Derechos en el Desarrollo de políticas Públicas hacia la Infancia y la Adolescencia: Miradas sobre la escuela pública

Laura Fonseca y Estela Scheinvar

Como citar:

Fonseca, Laura y Scheinvar, Estela (2014) La perspectiva de derechos en el desarrollo de políticas públicas hacia la infancia y la adolescencia – miradas sobre la escuela pública. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

La ponencia presenta un análisis sobre la escuela pública en tanto una política pública del Estado para la protección de niños y adolescentes. Presentamos datos estructurales sobre el tema en Brasil, entendiéndolos como parte del contexto latinoamericano, en tiempos de la gestión neoliberal del aparato del Estado. Traemos elementos del campo de nuestras investigaciones en Rio de Janeiro y Porto Alegre, que apuntan para una perversidad, es decir, para el hecho que la garantía de derechos se ha convertido en una de las formas más insistentes de violación de derechos y un modo de violencia de Estado contra el pueblo pobre. Hacer una discusión densa sobre nuestros trabajos, establecer algunas perspectivas y rastrear sus límites son potentes formas de avanzar en nuestras investigaciones sobre políticas públicas para la infancia y la juventud, en el campo de la educación escolar. **Palabras clave:** derechos y violaciones; infancia y adolescencia; políticas públicas y escolarización.

**

En los años 60 hasta los 80 del siglo XX las naciones latinoamericanas vivieron bajo dictaduras civiles-militares y la superación de estos regímenes contrainsurgentes ocurre al compás de la institución del Consenso de Washington. De hecho vivimos la tensión entre un Estado hacia lo social y un Estado hacia el capital, porque la concepción neoliberal de gestión del Estado ha hecho con que el fondo público sea destinado al pago de servicios de la deuda pública, haciendo con que las políticas sociales sean precarias y en buena medida privatizadas. Así, lo que tendríamos, en tanto derechos, se transmuta en servicios, sufre la mercantilización, sea por medio de la privatización directamente o de las asociaciones-público-privadas, y lo que resta como público es muy precarizado.

Las políticas sociales – como las de educación y asistencia social – son muy afectadas por esta realidad una vez que son invertidos cada vez menos recursos públicos y, así, substraídos los derechos. En vez del Estado garantizar la atención a la población por medio de políticas públicas, son las distintas formas de privatización que componen las políticas sociales. El hecho que la escuela pública sea uno de esos casos, a pesar de la importancia que tiene en la vida social, demarca la relevancia de investigarla en tanto derecho y/o violación de este. ¿Con qué concepción de derechos se declara la extensión de la escolarización? ¿Cómo pensar en la retracción de las desigualdades a partir del Estado de Derecho, si este es un modelo articulado por el proyecto burgués de control político?

Marx (2000), en *La Cuestión Judía*, analiza el sentido de los derechos burgueses, cuando pasan a ser aclamados por todos. Nos dice el autor que la lógica de derechos propuesta por la burguesía es una forma de declarar relaciones universales para contextos caracterizados por la desigualdad, haciendo creer que las formas de explotación son una cuestión individual, de las personas que no consiguen hacer valer los derechos concedidos por la ley. Podemos pensar con Marx que es lo que vemos suceder con la escuela pública brasileña, cuyo acceso es ampliado a finales del siglo XX, por medio de una masificación compulsoria, sin preocupación con la realidad concreta que se enfrenta.

Para contextualizar este planteamiento, importa decir que Brasil sale de la dictadura civil-militar con una sociedad civil fortalecida por los movimientos populares que lucharon por amnistía, democracia y contra una acelerada inflación, entre 1964 y 1985. También potencializaron estos movimientos los debates para construir una nueva Constitución Federal con la elección de nuevos miembros del Congreso Nacional. El capital logró éxito, pues a pesar de la universalización de los derechos sociales, apenas los mínimos sociales de hecho fueron promulgados y hasta hoy este es un concepto en disputa entre la perspectiva mínima de subsistencia biofisiológica y algún nivel de acceso a bienes materiales.

Es importante observar el dialogo que Osorio (2012) hace con Foucault (2008) sobre el ejercicio del biopoder en el contexto de la relación capital-trabajo: en tanto despoja los trabajadores de los medios de producción, y no

solo de su trabajo, toda la vida de la clase trabajadora se queda subordinada a las mecánicas necesarias para la reproducción del capital. De esto se trata, también, cuando el Estado conduce políticas que precarizan la vida para garantizar las tasas de ganancia –incluso las que se expresan en la deuda pública.

A partir de la Constitución Federal de 1988 las luchas en los sectores específicos de servicios se profundizan para que en leyes infra-constitucionales haya algún avance en relación al acceso de toda la población: el estatuto del niño y del adolescente (1990), la ley orgánica de la salud y el Sistema Único de Salud (1990), la ley orgánica de la asistencia social (1993), las directrices y bases de la educación nacional (1996), etc.

