



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

QUINTERO ARRUBLA, SONIA RUTH; GALLEGU HENAO, ADRIANA MARÍA; RAMÍREZ
ROBLEDO, LIBIA ELENA; JARAMILLO VALENCIA, BAIRON

La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable

Zona Próxima, núm. 25, junio-diciembre, 2016, pp. 22-33

Universidad del Norte

Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85350504003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La formación integral de las maestras para la primera infancia: un reto inaplazable

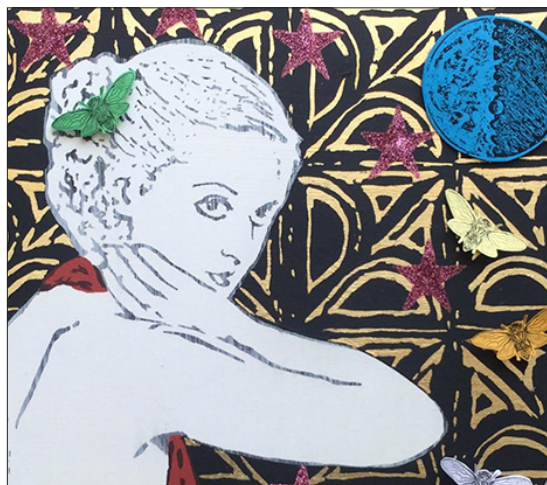
*The context: an element
of analysis for teaching*

Sonia Ruth Quintero Arrubla
Adriana María Gallego Henao
Libia Elena Ramírez Robledo
Bairon Jaramillo Valencia

zona próxima

Revista del Instituto de
Estudios en Educación y
del Instituto de Idiomas
Universidad del Norte
nº 25, junio diciembre, 2016
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>



BETTI, 2017
Rafael Barón

* Los autores de este proyecto agradecen la participación en el mismo al equipo de trabajo conformado por: Lida Turizo Ortiz Estudiante de Licenciatura en Educación Preescolar Facultad de Educación; Sandra Haydé Garnica López Licenciada en Educación Preescolar, Líder en Educación Fundación Fan y Sorany Ospina Ospina Licenciada en Educación Preescolar, Joven investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó.

* El presente artículo es un producto derivado de la investigación denominada saber y hacer de los profesionales en educación inicial en relación con los procesos de intervención, el caso de la Fundación FAN fase II; proyecto financiado por la Fundación Universitaria Luis Amigó y la Fundación de atención a la niñez (FAN). 2013-2014. .

SONIA RUTH QUINTERO ARRUBLA

Psicóloga Social, Licenciada en Pedagogía Reeducativa, Especialista en docencia investigativa universitaria. Candidata a Magister en Educación. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. soquiar@hotmail.com sonia.quinteroar@amigo.edu.co

ADRIANA MARÍA GALLEGO HENAO

Licenciada en Educación Preescolar, Especialista en Docencia Investigativa Universitaria; Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. adrianagallegohe@amigo.edu.co

LIBIA ELENA RAMÍREZ ROBLEDÓ

Licenciada en Historia y Filosofía; Magister en psicoorientación, Docente Fundación Universitaria Luis Amigó. Libia.ramirezro@amigo.edu.co

BAIRON JARAMILLO VALENCIA

Licenciado en Inglés con énfasis en humanidades. Docente investigador. baironsupernova@hotmail.com

<p>El presente artículo es resultado de la investigación Saber y Hacer de los profesionales en Educación Inicial en relación con los procesos de intervención, el caso de la Fundación FAN fase II; en este se proponen reflexiones frente a la formación integral del niño(a) y cuestiona el énfasis puesto en lo cognitivo. Aborda tres aspectos; el perfil del niño(a) en el preescolar, la manera como aprenden y los procesos de intervención pedagógica y educativa, en correspondencia con la preparación que la maestra de primera infancia debe recibir en educación superior. Se concluye que las Licenciadas egresan con carencias relacionadas con el dominio teórico y práctico, aspectos que debe propiciar FAN para que estas desarrollen un acompañamiento integral a la primera infancia.</p> <p>Palabras claves: ambiente, aprendizaje, dimensiones, Infancia, maestro, lenguajes expresivos.</p>	<p>RESUMEN</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>This article is the result of a research named "Knowing and Doing of Early Childhood Teachers in Relation with the Intervention Processes, 'the case of Fundación Fan, Stage II'". It sets some reflections about the integral education of kids and places in doubt the emphasis on the cognitive matter. It also takes into consideration three aspects; the child profile in preschool, the way they learn and the educational and pedagogical intervention processes, in correspondence with the training which early childhood teacher must welcome during higher education. We conclude that the Licensed graduate with deficiencies related to the theoretical and practical domain, aspects that should encourage FAN for these accompaniment to develop a comprehensive early childhood.</p> <p>Keywords: ambience, learning, dimensions, Childhood, teacher, expressive languages.</p>
--	----------------	--

