



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES.
MAESTRÍA EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN.

La educación durante los primeros años de vida

*Relatos de la aplicación del Programa Crianza en la colonia
Carmen Serdán de la Ciudad de México.*

T E S I S
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRO EN DESARROLLO Y PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN
P R E S E N T A

BRAULIA AUDELIA CHACÓN MORENO

Director de Tesis:

Dr. Luis Porter G.

México, D. F.

Junio, 2011.

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Víctor Luis Porter Galetar

SINODALES

Dra. Janette Góngora

Dra. Fabiola Escárzaga

Dr. Antonio Paoli Bolio

Dra. María Elena Rodríguez

Dedicatoria

Dedico esta tesis

A todos los niños y niñas de México,

en especial a los más afligidos,

así como a los programas de atención a la infancia,

padres y madres

que luchan contra las violaciones de la integridad y libertad de cada niño

velando por la defensa de sus derechos,

su identidad cultural, lingüística y personal,

para que puedan llegar a disfrutar la vida

y valorarla.

Agradecimientos

Quiero comenzar agradeciendo a la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, por haberme brindado la oportunidad de llevar a cabo mis estudios de licenciatura y ahora de posgrado como parte de ella. Al decir esto me refiero a los profesores, autoridades, personal administrativo y compañeros que me ofrecieron los medios y las condiciones para prepararme profesionalmente. También incluyo el servicio social obligatorio, que me llevó a obtener un puesto de trabajo en los servicios educativos de la Delegación Coyoacán, donde pude descubrir mi vocación docente y abrir un nuevo camino en mi vida, que es el que intento relatar en esta tesis.

De lo institucional quiero pasar a agradecer a los protagonistas de mi trabajo, los niños y sus familias. Hubiera querido hacer mención de todos ellos, por sus nombres y apellidos, porque son personas reales y concretas, con las que me encuentro diariamente en la colonia que compartimos, viéndolos crecer y transformarse. Pero no hay sitio para esta larga lista en este apartado, aunque todos están y estarán siempre, muy cerca de mi corazón.

Por último quiero agradecer a los miembros de mi familia y de mi red social, que me han sostenido en este largo proceso de elaboración y redacción de este trabajo, desde antes, y seguramente después, cuando inicie la siguiente etapa de mi vida, ya que el posgrado es un parte aguas para cualquier profesional o académico.

A todos, incluyendo al director y lectores sinodales de este trabajo, les digo: gracias.

ÍNDICE

Introducción

PRIMERA PARTE

Antecedentes y estrategia, dimensión física y temporal del proyecto de investigación

CAPITULO 1) Antecedentes

Definición del problema y pregunta central de investigación

Justificación del trabajo. Objetivo general y objetivos específicos

Otras preguntas principales

Fundamentos a partir de autores centrales: capital cultural y fracaso escolar

La pobreza urbana como contexto

Las buenas y malas condiciones para la apropiación del saber

Dimensiones temporales de la tesis

Conclusiones del Capítulo Uno

CAPITULO 2) La investigación y su estrategia

Estrategia del proyecto (como abordó la investigación) y premisas

Estado de la cuestión sobre el concepto de niñez, y el PC: visión, misión

Estrategia docente en el marco del PC. 2.c1) Principios y valores: a) socializar; b) alfabetizar culturalmente; c) el arte como medio de comunicación.

El papel del arte como herramienta de expresión

Puentes y continuidades en la educación

Conclusiones del Cap. 2

SEGUNDA PARTE

Marco teórico-metodológico

CAPITULO 3: Marco teórico-metodológico

La investigación en el contexto de la educación inicial

Aplicación del método “investigación-acción” en el contexto de la autobiografía

El diario de campo y los “relatos orales” como eje del método

Investigación basada en testimonios

Investigación fortalecida por las redes cooperativas de docentes

Conclusiones del Capítulo Tres

TERCERA PARTE

La narrativa

CAPITULO 4: LAS ILUSTRACIONES

Testimonios y relatos: las experiencias vividas. Diario de campo, ejercicios y ejemplos.

Introducción al capítulo

El lenguaje del arte

Ejemplos de hechos educativos

Introducción al cuerpo humano por medio del juego, los ejercicios físicos y los masajes.

Introducción a los cinco sentidos. Color, sabor, fragancia: el ejemplo de la manzana roja

Introducción a elementos de nuestra identidad, cultura, origen étnico, raíces (geografía, leyendas, narraciones, historias).

La narrativa y la teatralización.

Conclusiones del capítulo

CAPITULO 5 - Las entrevistas

Interrogantes del 1 al 6

Marco Teórico

Respuestas

CUARTA PARTE

Conclusiones

CAPITULO 6: Respuestas y conclusiones

Las preguntas básicas y sus respuestas tentativas: humanizar, socializar, culturizar. La singularidad y la subjetivación del niño.

Reflexiones finales.

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCIÓN

El lector dedicado al campo de la educación, habrá advertido que durante los años recientes se ha incrementado la generación de conocimiento respecto a la importancia de la infancia temprana en el desarrollo de los seres humanos (Ramírez, 2010). Este cambio en las políticas es notorio porque ha formado parte del discurso oficial, pero también ha incrementado la labor a la que se dedican las instancias que tienen a la educación básica e inicial, como la misma SEP, la Unesco, el Conafe, entre otros. Las agencias internacionales han respondido a estos importantes cambios dedicando mayores recursos y atención en programas de desarrollo de la infancia temprana¹. Desde hace dos décadas, la Convención de los Derechos del Niño (CDN) se ha convertido en una ley internacional de carácter vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos, postulando el estatus jurídico de la infancia, los derechos de todos los niños, la doctrina de la protección integral, que guían o debieran guiar la formulación de políticas para la infancia. La Declaración Mundial Educación para Todos (1990) ha dado respuesta a los recientes hallazgos en el campo de las neurociencias que demuestran que los primeros tres años de vida son un período tan trascendental que no sólo supera lo que ocurre en el individuo en las décadas posteriores, sino que se trata de experiencias que definirán su maduración neural y sus comportamientos futuros. Si bien muchas veces los postulados de estas agencias cuya visión macro se refiere al conjunto de la situación, podríamos decir que los objetivos de desarrollo del milenio de Naciones Unidas, se presentan como una esperanza inalcanzable, (las fallidas estadísticas periódicas corroboran esta impresión), sin embargo, en estos planteamientos macro están cada vez más presentes los niños, así como erradicar la pobreza extrema y el hambre, promover la educación universal, la igualdad entre los géneros, reducir la mortalidad infantil, mejorar la salud materna, etc. Se trata de ideales de la mayor trascendencia, cuyos postulados, es bueno tenerlos presente y repetirlos en muchos foros, con la esperanza de que cada vez más personas los escuchen y tomen conciencia.

¹ Ver informes “Niños pequeños, grandes desafíos I y II (OCED, 2001 y 2006). Consultado en abril 2011 <http://www.oecd.org/dataoecd/1/53/1944197.pdf>

En el marco de estas macro declaraciones, este trabajo se aborda desde la escala micro de la investigación-acción ejercida por una estudiante de posgrado, como maestra en una zona marginal, asumiendo en el posgrado universitario, su papel de aprendiz de investigadora, mientras observa el papel que juegan las familias, (padres, madres y otros adultos significativos), en la educación de sus hijos cuando trabajan junto a la maestra en el marco de un programa gubernamental semi-estructurado y por lo tanto, flexible. Si bien este trabajo se remite y limita al campo de la educación inicial, la mirada proviene de la universidad y sus objetivos incluyen a aquél interesado en la planificación y el desarrollo de la educación superior. La idea es aportar con un ejemplo concreto, a una mayor comprensión de lo que ocurre con los individuos que llegarán a ser estudiantes en el nivel superior, durante sus diferentes etapas de vida escolar, al llevar en su memoria y en su actuar, las huellas de aquella no tan lejana etapa inicial, en que se iniciaron a la educación de determinada manera. La educación infantil es, aunque suene redundante, básicamente para los niños. Cuando decimos 0-6 nos referimos a los recién nacidos hasta los niños en edad escolar. Otro aspecto que sostendremos en este trabajo es que este tipo especial de educación no es sujeto de sistematizaciones que puedan vaciarse en manuales o en “consejos a seguir”, puesto que su peculiaridad y principal fuente de innovación deviene de que son múltiples las formas que pueden resultar convenientes y necesarias, dependiendo de los criterios y capacidades del docente, así como de la familia y el mismo infante o niño. Cada núcleo de trabajo escolar será entonces particular y único, lo cual caracteriza las diferencias de este tipo de programas de la educación. Partiremos entonces de solicitar al lector que no imagine un salón o aula dispuesto de tal forma que obedezca a un sistema rígido de disciplina y enseñanza, sino en un espacio libre, flexible, que resulta ser exactamente lo contrario al arquetipo de salón que todos llevamos en nuestra mente. Un espacio creado para ejercer la libertad y la capacidad de ser creativo donde el maestro o maestra es un ser versátil, actualizado, situado en la primera línea en cuanto a métodos y a actividades diferentes, que abandona el aula tradicional, para crear espacios alternativos que cambian mes a mes, semestre a semestre.

El documento se estructura en cuatro partes, la primera, titulada “Antecedentes y estrategia de investigación” se dedica a introducir al lector en la razón de ser del proyecto, y su estrategias, partiendo de la pregunta de investigación para que el lector tenga mayor claridad de lo que va a leer; se divide en dos capítulos, uno de antecedentes

donde se delinea la problemática y otro que pone en escena a los protagonistas de la investigación y las razones de ser del proyecto. La segunda parte, titulada “Marco teórico-metodológico”, se compone de un solo capítulo dedicado a presentar la teoría que arroja luz y explica acerca del sector específico de la educación inicial, sus características y valores fundamentales, y el método de investigación aplicado. Estas dos primeras partes son la preparación para lo que el lector va a encontrar en la tercera y cuarta parte que son las medulares de la investigación. La tercera se titula “La narrativa” y se divide en dos capítulos: las ilustraciones que ejemplifican por medio de una selección de ejercicios aplicados a los niños en sus diferentes edades, a la luz de la teoría, y otro capítulo donde se seleccionan fragmentos significativos de las entrevistas realizadas con los protagonistas del programa, familias y niños. La cuarta y última parte se titula “Conclusiones” y presenta las respuestas a las preguntas básicas y las conclusiones y reflexiones derivadas de la investigación.

PRIMERA PARTE

Antecedentes, estrategia, dimensión física y temporal del proyecto

CAPITULO 1 – ANTECEDENTES

Definición del problema y pregunta central de investigación

La presente Idónea Comunicación de Resultados (ICR)² trata de una experiencia pedagógica personal que a lo largo de seis años produjo vivencias educativas que creímos necesario documentar y analizar en el afán de descubrir la riqueza e importancia que pudieron haber tenido. A juzgar por las dificultades que provoca la puesta en marcha y operación de muchos programas asistidos por el gobierno, este caso, el Programa Crianza (PC), se presenta como diferente, en el sentido que el cumplimiento de controles y requisitos de tipo organizacional, nunca estuvieron por encima de la libertad de interpretación y ejercicio del mismo. El peso de nuestra tarea y tiempo de dedicación siempre estuvo del lado del trabajo educativo y constante experimentación y búsqueda de nuevos juegos y ejercicios, canciones y cuentos, ideas y pruebas, que de distracciones de tipo político, burocrático o conflictivo. Esto llevó a que el bagaje de documentación, fotos, grabaciones, y otros testimonios, que fui guardando durante este largo lapso de tiempo, constituyera una fuente de información de mucho valor en mi propio desarrollo, al punto que decidí solicitar ingreso al posgrado, con la mira de sistematizar y darle sentido a dicha información. Pensé que en caso de que estos testimonios tomaran cuerpo y lograran cierta coherencia, pudieran arrojar cierta luz sobre el tema de la educación inicial, y además de servir de síntesis a un esfuerzo, poder convertirse en un ICR que me llevara a compartir, comparar y analizar bajo los ojos de otras experiencias, la mía propia.

Este trabajo, por tanto, ha procurado buscar y reunir elementos que sirvan para construir o reafirmar una pedagogía que ayude al niño a auto-construirse desde sus primeros momentos de vida. Hoy sabemos con mayor fundamentación científica (The World Bank, 2002; UNESCO, 2007, y 2008; UNICEF 2008; Bruner, J, 1989; Cole y

² Se ha convenido en llamar ICR, Idónea Comunicación de Resultados, al protocolo de investigación elaborado sobre un objeto relevante de la problemática educativa. El documento, mejor conocido como “Tesis de Maestría” reporta la investigación, análisis, conceptualización, discusión teórico metodológica y las conclusiones, dentro de una estructura lógica que se desprende del problema de investigación.