La sociedad civil – a través de movimientos sociales, entidades académicas y profesionales, movimiento sindical, movimiento estudiantil – organizó foros que buscaban consenso en relación a las regulaciones del aparato de Estado. Pero los sucesivos gobiernos, aunque no hayan invertido en la calidad del Estado social, violan nuestros derechos conquistados sea precarizando los servicios, sea privatizándolos y haciendo con que más allá del pago de impuestos tengamos que pagar por los derechos que, en forma de servicios, se han mercantilizado. Veamos, con algunos datos, de que manera esta relación se establece concretamente:

Como datos generales sobre Brasil, la Auditoría Ciudadana de la Deuda³³ informa que hasta julio de 2013, 53% del gasto federal fue con la deuda. En 2012, 43,98% del presupuesto fue gasto con la deuda, mientras para las políticas sociales las inversiones fueron 3,34% en educación, 3,15% en asistencia social, 0,04% en saneamiento, 0,01% en habitación. Los datos oficiales (PNAD/IBGE 2011/2012) indican que solamente 20,8% de los niños entre 0 y 3 años están en guarderías y 77,4% en edad de 4 y 5 años están en escuela infantil; ya en la enseñanza fundamental la frecuencia es de 98,2% entre los 6 y los 14 años, pero la aprobación automática no garantiza el aprendizaje. Tal vez esto también explique el alto índice de analfabetos y analfabetos funcionales (8,6% con 15 años y más en primera categoría y 20,4% en la segunda). También, los datos dicen que en pleno siglo XXI, entre los cero y catorce años, 46,2% viven en habitaciones sin saneamiento. Cuanto al trabajo de niños y adolescentes, entre 5 y 17 años, 3.674.000 son explotados.

Para analizar la particularidad de la educación pública cabe preguntarnos qué sentido tiene la escuela cuando el fondo público destinado a la educación es un elemento de disputa con el sector privado y las discusiones que tratan de la repartición del fondo poco o nada avanzan hacia una radicalización de la esfera pública. Cuando hicimos el debate para definir los porcentajes del Producto Interno Bruto (PIB) en el Plan Nacional de la Educación (PNE 2000-2010), los movimientos de defensa de la escuela pública reivindicaron 10% del PIB hasta el año 2010. Los congresistas votaron por 7,5% el presidente del Brasil en aquella época (Fernando Henrique Cardoso) vetó tal porcentaje y el siguiente gobierno (Lula) no hizo la revocación del veto. Así, en la década pasada (2000-2010) la inversión en educación no pasó del 4% del PIB al año. Ahora, y con retraso, el Congreso Nacional aprobó el nuevo plan (PNE 2010-2020) que apunta la ampliación progresiva de la inversión del PIB para la educación, para que llegue al 10% en 2020. Pero el 10% es para la educación en general, no solamente la pública, lo que significa que el fondo público continuará financiando la educación privada.

Mirando a la escuela básica pública constatamos que los gobiernos pagan una remuneración especial a profesores que no reprueban – esto es, hacen de la aprobación automática una forma de valorizar los salarios – o dan buenas calificaciones para mejorar los índices nacionales e internacionales. Estas prácticas muestran como la lógica mercantil está presente en los servicios de los organismos privados, en empresas u organizaciones sociales y también en los servicios públicos gubernamentales. La evaluación pierde su centralidad en tanto proceso que busca patrones de calidad en la formación de niños y adolescentes. Lo que caracteriza la política es la cantidad, que se expresa en los números para una evaluación conducida por el sistema multilateral.

Lo que vemos como garantía del derecho es el uso de servicios bajo la lógica del mercado. Entendemos ser importante traer las experiencias del campo de la educación mostrando la lógica que fundamenta los mecanismos por medio de los cuales tal derecho es implementado. No se trata solo de estudiar los proyectos macropolíticos, sino de entender las producciones subjetivas (Foucault) que llevan a que un ejército de trabajadores del campo de la educación escolar adhiera a formas de escolarizar que se contraponen a los ideales pedagógicos defendidos. Las escenas diarias hablan por sí mismas. Muestran como una formación de profesores estandarizada y directrices rígidas, abstraídas de la realidad que habita la escuela de los pobres, no tienen la menor relación con las situaciones que efectivamente ocupan el espacio escolar. Viajemos, entonces, para dentro de la escuela, para visitar algunas situaciones cotidianas:

33 Para mayores informaciones visitar el sitio: <http://www.auditoriacidada.org.br/>

Alumnas adolescentes hacen guerra con la comida en el comedor; Brigada Militar es accionada para contener el “surto” (posible trastorno psiquiátrico) de una niña; un padre le pega a su hija en frente de la escuela y la maestra dice que no sabe qué hacer; maestra cuenta que cuando un alumno está enfermo llaman a su familia para que lo lleve al servicio de salud y en algunos casos les piden un oficio de la escuela para atenderlos; estudiantes venden drogas ilícitas, inclusive dentro de la escuela; estudiantes son amenazados de muerte por el comercio ilegal de drogas; alumnos declaran abuso sexual intra-familiar; estudiantes tienen sus casa removidas por las obras públicas y no tienen en donde vivir; estudiantes trabajan recogiendo basura para separar materiales que puedan vender en los puestos de recolecta selectiva; estudiantes necesitan dinero para visitar a su familia en la cárcel...