1. INTRODUCCIÓN

Es innegable, la importancia que a nivel mundial tiene la primera infancia, como etapa determinante de los procesos de formación de los seres humanos. Es por ello que se acrecienta cada día el interés colectivo frente la garantía de derechos fundamentales como la educación y se encaminan esfuerzos en la tarea por buscar maneras distintas de ofrecer una educación integral.

La calidad de los servicios educativos de la primera infancia, es una de las prioridades para muchos de los países latinoamericanos. En relación con el caso Colombiano, las acciones que desde el Estado se han emprendido en este sentido, estuvieron materializadas en la formulación de “una política de atención y protección a los niños menores de 7 años” en la década de los 70. Para 1976 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) incluye el nivel de Educación Preescolar, dentro de la educación formal, así mismo la Constitución Política (1991) y la Ley General de Educación (115 de 1994) resaltan la importancia de la formación inicial como una manera de educar integralmente. Estas reglamentaciones argumentan la relevancia de visibilizar esta etapa del desarrollo humano, como un periodo de la vida decisivo para el adelanto del ser, Y por consiguiente la necesidad de preparación de maestros o agentes educativos capacitados idóneamente para atender esta población.

La Ley 1098 de 2006, establece normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, en aras de garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento, e Igualmente se determina que la protección será compartida entre la familia, la

sociedad y el Estado. Lo cual implica que desde estos tres frentes se deben propiciar escenarios y ambientes protectores que propendan por el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Finalmente, los rastreos de antecedentes relacionados con el tema aquí trabajado, permiten afirmar que en Colombia se han hecho pocas investigaciones referidas a las percepciones y prácticas de los agentes educativos comprometidos con la educación inicial, sin embargo lo que si se evidencia en la literatura, es la abundancia de disertaciones teóricas que ha realizado el MEN frente a la papel de los agentes educativos en el acompañamiento a la primera infancia y la importancia de esta etapa en el desarrollo humano, situación que nos convoca a volver la mirada sobre los saberes que estos profesionales de educación que están a cargo, deben tener para poder ofrecer a los niños y niñas, una formación pertinente y de calidad.

En esta dirección, la Fundación FAN y la Licenciatura en Educación Preescolar de la FUNLAM, como institución formadora de profesionales en el ámbito de la educación inicial, pretenden intercambiar saberes en frente a la formación de los profesionales, para lo cual realizan una investigación que permite en primer lugar, ampliar el diagnóstico sobre los saberes pedagógicos que tienen los maestros de educación inicial vinculados a la fundación FAN, y en segundo lugar, revisar las prácticas pedagógicas frente a los procesos de intervención con los niños en la primera infancia.

2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En esta investigación, se optada por un diseño de tipo cualitativo a partir del estudio de casos que permite poner la mirada en los profesionales de la educación inicial. Desde esta perspectiva se

producen datos descriptivos de las consideraciones y las prácticas de los participantes, y a partir su análisis, se obtiene una conceptualización del saber y hacer de estos, en relación a los procesos de intervención con la primera infancia.

Del total de maestras de educación inicial vinculados a la Fundación FAN, se eligieron 45, que cumplen los siguientes requisitos: Tener más de un año de experiencia y no más de 5 años, trabajar con un grupo de niños entre 2 y 5 años, haber obtenido título profesional en una institución educación superior del país después del año 2006.

En esta investigación, se utilizan como estrategias de recolección de la información; el taller individual sobre los saberes pedagógicos, la entrevista semi estructurada, el grupo de discusión, y la observación no participante. En la ruta metodológica de la investigación, se contemplan tres fases primordiales, que permitieron el logro de los objetivos propuestos, la primera fase, indagación y exploración, la segunda fase estudio y consideración; orientada en el análisis de la información, esto es, la tipificación y construcción de sentido de los discursos y prácticas de los agentes sobre saber y hacer pedagógico con relación a los procesos de intervención pedagógica y por último, la tercera fase elaboración del informe final.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los hallazgos más importantes de la investigación con respecto a los temas: intervención pedagógica, aprendizaje y lenguajes expresivos en la práctica de los profesionales de la educación de la primera infancia. Para la organización, análisis e interpretación de la información se recurrió a la elaboración de matrices categoriales y a la triangulación de la información, partiendo de los datos generados

en las entrevistas, la observación no participante y las categorías iniciales y emergentes.