Engestrom, 2001; Goleman, D, 1997; Hatch y Gardner, 2001) que estos primeros años de todo ser humano, son cruciales para construir la base o los cimientos de su auto-construcción, entendida ésta como un triple proceso de evolucionar hacia un ser adulto: a) crecer, b) singularizarse (asumir su condición de ser único), y c) socializarse (volverse miembro de una comunidad) y de esta forma poder compartir cultura, valores, y llegar a ocupar un lugar en la sociedad. El objetivo central de la educación inicial puede resumirse como “aprender para vivir con los demás con quien se comparte el mundo” (Neimann et. al. p.34, 2010). Lo anterior implica ubicarse y aprender dentro de una historia a la que pertenece, y que lo obliga a articularse o entrar en un conjunto de relaciones y de procesos. El niño se auto-construye con la ayuda de los demás, como decía Paulo Freire (1970): nadie educa a nadie sino que nos educamos entre todos, mediados por el mundo; entendiendo a la educación como producción de sí por sí, pues nadie puede educarme si yo no formo parte y participo del proceso que me educa. Por lo que el niño estará siempre invitado a ser un participante activo en este proceso, en forma tal que tenga deseo de formar parte de su propia educación. Esta reproducción no depende enteramente de un programa o de uno o más docentes, sino de aquellos miembros de la sociedad que ven a estos niños como sus niños: los miembros de la familia, en primer término, y los que se involucren asumiendo una responsabilidad como artesanos mediadores que coordinan o articulan los encuentros educativos dentro de cualquier situación o programa dedicado a los niños³.

En este caso hablaremos y haremos un análisis de la experiencia vivida en el “PC” (que se describe más adelante⁴) y se ha aplicado por el Gobierno del Distrito Federal a partir del año 2000 en la Ciudad de México. Sin embargo, cabe aclarar que esta investigación no busca promover o mostrar dicho programa como modelo a seguir, como tampoco se basa en alguna literatura que ya haya analizado, criticado o elaborado a dicho programa, misma que no parece accesible o existente en la literatura accesible en las fuentes usuales de búsqueda. El programa se implantó como parte de las políticas del gobierno de la ciudad, con la suficiente flexibilidad en su operación, para que sus maestras puedan ejercer su labor docente con espacio para su propia iniciativa. Hay que señalar

³ En esta tesis se utiliza el masculino “niño” como genérico para facilitar la lectura, entendiendo que siempre nos estaremos refiriendo a niños y niñas.

⁴ Nos referimos exclusivamente al programa Crianza, aplicado en la Colonia Carmen Serdán ubicada en la Delegación Coyoacán, al sur oriente de la ciudad, casi colindando con la Delegación Xochimilco, mismo que los vecinos participantes de la Colonia CS lo conocen como “el taller”.

que el programa además de proveer de infraestructura básica, asistió con cursos de actualización y entrenamiento para fortalecer nuestra labor, que es de lo que trata este documento, sabiendo que no representa necesariamente las experiencias y rutinas que puedan ocurrir en otras sedes. Por lo que en este trabajo, nos dedicaremos principalmente al relato de experiencias particulares vividas, en el marco de ese programa, pero independientemente del mismo como política oficial.

La teoría y lecturas adquiridas desde que me separé del programa para llevar a cabo mi maestría, hoy me permiten decir que nuestra labor se basó en los siguientes cuatro factores a desarrollar en el niño: 1) comunicación, 2) adaptabilidad, 3) espontaneidad, y 4) auto-estima (Charlot, 2006). Estos son los primeros indicadores fundamentales a lo que se agregarán a lo largo del trabajo otros tales como: a) capacidad de pensamiento y de empatía, con el fin de coadyuvar en el proceso de humanizar, socializar y culturizar al niño. Todos estos son atributos que potencialmente ya existen en el niño, (es decir, no se trata de capacidades que les llegan del “exterior”, ni que pensamos imponer) sino que las actividades llevadas a cabo buscaron que éstas florezcan desde el “interior” del niño. En suma, el niño es un sujeto que ya está allí, listo a inter-subjetivarse⁵, porque ya es social por naturaleza dado que el mundo, y la sociedad ya están allí para recibirlo. Entonces, la problemática central, el eje de la preocupación que empuja el quehacer cotidiano de los actores del taller de crianza, y por ende de esta investigación, es el de poner en movimiento, en acción, a este niño, para que el niño al movilizarse despierte sus potencialidades. Para ello, según Charlot (2006) es necesario que sienta que se encuentra dentro de situaciones que tienen sentido para él o ella, mientras da sus primeros pasos. La idea de que un bebe, que un niño, pueda darle sentido a algo, puede parece sorprendente o inverosímil al lector, sin embargo, uno de los objetivos de este trabajo es lograr que el lector enriquezca su concepto de la niñez y acepte que el niño no

⁵ La intersubjetividad, (concepto que proviene de la reflexión epistemológica, propio de la psicología y otras ciencias sociales) enfatiza los conocimientos compartidos y el consenso, como esenciales en la formación de nuestras ideas y relaciones. El lenguaje se ve como un patrimonio colectivo, antes que privado. El término se aplica en el campo de la psicología social, como instrumento de análisis en la formación de las relaciones interpersonales, mediante la generación de normas, actitudes, sensibilidades y valores, que promuevan la cohesión social.

es un ser incompleto, un ser del que no se pueden esperar cosas sorprendentes y hasta mágicas (como su capacidad de aprender a hablar). Esta sencilla, pero compleja premisa, es lo que la educación inicial procura, ver al niño en su verdadera dimensión humana, capaz de movilizarse, actuar y darle sentido a dicho actuar, en suma, un niño con cuerpo y mente en movimiento (Charlot 2002).

La pregunta que guía este estudio es entonces: **¿Qué elementos resultan básicos para lograr que el niño ponga en acción su propio proceso de auto-construcción hacia una adultez sana y constructiva?** Lo que equivale a preguntarnos: **¿Cómo es posible ayudar al niño, durante sus primeros años de vida, a crecer, singularizarse, y socializarse de manera que posea mayor elementos para llegar a ser un miembro constructivo de su comunidad? ¿Es una cuestión de recursos económicos o de recursos humanos?**

Las respuestas se pueden encontrar en el Capítulo 4, que ilustra con ejemplos prácticos y concretos lo que la teoría enmarca en forma intelectual, y el Capítulo 5, que reproduce fragmentos de entrevistas con madres de familia, hablando de su experiencia con la docente, ahora investigadora, del programa, en lenguaje llano y directo. Las conclusiones sirven como el contenedor que sirve de embalaje al paquete que conforma el conjunto de esta ICR.

Justificación del trabajo. Objetivo general y objetivos específicos

Los avances en las neurociencias aplicadas a la forma en que evoluciona el cerebro humano, nos permite afirmar que hoy vivimos una nueva etapa acerca del reconocimiento de la importancia de la infancia en el desarrollo de los seres humanos. Los avanzados hallazgos de la neurociencia señalan con clara evidencia que el desarrollo del cerebro es más rápido durante los dos primeros años de vida, en preparación del desarrollo de las funciones intelectuales, emocionales, físicas, inmunológicas y sociales que tendrá el ser humano en el futuro. De acuerdo al neurocientífico canadiense Fraser Mustard (2005), el cerebro es un órgano maestro, que marca el camino hacia la buena salud, el aprendizaje, las emociones, regula el temperamento, el desarrollo social, el lenguaje, las capacidades de alfabetización, y otras habilidades cognitivas, las perceptivas, de salud mental y las bases de las

funciones y experiencias sensoriales. Los niños y niñas son ciudadanos de derechos. Desde la más temprana edad son sujetos de todos los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). En ésta se establece que los niños desde que nacen deben ser reconocidos como miembros activos de las familias, comunidades y sociedad, con sus propias preocupaciones, intereses y puntos de vista. Para el ejercicio de sus derechos los niños tienen requerimientos particulares para su crianza, cuidado emocional y guía sensorial, así como con respecto al tiempo y espacio para el juego social, la exploración y el aprendizaje. En ese sentido, la inversión en la atención para el desarrollo infantil temprano además de ser un derecho de cada niño desde que nace, es la mejor inversión a corto, mediano y largo plazo pues garantizan su sobrevivencia, desarrollo, protección y participación por lo que el enfoque debe ser holístico y tomar en cuenta todas las dimensiones del ser humano entonces porque no prestar atención en la educación inicial y dirigir nuestra mirada a esta área de la educación de ser humano. Por lo anterior, los que nos hemos dedicado a la educación, desde sectores y temáticas específicas de la misma, no importa si es educación superior, técnica, media, etc. nos estamos viendo obligados a actualizar y reconsiderar nuestro trabajo, la gestación y los primeros años del actor más importante de la educación que es el estudiante.

En este trabajo se problematiza la educación inicial en núcleos marginados de la población de la Ciudad de México, una de las tres ciudades más grandes del mundo, con la mirada que proviene de una socióloga formándose como investigadora educativa en el posgrado del nivel superior. Esto quiere decir que en lugar de escribir como una maestra o educadora hablando de sus problemas docentes a otros docentes o compañeros de trabajo, se plantean problematizaciones desde las ciencias sociales, es decir, en el papel de socióloga e investigadora educativa, a un interlocutor que será otro investigador preocupado por aspectos semejantes de la educación, aunque no se dedique a la educación inicial. De las muchas preguntas que pueden derivarse de las centrales, una a la que le damos especial peso, es: **¿De qué manera facilita al niño una educación inicial adecuada, para su ingreso a las siguientes etapas del sistema escolarizado cuya cúspide es la educación superior?** de las que a su vez se derivan muchas otras, que irán surgiendo y contestándose a lo largo de este camino.

El tipo de redacción que utilizamos, se basa en el “relato” o la “narrativa” un lenguaje coloquial, que no evita la primera persona, ni busca el tono objetivo impersonal propio de la academia, pero que tampoco busca exagerar en un sentido informal. Este documento es básicamente documental, testimonial, más cercano a la forma de un diario de campo, que a un trabajo de tipo indagatorio o experimental. Podríamos decir que se hilvana por medio de una suma de relatos y testimonios, dentro de una estructura o argumento mayor, que es básicamente autobiográfico. Le sirve como referencia relevante la experiencia vivida en el Congreso Iberoamericano de Educación llevado a cabo en Buenos Aires en septiembre del año 2010, en que se promulgó “La Declaración de Buenos Aires” por los Ministros y las Ministras de Educación de Iberoamérica en torno al Proyecto Metas Educativas 2021, conocido como “*La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*” (CLADE, 2010). En dicho congreso se ratificó y consolidó formal y oficialmente en el mundo educativo, la importancia de la niñez como sujetos educativos, fuera de la familia, posición apoyada por declaraciones y acuerdos que dan un marco jurídico importante a las políticas orientadas al sector más joven de nuestros estudiantes en la comunidad iberoamericana. En otras palabras, el bebé y el niño pequeño, tradicionalmente dejado a cargo de la familia, es ahora un sujeto educativo, destinatario de políticas precisas, y presupuestos nacionales. En esa ocasión junto a los funcionarios y políticos de la educación, se reunieron estudiosos de este campo cuyas contribuciones permitieron integrar un estado del arte completo y actualizado sobre el tema que nos preocupa: la educación inicial y sus efectos en el futuro escolar. Esta reunión es una clara muestra de lo lejos que estamos o debiéramos estar del proyecto de modernidad del Siglo XVIII, resultado del enorme esfuerzo intelectual de los pensadores de la Ilustración, que dio lugar al nacimiento de la escuela primaria, germen de una educación que hoy se encuentra en plena crisis no solamente en nuestro país. La oposición entre escuela no formal, y lo escolar se ha profundizado. Esto se agudiza cuando comprendemos que los primeros años de vida son los más significativos en el desarrollo cerebral del ser humano. La relación de los primeros años con el resto de la vida y sus etapas educativas, es entonces, crucial. En este trabajo coincidimos con María Victoria Peralta (2010)⁶ quien se opone a la investigación positivista propia de la modernidad, para legitimar la línea, que según Fonseca (1997,

⁶ La profesora Peralta (ver bibliografía) es Dra. Educación, maestra de niños, actual directora del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central de Chile, y vicepresidenta para América Latina de la OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar).

pp.29) “no concibe a la ciencia como una esfera neutral... sino como parte integrante de lo real”. En lugar de un lenguaje científico preferiríamos poder comunicarnos en un lenguaje más cercano al poético literario, dentro de una posición interpretativa de la ciencia, concebida como parte del desarrollo de la sociedad, donde los factores subjetivos son parte intrínseca de la experiencia cotidiana.

Los objetivos

- a) Conocer por medio de experiencias y relatos orales, el papel que juegan los diferentes actores comprometidos con la educación de sus hijos, adscritos al PC, tratando de precisar los valores, referencias y herramientas básicas utilizadas en la interacción con las maestras del programa.
- b) Identificar los conceptos, valores y orientaciones fundamentales, que sirva para probar la importancia de la personalización que permite el método no-escolarizado, como adaptación flexible a la diversidad de las familias, que estimula la creatividad en el docente.
- c) Poder identificar las características particulares en las actividades dentro del PC, lo que encontraron de bueno, para fortalecer al futuro escolar.
- d) Proporcionar elementos factuales y teóricos para demostrar los márgenes de acción que pueden lograrse durante los primeros años de vida, en el desarrollo corporal y mental, con el arte como conector entre familias, docentes, e infantes.