Nuestras observaciones en tanto práctica de investigación y/o del trabajo de extensión han apuntado que, pese a que la escolarización sea un derecho de niños y adolescentes en Brasil, la forma como se hace cumplir el derecho los subyuga a más violaciones de derechos.

En las escuelas públicas en donde trabajamos, que responden por la escolarización de los hijos de la clase trabajadora en las periferias urbanas, encontramos familias viviendo en situación de super explotación toda vez que, para decir lo mínimo, cuando tienen trabajo, la jornada no remunerada es creciente y el salario que reciben e incluso el salario mínimo no cubren las necesidades desde hace mucho tiempo. Además, en las zonas periféricas es en donde las condiciones de vida son más precarias: el saneamiento, el transporte público, las viviendas, la atención a la salud, los espacios de ocio y los equipamientos para jugar, la calidad de los servicios... Todo es muy precario. Acompañando tal realidad vemos a la escuela como un espacio que no corresponde a los discursos que afirman su importancia: las condiciones de trabajo, la falta de profesores, la fragilidad formativa de estos, la inadecuación del espacio físico y la insuficiencia de material de trabajo, son algunos de los elementos que contribuyen a que la escuela se haya convertido en un lugar inhóspito.

Los aspectos estructurales y coyunturales de una sociedad fundada en la explotación del trabajo por el capital, en distintas formas de opresión, de criminalización de los pobres y de la pobreza, agravan aún más la vida de esta gran parcela de la población. Las políticas inscritas en la regulación que anunciaban una ciudadanía y un sujeto de derechos son un espejismo del Estado neoliberal. Uno de los efectos más perversos que ha producido la obligación a frecuentar una escuela repugnante ha sido hacer con que el pueblo se sienta culpable por no corresponder a los servicios y a las oportunidades que el poder público presenta. Vemos una práctica que produce tensión entre estudiantes, familiares y trabajadores de la escuela, en la medida en que prevalece una producción subjetiva según la cual las personas tendrían que aprovechar las *oportunidades* o las *inversiones* que se hace para ellos.

Una escuela obediente a las normas y directrices gubernamentales ha sido una escuela de cabeza baja, decapitada, sin potencia. Todos quieren alejarse de ella. Ni los maestros están soportando la obediencia a contenidos y procedimientos que nada tienen que ver con las vidas que habitan la escuela y con los ideales pedagógicos que aprendieron en su formación profesional, ni los estudiantes aguantan permanecer inertes. La garantía del derecho a la educación se ha convertido en una tensión generalizada, en una camisa de fuerza.

Nos interesa, con este trabajo, insistir en el hecho que la garantía de derechos se ha convertido en una de las formas más insistentes de violación de derechos y un modo de violencia de Estado en contra del pueblo. Hacer una discusión densa sobre nuestros trabajos, establecer algunas perspectivas y rastrear sus límites son potentes formas de avanzar en nuestras investigaciones sobre políticas públicas para la infancia y la juventud, en el campo de la educación escolar.

Referencias bibliográficas

Foucault, M. Nascimento da Biopolítica. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2008.

Marx, K. A Questão Judaica. São Paulo, Centauro Editora, 2000

Osorio, J. Estado, biopoder, exclusión. Análisis desde La lógica del capital. México, DF, UAM-X. Barcelona, España, Anthropos, Editorial, 2012.

Los Procesos de Transición Educativa de Niños y Niñas Indígenas en América Latina: Retos y desafíos para las políticas públicas

Sara Alvarado

Como citar:

Alvarado, Sara (2014) Los procesos de transición educativa de niños y niñas Indígenas en América Latina: Retos y Desafíos para las Políticas Públicas. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas 2014*. Santiago de Chile, 14 al 17 de enero. ISBN 978-956-19-0841-3

Resumen

El texto que el lector se encontrará a continuación hace parte de los resultados de una investigación realizada en 7 países de América Latina y tiene como propósito fundamental aportar al mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas indígenas de la región. De manera específica se pretende ofrecer lineamientos en materia de políticas públicas, que lleven a facilitar los procesos de transición escolar como oportunidad para estimular el desarrollo integral de los niños y las niñas, al tiempo que fortalecer sus capacidades para el ingreso, adaptación y éxito en las trayectorias educativas que emprenden en su historia personal. Asegurar la pertinencia y calidad de los procesos de transición educativa en niños y niñas indígenas es un imperativo ético-político que habla, entre muchas otras cosas, de una de las posibilidades para promover la movilidad social y la ampliación de oportunidades para la superación de la pobreza. **Palabras clave:** primera infancia, transición escolar, políticas públicas, contextos indígenas.