La formación de los docentes de primera infancia, constituye un tema de vital importancia en el marco de la educación superior considerando que este proceso deberá posibilitarle elementos necesarios a los maestros, para asumir al niño(a) como un ser integral en todas sus dimensiones, de tal manera que puedan realizar un trabajo en el que cada acción en el preescolar obedezca a una intención en procura de ambientes en todo caso, llenos de sentido y significado. Por consiguiente cada niño(a) deberá ser formado de manera integral entendida esta como el conjunto de acciones destinadas a potenciar, estimular y/o desarrollar todas las dimensiones del desarrollo infantil, para que pueda desenvolverse de manera armoniosa en las relaciones que establezca consigo mismo, con los otros en la cultura a la cual pertenece.

La educación del niño(a), requiere por tanto de un profesional cada vez más preparado para asumir la tarea que le encomienda la cultura, de contribuir en la preparación de seres humanos para lo social; solidarios, autónomos, éticamente responsables, y democráticos. Por eso cuando se hace referencia a una educación con calidad para la primera infancia, se alude además de la formación del docente, a los ambientes de aprendizaje, a la didáctica, al currículo y a la evaluación. En este sentido, se asume al niño(a) en su integralidad.

Al respecto, es importante tener en cuenta la indicación de Mejía, cuando plantea que:

El óptimo aprovechamiento de los espacios educativos significativos para la primera infancia demanda de los agentes educativos el reconocimiento holístico de las dimensiones y factores implicados en el desarrollo infantil. Todo ser

humano se perfila gracias a un desarrollo integral; los infantes como tal, deben su aprendizaje y desenvolvimiento a la conjunción de varias dimensiones que les posibilitan el avance por distintas etapas de desarrollo: socio afectivo, corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética y espiritual. Todas las dimensiones tienen su grado de importancia en el desarrollo integral del infante (2010, p. 875)

Un maestro de educación inicial, debe por consiguiente, tener un amplio conocimiento teórico de los periodos evolutivos del niño(a), de las dimensiones del desarrollo, que le permitan comprender sus comportamientos de acuerdo a las características propias de su edad, y en concordancia, diseñar, preparar y ejecutar actividades que correspondan a lo que efectivamente se puede esperar y potenciar en el marco del preescolar.

RESPECTO AL PERFIL DE LOS NIÑOS(AS) Y NIÑAS EN EL PREESCOLAR.

Para el MEN, la Educación Inicial en Colombia es, por naturaleza, una etapa merecedora de todo centro de atención en la vida del ser humano.

Es un derecho impostergable de la primera infancia, y se constituye en un estructurante de la atención integral cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada el desarrollo de las niñas y los niños(as) desde su nacimiento hasta cumplir los seis años, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. Esta no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura. (2013, p. 162)

En este contexto, cada institución con la concepción que tenga de niño(a), determina un perfil que aspira alcanzar. Para lo cual encamina acciones tendientes a formar ese ser que dé cuenta de lo que allí se hace y más allá de la institución, a partir de los requerimientos que la sociedad propone.

Con relación a lo anterior, en las entrevistas realizadas con las maestras encargadas de la atención a la primera infancia en la Fundación FAN, se les plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es el perfil que FAN quiere tener de un niño(a) al egresar de la institución? Y una responde:

Fan cada día lucha con su equipo interdisciplinario para que los niños y las niñas sean felices, en gran parte de su desarrollo integral, para que puedan enfrentar la realidad de la vida de otra manera, sepan resolver problemas en el contexto en que se encuentren.

Y otra de las maestras agrega:

La Fan quiere un niño(a) alegre, atento, participativo, que tenga introyectado normas básicas de convivencia y cortesía, que sea un niño(a) sano y feliz, capaz de contar en su entorno todo lo aprendido en el centro infantil, que enseñe a sus familias a partir de actos a querer y respetarse a sí mismo y al otro (Entrevista docente 1¹, Septiembre de 2013)

Seguidamente, otra dice:

Se espera un niño alegre, participativo, que aprenda a su ritmo, pero que dé cuenta de lo que se le enseña, un niño espontáneo, muy bien educado, capaz de resolver problemas y de compartir armoniosamente con los compañeros.

¹ Los autores del presente texto omiten los nombres de las maestras y directivos participantes atendiendo a los lineamientos éticos de la investigación.