Otras preguntas principales

- 1) **¿Cómo se engarzan y complementan las cualidades de la “escuela de la vida” (la familia, el hogar, la ciudad) con las estrategias educativas de una “escuela para la vida” (el taller y su didáctica)?**
- 2) **¿Qué valores, guías, referentes y herramientas resultan tener efectos positivos en esta búsqueda por un sentido educativo que inicie al individuo a auto-construirse desde sus primeros pasos?**

Todo ser humano, desde el momento en que nace está enfrentado a la necesidad de aprender. Habiendo nacido en una familia pobre o en una familia rica, existe allá afuera un mundo que lo está esperando y del que ese niño se debe “apropiar” para poder llegar a ser un adulto formado. Lo que le espera en ese mundo al que apenas accede, es una

inmensa cantidad de objetos que implican saberes: hechos, símbolos, cosas, obras, elementos que deberá entender. También deberá aprender a usar estas cosas, (herramientas, aparatos, etc.) y saber hacer otras (desde caminar, atarse las agujetas de los zapatos, leer, escribir, o contar), y también deberá saber socializar, relacionarse (desde saber decir gracias hasta entender qué es el afecto o el respeto). En suma, este niño deberá aprender a comunicarse, a adaptarse a las diversas situaciones que se le presentarán, a ser espontáneo y hacer caso a sus impulsos, y también a tener una autoestima alta, es decir, a darse el valor que como ser humano e individuo único tiene.

El tema de la educación temprana o educación inicial “no escolarizada” (como lo define Conafe⁷), es un tema ciertamente complejo, puesto que sabemos, gracias a los estudiosos y expertos, que el aprendizaje de cada individuo no pasa por los mismos procesos y por lo tanto no es posible de ser estandarizado. El problema de la educación temprana va mucho más allá de asuntos de tipo cognitivo, (sobre cómo se conoce) o de tipo didáctico, (sobre cómo enseñar a conocer), es necesario partir de que en cada individuo, en cada niño en este caso, se dará una relación particular y única con el saber, que es decir, con el aprender. El saber, como veremos en el transcurso de los siguientes capítulos, no es únicamente un contenido intelectual que forma parte de un programa o currículo, no es tan sólo aprender números, palabras, contenidos, hechos, sin ubicarlos como parte del mundo dentro de una relación más amplia que la mera relación de saber. No se aprende en el vacío, ni podemos entender el espacio educativo como un aula y un patio, una construcción no importa donde se encuentre situada. Aprender ocurre siempre en determinada situación, entendiéndose por esto que ocurre en un determinado momento de la historia, donde confluyen muchos factores, y muchas personas en un contexto específico hecho de muchos contextos aun más concretos, habitados por diferentes actores, muchas veces en conflicto entre ellos.

Por lo que la relación con el saber que establece el niño, guiado por los adultos que lo educan, es una relación con el mundo en general, y también con los mundos particulares en donde el niño vive, crece y aprende, se le enseñe o no. Es decir, existe la llamada “escuela de la vida” (la ciudad como un aula inmensa, la casa y la familia como célula social de producción y consumo) y existe una “escuela para la vida” cuya función es justamente la de educar, instruir, formar. No debemos confundir a la escuela o el

⁷ Consejo Nacional de Fomento Educativo. www.conafe.gob.mx

espacio educativo con las “empresas productivas”, como puede ser una fábrica o una empresa que se ocupa de fabricar cosas para hacer dinero. La escuela y el espacio educativo en el que se convierte la sala de un hogar cuando el adulto le ayuda al niño a aprender algo, es una “institución de existencia”⁸, como son aquellas que contribuyen a darle sentido a la vida, es decir, a darle dirección y forma a la existencia de los individuos. La iglesia, la escuela, el hospital, las llamadas “actividades culturales”, que no buscan ganancias ni producir cosas, son las que participan en la educación de la gente y constituyen por tanto, una instancia “para la vida”. En suma, existen lugares que son más específicos, y por lo tanto adecuados que otros para poner en práctica el proceso de aprendizaje. En estos lugares, los niños aprenden en contacto con personas y enmarcados por un programa o proyecto educativo. De allí que otras preguntas complementarias derivadas de los objetivos específicos del presente trabajo, sean las planteadas al iniciar este apartado.

Fundamentos a partir de autores centrales: capital cultural y fracaso escolar

En este trabajo no pretendemos llegar a conclusiones y recomendaciones, su capítulo final plantea propuestas y reflexiones. Nos bastarán los testimonios de los relatos, como evidencia de procesos educativos que nacidos en contextos de fuertes carencias y baja alfabetización, logran resultados promisorios para sus niños. Mientras que los resultados de investigación usualmente aplicados cuando se evalúa el desempeño de un alumno (Ysunza, 2002) siguen basándose en términos negativos sobre las carencias y la posición socioeconómica de dicho alumno y su familia nosotros partimos de un marco que evita relacionar origen socioeconómico con resultados. La visión que condena a las familias marginadas al fracaso, misma que prevalece en la ideología dominante, forma parte de la sociología de las décadas de los sesenta y setenta, conocida como la sociología “de la reproducción” (Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1987; Bowles y Gintis, 1985). Sin embargo, desde entonces han surgido otras corrientes que se oponen a la teoría del “fracaso escolar por origen social”. Este concepto definido siempre en términos económicos, ha hecho a un lado las múltiples dimensiones del

⁸ Garay, Lucía (1996) en su artículo “*La cuestión institucional de la educación y las escuelas*”, en Butelman, Ida (comp.ra) *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*, Buenos Aires, Paidós, cita a René Kaës, (1996) de su libro *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Buenos Aires, Amorrortu. En esta publicación se afirma que la institución educativa no es una *institución de producción*, sino una *institución de existencia*, de la misma manera que lo puede ser un hospital o un templo.

problema propiamente educativo que nos interesa. Eso nos ha llevado a utilizar otras referencias teóricas, como la que sintetiza el investigador francés (con residencia en Brasil) Bernard Charlot (2006) cuyas aportaciones retomamos en este trabajo. Apoyándonos en este autor, sostenemos que remitirse a relaciones causa efecto en términos del origen social del niño, solo provoca una lectura deformada y negativa de la conducta y desempeño de ellos, en particular de los que nos interesan, en su calidad de habitantes de zonas populares.

Cuando se trabaja con niños de familias marginadas, surge la urgencia de mejorar sus posiciones escolares para abrir paso a posibles futuras posiciones sociales, que mejoren en términos comparativos con las posiciones sociales de los padres. Ello nos lleva a hacer un análisis de los elementos de tipo cultural y artístico que se aplican muchas veces inadvertidamente en su educación (es decir, no como parte de una didáctica premeditada) y ello nos lleva a hablar del “capital cultural” y de las disposiciones psíquicas, que inducen a los niños a tener posiciones diferentes en la escuela. Las correlaciones estadísticas relacionan las posiciones sociales de los padres con la de los hijos. Sin embargo, como decíamos, la “sociología de la diferencia” no nos llega a explicar cómo se inserta en la psiquis del niño el capital cultural que hereda, así como sus disposiciones, porque estas varían en cada familia, como veremos. Tampoco explican por qué ciertos alumnos trabajan mejor que otros en la escuela, por qué unos comprenden más de lo que se les quiere explicar, ni por qué algunos son indiferentes o irascibles. En suma, el enfoque en términos de posiciones sociales, sin dejar de ser un indicador que tiene su importancia, choca con sus propios límites que no puede superar. En esta investigación trabajamos sobre esos límites, y esto nos lleva a plantear el problema del éxito o del fracaso escolar, no en términos cuantitativos, estadísticos, sino en términos dinámicos, de procesos, donde nos centramos en la relación del infante con el saber a través del juego, la música, los colores y la sensibilidad artística, relatados por ellos mismos y los adultos que los rodean.

La pobreza urbana como contexto

En México el número de niños, futuros estudiantes, relacionado con las clases menos favorecidas (campesinos, migrantes, desempleados, hijos de obreros o empleados temporales, sin plaza, etc.) ha ido creciendo, la tasa de desempleo se ubicó en un 5.54% en mayo del 2011, superior en 0.32 puntos porcentuales a la de abril, según el

INEGI⁹. La pobreza urbana, que es la condición en la que vive el tipo de niños que estudiamos en este trabajo, es representada por el 11% de la población activa¹⁰. Muchos niños quedan fuera del sistema escolar, hasta que por fin a la universidad ingresa apenas si la cuarta parte de los jóvenes en edad de hacerlo (20 a 24 años) lo que sitúa a México en el lejano número 15 de este rubro¹¹. Menor aún es el número de hijos de la población marginal cuyos padres no han pasado por estudios semejantes. Esto muestra que un análisis en términos de posiciones sociales no explica el fenómeno, ni nos muestra la oportunidad que se abre para muchos que cada año nos asombra ver llegar a la universidad. Entonces hay que cuestionar o preguntarse sobre que entendemos por “posición social”: ¿Es la situación socioeconómica del padre? ¿O debería ser el de la madre que es quien se hace más comúnmente cargo de sus hijos? ¿Y qué cuando los que se hacen cargo son otros adultos mayores, abuelos, hermanos? El espacio familiar no es homogéneo, como veremos más adelante. Está atravesado por diferencias que afectan y singularizan, haciendo única la posición de cada hijo. Por otra parte reducir la posición social de una familia tan dinámica como lo es la marginal urbana no es fácil de lograr, ya que hay elementos de la familia y dinámicas que juegan papeles muchas veces no tipificables.

Entonces si las posiciones sociales y económicas de la familia no nos ayudan a explicar los factores de éxito o de fracaso, pensamos que bien podrían hacerlo las “prácticas educativas familiares”. Estas prácticas también son diversas y muy difíciles de deducir, pero pueden servirnos de base a nuestro análisis. Pensemos que dos niños, hermanos de una misma familia, pueden llegar a tener resultados, conductas y salidas muy diferentes. Por lo que podemos afirmar que un niño no es solamente el hijo o hija de alguien, sino que su posición se relaciona también a otros referentes y vínculos. La posición de cada niño se construye en el curso de su historia y es singular. Entonces como dice Charlot: (2006, p. 37) “No basta con conocer la posición social de los padres y de los hijos, es necesario también preguntarse acerca del sentido que confieren a esta posición”, es decir, la posición que ocupan no se mide por el dinero que obtienen sino que es necesario conocer como la asumen, es decir, como viven e interpretan la relación con su

⁹ Consultado en <http://eleconomista.com.mx/taxonomy/term/5980>

¹⁰ INEGI. (s.f.). *INEGI*. Recuperado el 9 de marzo de 2009

¹¹ Según reporte elaborado por el Instituto Internacional para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC), de la UNESCO. Los países que superan a México en esta calificación son Argentina, Panamá, Costa Rica, Venezuela, Chile, Bolivia, República Dominicana, Perú, Granada, Uruguay, Barbados, Antigua y Barbuda, Cuba y Colombia.

comunidad, que postura adoptan ante ella, como se sienten allí. Una familia puede estar viviendo en condiciones difíciles, y rechazar o aceptar esa situación, sentirla como vivible o como inaceptable, disfrutarla o padecerla, sentirla o no sentirla suya. La posición de los hijos no es simplemente una transmisión hereditaria, puesto que lo que los padres hacen hoy con sus hijos, no repite necesariamente lo que sus padres hicieron con ellos. Es necesario entonces indagar, preguntar cuáles son las prácticas, el trabajo, las actividades que los padres realizan con sus hijos, en términos educacionales. Estas prácticas familiares requieren largas conversaciones con los protagonistas principales de la familia, como las que hemos sostenido con los padres y los hijos, o mejor dicho, con los padres y adultos responsables junto a los niños que nos interesa. Queremos probar que el éxito, o lo que podríamos llamar factores de éxito en la educación inicial, no es asunto de capital, de dinero, de recursos, sino de trabajo, o más claramente dicho: de actividades, y de prácticas.

Como esto no es lo único que queremos probar, es que nos preguntamos: ¿Qué actividades? ¿Qué prácticas?, sin olvidar que estamos preocupados por “posiciones educativas”, situaciones que tengan sentido, no de cualquier tipo. Nos dice Charlot (op.cit.) que tomemos de ejemplo lo que nos enseña la sociología en cuanto a los matrimonios. Se ha demostrado sociológicamente que los casamientos no se realizan al azar. Estadísticamente las parejas se forman y se unen dentro del mismo medio social al que pertenecen. Es decir, los hijos “heredan” un modelo repitiendo una “posición matrimonial”. Si las posiciones matrimoniales se heredan, podríamos preguntarnos, si es que también se heredan las posiciones escolares. Charlot nos dice que no, que se trata de prácticas distintas. Las prácticas escolares no se asemejan a las prácticas del enamoramiento y del cortejo. Esto muestra que la actividad no depende solamente de la posición social de los “agentes” o de sus padres, de las familias, sino también de las reglas que rigen esa actividad. Cada actividad lleva consigo determinada normatividad.