Introducción

Por medio de esta presentación quiero compartir con ustedes algunos hallazgos importantes de la investigación denominada “*Tendencias de las políticas de transición en comunidades indígenas, rurales y de frontera*”, que tuvo su desarrollo entre el año 2007 y 2010 y contó con la financiación de diversos organismos de alcance internacional como La Oficina de Educación y Cultura (OEC)³⁴; de la Organización de los Estados Americanos (OEA) y la Fundación Bernard van Leer (FBvL).

El propósito central del proceso se orientó a contribuir al mejoramiento de la calidad y la ampliación de la cobertura de atención a los niños y niñas de cero a ocho años de las poblaciones infantiles indígenas, rurales y de frontera de América Latina. En el desarrollo de la investigación participaron académicos de alto nivel profesional en la región, especialistas del gobierno y de la sociedad civil de Colombia, México, Perú, Bolivia, Guatemala, Venezuela, Chile.

La investigación se desarrolló a partir de tres estrategias principales: un análisis de las estadísticas de atención a la niñez rural, indígena y de frontera, que pudiesen documentar el estado actual de la infancia en estos contextos particulares en cada uno de los países; un análisis de las políticas nacionales de primera infancia, buscando articulaciones de dichos lineamientos y orientaciones con el tema específico de las transiciones y con sus niveles de realización en los países; y un estudio de caso, de carácter cualitativo, que permitiese profundizar en las dinámicas de los procesos de transición del hogar al preescolar y de este a la escuela básica en una comunidad indígena-rural particular en cada país, con el objeto fundamental de identificar factores que ayudarán a lograr transiciones favorables para los niños y las niñas de estas comunidades.

El eje central lo constituyeron las transiciones educativas que hacen los niños y las niñas entre el hogar y la educación inicial y el preescolar, y entre éste y la básica primaria. Se exploraron las acciones favorecedoras en la promoción de procesos de transición adecuados y los puntos críticos presentes en estos procesos entre familia y escuela.

El enfoque teórico de la investigación estuvo orientado a lo que hemos denominado una “*Perspectiva Alternativa del Desarrollo Humano*” de los niños y niñas, a partir de un análisis de actores, escenarios y prácticas, desde donde exploramos los intereses y problemáticas que enfrentan los niños y las niñas desde su propia representación, la de sus familias, maestros y maestras, directivos docentes, y otros agentes institucionales.

³⁴ Departamento de Desarrollo Humano de Educación y Cultura; de la Secretaría Ejecutiva para el Desarrollo Integral (SEDI)

De este proceso se recogieron lecciones y desafíos que pueden ser un aporte significativo para el diseño, implementación, ejecución y evaluación de políticas que ayuden a mejorar la calidad de la educación desde el nacimiento hasta la educación inicial, preescolar y básica en el hemisferio.

Contexto: Los niños y niñas Indígenas de América Latina

Aunque América Latina ha sido considerado como el continente de la esperanza (ONU, 2010), la verdad es que este adjetivo contrasta con una realidad plegada de desigualdades, exclusiones y prácticas de violencia directa y estructural.

En la región 167 millones de personas viven en situación de pobreza, (Cepal, 2012a) esto es, un 29,4% del total de la población, lo que incluye un 11,5% de personas en condiciones de pobreza extrema o indigencia; entre estos, el 51% son niños y niñas es decir, prácticamente la mitad de los pobres (Cepal, 2012b). La situación se agrava si se entiende que 22,1 millones de niños, niñas en la región no están en la escuela o están en riesgo grave de abandonarla (Unicef & Unesco, 2012), lo que denota un gran obstáculo a la movilidad social y la superación de la pobreza.

La situación de aumento progresivo de la exclusión se ha ido profundizando y ha ido generando sectores sociales de “pobreza dura” que reproducen esta condición en lo que se conoce como los **“círculos perversos”** de la pobreza. Entre estos sectores de alta vulnerabilidad están los niños y las niñas que viven situaciones como: bajo nivel económico, escasa escolaridad, precariedad en sus condiciones de vida, exclusión del mercado, carencia de tierra y vivienda, desplazamiento forzado, vinculación al conflicto armado, abuso sexual y diversas formas de maltrato al interior de sus grupos familiares, etc.

(...) los niños [en situación de pobreza] se ven gravemente afectados por una o más privaciones extremas, en cuanto a precariedad de la vivienda, falta de acceso al agua potable o a sistemas de saneamiento, desnutrición global o crónica grave (o ambas), falta de acceso a los sistemas educativos (niños que nunca han ido a la escuela) o a sistemas de comunicación e información (incluyendo falta de electricidad en la vivienda. (Unicef, 2010, p.39)

Para el caso de los niños y las niñas indígenas el problema no es menor, sobre todo si se entiende que con ellos prevalece un patrón de poblamiento marcadamente rural -más del 60%- (Cepal & Unicef, 2012a), lo que complejiza el asunto, pues es bien sabido que la garantía de Derechos Humanos relacionados con el acceso a la salud, a la educación, agua potable, etc., se ven mayormente limitados en zonas no urbanas ni industrializadas.