Por eso se parte de sus propias necesidades e intereses (Entrevista docente 3, Septiembre de 2013)

La pregunta por el perfil de los niños, invita también a cuestionarnos frente a lo que esperamos de ellos y a la vez a revisar las acciones que desde la institución se organizan para tal fin, en correspondencia con lo que dice el MEN, “lo que demanda la cultura” y *lo que la institución misma desea*. Es interesante en este caso, reflexionar si la concepción que cada centro asume de la de infancia le lleva a pensar un niño(a) totalmente feliz, sin ninguna perturbación emocional, y con un armonioso desempeño en todas las dimensiones del desarrollo. Pues visto así estaríamos dejando de lado la humanidad misma del niño(a). Su propia subjetividad, la realidad de su contexto y muchas veces la particularidad de sus historias de vida que por remotas o adversas que parezcan deben ser incluidas.

Cuando se habla de “partir de sus propias necesidades e intereses” (por obvio que parezca) cabila en nosotros siempre la pregunta a qué se refieren exactamente: ¿Las necesidades e intereses, de quién; de la institución, de la cultura y en ella la familia...o efectivamente las del niño(a)?

CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS EN SU PRIMERA INFANCIA.

Siguiendo con la indagación respecto a los procesos de intervención pedagógica para la primera infancia, se les pregunta a las maestras ¿Desde la experiencia que tienen en el trabajo con la primera infancia, cómo consideran que los niños aprenden mejor? Una de ellas responde:

A través del dramatizado, la personificación, el baile, los cantos, los juegos, el material didáctico y la creación de herramientas, siendo los niños y niñas, los creadores y aportantes en cada una

de las actividades. Por su parte, las agentes educativas son quienes guían, escuchan y respetan las distintas opiniones contextualizándolas de acuerdo a la actividad que se esté realizando (Entrevista docente 4, Septiembre de 2013)

Otra de las maestras agrega:

A través de la lúdica ya que ésta permite que el niño y la niña a través de ella, comprendan con mayor facilidad el tema que se quiere dar a comprender. Sin embargo hay que ser muy amorosos con ellos, ya que por ser personas vulnerables, requieren de más paciencia y mucho más afecto. A ellos les gusta mucho sentirse queridos (Entrevista docente 2, Septiembre de 2013)

La intervención pedagógica con la primera infancia, debería estar permanente mente atravesada por ambientes de aprendizaje muy significativos para favorecer el desarrollo de todas las dimensiones, y la posibilidad de que en cada niño(a) surja un sujeto responsable y democrático para desplegar los valores que aspira la cultura. Por eso un elemento primordial en la didáctica de trabajo con la primera infancia, son los lenguajes expresivos que dan sentido a lo que se hace en el preescolar.

Los lenguajes expresivos son el conjunto de códigos que permiten la expresión del ser humano, para comunicarse consigo mismo y con el entorno, mediante el despliegue de la creatividad, de la lúdica, del dinamismo, y del sentimiento. Es por ello que dentro de los lenguajes expresivos aparece el cuento, el juego, la música, el baile, el teatro, la mímica, el dibujo, la pintura; y el arte en todas sus manifestaciones. (Quintero, 2014, p. 37)

En el marco de la educación inicial, puede decirse entonces que el niño(a), se expresa y se comunica, cuando utiliza una o más de las variaciones o posibilidades del arte; como el baile, el canto,

la música, el teatro, el dibujo, la pintura, el modelamiento, el cuento, el juego, la poesía, entre muchas otras, Todas estas expresiones le dan la oportunidad de poner en evidencia su mundo interno, para ayudarlo a liberarse de sus cargas emocionales y dar un sentido distinto a aquello que le incomoda o le duele. Porque como dice Bettelheim (1994) "Hay un momento adecuado para ciertas experiencias evolutivas, y la infancia es la época en que se aprende a cubrir el inmenso vacío entre experiencias internas y el mundo real" (p. 77).

Bettelheim da especial relevancia a la infancia y a la necesidad de fantasía, por eso en su obra enfatiza en la importancia de los cuentos de hadas para ayudar al niño(a) a encontrar sentido a su existencia y recurrir a la imaginación para hacer identificaciones y buscar soluciones a su caos interior; considera que hay un niño en la parte inteligente de cada persona y que es precisamente a la infancia que se le debe dar toda la atención posible para favorecer ambientes llenos de fantasía e imaginación.