Las buenas y malas condiciones para la apropiación del saber

Explicar la conducta en los procesos de educación, exige que se analicen las condiciones de apropiación de un saber. Como hemos insistido en decir, la posición social influye en alguna medida, no es determinante, lo cual nos lleva a observar características singulares que incluye la historia de las familias y los individuos que la componen, la forma en que interpretan y le dan sentido a su posición, su singularidad, y

las situaciones que viven. El monto de afecto, las prácticas responsables y amorosas hacia el niño, así como las características específicas de esta actividad son un indicador al que le pusimos especial atención. Al ampliar nuestra visión desde la sociología, más allá de estudiar la posición socio económica y el origen de la familia, incluimos factores, o dimensiones, como lo es su origen étnico. La relación con el saber considera y estudia el conjunto de esos fenómenos, intentando hacerlo en la forma más compleja y legítima posible. Si bien aceptamos que la situación financiera de una familia, influye algo o mucho con el éxito o fracaso de sus hijos, nos interesa saber cómo trabaja ese sistema de “mediación”, qué produce, cómo se dan y por qué dichas realidades empíricas. Ser pobre, no implica ser un minusválido sociocultural. A los pobres se les atribuyen deficiencias que resultan de sus carencias. Si pertenece a una familia definida por la carencia: carencia de dinero, de libros, de diplomas, de servicios, de empleo, incorpora un principio de causalidad sobre la noción de carencia. Una cadena de carencias, sería así la causa del fracaso. Esto ha construido una verdadera teoría del fracaso que desde nuestro punto de vista, no nos ayuda a explicar nuestra experiencia docente, los resultados del PC, ni sus posibilidades futuras. Al contrario, es una teoría que condena cualquier acción que no sea la de encontrarle empleo a la familia y subsanar sus carencias materiales. En una visión así, el docente sale sobrando.

Por eso en el presente recuento de una experiencia que no hace a un lado la esperanza de acciones que mejoren y permitan una buena educación al niño, nos centramos en el análisis de la relación del niño con el saber, trasladándonos de una interpretación “negativa” en términos de carencias, a una interpretación “positiva” en término de tenencias. Esta se definen como: a) la experiencia de los niños, b) su interpretación del mundo y c) su actividad. Mientras que la lectura en negativo es la lectura que los dominantes hacen sobre los dominados, la lectura en positivo es una lectura “optimista” de la realidad que los iguales hacemos hacia nuestros semejantes, siendo estos semejantes lo más necesitados: los niños. Prestamos atención a lo que las familias, es decir, la gente, hacen, logran, tienen, y no solamente a lo que ha perdido, lo que nunca tuvo o lo que le falta. Por eso no nos detenemos en lo que les falta o no saben, y nos preguntamos en cambio por lo que sí saben: lo que saben de la vida, lo que saben del mundo, lo que saben de su casa, de su barrio, de su patria, etc. Todo lo que se aprende en la escuela de la vida, fuera de la escuela, para complementarse con lo que la escuela y la maestra dedicada, trabajando en un programa semi-estructurado dispensa.

Una lectura en positivo se pregunta sobre lo que pasa, lo que está pasando, lo que ha pasado: ¿qué relaciones mantiene el niño con los otros? El niño que no avanza, no lo hace a partir de lo que le pasó, de lo que ha pensado, y no solamente a partir de lo que no le pasó o no ha pensado. El niño no es un objeto incompleto. Nosotros como investigadores educativos, asumimos que este niño, o niña, es un sujeto en proceso de formación, que no ha fracasado, mientras que el investigador dominante ve al dominado como un objeto incompleto, en lugar de reconocerlo como un sujeto dominado pero no incompleto. En resumen, este relato habla de la experiencia de una maestra que vive y trabaja en una comunidad pobre, y que al hacerlo, encuentra riqueza en ellos, en ella misma y en el contexto castigado, limitado y desarticulado, que la situación social en el momento histórico actual de México presenta a una enorme cantidad de seres humanos que conforman los sectores más excluidos y marginados de su población.

Dimensiones temporales de la investigación

Los puentes que es menester construir entre hogar y escuela, deberán existir más tarde entre jardín maternal y etapa pre-escolar, entre preescolar y escuela primaria, y así hasta llegar a la universidad. El cuidado que los adultos brindan a los pequeños resguarda y protege, así como los asiste, en el tránsito por estos caminos, hoy fragmentados. Un niño que ha cubierto sus necesidades de abrigo, de afecto, juego, alimento y sueño, habrá vivido los modos de estimulación que los prepara para dar los pasos subsiguientes, para seguir creciendo y desarrollándose. Así, se un modo intencional, se contribuye al proceso educativo entendido en el sentido más amplio. Aquí es necesario señalar algo trascendente.

La educación formal, la que ocurre en la universidad, está a cargo de adultos que alguna vez pasaron o no, por una educación temprana, como la que aquí intentamos describir. El adulto que fue un niño querido, cuidado, protegido y asistido, será un adulto que hará lo mismo con sus estudiantes. Por lo que el proceso no se detiene en el joven universitario y sus posibilidades, sino en la planta docente que está a cargo de su formación y que alguna vez fueron niños de pecho. La crianza implica asistir amorosamente, estimular en forma virtuosa, cuidar poniendo a resguardo, acunar ofreciendo una “cuna psíquica”. Todos estos verbos, que encontramos en los libros de texto que apoyan esta ponencia, y de la que extraemos los valores y los conceptos que consideramos trascendentes para apoyar nuestra hipótesis, se refieren a un docente

adulto que abriga, contiene y abraza para que el niño crezca y se desarrolle seguro, confiando en sus posibilidades, en el mundo y en los adultos que lo rodean. El jardín maternal, el PC, es una forma de acercarle al niño al mundo para que se integre a él activamente, permitiéndole comprender y participar en su entorno social, y asumir su futuro como universitario y más tarde, quizás, como profesor o profesora, acompañando a sus estudiantes, comunicándose con ellos, comprendiendo los símbolos de su cultura.

Conclusiones del Capítulo Uno

El esquema de ICR aquí presentado, se elaboró en base al proyecto de investigación-acción que se propone profundizar en el conocimiento de los procesos formadores de normas y conductas desde la infancia. El PC ha sido el objeto de estudio que permite iluminar las conceptualizaciones en proceso en un campo no-escolarizado como es la enseñanza temprana en jardines infantiles. En el caso de las comunidades marginadas populares, el problema toma su especificidad. En el contexto latinoamericano no debemos de olvidar lo que nos enseña el pedagogo argentino, Juan Carlos Tedesco (2006):

“(....) esto significa que no se rompe el determinismo social, que sigue pesando lo que nos mantiene sin posibilidades de alterar por medio de la escuela esos factores fundamentales que siguen siendo los mismos: el nivel de ingreso socio económico, los patrones culturales, la escolaridad de los padres, etc. Por otra parte, si consideramos que América Latina es la región más inequitativa del mundo, esto tiene un impacto en la subjetividad del individuo. Entonces tenemos que plantearnos la pregunta de cómo romper este determinismo: ¿Cómo quebrar el círculo vicioso de padres pobres, estudiantes pobres, resultados pobres? ¿Cómo superar la cadena de reproducción de la pobreza y de la desigualdad? El primer criterio pasa por el reconocimiento de que buena parte de la desigualdad en términos educativos se define ANTES de entrar a la escuela. Es decir, lo que cuenta es el contexto socio familiar y lo que sucede en la casa durante los primeros años de vida del estudiante.”

Como conclusión queremos repetir lo que dice Roxana C. Ynoub cuando en el capítulo a su cargo, en el libro de Violante (2008) cuestiona la afirmación de Fulghum¹² al

¹² Fulghum R. (2003) Todo lo que hay que saber lo aprendí en el jardín de infantes, Emecé, Argentina, (citado por Roxana Cecilia Ynoub, en el capítulo “¿Maternar, paternar, escolarizar? Del libro de Violante op.cit).

sostener “*que todo lo que hay que saber para salir adelante en la vida se aprende en el jardín de infantes*”. Si bien esta afirmación puede leerse como una exageración, podemos afirmar que lo que ocurre en el niño en sus primeros años de vida, resulta relevante y necesario para aprender algo nuevo en la escuela primaria, y lo que se aprende en la familia es necesario y relevante para aprender algo nuevo en el jardín de infantes, y así sucesivamente hasta llegar a la universidad. Dicho de otro modo, cuanto más diversificada y compleja es una cultura, y la mexicana sin duda lo es, “*más variados y diversificados son los entornos a los que están llamados a participar los actores que la integran*” (Ynoub, en Violante 2008).

Los ambientes cambian, evolucionan, el sujeto recorre un proceso de desarrollo escalonado, que lo va introduciendo a diferentes medios socioculturales e institucionales. La institución universidad tiene su propia historia, su propia constitución, pero la universidad no son los edificios, aulas, laboratorios y talleres que la componen, sino las personas que la habitan, y las personas que la habitan, que la hacen posible al interactuar entre ellos y con los estudiantes, alguna vez fueron infantes, y esos primeros años de vida, como bien dice Juan Carlos Tedesco (2006), dejaron el sello que hoy hace al sistema educativo lo que es.

CAPITULO 2

La investigación y su estrategia

Estrategia del proyecto de documentación y premisas

El presente proyecto es la sumatoria integrada de una serie de relatos o narrativas que se originan alrededor de la labor de una maestra dedicada de tiempo completo a la docencia dentro de un programa gubernamental, de 2003 a 2008. Los relatos coloquiales obtenidos o recordados gracias a mi “Diario de Campo”, mas las ilustraciones y ejercicios seleccionados, que se leen en el Capítulo 4, y las entrevistas que integran el Capítulo 5, se inscriben dentro de reflexiones teóricas que les dan su sentido, que ayudan a la interpretación, a valorar tal o cual expresión de una mamá o de un hijo. El trabajo académico realizado en los cursos del programa de posgrado de educación, me fue dando elementos para revisar y reinterpretar las experiencias vividas en el programa gracias a los contenidos de tipo teórico metodológico (Chacón M. 2010a, 2010b, 2011). Una vez que analicé mejor la forma en que fui documentando mi experiencia como maestra, reflexionando a posteriori, descubrí que la técnica seguida durante aquellos seis años de experiencia, se adapta muy bien a la que se conoce como “investigación-acción”. El marco teórico establecido durante el posgrado, permitió entender y considerar los procesos educativos más tempranos como parte de una pedagogía general y ayudó a organizar adecuadamente los hallazgos realizados durante el proceso de la experiencia como una investigación en donde participo junto a los protagonistas principales en la acción cotidiana. Basada en una experiencia real, que se inició como servicio social para la licenciatura en Sociología, de la misma forma en que cursé mi licenciatura mientras trabajaba, también durante la maestría, paralelamente a la asistencia a clases, fui avanzando en la investigación profundizando en el tema central del proyecto: “la pedagogía de la crianza en el contexto general de los diferentes niveles educativos”. De tal manera que todos los contenidos del programa, sus diferentes cursos y seminarios, desde los dedicados a la planeación, como los que se centraban en teoría y método, pudieron ser aplicados al proyecto. También la asistencia a congresos y encuentros, con ponencias sobre el tema, me ayudaron a exponer y discutir en público

mis avances. Algunos contenidos de los cursos podían aplicarse directamente, otros llevaban indirecta o lateralmente a la identificación de fuentes bibliográficas y datos que fueron de gran ayuda. Esto se aclara en el siguiente inciso, dedicado al estado de la cuestión del concepto de niñez, y queda también reflejados en las referencias bibliográficas. La revisión bibliográfica y el “estado de la cuestión” permitieron ir deslindando algunas premisas, por ejemplo: a) la importancia de la conquista temprana, por parte del niño, de la socialización y la alfabetización como procesos de “adaptación”, pero también de reelaboración y reinención personal del universo simbólico del niño como futuro estudiante; b) la importancia del arte y la expresión artística como parte de los instrumentos didácticos utilizados en el programa; c) la importancia de que las actividades y procesos educativos, ocurran en un ambiente acogedor, afectivo, que enseñe al niño a disfrutar en el juego e intercambio con otros, incluyendo objetos y aceptando lenguajes diversos.