Adicionalmente podríamos considerar algunos datos ilustrativos al respecto como los siguientes (Ibidem):

- se estima que el 7,3% de la población infantil de la región corresponde a niños y niñas indígenas, con un valor absoluto que supera los 12,8 millones; p.21
- más de 6 millones de niños indígenas no tienen acceso a instalaciones sanitarias, y 3 millones tienen un acceso precario a ellas; p.68
- Tenemos alrededor de 700 pueblos indígenas existentes en la región[...]Seis de cada diez niños indígenas están asentados en zonas rurales... p.81
- Dos de cada diez niños indígenas no acceden a la educación primaria o no pueden continuar sus estudios p.82
- un 7,1% de las niñas indígenas presentan privaciones severas en educación, frente a un 5,6% de los niños varones; con privación total (moderada más severa) se encuentra el 20,6% de las niñas indígenas y el 17,0% de los niños (Cepal & Unicef, 2012b, p.7)

Son evidentes los grandes fracasos para los Objetivos de Desarrollo del Milenio en relación con el mejoramiento de las condiciones de vida de la infancia. La situación es más grave si nos referimos a la niñez indígena, que es parte constitutiva de nuestra población latinoamericana y presentan mayores niveles de exclusión y deprivación en muchos de sus Derechos.

El aporte de este estudio está orientado, a mejorar la calidad en el acompañamiento y atención educativa en las fases iniciales de transición, lo que entre otras cosas, puede mejorar las posibilidades de desarrollo integral de los niños y las niñas indígenas, facilitar su engranaje y éxito en sus procesos educativos y por extensión, potenciar las posibilidades para la movilidad social y la ampliación de oportunidades para la superación de la pobreza. Todo esto se resume en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos.

Referente Teórico y Metodológico del Proceso

Hacia una Perspectiva Alternativa del Desarrollo Humano

La niñez, más que un estado del ciclo vital, es una construcción social que se da en una amalgama de sentidos producidos en contexto, no es posible hablar del niño y la niña de modo abstracto y universal, sino de los matices y significados que tal noción adquiere en la historia, reflejada en las múltiples interacciones que se originan en la vida cotidiana. Los niños y las niñas indígenas de América Latina participan de una realidad construida históricamente y que influye de modo directo tanto en su configuración subjetiva como en los sentidos y prácticas que dan forma a la cultura. Marginación de diversos niveles e históricamente padecida, por niños indígenas, es una moratoria social que solo cobrará forma en el futuro, una vez se hayan sorteado las distintas etapas de su desarrollo evolutivo, le hacen doblemente excluidos.

La ciencia moderna junto a disciplinas científicas como la biología y la psicología evolutiva, centrada en aspectos filogenéticos³⁵, entendieron que el niño y la niña:

- Se hallan en un estado de incapacidad e indefensión absoluta, carencial deficitario, rezagado, inferior del desarrollo
- Carecen de capacidad para autoproducirse y producir el mundo social del que hacen parte
- Son valorados por lo que podrán o no llegar a ser, restando significado al presente en el que despliegan de forma inconmensurable sus identidades y subjetividades
- Son invisibilizados y minimizados en sus potencias para ser actores de transformación social

Con el propósito de subvertir esta lógica lineal, del desarrollo, la Perspectiva alternativa a la que hacemos aquí alusión, se relaciona con una concepción de la historia, de la vida social, los niños y las niñas concebidos como agentes que participan junto a otros, en la construcción de la realidad, no como individuos rezagados, en moratoria por un futuro que vale por lo que llegará a ser. Esta perspectiva se caracteriza fundamentalmente por:

- Un énfasis en las potencias y no en las carencias del niño y la niña
- Una concepción del niño y la niña como sujetos en construcción y no como adultos en miniatura. Se entiende el carácter multidimensional, complejo, sistémico de la subjetividad infantil
- Una noción de la realidad como construcción social multiforme, polisémica, conflictiva e inacabada
- El lenguaje es elemento constitutivo del mundo social, que no opera como constelación de sonidos sino como universo de símbolos (Gergen, 2007) con los cuales producimos sentidos y significados
- Una construcción profunda de sentidos de buen vivir, alternativos a los inspirados por modelos desarrollistas que ven en los individuos medios y no fines del desarrollo

En este sentido se esbozan las aristas teóricas sintetizadas a continuación:

Un primer campo teórico que puede aportar a esta perspectiva, viene de la teoría Sociológica de Berger y Luckman (1983) y la Psicológica de Gergen (2006). Desde aquí, la realidad no es una objetividad acabada e inamovible, sino una construcción social que se da a través de experiencias intersubjetivas mediadas por el lenguaje, a partir de lo cual creamos y resignificamos permanentemente los marcos simbólicos de la cultura y nos autoproducimos en una relación dinámica entre el mundo socio cultural, los otros y nuestro propio yo.