Con lo anterior, podemos decir que los niños(as) aprenden mejor cuando se sienten valorados, reconocidos, queridos y cuando se posibilita para ellos ambientes que consideren sus necesidades e intereses y en este periodo de desarrollo el mayor interés es el juego, la emoción, y el arte en todas sus manifestaciones. En este mismo orden de ideas, Ramírez plantea:

Se apuesta también por una educación estética que trascienda el aprendizaje de técnicas, o la sola información ilustrada; por todos aquellos procesos que favorezcan la formación del ser humano, por acoger las más diversas formas de expresión como el arte, el teatro, la lúdica, el juego, la música, el cuento, el cine, entre otros. (2008, p. 17)

Lo anterior, ratifica no solo la importancia de considerar el aspecto emocional del niño(a), para favorecer su aprendizaje, sino la relevancia de promover los lenguajes expresivos como posibilidad que ayuda a la construcción de ese niño(a) como ser social, aprovechando las posibilidades que le ofrece la cultura a través del arte, pues como dice Bettelheim, la tarea más sustancial y al mismo tiempo, la más difícil en la educación de un niño(a), es ayudarlo a encontrar sentido a su existencia y serán necesarias muchas experiencias durante su proceso de crecimiento para construir ese sentido, de ahí que la maestra, deberá tener una subjetividad tranquila, como lo resalta Freud, cuando dice que un maestro, debe estar muy reconciliado con su infancia y con su adolescencia para que en su trabajo con los niños(as), su papel sea el de ayudar, sin perturbar las experiencias de vida que tiene por encargo y además contar con una formación teórica sólida que le permita articular la teoría con la práctica e intencionar sus acciones pedagógicas de manera pertinente y coherente en relación con la propuesta pedagógica institucional.

Uno de los lenguajes expresivos de mayor importancia, sin pretender con ello restar mérito a los demás es el juego, por las innumerables aportaciones que tiene en el desarrollo del niño en todas las dimensiones. Con el juego, los niños(as) aprenden, desaprenden, expresan, reproducen, incorporan, desarrollan, proyectan, crean, recrean...su valor es infinito. Una infancia sin juego es equivalente a un niño(a) sin destino. El juego es considerado la matriz del lenguaje, una actividad catártica, en la que el ser humano crea un espacio emotivo, libera tensiones, relaja mente y cuerpo y armoniza el ser con el universo entero; el juego es un lenguaje, una expresión y en el trabajo con la primera infancia debería ser el pilar fundamental, no como argumento teórico de las instituciones, sino como una realidad

en la práctica de la intervención pedagógica y educativa.

En más allá del principio del placer, Freud hace la descripción de un juego auto creado de un niño de año y medio que se conoce como el juego del *fort-da*. Este niño exhibía el hábito de arrojar lejos de sí, todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance. Un día Freud, observa que tomaba un carretel de madera atado con una cuerda. Al hacerlo profería con expresión de interés y satisfacción uno-o-o-o, que según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba "*fort*"-se fue y luego tiraba de la cuerda sacando el carretel y decía "*da*"(*acá está*).

La interpretación del juego resultó entonces obvia. Se entramaba con el gran logro cultural del niño: su renuncia pulsional a aceptar sin protesta la partida de la madre, se resarcía, digamos escenificando por sí mismo, con los objetos a su alcance, ese desaparecer y regresar.² (Freud, 1979, p. 15)

Freud, explica como en la vivencia de soportar la partida de la madre, el niño se afectaba y se mostraba pasivo, pero se volvía activo al repetir esa vivencia en el juego. Así pues, advierte que los niños repiten en esta actividad placentera, todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo, accionan la intensidad de la impresión y se adueñan por así decirlo de la situación.

² Esta interpretación fue certificada después plenamente por otra observación. Un día que la madre había estado ausente muchas horas, fue saludada a su regreso con esta comunicación: "¡Bebé o-o-o-o!"; primero esto resultó incomprensible, pero pronto se pudo comprobar que durante esa larga soledad el niño había encontrado un medio para hacerse desaparecer a sí mismo.

La educación superior, deberá por tanto preparar al maestro de primera infancia en los distintos lenguajes expresivos, y muy especialmente en el juego para que enriquezca su labor educativa y pedagógica con los niños(as), considerando que el aporte del preescolar le acompañará a lo largo de su existencia.