Otro aspecto en el que se pone énfasis es el carácter puntual, específico, único de cada caso, que rechaza la idea de programas universales dictados centralmente como una forma de definir y gobernar la educación. Son necesarios esfuerzos puntuales, individuales y parciales, que recurran al conocimiento y la cultura local, dentro de programas flexibles que permitan la adaptación a las circunstancias específicas de cada familia. Los esfuerzos de multitud de docentes trabajando en mayor libertad, como la que proporciona un programa flexible, son los que, sumados, podrían ser capaces de construir los puentes entre hogar y escuela, y más tarde entre niveles escolares, ayudando al niño a convertirse en ese joven que busca llegar a la universidad. De allí que el cuidado que los adultos brindan a los pequeños en sus primeros pasos de este largo camino sean fundamentales en su preparación para la vida adulta.

El proyecto aborda la importancia de los procesos de fortalecimiento, preparación y mejora en niños en edad 0 a 6 años, para prepararlo para la vida escolar más estructurada con miras a la educación superior. La crianza, en algunos textos clásicos de pedagogía¹³ es caracterizada como la educación que se imparte en los primeros años de la vida, desde sus primeros momentos, como iniciación del proceso educativo general del ser humano. Su fin primordial es asegurar la subsistencia orgánica del ser, por ello, metafóricamente toma la forma de “alimentación”, pero también de cuidado, de

¹³ Por ejemplo, el texto clásico de Nassif, Pedagogía general (1958)

protección o de abrigo. En suma, enfocándose en el período de arranque educativo de la vida de un individuo, este proyecto se fundamenta en una serie de reflexiones de tipo teórico cuyo objetivo es servir de guía para el desarrollo de una investigación cualitativa basada en el método investigación-acción.

Estado de la cuestión sobre el concepto de niñez, y el Programa Crianza: visión, misión.

La visión clásica de la infancia no ha variado mucho en nuestra sociedad actual. Construir una aproximación al origen de la percepción social de la infancia en México, obliga a recorrer la historia donde los significados y construcciones conceptuales se multiplican. Si bien las concepciones de la infancia cambian, en función del modelo socioeconómico, de las formas de crianza, del desarrollo teórico, y del reconocimiento de los derechos de la infancia con el desarrollo de políticas sociales al respecto, la infancia, más que una realidad social objetiva y universal, es ante todo un consenso social (Casas, 1998, citado por Rojas). Si bien para el estudioso existe una multitud de investigaciones y documentos que lo ponen al día sobre los nuevos conceptos sobre la niñez, muchas de las ideas que prevalecen no se alejan tanto del pensamiento arcaico de la más antigua historia. Comencemos por el peor mal que sufren los niños y niñas de las nuevas generaciones, el exceso de madre y la ausencia de padre, el autoritarismo maternal hacia las hijas, y el autoritarismo paternal hacia los hijos, la ambivalencia de amor y rechazo, la desazón ante el futuro incierto de ese hijo o hija, exacerbado por la idea de que no tiene capacidad para pensar por sí mismo. Esta negación del pensar en el niño, se complementa con la discriminación que sufre y con el aislamiento al que muchas veces se lo lleva. Son rasgos que caracterizan a la familia media mexicana, al mismo tiempo de que están orgullosos de verlo participar en la escuela, y más tarde inclusive en esa institución a los que tan pocos llegan que es la universidad, transmiten una profunda desconfianza y la vaga sospecha de que no están dotados para triunfar. Por otra parte en una sociedad mística y religiosa como la nuestra, que generalmente asume la religión como una tradición sobre la que no es necesario reflexionar ni profundizar, la idea del niño como producto del pecado (Charlot, 2006), continúa siendo parte de los mitos y las fobias latentes en contra de los niños. Otro concepto antiguo que no ha sido superado es el del niño visto como una constante “página en blanco” tratado como un

cuaderno nuevo que nunca acumula saber alguno. También se lo ve como un ser incapaz de defenderse, y por lo tanto obligado a estar siempre al cuidado de alguien, un ser al que se le quitó el poder para convertirlo en una forma de “propiedad”, desde donde debe obedecer silenciosamente, para cumplir las órdenes de sus superiores. Algunos pueden haber dado un paso para reconocer al niño como un ser aparte, aunque incompleto, como una especie de “adulto pequeño”. Otros, un poco más sensibles, le atribuyen una condición de inocencia, como quien está con una especie de “ángel bueno”, no tan diferentes a los indígenas, que disminuidos por el racismo y la discriminación a la calidad de ser nadie, terminan comportándose como “seres primitivos” balbuceando y dando los primeros pasos en el largo camino hacia la civilización (la escuela). En suma, la conducta de los niños y sus capacidades son percibidas como incultas, espontáneas, instintivas, sí, pero incultas, lo cual debemos de cuestionar como una interpretación errónea. Mi concepto de la niñez, basado en los estudios de la cultura de la infancia (Goulart de Faría, 2009) es que el niño es un ser completo en sí mismo, en el momento que vive, y no el que se deriva de los criterios de análisis de los adultos, que los constriñen a etapas, rasgos características, etc. Verlos desde ellos, significa un esfuerzo de diferenciación entre la forma en que los vemos, como investigadores adultos, de lo que realmente son como sujetos niños.

Es hasta el reciente siglo pasado que se reconoce al niño dentro de una nueva categoría, la del "sujeto social de derecho", lo que dio lugar a movimientos a favor de la infancia. Sin embargo, hay que distinguir entre las tradiciones que aun dominan el pensamiento actual, y el pensamiento de los expertos que ven a la infancia en esa dimensión que reconoce sus particularidades mentales y sensibles a las que corresponden formas específicas de educación y de instrucción. No es tan lejano el momento en que los niños fueron retirados de las fábricas para situarse en las aulas escolares, al menos teóricamente. Aun más actual es la noción de familia donde las relaciones entre los adultos y los niños incorporan sentimientos de ternura y responsabilidad adulta con los niños. Es muy diferente leer la historia de los niños ligada a los estudios biológicos y psicológicos, que lo que podemos deducir de las prácticas educativas vigentes. Emocionan los estudios leídos en palabras de sus máximos representantes: Erik Erikson, Arnold Gesell o Jean Piaget, quienes consideran que el desarrollo del niño está ligado a fuerzas biológicas. Pero más conmovedor pueden ser los testimonios de las familias actuales, aquellas de mayor carencia, de

menor preparación, donde se entrelazan distintas formas de interacción social: madres trabajadoras que al mismo tiempo son cabezas de familia, familias multifocales, familias migrantes, etc. En México este problema se amplía al contar con diversidad de comunidades diferentes, donde los niños y niñas de las etnias se suman a los grupos recientemente urbanizados, o a las comunidades urbanas que han terminado siendo ruralizadas por las migraciones del campo. Las comunidades marginadas que son la mayoría están compuestas por migrantes, con sus infantes campesinos, más los que crecen provenientes de otros contextos. Por lo que sería equivocado hablar de los niños, de la infancia, sin entenderla en plural, como “infancias” (Reyes y Rosas, 2007), puesto que cada sociedad, o al menos cada espacio cultural, estará creando una determinada forma de niñez. Además, a la visión física y mental, a la fisiológica y psicológica, se suma la visión sociológica, que es enteramente convencional y varía grandemente entre las distintas culturas y formaciones sociales. Cada ser humano es original y singular. Si seguimos la definición de Charlot, “la educación es el triple proceso indisociable de humanización, de socialización y culturización y de singularización-subjetivación” (2006, p. 32). Esto significa que la educación es un proceso por el cual ocurre un ser humano, un ser humano de una determinada sociedad con una forma singular. Tampoco hay una sociedad que no sea al mismo tiempo ser humano, individuo y singular. No existe tampoco un ser humano individuo y singular que no sea al mismo tiempo miembro de una cultura y ser humano.

Cuando en 1959, surge la Declaración Universal de los Derechos de la Infancia, este acontecimiento invita a que se originen investigaciones serias, desde la psicología, la educación, las leyes, la sociología, todas a favor de la infancia. Hay que entender que la fuerza de estas declaraciones radica en sus instrumentos jurídicos que fortalece el principio de no discriminación. La infancia es así concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social y jurídica. Vivimos dentro de una dinámica de transformación de conceptos y prácticas que van trasladándose de conceptos que provienen de la autoridad moral religiosa tradicional a las cualidades psicosociales de niños y niñas que se van confirmando. Sin duda esto ha llevado a que se consoliden nuevas concepciones en el campo académico de la teoría, pero no necesariamente a que las familias o los maestros, lleguen a ver a la niñez con nuevos ojos. Podríamos afirmar en aun cuando al siglo pasado se le llamó el “siglo del niño” (Buenaventura, 1998), todavía hoy seguimos sin entender el impacto que ello

tiene sobre el mundo educativo como objeto de estudio, y de la pedagogía en todos los niveles. Esto es justamente de lo que trata este trabajo, de las implicaciones que una nueva forma de ver los primeros años de vida de un individuo, tiene sobre los primeros años de la educación universitaria.

El PC parecería responder a este estado del conocimiento, como ejemplo de una instancia de “educación popular alternativa” aplicada por el Gobierno de la Ciudad de México a comunidades urbanas marginadas. Si bien se presenta como el objeto de estudio, debido a la flexibilidad en su operación, es un marco en el que establece la práctica educativa que es el real tema de este estudio. La sede Carmen Serdán, no es necesariamente representativa del programa, sino una más. De hecho, los participantes del PC, ni siquiera lo llaman por su nombre. Es usual que se refieran al programa como “el taller”, lo cual también habla de la bondad del mismo, y de la atmósfera que transmite. No se le llama escuela, no se le identifica como “programa del gobierno” sino como un taller al que acuden las madres con sus hijos para ser atendidas por maestras. De todos modos para el estudioso, diremos que su definición es similar al de los programas de Educación Inicial del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), en su versión urbana, si consideramos que el Conafe se dedica a las comunidades marginales rurales e indígenas. Sus premisas son las siguientes¹⁴:

Misión: El programa de educación inicial del CONAFE, busca favorecer el desarrollo de competencias de los niños y niñas de cero a cuatro años de edad a través de la formación y orientación de los padres de familia, agentes educativos y otros miembros de la comunidad para propiciar el mejoramiento de las prácticas de crianza a través de decisiones informadas, resultado de las sesiones, de las estrategias de difusión y divulgación, así como de los materiales educativos y culturales generados por este organismo, con apego y respeto a la diversidad cultural, étnica y de género que existen en las comunidades de atención.

Visión: La disminución del rezago educativo en las comunidades de atención, como resultado de la transformación favorable de las prácticas de crianza de los adultos hacia los niños y las niñas de cero a cuatro años de edad, que posibiliten el desarrollo de competencias y propicien su incorporación hacia los niveles subsecuentes de la

¹⁴ Consultado en diciembre de 2010 en el sitio: <http://www.conafe.gob.mx>

educación básica.

Objetivos: Brindar asesoría a padres, madres y personas que participan en el cuidado y la crianza de niños y niñas de cero a cuatro años de edad en comunidades rurales e indígenas de alta marginación con el fin de enriquecer las prácticas de crianza que favorezcan el desarrollo de competencias y lograr, entre otros beneficios, una transición exitosa a la educación preescolar.

Paralelamente y coincidiendo con la labor del Conafe, el PC, promueve un tipo de “educación integral” que tiene varias dimensiones: por una parte considerar los procesos educativos más tempranos como parte de una pedagogía general que introduzca y prepare al niño para etapas subsiguientes. Otra es considerar cada esfuerzo particular en lo que vale y aporta, sin intentar ceñirlo o sustituirlo por normas generales. Esta libertad no es común en los programas oficiales que tienden generalmente a estar sobre-reglamentados, supeditados a controles y evaluaciones que terminan ahogando a los encargados de su funcionamiento¹⁵ (Loera, 2006). Por otra parte, en los programas sociales donde colaboran las familias, las acciones que despliegan los adultos (padres, hermanos mayores, maestros, etc.) al compartir espacios educativos con niños pequeños, no son tan sólo reproducciones de costumbres, tradiciones o cuidados de tipo asistencial, sino que forman parte o tienen el potencial de formar parte, de la promoción de una educación integral. Lograr la “educación integral” del niño desde que nace (Frabboni, 1985) implica, según este autor, conquistar una doble finalidad formativa: la socialización y la alfabetización.