En segundo lugar, los aportes de Alfred Lorenzer (1985) derivados de sus reflexiones sobre el psicoanálisis crítico, nos permiten comprender cómo la actividad autopoietica de los sujetos y su capacidad para producir el mundo socio cultural del que hacen parte, se experimentan en torno a procesos de relación pulsional mediados por conflictos intersubjetivos -conflicto es aquí posibilidad de creación y constitución de realidades emergentes y no problema irresuelto-

En clave de Filosofía Política se encuentra Agnes Heller (1993). Su trabajo nos ayuda a entender que dichas dinámicas intersubjetivas constituyen subjetividad y socialidad, configurando la vida cotidiana (mundo físico, social y simbólico); aquí se producen y reproducen las condiciones materiales de existencia, se institucionalizan y desinstitucionalizan maneras de relación entre los seres humanos y se crean y recrean sentidos y ámbitos simbólicos de significación y resignificación del mundo posible a través del lenguaje.

35 "En esta perspectiva se ubican autores como Freud, con su teoría del desarrollo psico-sexual de la personalidad; Piaget, con su teoría del desarrollo cognitivo; o Kohlberg, con su teoría del desarrollo moral, por nombrar solo algunos".

Un cuarto referente viene desde la teoría económica de Amartya Sen (2000): titularidades, oportunidades y capacidades, explicitan un proceso de autoconstrucción del sujeto y participación en la constitución del mundo no es suficiente el reconocimiento de unos derechos jurídicos, sino que además, es indispensable la generación de condiciones u oportunidades como posibilidad para el despliegue de capacidades y libertad humanas.

En síntesis, podríamos decir que desde el campo conceptual alternativo del desarrollo humano se define como:

La autoproducción del sujeto en subjetividad y su identidad, en contextos conflictivos de la vida cotidiana, a través del fortalecimiento de sus capacidades, el reconocimiento de sus titularidades y el agenciamiento de oportunidades en procesos intersubjetivos. La subjetividad e identidad políticas constituyen al sujeto en constructor de realidades y de posibilidades colectivas para la vida en común. (Alvarado y Ospina, 2009: 56, en: Alvarado y cols., 2012, p.246).

Es necesario así entender que mucho más allá de un campo teórico o un enfoque epistémico, el Desarrollo Humano es agenciado a través de un sinnúmero de prácticas, lenguajes, sentidos que son provocados por agentes de socialización como la familia y la escuela, ambientes sociales de alta relevancia en los procesos de transición escolar en la educación inicial

El proceso metodológico

El proceso investigativo fue desarrollado en tres momentos específicos: una exploración de información estadística acerca de la primera infancia en los países articulados al estudio, que se orientó a enfatizar en los procesos educativos pertinentes para comunidades campesinas, indígenas y de frontera; en un segundo lugar, una metalectura de las políticas educativas y de primera infancia, en la que se analizaba la forma como se plantean las transiciones educativas y los planes y programas orientados a la infancia; y en tercer lugar, un estudio de caso en una comunidad perteneciente a esta población en cada país.

La ruta metodológica que orientó el proceso de recolección y análisis de la información en la investigación fue de orden cualitativo comprensivo con enfoque epistemológico histórico hermenéutico. El modelo seguido fue un estudio de caso, enfocado a comprender los procesos de transición de los niños y las niñas entre 0 y 8 años que pertenecen a sectores rurales, indígenas y de frontera, en sus experiencias educativas en las localidades en que habitan.

Las transiciones por las que indagamos relacionan aquellos procesos que viven los niños y las niñas entre el hogar y las instituciones educativas y entre los distintos niveles educativos. Las transiciones son entendidas desde este estudio como *“momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela”* (Alvarado & Suárez, 2009, p. 910)

Como se ha aclarado, se hizo un análisis a la luz de una visión del desarrollo humano integral, tomando en cuenta las percepciones de los actores de familia, escuela y comunidad, los escenarios educativos de preescolar y escuela, y las prácticas de articulación entre escenarios y niveles educativos.

Hallazgos importantes: Recomendaciones en materia de atención y formulación de política pública

Acerca de los Aspectos que Promueven Entornos de Transición Favorables

En un contexto de precariedad de lineamientos y directrices específicas para comunidades indígenas, se hacen presentes educadores-as provenientes de las comunidades indígenas locales en los procesos de atención y formación de la primera infancia, esto porque su conocimiento acerca de lo cultural, las dinámicas de apropiación social, aspectos relacionados con sus propias prácticas económicas y políticas pueden ayudar a generar procesos de mayor pertinencia y relevancia para las comunidades atendidas.