Entonces, se requiere de profesionales enriquecidos desde el campo artístico en su sensibilidad, para que, a través de sus propios imaginarios, sean creativos en sus contextos y desde sus culturas, y colaboren en el desarrollo de identidad en las personas que componen el micro y el macro sociedades; en otras palabras, que den sentido de humanidad a su ejercicio profesional. (Fandiño, 2004, p. 7)

En relación con lo anterior, se encontró en la presente investigación, que los programas de preescolar de las instituciones universitarias participantes de esta investigación, no están formando a sus estudiantes desde los lenguajes expresivos para la intervención a la primera infancia y esto se constituye en una queja, de las egresadas y de las directivas de los centros infantiles.

Al respecto una de las directivas dice:

Es evidente que las universidades están muy dedicadas a la formación teórica de las maestras que están preparando, no las afianzan en la práctica y para nosotros en la institución es todo una dificultad, la inversión que hacemos en tiempo cubriendo el faltante que las universidades dejan pues las maestras no tienen elementos para articular la teoría con la práctica, les falta actitud lúdica y formación en lo artístico (Entrevista a la coordinadora 1, febrero de 2014)

LOS PROCESOS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA Y EDUCATIVA CON LA PRIMERA INFANCIA.

Al grupo de docentes, se les indagó respecto a los procesos de intervención con los niños(as) y ante

la pregunta ¿cuáles son las estrategias que FAN utiliza para alcanzar los objetivos que persigue en la intervención educativa y pedagógica con los niños? Una de ellas manifiesta lo siguiente:

Tiene como estrategia brindar un buen acompañamiento durante la jornada por parte de la agente educativa. Un apoyo psicosocial donde evalúa las necesidades y comportamientos de los niños y niñas y un acompañamiento nutricional (Entrevista docente 6, marzo de 2014)

Otra de ellas responde:

Contar con personal capacitado para brindar amor, respeto, tolerancia, dedicación y sobre todo contar personas humanizadas para dar sin recibir, teniendo en cuenta que así los niños y niñas estarán protegidos y disfrutarán más la estadía en el centro infantil (Entrevista docente 7, marzo de 2014)

Como puede notarse en las apreciaciones de las maestras, se le da especial relevancia al afecto en la intervención, un aspecto que merece la pena destacar, si se considera que éste, en la vida del ser humano es un motor que posibilita acciones e interacciones armoniosas, que determina el amor y el valor propio y que definitivamente el primer lugar en donde el ser humano puede sentirse verdaderamente amado, valorado y protegido, sobreviene de la madre y posteriormente hace tránsito hacia figuras de importancia, en este caso; a la maestra de preescolar.

El amor propio deviene de la madre. Cuando un niño. Se siente querido y valorado por ella o quien cumpla su función, se percibirá valioso en el mundo y capaz de producir, de crear, de divertirse, de relacionarse y de encontrar sentido a su vida; pero cuando el niño experimenta el rechazo, la falta de deseo por el en el seno de una familia, ocurre exactamente lo contrario. Esta misma situación se traslada al ámbito educativo; cuando un niño no se siente valorado y deseado

por el maestro, lo que emerge es el rechazo a lo cognitivo, considerando que el amor hacia las figuras parentales hace tránsito a lo más cercano, es decir, se proyecta a la figura del maestro, por consiguiente, siempre será determinante para todo niño el lugar de reconocimiento que ésta le dé para que se pueda movilizar en él su deseo de saber. (Quintero, 2014, p. 13)

Se destaca que la función del maestro como desencadenante de afectos, va más allá del enseñar pues tiene un lugar importancia en el proceso de socialización de los niños(as), y de forma especial en la parte afectiva, que de manera consciente e inconsciente atraviesa la relación educativa y que el psicoanálisis denomina transferencia.

La transferencia, designa, en psicoanálisis, el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad. (Laplanche & Pontalis, 1996, p. 439)

Es menester entonces que el maestro en su labor educativa y pedagógica, pueda favorecer la transferencia hacia el deseo de saber del niño(a), de ahí lo determinante que resulta en el proceso educativo, dar reconocimiento al niño(a), donde el maestro se muestre sensible e interesado por él; pero acompañado también de la claridad en el límite que le ayuda a entender que en la vida no todo lo puede hacer o tener. Desde esta perspectiva, Bettelheim "(...) la atención del maestro a lo que ocurre al alumno inducirá a éste a mirar con buenos ojos lo que el maestro quiere que aprenda" (1994, p. 52).

Cuando un niño no se siente valorado y deseado por el maestro, lo que emerge es el rechazo a lo cognitivo, considerando que el amor hacia las figuras parentales hace tránsito a lo más cercano en el ámbito educativo, es decir, se proyecta a

la figura del maestro. Por consiguiente, siempre será determinante para todo niño el lugar de reconocimiento que ésta le dé para que se pueda movilizar en él su deseo de saber. En esta misma línea, en el texto sujeto y educación, se resalta lo siguiente.