Como ya hemos mencionado, por socialización se entiende el proceso de “adaptación”, pero también de construcción personal de las reglas/modelos de la vida higiénica, física, sanitaria y socio-afectiva que el niño aprender a llevar. Es decir, es el proceso de asimilación y transformación de los modelos normativos de la convivencia social, lo cual incluye pautas, normas, hábitos, valores, que se adquieren en la interacción con los otros. Alfabetizar se define en este programa como “el proceso cognitivo de “asimilación” pero también de reelaboración y reinención personal del universo simbólico-lógico-imaginativo de la cultura de una determinada época y latitud histórica” Es decir, el proceso de apropiación del entorno, de los objetos y elementos de su

¹⁵ El investigador Armando Loera evaluó el Programa Federal “Escuelas de Calidad”, (ver Bibliografía) Luis Morfin L. lo reseña en la Revista Mexicana de Estudios Educativos año 2006, Vol. XXXVI, N° 1 y 2 pp. 183-185. El tiempo dedicado a llenar requisitos y normas hace que el docente ponga en segundo término el tiempo para ejercer su labor educadora.

cultura. Lo importante es que las primeras experiencias educativas del niño prácticamente recién nacido, sean la de un ambiente acogedor, de bienvenida, afectivo, que invite a disfrutar en el intercambio con otros, incluyendo objetos y aceptando lenguajes diversos. Este espacio será más rico cuanto más reciba, acepte y se apropie, de experiencias diversificadas, esto es, el hacer cosas diversas, con materiales diversos, con personajes de todo tipo, abuelos, padres, tíos, en ambientes también diversos. Estos elementos: diversidad – integración – ambientes, son los que promueven un desarrollo escolar potenciado. Podemos anticipar desde ya, que un niño que da sus primeros balbuceos, y más tarde, sus primeros pasos, en un ambiente diverso y afectuoso en esa diversidad, tiene más garantías de ser un niño que se realiza como tal, y más tarde como adolescente, para llegar a ser un joven universitario mejor dispuesto a conducirse óptimamente en el ámbito escolar.

Las afirmaciones anteriores nos permiten valorar la importancia de este tipo de programas y la necesidad de documentar sus experiencias, debido a que las iniciativas que ocurren en el ámbito de las dinámicas sociales en ciudades con poblaciones altamente necesitadas como son ciertos sectores sociales de la Ciudad de México, si bien tienen la riqueza de los proyectos populares sujetos a su propia espontaneidad y creatividad local, exigen una continuidad que incorpore una complementariedad con esfuerzos educativos posteriores que atiendan al desarrollo personal y social del futuro adulto, que incluye su alfabetización cultural.

Lo anterior implica que la experiencia nacida de un programa social-popular como el que nos referimos nos lleva a una estrategia de trabajo que incorpore las experiencias variadas y ricas, capaces de afectar el desarrollo infantil, así como ir logrando una “progresiva alfabetización cultural”. Esto nos confirma sospechas y lleva a la siguiente reflexión: la riqueza de una educación temprana, no radica únicamente en el diseño y definición de currículos o programas generales, a ser aplicados centralmente, o que pretendan ser seguidos por todos, sino que el conjunto se enriquecerá a partir de las iniciativas variadas y dispersas de los actores del programa, respetando sus particularidades. Estas iniciativas cobran formas concretas, ejercicios, acciones, actividades, que surgen de la creatividad asistida de la gente preocupada por sus hijos, como se ve con mayor claridad, en el capítulo dedicado a los relatos. Cada familia, en relación con la maestra, aporta con sus propias ideas, con su propio entusiasmo y compromiso, en función de sus propias capacidades y visiones. Lo anterior supone no

priorizar tan sólo la alfabetización instrumental (ciertas habilidades básicas que ya están normadas y prescritas) sino también preocuparse por la formación cultural de los sujetos a partir de sus propias capacidades e invenciones. De esta manera, conocimiento y socialización se complementan conformando una base para la educación. Cada proyecto que surja de las múltiples parcelas en que se divide la población urbana, es capaz de contener su potencial aportación, susceptible de ser canalizada a un todo por las instancias coordinadoras correspondientes, situadas en la esfera política del gobierno.

Para completar el panorama dado, podemos concluir que en el PC se trabaja bajo la siguiente base, “la autoestima, el afecto y la confianza”. Son procesos que se encuentran implícitos en el desarrollo, dependen y pueden variar de acuerdo a factores individuales, familiares o socioculturales que de alguna manera influyen para el desarrollo tanto físico como emocional del individuo desde edades muy tempranas. Este proceso tiene un papel importante para motivar relaciones más cálidas y consideradas en todos los ámbitos¹⁶ y desde toda la experiencia vivida en el programa, fortalecer e inculcar la autoestima, el afecto y la confianza no solamente de padres a hijos, sino primero a los padres y después a los hijos, es una base importante para el desarrollo personal del individuo, tanto físico, intelectual, emocional y conductual, que yo traduzco de la siguiente manera: autoestima, afecto y confianza integran el cimiento de un ser humano, que como un gran edificio será difícil de derribar. También lo veo como alimentar las raíces de una pequeña planta que en el futuro se convierte en un gran árbol de gran follaje y ricas frutas.

Estrategia docente de la maestra en el marco del PC

Principios y valores: A) socializar y alfabetizar culturalmente; B) el arte como herramienta de expresión

A) Socializar y alfabetizar culturalmente: Socializar a través de la enseñanza de conocimientos, implica considerar que en el jardín maternal se enseñan contenidos comprometidos con ambos ejes, el del desarrollo personal y el de la alfabetización

¹⁶ Publicado en la capsula informativa del PC, titulada, Manual de crianza y estimulación temprana, pp.54 GDF, (2003)

cultural. Una educación integral debe de hacer énfasis, según Rosa Violante (op.cit), en los siguientes contenidos para el desarrollo personal y social:

- a) la autonomía; descubrir, explorar, probar, alcanzar lo que se desea por sus propios medios;
- b) los sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo, en los demás y en el mundo, lo que implica reconocerse como sujeto, sentirse reconocidos por los otros a través de sus acciones;
- c) la confianza en las propias habilidades, y d) la confianza en los otros, comenzando por los adultos que los cuidan, aceptando su ayuda y sabiendo pedirla.

Para la alfabetización cultural por medio del arte como herramienta de expresión, hay que promover:

- a) el conocimiento del entorno físico;
- b) los significados y usos de objetos y producciones culturales.

Estas últimas categorías implican: conocer el mundo y el ambiente que lo rodea, aprender a observar con atención los detalles de este entorno, actuar sobre el entorno, objetos y sus propiedades, reconocer relaciones entre dichos objetos que componen su entorno. En relación a las producciones culturales, se enseña a disfrutar de ellas: música, juegos, narraciones, presentaciones, así como utilizar utensilios y herramientas. El papel del docente se resume entonces al de un acompañante afectivo, una figura de apoyo, un referente significativo, pero más que nada como un artesano de la enseñanza, antes que como un empleado federal, local o un servidor público que sigue consignas y cumple horarios.

B) El papel del arte como herramienta de expresión

“Todo niño es un artista. El problema es que lo siga siendo mientras crece”

Picasso

Cuando convivimos con niños, dentro y fuera de la escuela, notamos que una mayoría de ellos nos sorprenden cuando muestran sus dotes y capacidades expresivas. Sin

embargo son contados los que se desenvuelven en la vida como entes propositivos e imaginativos, es decir, como artistas. Al decir artista, no nos referimos a aquella persona que el campo de las bellas artes ha encumbrado como creador reconocido. Nos referimos a la persona común, a cualquiera de nosotros, pensando que todo ser humano es un creador por naturaleza. Sin embargo, mientras estos procesos creativos permanecen misteriosos para el estudioso, no llegamos a explicarnos por qué a través del tiempo, hayan sido escasos los seres que destacan por el desarrollo y la aplicación de su imaginación creativa. Aunque en cada uno de nosotros existe la potencialidad creativa, pareciera que los procesos escolares en lugar de maximizarla tienden a desviarla o apagarla. Cuando interactuamos con niños de familias marginadas, nos damos cuenta que sus dotes no son diferentes de las de cualquier otro niño. Al interactuar en términos artísticos con ellos (jugando, cantando, dibujando, ejercitándose) no estamos pensando en que lleguen a ser bailarines, músicos, dibujantes o artistas visuales. No es ese tipo de destino el que nos interesa. Nuestra preocupación se centra en la gente común que desempeña su trabajo, cualquiera que éste sea, pero la hace con capacidad artística, es decir, como un arte, aplicando en su quehacer la imaginación que le permite innovar y mejorar su desempeño, incluso producir con mayor eficiencia y eficacia lo que lo ocupa. En su tesis doctoral Ana Angélica Albano (1998) se pregunta “¿Por qué algunos se entregan a la iniciación artística renunciando a la seguridad de una profesión socialmente reconocida y se someten a todas las pruebas movidos por la pasión de la creación?”. Nosotros formulamos otra pregunta: ¿Por qué la educación inicial donde el arte juega un papel esencial, no orienta y prepara al futuro profesional a ejercer sus labores como se ejerce un arte?

Al plantear esto partimos de los siguientes supuestos: a) que toda profesión requiere de creatividad y capacidad artística; b) que al decir arte, no nos limitamos a las actividades que tienen una finalidad estética o comunicativa, sino en la más extensa acepción, que designa cualquier actividad humana hecha con esmero y dedicación, o cualquier conjunto de reglas necesarias para desarrollar de forma óptima una actividad (por ejemplo, “arte culinario”, “arte médico”, “artes marciales”, etc. donde arte es sinónimo de capacidad, habilidad, talento, experiencia¹⁷. Se tiende a decir que este tipo de

¹⁷ A través del arte se expresan ideas, emociones o, en general, una visión del mundo. Se utilizan diversos recursos, como los plásticos, lingüísticos, sonoros o mixtos. El arte tuvo en principio una función ritual, mágica o religiosa, pero esa función cambió con la evolución del ser humano, adquiriendo un

capacidades depende de los “talentos” del niño, sin embargo, pensamos con la profesora Albano (1988) que *“el talento parece no ser suficiente para llevar a la sumisión que promueve el cambio de sensibilidad característica del pasaje iniciático”*. Lo que merece atención son las opciones que se abren al individuo, quien podrá desarrollar su intención creativa y artística aceptándolas como atributos inherentes al ser humano y enriquecerla, o sustituirla por un mero entrenamiento que, en el mejor de los casos, se centra en los aspectos técnicos, funcionales o mecánicos, meramente instrumentales.

La visión de Ana Angélica Albano señala que la intención artística parte de una “entrega iniciática”, donde el desarrollo de una personalidad artística en el niño, es resultado de la educación vista como un “ritual de iniciación” que afirman en el niño sus señales propias. De aquí se deriva el interés de encontrar en los relatos de experiencias de educación inicial, dichas señales que muestran lo que el niño acepta como rasgos de su “propio camino” que lo distinguen del resto de sus compañeros¹⁸. Estas consideraciones son las que también nos han servido de guía en la lectura y transcripción de relatos de vida, anécdotas y observaciones personales, que son la materia prima de este estudio.

Puentes y continuidades en la educación

Un objetivo del PC es preparar al niño a ser un futuro buen estudiante. Pilar Lacasa (1977) reconoce que las discontinuidades son un serio problema en los procesos educativos. Nos referimos a las discontinuidades entre diferentes niveles de la educación, así como entre los escenarios del hogar y de la escuela. Esta autora señala la importancia de establecer puentes entre ellos para que cada nivel se constituya en un entorno complementario al anterior y subsiguiente, en escenarios abiertos capaces de influirse mutuamente. Sin duda la sabiduría popular, que se expresa en las tradiciones

componente estético y una función social, pedagógica, mercantil o simplemente ornamental. Sin embargo su definición está abierta a múltiples interpretaciones, que varían según la cultura, la época, el movimiento, o la sociedad para la cual el término tiene un determinado sentido. Si bien se suele considerar al arte como una actividad creadora del ser humano, por la cual produce una serie de objetos (obras de arte) que son singulares, y cuya finalidad es principalmente estética, en este trabajo dejamos atrás el concepto de “bellas artes”, y empleamos el término para designar la realización creativa e innovadora de otras actividades que muchas veces se entiende como ‘técnica’ u ‘oficio’. En este documento entendemos el arte como un medio de expresión humano de carácter creativo.

¹⁸ Esta pregunta se deriva de la que se hizo Jung en una conferencia en Viena (1932), que dice así “¿Qué impulsa a alguien a escoger su propio camino y a elevarse como por encima de la identidad de la masa?”

acuñadas por nuestros mayores al educar a los pequeños, debe de recuperarse y tomarse en cuenta, en la formación de un individuo.

México tiene una enorme tradición que se remonta a las más remotas raíces indígenas, que encontraron su forma de nutrir, calmar, arrullar, sostener, transportar a sus pequeños para ayudarlos a crecer. Estos modos peculiares de criar, también migran junto con las familias de las zonas rurales a las zonas urbanas de la Ciudad de México. Ellos sirven de marco para repensar la crianza en el jardín maternal, y son las madres las que aportan con sus cantos y arrullos a la labor de las maestras y los que asisten dentro de los espacios más formales.

La crianza, en tanto práctica social tradicional, recupera continuamente los elementos culturales que forman parte genética de la familia mexicana, aun de aquellas que son analfabetas, pues construyen y recrean las formas que han vivido en su propia niñez. Esto fortalece nuestra hipótesis de construir formas propias para desarrollar la enseñanza de lo maternal. El nivel 0/4 años, es por definición un espacio multicultural, pues en él convergen diferentes personajes, donde los padres juegan un papel importante. Esto nos aleja de querer “tomar prestados” es decir, adaptar o imponer métodos o programas que no tengan la suficiente flexibilidad como para dar sitio a lo que el conocimiento local de los personajes involucrados propongan. De forma tal que la organización de actividades, tiempos y espacios propios del jardín maternal, debe de constituir un verdadero puente entre el hogar, el contexto inmediato, con las raíces remotas y las aportaciones de los profesionales y personal de apoyo. La lógica de la cotidianidad (la pedagogía de lo cotidiano de Carlos Calvo (1990) y otros autores Primero Rivas (2007) está por encima de la “lógica formal escolar” propia de los niveles subsiguientes. En este espacio prevalece un “orden” (entendiendo por orden las intenciones o el plan a seguir) menos rígido, estricto o estructurado, y más afín a la cultura diaria.