En el caso de aquellos docentes no indígenas es muy importante que de forma adicional a su formación en procesos de educación temprana, tengan algún tipo de acercamiento a la lengua y en general, de la realidad social y cultural de los grupos sociales que atiende. Esto podrá generar también mejores procesos de adaptación de los niños, las niñas y sus familias en condiciones de transición educativa.

Muy interesante resulta encontrar que en las propias comunidades indígenas hay incorporadas culturalmente,

algunas prácticas que facilitarían el proceso de transición. Tal es el caso de la Comunidad Mapuche estudiada por Chile y Añú de Venezuela, donde ciertas costumbres son claramente facilitadoras de transiciones exitosas. En el caso de la cultura Añú, se evidencia una relación estrecha de la madre hacia el niño y la niña hasta alcanzados los cuatro años de edad, lo que contribuye al logro de la autoconfianza y al desarrollo de diversas destrezas cognitivas para la solución de problemas, preparándolos para importantes momentos de cambio en su vida. En los hogares comunitarios, multihogares, o jardines, las madres que allí colaboran, asumen las propias prácticas hogareñas y de la comunidad dentro del contexto escolar, creando ambientes cálidos que hacen más fáciles los procesos de adaptación de los pequeños/as. En general, la experiencia de los estudios de caso permite afirmar, que en todos los escenarios los actores realizan prácticas de apoyo a las transiciones con niveles diferenciales de formalización y de estructuración, logrando procesos de mayor pertinencia social y cultural

Las hipótesis expresadas en los desarrollos conceptuales de este estudio, se expresan en que los niños/as cuyos padres tienen expectativas claras y altas sobre la educación de sus hijos, así como relaciones afectivas positivas, y buena comunicación, experimentan mejores procesos de transición.

Elementos a Tener en Cuenta para la Formulación de Políticas Públicas

Las transiciones deben estar orientadas al desarrollo del potencial humano del niño y la niña, a través de prácticas pedagógicas y culturales que pongan en diálogo los saberes propios de las comunidades con los saberes del conocimiento acumulado en otras culturas, entre ellos el saber de la ciencia. Es importante tomar en consideración reflexiones teóricas que pueden ser un aporte interesante en los procesos de transición educativa, este es el caso del enfoque conceptual que orientó el proceso investigativo al que aquí hacemos alusión, pues permite evidenciar como se despliegan las singularidades personales, y como se explicitan las diferencias cualitativas de la manera que tendrá cada niño/a de enfrentar y asumir los momentos críticos de cambio como oportunidades para cultivar la capacidad de autorregulación emocional.

Existe la necesidad de que el sistema educativo reconozca la práctica a las familias como sus aliados más importantes para el logro de los aprendizajes escolares, en la incorporación de expectativas, opiniones y capacidades que tienen las familias para aportar en los objetivos del sistema educativo. El interés demostrado por los padres y madres por el proceso educativo de sus hijos/as, sugiere la necesidad de reforzar el rol de la familia como agente educativo, creando y/o apoyando las acciones de coordinación permanentes entre familia-instituciones educativas y de cuidado.

Así, las experiencias de aprendizaje propio deben ser capitalizadas por la escuela, a fin de garantizar una mayor pertinencia socio-cultural del currículum (abierto, flexible con presencia de la cultura familiar), lo cual favorecería las transiciones educativas exitosas. Un ejemplo de ello es que las comunidades indígenas estudiadas, evidencian habilidades poco desarrolladas en contextos urbanos, relacionadas sobre todo con el dominio corporal, con asumir responsabilidades y trabajos de cooperación desde temprana edad, con “leer” información del comportamiento climático a partir de lo observado, etc.

Asimismo, se deben tomar lecciones de capacidad de organización -participación en toma de decisiones- que encausan un sistema por el que las más de las veces encuentran respuestas a sus problemas.

Igualmente, el contexto rural ofrece infinidad de oportunidades para el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas; estas comunidades cuentan con diversidad de ambientes y recursos naturales, como laboratorio para el aprendizaje a campo abierto, el cual puede ser utilizado y aprovechado por el sistema educativo.

Es fundamental apoyar los procesos de transición temprana a través de orientaciones y procesos de formación para los docentes, de modo que puedan aplicar los procedimientos adecuados en los momentos precisos.

Reflexión final: Importancia de políticas públicas orientadas a favorecer los procesos de transición educativa de niños y niñas indígenas en América Latina

Es importante avanzar en la conceptualización de las transiciones educativas en comunidades rurales e indígenas, revalorándolas como una oportunidad para aprendizajes nuevos, como momentos de construcción y desarrollo del sujeto que remiten al proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas, a través de la socialización en los que es viable favorecer la construcción del límite normativo y poner en operación la capacidad de aprender a aprender de los niños, en el marco amplio de principios de desarrollo humano.