La más primitiva relación del niño con la madre puede caracterizarse como una relación de puro amor. La función de quien se ubica en el lugar de madre es responder a las demandas iniciales de la criatura. Sin embargo, no siempre la madre responde; ella satisface al crío o no lo satisface porque tiene ganas o no tiene ganas (...). (Quintero, 1999, p. 62)

En los procesos de intervención pedagógica de la primera infancia, el afecto se constituye entonces en el primer requerimiento para el maestro, acompañado de la claridad en la norma para que el niño(a) pueda comprender y respetar el límite de la cultura y actuar en correspondencia a lo que esta le demanda.

Con relación a los procesos de intervención con la primera infancia, en una de las visitas realizadas a FAN, se escucha a una madre de familia, se le queja a la profesora en los siguientes términos:

Profesora, estoy muy preocupada porque mi niño, todavía no sabe leer y ya tiene cinco años y medio, En cambio, el hijo de Manuela, mi prima, tiene cinco años y ya está leyendo (madre de familia, marzo de 2014)

En algunas instituciones de primera infancia, dedican sus esfuerzos al enriquecimiento del aspecto cognitivo en los niños(as), preparándoles desde temprana edad en el afianzamiento de los dispositivos básicos, y la dimensión motriz, donde está puesta el mayor énfasis. Este asunto viene constituyéndose en un pedido de los padres, en una emergencia social ligada a la cultura de consumo, en donde cada vez estas instituciones

se ven abocadas a mejorar su oferta para cautivar la demanda de las familias; sin embargo se deja de lado consideraciones fundamentales en el proceso de socialización del niño(a) como las características propias de la edad, la concepción de infancia como una vivencia llena de fantasía, diversión, creatividad y emoción, para sumergirse en el mundo académico propio de la escolaridad formal, que se despliega en la segunda infancia.

Surge en esta contemporaneidad, un afán desmedido de los adultos por que los niños(as) aprendan a leer y a escribir desde edades muy tempranas, por haber mal entendido tal vez, que la enseñanza de la lecto escritura, es posible en la primera infancia, pero no de la misma manera que se realiza en la etapa escolar. En la primera infancia, el niño(a) está aprendiendo a leer su universo cuando se le favorecen distintos escenarios en los que aprehende el mundo de maneras diversas que le ayudan a comprenderlo y a darle sentido y significado a lo que conoce, a lo que vive, a lo que procesa y a lo que expresa. Es así como el primer escenario de lectura, lo constituye la relación con su madre en donde puede sentirse amado, valorado y protegido, y desde ahí es posible que transite por muchos otros, en los cuales puede relacionarse con su cuerpo, con los objetos y con el otro, en un proceso en el que las imágenes cobran vida para enriquecer su mundo físico, interno e intersubjetivo. En este sentido, el niño aprende a leer en el preescolar cuando escucha, comprende, indaga, resuelve, cuando canta, cuando juega, cuando comparte, cuando calla, cuando ríe, cuando llora, cuando vive su infancia rodeada de una libertad posible en la que el adulto le deja ser y se preocupa menos por enseñar...enseñar sin sentido.

En este mismo orden de ideas Reyes nos plantea lo que "El problema de lectura –del que con frecuencia se quejan los adultos– se debe a una

construcción generada por un acercamiento inadecuado que reduce la lectura a la alfabetización mecánica” (Reyes, 2005, p. 2).

En el preescolar lo fundamental no es solo el desarrollo de la dimensión cognitiva, pues de lado no puede seguir quedando la parte emocional del niño(a), su vida psíquica, que de alguna manera determina la relación que el niño(a) pueda tener con las demás dimensiones.

Entenderemos por vida psíquica, aquella parte del ser humano, a la cual no tenemos acceso más que por vía de los actos involuntarios; es decir, lo psíquico en un sujeto es aquella dimensión subjetiva que no se puede medir, ubicar de manera tangible cuantificar o comparar de manera objetiva. (Vergara, 2008, p. 160)

Frente a esta consideración, una de las maestras opina lo siguiente:

Los padres de familia tienen un afán desmedido por que los niños produzcan mucho desde lo cognitivo, ellos esperan que den resultados inclusive que no son para la edad de los niños; por eso es tan importante en las reuniones explicarles que características tienen los niños y qué trabajo se realiza con ellos en la institución acorde a la edad, y a pesar de esto, hay unos que siguen pidiendo lo mismo.