Los escenarios de crianza son contextos en los que se aprende y se enseña la cultura. México puede tener graves problemas políticos y económicos, demográficos e históricos, pero mantiene una enorme riqueza cultural que es la que permite al docente, al educador, sentirse con recursos que hagan posible la educación integral del niño. ¿Qué es lo que se enseña y se transmite? Para comenzar a responder esta pregunta repetimos lo que nos dice la investigadora Pilar Lacasa (1997): *“Lo que se transmite es*

la cultura, entendida como (...) sistema de significados aprendidos, comunicados por medio del lenguaje natural y de otros sistemas simbólicos y que poseen funciones representacionales, directivas y afectivas capaces de crear entidades culturales y sentidos determinados de la realidad.” (D’Andrade, citado en Lacasa 1997, citado por Violante (2008, p.66).

Conclusiones del Capítulo Dos

¿Qué puentes de comunicación y convivencia podemos crear como docentes entre nosotros y los pequeños estudiantes para percibir los rasgos que van dibujando su propio camino? ¿Qué herramientas, además de la palabra, pueden ayudarnos a fortalecer la relación entre el niño y el conocimiento? Veremos en capítulos posteriores como en nuestro trabajo con los padres de familia y sus hijos, surgen los diversos factores que configuran estos rasgos: el arte, la poesía por medio de las metáforas, los mitos, el ritmo, la música, entre otras expresiones creativas. Uno se pregunta entonces: ¿Cómo iban apareciendo estas señales, que son más comunes en mentes educadas, en un medioambiente con tantas carencias en cuanto a la lectura, al interés por esas manifestaciones? Al recordar las dinámicas, puedo decir que surgían naturalmente, como si no fueran ajenas, como si llegaran de alguna parte, ¿venidas desde lejos, desde atrás? Me gusta pensar que como lo veo en festejos tradicionales en mi tierra, forman parte de una capacidad previa, propia de los ancestros, de alguna raíz, que sin embargo ya en la ciudad, se deja ver en la interacción entre ellos, los chicos y los adultos. Cada familia llega a la escuela cargada de mitos, hay un espíritu sonriente, pero hay también caras de preocupación, donde destacan creencias en un destino cargado de fatalismo. Uno quisiera estudiar con especialistas que nos dieran un perfil psicológico de las familias creyentes, pero nos dicen que no es práctico intentarlo, por la dificultad de realizar una tipología de conductas. Libros como el de Antonio Paoli (2003) nos permite asomarnos a entender las cosmovisiones que cada familia lleva consigo y trae a su hogar. Es un material que permite una mayor amplitud de miras, o perspectiva, como esa visión con la que los padres contribuyen a superar los límites de su entendimiento (y de la manera en que los docentes los entendemos) más allá de si es pobres o tienen empleo, u otros condicionamientos económicos y materiales medidas por números y estadísticas.

Al interactuar con cada miembro de la familia, en torno al hijo o hija, su contribución al trabajo educativo, se define casi intuitivamente, por medio de su sensibilidad humana, que se manifiesta en los mitos propios de su cultura, del propio ser humano, sin que importe su condición, siempre con un toque de irrealidad, un poco poético. En este intercambio terminamos encontrando creatividad en la conducta y la psicología de padres y madres. Una psicología que se nutre de la imaginación de su comunidad de origen, antes que en datos o diagnósticos. Esta mente sensible aparece en las prácticas cotidianas, en las decisiones que toman alrededor de la jornada educativa, en la forma de historias, de relatos de la gente, en lo que nos cuentan. Encontramos en ellas nuevas formas de ficción, y no reportes racionales. Miembros de las familias y sus hijos, junto al docente, poniendo a los niños a trabajar. El material que se utiliza es esta capacidad que es la sensibilidad artística: juegos, actividades, materiales a manipular, destrezas a elaborar, formas de comunicar, lógicas, sentidos, todo aquello que nos permita expresarnos artísticamente. Observando al niño manipular y distinguir reglas y límites, podemos identificar los rasgos que definen su propio camino, son momentos de cambio, instantes en que el niño arriesga todo, para encontrarse a sí mismo, es decir, su voz, su propia identidad. Los niños van creando y entendiendo sus propios procesos de aprendizaje. Se va creando una percepción autobiográfica.

El niño comienza a ubicarse en el espacio y en el tiempo y lo que lo guía es su sentido estético, su idea de belleza. Existe en el niño un sentimiento de armonía, una intuitiva manera de ordenar y de concebir lo que se le intenta enseñar. La escuela es la oportunidad de enseñar la belleza de la vida. Ningún aspecto de la psicología encuentra sitio para la apreciación estética, que no es otra cosa que el reconocimiento de imágenes esenciales para apreciar el entorno, e introducirse al mundo en que ese niño vive y vivirá. Atribuimos una inteligencia en el niño, a su espíritu, que no es diferente a la labor silenciosa, invisible y mágica de un duende. Algo que sucede en un plano que el docente puede desencadenar y percibir. El trabajo a través del arte: las canciones, los juegos, el dibujo, las formas, el canto, el baile, los juguetes, la teatralización, no se explican sin este espíritu, este duende que como personaje invisible, revela el alma escondida del niño, maestro de su destino personal. No existe un método causa efecto, pero si en una forma sutil e intuitiva de prueba y error, en la que el niño avanza. El aprender jugando lleva al niño a ver atajos, sus propios caminos, que siempre intrigan al docente. ¿Cómo es que este niño entendió, ideó, cambió, propuso esto o aquello? Se

trata de procesos que no son posibles de controlar, ni de prever, ni de guiar, y por eso no pueden formar parte de un manual o un curso.

La metodología de la enseñanza por medio del arte, tiene una estrecha relación con formas de alimentar y soltar la imaginación del niño. Para ello se requiere que el docente también suelte y alimente su propia imaginación y al decir esto, no es en sentido intelectual, racional, sino espontaneo, natural, inclusive doméstico, nuestros sueños, nuestros gustos. Sería imposible una buena educación si requiere de artistas cultos, sofisticados, formados en escuelas de bellas artes. Independiente de la importancia de estar conectado a la cultura cotidiana, expresiones como la música y tantas muestras de arte que ofrece una ciudad de la magnitud del DF, es importante sentirnos un poco músicos, un poco dibujantes, un poco artistas, y también un poco niños, recordar lo que nos ilusionaba y emocionaba de niños, por el solo hecho de ser sensibles e imaginativos. El caso es provocar encuentros del niño con su duende espíritu, que no es otra cosa que su genio... es decir, sus procesos imaginativos. Lo anterior es un abordaje tan lejano como opuesto a la tarea de colorear cuadernos, de mostrar infinidad de imágenes para que el niño las identifique, como otra forma de repetir, memorizar, de aprender y cumplir reglas. Si queremos un futuro adulto innovador, creativo, ingenioso, observador, un individuo que supere lo convencional, lo trillado, tenemos que ver, respetar y hacer caso a esos rasgos con el que el mismo niño nos señala su propio camino.

SEGUNDA PARTE
Marco teórico-metodológico

CAPITULO 3

Marco teórico-metodológico

La investigación en el contexto de la educación inicial

Es muy diferente realizar un estudio analítico sobre la experiencia obtenida durante seis años de ejercicio de la docencia en un programa dedicado a niños de 0 a 6 años, que trabajar la problemática de niños chicos, de niños o infantes, pues en este caso la amplitud y los desafíos de este tipo de investigación crecen y rebasarían las capacidades de una investigadora trabajando individualmente en un programa de maestría. Si bien el protagonista-niño es el personaje sobresaliente de esta historia, lo que nos interesa es compartir las experiencias vividas en la aplicación de herramientas y determinadas propuestas pedagógicas aplicadas a su educación temprana en el marco de un conocimiento del niño y del avance en las investigaciones que nos hablan de él. La problemática de la educación pre-escolar (0-6) ha sido vista cada vez con más seriedad e interés por parte de los investigadores educativos. Esto es posible de constatar visitando librerías, o en el Internet, para armar un estado de la cuestión (o del conocimiento) que nos ubique en el debate actual, en el día de hoy, por ejemplo, lo que aparezca bajo el título: *“La primera infancia (0-6) y su futuro”* (2010), a cargo de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), sobre el futuro de la educación inicial en Iberoamérica. La preocupación acerca de la niñez, y los diversos programas que se ofrecen en el nivel de la educación temprana, reconoce la importancia del apoyo de un educador en la orientación de las familias con niños e infantes pequeños, que muy pronto deberán someterse a diversos procesos de transición importantes. El objetivo es evitar que el futuro escolar sea presa de temores e inseguridades que podrán ser causa de impedimento para los aprendizajes deseables y significativos que deberían de estar presentes desde sus primeras experiencias educativas. Los niños pequeños adquieren habilidades y conocimientos de manera diferente, y estas primeras experiencias pueden ser cruciales para las que están por venir, por lo que los educadores de la infancia temprana deben poseer una formación especializada, y una sensibilidad especial, ya que estarán trabajando tanto con los niños como con los adultos significativos preocupados por su buen crecimiento y educación.

El contexto en que se realiza este estudio, contiene algunas especificaciones particulares que lo caracterizan:

- 1) La primera es que estaremos hablando de familias ubicadas en zonas marginales de la Ciudad de México, es decir, grupos sociales de escasos recursos económicos.
- 2) La segunda es que haremos énfasis en los aspectos artísticos de esta educación, puesto que las herramientas que provienen del arte, son las más eficaces para lograr una comunicación substantiva con el niño, si consideramos que el arte forma parte del principio de "aprender y jugar", y es central en la educación infantil.
- 3) La tercera es la flexibilidad de la educación no-formal que caracteriza a esta etapa y a este programa, mismo que está estrechamente ligado con la idea de crear un ambiente acogedor, donde los educadores y los padres de familia pueden compartir la experiencia del aprendizaje con sus hijos. De esta forma, es posible hacerlos participar de manera significativa durante el período de transición de sus hijos y, por consiguiente, una vez más, se refuerzan los beneficios de la Educación Infantil, a nivel social más amplio.

Esto explica la importancia del arte en la pedagogía que aplicará el maestro no-convencional, o el maestro que siendo convencional, haga caso a su lado crítico e innovador. El programa educativo se acerca más a ser un taller de arte y artesanía, donde el movimiento corporal, el ritmo a partir de la música, de los deportes, de los juegos recurren principalmente a herramientas tangibles, reales, contextuales, de tipo visual. El camino de la enseñanza pasa por la avenida principal que es el fundamento perceptivo-sensorial, o sea, los sentidos. Por lo que es fácil deducir que los medios de comunicación claves de aprendizaje en esta etapa educativa, se centran en la experiencia en sí misma. Es por ello que decimos que esta investigación define como sus protagonistas no principalmente ni exclusivamente a los niños, sino al programa en sí mismo, su administración, y sus actores principales, cuyo eje son las familias que sirven de contexto o de acompañantes a los niños.

Aplicación del método “investigación-acción” en el contexto de una historia de vida (en este caso, autobiografía).

Se concibe este documento, ya estando más allá de la página cuarenta se puede constatar, como una narrativa conformada por varias narrativas, evitando en lo posible la retórica teorizante y manteniéndose en un tipo de transcripción al papel de “narraciones orales” y las reflexiones del tipo que se escriben en un “diario personal” que documenta la propia experiencia y las prácticas pedagógicas vividas. Busca poner de manifiesto las decisiones, saberes y supuestos que un docente toma en su quehacer profesional, en la interacción con otros actores significativos de la experiencia educativa. Busca asimismo la reflexión y la deliberación sobre estos actores, al mismo tiempo que busca hacer posible la socialización colectiva de lo narrado. El método aplicado, permite constituir un testimonio, desde una fuente válida de información sobre lo que en la práctica efectivamente se hace, se enseña y se aprende en ciertos programas sociales, como manera de permitir que se entienda lo que les sucede a los actores escolares mientras y después que lo hacen.