Las transiciones deben ser asumidas como oportunidad y no como problema, en el sentido de que son:

- Momentos de construcción y desarrollo del sujeto,
- Remiten al proceso de constitución de la subjetividad e identidad de niños y niñas, a través de la socialización,
- Oportunidades para la construcción del límite normativo en el niño y la niña,
- Oportunidades para poner en operación la capacidad de aprender de niños y las niñas, en el marco amplio de principios de desarrollo humano,
- Oportunidades para desplegar la capacidad de autorregulación emocional del niño y la niña, para enfrentar la incertidumbre,
- Momentos de articulación entre las escuelas implicadas (la receptora y la “dadora”), la familia, los niños y las niñas, con las intervenciones específicas y propias para la transición.
- Caracterizados por un alto componente de incidencia en la experiencia relacionada con las trayectorias educativas de los niños y las niñas

Es necesario ampliar y avanzar en perfeccionar los mecanismos de descentralización educativa y consolidar procesos de mayor articulación intersectorial entre salud, educación, cuidado y protección. Además de esto también es imprescindible:

- Promover la capacidad para planificar y gestionar la educación para población indígena de América Latina, a largo plazo y visión de futuro.
- Lograr una alianza regional por la Educación inicial, orientadas a aquellas poblaciones marginadas de comunidades rurales, indígenas y de frontera.
- Potenciar el establecimiento de relaciones estables y positivas entre los principales actores con libertad, independencia, seguridad afectiva, creatividad - juego y aprendizaje, comunicación adecuada, autorregulación. Padres/Abuelos/familiares apoyarán la educación, con una idea común y clara de las metas de desarrollo, con compromiso y capacidad de respuesta, y de crianza positiva.
- Incentivar la inversión gubernamental en educación temprana, intervenciones integrales que vinculen familia, escuela y comunidad.
- Incentivar la participación de la sociedad civil organizada ejerciendo liderazgo en la incorporación de la problemática infantil de áreas rurales indígenas y de frontera, en la agenda pública de los gobiernos locales y en las necesarias coordinaciones para lograr la complementariedad de las acciones y optimizar el uso de los recursos disponibles.
- Conformación de equipos nacionales con: personas del sector académico, ejecutores de planes y programas, comunicadores, delegados de las comunidades, tomadores de decisiones y, con docentes, comunidades y familias en el diseño, ejecución y evaluación de políticas de primera infancia.
- Fortalecimiento de los sistemas de información a través de indicadores comunes que visibilicen la situación e la infancia en comunidades rurales, indígenas y de frontera.

Los procesos de transición no pueden ser ajenos a las múltiples dimensiones de desarrollo del niño y de la niña. Los ambientes educativos, los agentes y sus prácticas, deben responder a las potencialidades de construcción de subjetividad infantil presentes en los niños y las niñas para tomarlos en sus amplias y divergentes dimensiones y posibilitar la construcción de identidades en alteridad con otras y otros diferentes y potenciadores. Las transiciones constituyen para los niños y las niñas retos que deberán enfrentarse en medio del conflicto que plantean los múltiples cambios en que se ven inmersos, como condición inherente a los tránsitos y transformaciones del ser humano en su curso vital.

Referencias Bibliográficas

Alvarado S.V & Suárez, M.C (2009) “Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas”, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 7, núm. 2, (julio-diciembre)

Berger, P. & Luckmann, T. (1983). La Construcción Social de la Realidad. Buenos Aires: Amorrortu

- Cepal & Unicef (2012a) Pobreza infantil en pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina. serie Documentos de proyecto (LC/W.477), Santiago de Chile, mayo http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/47289/pobrezainfantil_web.pdf
- Cepal & Unicef (2012b) Los Derechos de las Niñas y los Niños Indígenas. Desafíos: Boletín de la Infancia y Adolescencia sobre el avance de los Objetivos del Desarrollo del Milenio, # 14, sep 2012 <http://www.unicef.org/lac/Desafios-14-CEPAL-UNICEF.pdf>
- Gergen, K. (2006). Construir la realidad. El futuro de la psicoterapia. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2007). Estrada, A. M. y Diezgranados, S. comp. *La Agresión como discurso*. Construcción social aportes para el debate y la práctica. p. 127- 152. Bogotá: Universidad de los Andes
- Heller, A. (1993). Sociología de la Vida cotidiana. Madrid, Península.
- Lorenzer, A. (1985). Bases para una teoría de la socialización. Buenos Aires: Amorrortu
- ONU – Hábitat (2010) Río de Janeiro Quinto Foro Urbano Mundial. 25 de marzo.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Planeta.

Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas

Santiago, 14 al 17 enero 2014

Tomo II. Educación, procesos educativos y experiencias institucionales en Latinoamérica:
visibilizando las capacidades de aprendizaje de la infancia

ISBN: 978-956-19-0841-3

Editor: Francisco Osorio

Fotografías: Comunicaciones Congreso

Publicado el año 2015 en Santiago de Chile por FACSO Ediciones,
bajo una licencia Creative Commons 4.0 cc-by.

Esta es una publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile,
suscrita al protocolo de acceso abierto. Se permite su uso citando la fuente.

Disponible en: libros.uchile.cl