Apreciaciones como las de la maestra nos llevan a retomar lo que plantea Bettelheim cuando dice:

Desgraciadamente, hay demasiados padres que exigen que las mentes de sus hijos funcionen como las suyas, como si la comprensión madura de nosotros mismos y del mundo, así como nuestras ideas sobre el sentido de la vida, no se desarrollarán tan lentamente como nuestro cuerpo y nuestra mente. (Bettelheim, 1994, p. 7)

En el documento de lineamientos curriculares para la Educación Preescolar enuncia lo siguiente:

Según Jacques Delors, en el documento “La educación encierra un tesoro”², la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas, y, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (1997, p. 7)

Desde la ley general de la educación se resalta la importancia de que el niño(a) encuentre y viva el espacio del preescolar como una posibilidad de convivencia en la que sea viable la interacción, el descubrimiento de intereses, conocimientos, valores, actitudes y aptitudes, la motivación a la experimentación estética, artística, musical, deportiva y tecnológica, además de que se le posibilite el encuentro para la comprensión de la diversidad social, étnica, cultural, ambiental, científica y tecnológica. Por consiguiente en el preescolar el maestro debe precisamente favorecer tal compromiso.

En relación con este tema, se encontró en general, que existe un afán desmedido de los padres de familia porque los niños(as) aprendan prematuramente a leer de manera literal; por consiguiente para ellos es más importante que los niños dediquen su tiempo a actividades escolares que al disfrute del juego.

En este orden de ideas Pundik, opina lo siguiente:

Los intentos destinados a que el niño aprenda prematuramente a leer y a escribir, pueden originar dificultades al respecto. Las actividades

lúdicas en las que números, letras, y palabras escritas desempeñan un papel en los juegos forman parte de la vida del niño desde que adviene a lo simbólico y comienza a distinguir íconos y marcas comerciales (...). El aprendizaje sistemático de la lectoescritura no se debería intentar hasta los 6 años de edad. (Pundik, 1999, p. 94)

4. CONCLUSIONES

A pesar de que en las entrevistas realizadas a las maestras, estas consideran que la universidad les dio formación teórica suficiente, en este estudio se encuentra que a ellas, les falta rigurosidad epistemológica y conceptual, pues no lograban dar cuenta por ejemplo que autores respaldaban su intervención pedagógica.

Los faltantes que presentan las maestras egresadas de las universidades participantes de esta investigación, en relación con la formación lúdica, artística, debieron ser cubiertos por FAN.

FAN tiene una propuesta pedagógica coherente con las demandas de formación de la primera infancia en los contextos socioculturales contemporáneos, sin embargo se presenta una tensión entre la institución y los padres de familia, que demandan la enseñanza de la lectoescritura desde edades tempranas.

Las maestras adscritas a FAN, manifestaron su gratitud por la formación integral obtenida en esta institución, en el sentido de prepararlas en los lenguajes expresivos para el trabajo con la primera infancia.

Se encontró en este estudio, la necesidad de formar las maestras que trabajan con primera infancia a partir de una actitud lúdica, creativa, que tenga su asiento en los lenguajes expresivos

como estrategia de trabajo educativo y pedagógico.

5. REFERENCIAS

- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Fandiño, J. M. (2004). El arte y la educación superior. *Educación y educadores*, 7, 229-235.
- Freud, S. (1979). *Más allá del principio de placer; Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Mejía, D. N. (2010). Lectura en pañales para llegar a la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 873-883.
- Ministerio de Educación Nacional. De Cero a Siempre. Atención Integral a la Primera Infancia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. Bogotá D. C: Imprenta nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Serie Lineamientos Curriculares Preescolar*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia.
- Pundik, J. (1999). ¡No quiero estudiar! De la caída del deseo al fracaso escolar y a la dificultad laboral. Madrid: Filium.
- Quintero, S. (2014). El afecto en el mejoramiento del aprendizaje. En REDIPE, *Simposio internacional de Educación, pedagogía y formación: "Formación del profesorado, Enseñanza- evaluación de competencias*. Red Iberoamericana de Pedagogía, Cartagena, Colombia.
- Ramírez, R. L. (2008). Constitución Subjetiva, Agresividad y Educación. *Fundación Universitaria Luis Amigó*, 12-18.
- Reyes, Y. (2005). *Lectura en la primera infancia*. Recuperado de http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf
- Vergara, C. (2008). *Del desencuentro de la pareja a la vida escolar de los hijos*. Medellín: Corporación Ser Especial.