El método investigación-acción permitió que los seis años durante los que trabajé en el PC fuera pasando de una experiencia que fue del auto-aprendizaje y la práctica, hasta llegar a ser un proceso de documentación por narrativa¹⁹. Esta documentación, por una parte, anotaba las técnicas y progresos que se realizaban con los niños, y por otra parte constituía también un proceso de auto-formación, que me obligó a disponer de tiempos y espacios que permitieran seguir y documentar los procesos de construcción y realización de este proyecto. De esta manera tuvo como línea la producción autogenerada, la reflexión individual, fortalecida por conversaciones colectivas, como comunicación horizontal en torno de relatos de prácticas pedagógicas en situaciones concretas. El valor de documentar una experiencia educativa consiste en dejar testimonio de intervenciones y ciertas formas de enseñanza que ocurren en espacios de trabajo colaborativo. Estas intervenciones van provocando, sin mayor reflexión previa racional, sin planes a seguir, estrategias y dispositivos de formación profesional alternativos a las modalidades de capacitación normativas, indicadores o requisitos que respondan a los criterios tecnocráticos y eficientistas que hoy dominan la administración educativa.

¹⁹ Al revisar este borrador final, debo advertir al lector, que termina siendo imposible transcribir e insertar en la tesis una parte significativa del material producido en el diario de campo, en las entrevistas, o en las múltiples notas, fotos, videos, documentos, que se han producido antes de hacer este trabajo, y posteriormente a él. Las limitaciones de la tesis, impiden la integración de tantas narrativas y testimonios escritos y visuales, o auditivos, y el trabajo termina siendo seleccionar para no adosar un anexo tan voluminoso.

La experiencia de este caso que ocurrió dentro del PC, no es única ni superior a otras. Destaca el hecho de que no existan archivos o material impreso o documental accesible sobre el Programa en general, ni sobre otros casos, que nosotros sepamos. De ahí que el Programa es una excusa y este trabajo es el relato de hechos particulares en un caso específico, de modo que el presente documento, podría ser una excepción en la tarea de documentar dicha experiencia. Esto enfatiza la carencia o imposibilidad de realizar un trabajo de tipo “de gabinete”, documental, libresco, y recurre al proceso cotidiano, que se fue construyendo en base a lo que se decidía etapa tras etapa, ya que todos los días, dentro y fuera de las escuelas, suceden hechos educativos múltiples y variados. Los escenarios escolares conforman una trama amplia y compleja. Aunque existan programas dictados desde el centro, ampliamente documentados y predefinidos, incluyendo libros de texto universales, o programas de entrenamiento continuos, en cada espacio educativo suceden cosas diferentes a las de otras instituciones sociales, siempre cargados de significados muy específicos. Todas las escuelas viven situaciones y acontecimientos de índole diversa. Sin embargo, cuando dos maestras de diferentes dependencias se encuentran y platican descubren que mucho de lo que les pasa se relaciona de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que las habitan, básicamente los docentes y los alumnos con sus familias. Podemos decir que todas las historias se entretajan con sus ilusiones, objetivos y circunstancias.

Cuando hablamos de áreas marginadas, pobladas por núcleos familiares de muy bajos recursos, estamos hablando de más de n país de cerca de 110 millones de habitantes, de los que 65 millones viven en localidades de muy bajo grado de marginación. 75 mil localidades del país, en 2005, presentaban un alto o muy alto grado de marginación en las que residían 18 millones de personas (Conapo, 2007). El promedio de las familias mexicanas, no importa su origen o estatus social, se preocupan y quieren que sus hijos salgan adelante. Estas expectativas afectan la formación social y personal de las nuevas generaciones. En cada escuela, en cada interacción entre familias y maestras o maestros, hay una historia única, cuyo sentido se perdería si no es contada por los habitantes que la experimentaron, pues es a través de sus prácticas que se recrean día a día. Los proyectos educativos, del nivel que sean, ricos o pobres, no tendrían ningún efecto sobre las experiencias escolares, si los directivos y docentes no los hicieran propios, no los ajustaran a sus propias interpretaciones de los problemas, y no los volvieran a diseñar, a

la escala particular de sus participantes, con sus modalidades culturales, sus visiones personales y sus ilusiones. Para ello es necesario recuperar y utilizar sus propias voces y pedir que ellos escriban sus experiencias con sus propias palabras. Este fue entonces parte del método, pedirles a las familias y a los mismos niños que relataran sobre sus experiencias. De esta manera esta investigación no es el testimonio de una sola persona, tampoco la interpretación personal de la autora, sino la apropiación y busca de significado (la resignificación) de diferentes actores colaborando en un programa particular, buscando transmitir un abanico de prácticas y experiencias escolares que tendrán diversos sentidos.

El “diario de campo” y los “relatos orales” como ejes del método

Como decíamos, la “narración oral” es el principal elemento que sirve de fuente de información al presente estudio. Esta narración incluye o parte de los relatos de la autora-investigadora, y pasa por cada uno de los actores del programa. Es importante aclarar que la “narración oral” no consiste en el relato basado en tradiciones orales o en “historias de vida” que son parte de una metodología cualitativa en el amplio campo de los documentos personales en las ciencias antropológico-sociales. Entendemos por “narración oral”, lo que las enseñanzas de Irene Klein (2008) nos dicen: *“consiste en aquellas narraciones informales, espontáneas que no suelen constituir un corpus completo (como las historias de vida) sino un conjunto más o menos ordenado de anécdotas, recuerdos personales o fragmentos de vida que narra un sujeto.”* (Klein, 2008, p. 13).

Siguiendo las enseñanzas de esta autora, parafraseándola, podemos decir que este tipo de análisis también puede inscribirse en el marco conceptual de la teoría de la narratividad planteada, fundamentalmente por Paul Ricoeur (1995) en su trilogía “Tiempo y Narración”, quien postula que tanto la ficción como la historia son precedidas por el uso del relato en la vida cotidiana. Los que se dedican más a la investigación cualitativa saben que los sujetos entrevistados, como se verá en el capítulo dedicado a ello, encuentran satisfacción en narrarse, en contarse a sí mismos. De hecho, este trabajo que redacto, también es o sigue el mismo impulso de no dejar en el olvido experiencias vividas, las huellas o semillas dejadas en niños, los intentos educativos que echan mano al material disponible, con la ayuda de padres preocupados por el bienestar de sus hijos. Es necesario subrayar, otra vez copiando a Irene Klein, que *“la crisis de*

los modelos objetivistas y científicos adoptados como referencia ha generado un renovado interés por lo biográfico en el campo de la investigación y la reflexión contemporáneas. Numerosos especialistas e investigadores en el campo de la sociología, como el destacado investigador francés Daniel Berteaux (1997²⁰), trabajan con los relatos sobre historias de vida, ensayando nuevos caminos en una relación de conocimiento intersubjetivo y dialógico, es decir, entre sujeto y sujeto, confrontados con una tradición que hegemonizó el campo de la producción del conocimiento del hombre y la sociedad hasta los años setenta. Podemos hablar, entonces, de este retorno a lo biográfico en los últimos años, como un retorno del sujeto. Este “valor sociológico de la experiencia humana”, en términos de Berteaux, convierte al hombre común ya no como objeto de observación sino como informante que construye su identidad a través de la narración de su vida” (Op.Cit. pp. 13, 14)

Estos relatos orales, aunque surgen principalmente de informantes adultos, no excluye la participación de los niños tanto en las entrevistas como en la solicitud hecha de que cuenten o escriban sus propios recuerdos. La muestra convocó a doce familias, con sus correspondientes niños, que sumaron diez y seis. Sin embargo, si dependiéramos exclusivamente de la información de los infantes, estaríamos trabajando con una metodología que nos resolviera el análisis de sus relatos orales, cuestión que adolece de especificidad y complejidad. No me refiero a la cuestión del lenguaje infantil, área en la que no estaría preparada para actuar, sino el presentar un análisis desde el punto de vista de la sociología, que es mi especialidad. Podríamos decir que las carreras nos sitúan en ciertos puntos de vista, el de la psicología, la filosofía, la lingüística, etc. que nos llevan a enfocar ciertas cuestiones en desmedro de otras. Por lo que comienzo aclarando que mi formación (o deformación) es la de una socióloga.

Tratando de resumir lo antes expuesto, esta ICR toma la forma de la presentación de una “documentación narrativa de experiencias pedagógicas en el nivel de la educación inicial”. Sus resultados prácticos abarcan varias líneas:

- 1) Señalar la importancia y posibilidades del arte en los procesos educativos;
- 2) Identificar valores o factores fundamentales para garantizar un proceso de educación en la niñez que tendrá repercusión en su futuro escolar;

²⁰ Berteaux, Daniel (1997) “Los relatos de vida en el análisis social”, en Historia Oral, por Jorge Acevedo Lozano, México, Instituto Mora.

- 3) Contrastar los ámbitos de la educación formal, rígida y eficientista dominante, con procesos alternativos más flexibles e innovadores;
- 4) presentar elementos y reflexiones útiles para estrategias de formación y capacitación horizontal de docentes.

Estos y otros objetivos más, parten de aplicar un tipo de metodología que se centra en la práctica, es decir, en la acción. Por lo tanto es una investigación de tipo etnográfico conocida también como investigación-acción. Decir acción implica decir, intervención, por lo que la intención de esta serie de documentaciones es mostrar tanto desde el encuadre teórico-metodológico como desde dispositivos de intervención, las potencialidades de esta forma de trabajo.

Investigación basada en testimonios

Aún siendo México un país cuyas políticas se dictan desde centros para ser impuestas hacia la periferia, la realidad mexicana es tan amplia y diversa, que los trabajadores de la educación y las comunidades a las que sirven, no dejan de constituir un mosaico diverso en su variedad e importancia. Si nos ponemos a analizar las experiencias disímiles que se viven en un espacio y otro, vemos que expresan cualitativa y biográficamente el sentido de cada programa educativo en un determinado momento y lugar. Cada escuela, cada programa, es un pequeño-gran universo que nutre y ocupa mucho de la energía de cada familia. Todos experimentamos el cambio de dinámica urbana cuando no hay clases. La ciudad se “vacía” o se “detiene” cambiando de ritmo y apariencia. Podemos advertir que la actividad educativa, dentro o fuera de la escuela, pone en actividad espacios sociales densamente poblados, surcados por relatos y discursos cuyas palabras le dan una dimensión y una temporalidad humana que termina constituyendo su sentido histórico. Es común que en nuestro ambiente social y político, las palabras que componen el discurso de la educación varíen fuertemente entre el lenguaje de la calle y el lenguaje oficial. Los comentarios y las opiniones que se vierten en el diálogo coloquial cotidiano, contrasta con el discurso “oficial” que leemos y escuchamos en los medios o en la voz de los funcionarios. Mientras que este último está escrito y dicho en el lenguaje general, “correcto” y técnico que caracteriza el gobierno, la administración y la gestión de los sistemas educativos, el que escuchamos por parte de los actores cotidianos, tiene otro carácter y sentido. Es fácil identificar las diferencias

entre uno y otro. Los relatos orales que cuentan los padres de familia y sus hijos, son narrativas que se dicen, intercambian y comunican al nivel de las experiencias diarias en donde intervienen los maestros. Estas historias no son retóricas, sino que se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos propios del pueblo, de los que emigraron del campo a la ciudad, y se incorporaron a mundos que desconocían. Existe una ruptura cultural en el migrante rural que se urbaniza. Al hacerlo va olvidando las costumbres y enseñanzas tradicionales de los abuelos, sustituyéndolas por lo que aprenden en la inconmensurable escuela urbana, donde los enormes carteles, hasta los desordenados grafiti, complementan lo que la televisión insiste en convencer. Aparecen así nuevas formas de usar el lenguaje que reordenan, reestructuran y buscan dar nuevos sentidos a los diferentes valores morales. Hablamos de un diferente uso y juego del lenguaje de la práctica cotidiana, situadas en el espacio y en el tiempo de las escuelas y experiencias educativas a las que se refieren. De allí que escribir una ICR de este tipo siempre obligará a limitar el cúmulo de experiencias y sus productos, para no rebasar el número de páginas apropiado, porque estas experiencias están cargadas de historias, que pueden desbordar cuando la maestra es a un mismo tiempo actor principal y autor de sus tramas y relatos. Lo que hacemos es contar y que nos cuenten, y en ese diálogo múltiple, encontrar el sentido de la escolaridad y la reconstrucción de identidades al relatar lo que somos, lo que soñamos, proyectamos y realizamos.

Es inevitable, al entrevistar a las madres y padres de familia, habiendo compartido años de convivencia escolar, escuchar el relato de sus recuerdos escolares que los tuvieron como protagonistas, comparándolo con nuestras notas escritas en el diario de campo mensual. Estos fragmentos de historias de vida, se conforman de sus deseos, perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran el papel de la escuela en la ciudad, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios.

De esta forma recibimos de personas que muchas veces ni siquiera han asistido a la escuela, que son iletradas en términos escolares, la narración literaria de las prácticas escolares de sus hijos, que paradójicamente son los que terminan llevando a la escuela a sus padres. Sin embargo, y a pesar del interés que tienen en la reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas, y si los son, será de manera incipiente, o intuitiva, como en mi caso. Aunque no dudo que debe haber más maestras con inclinación hacia

la investigación orgánica, que puedan mostrar estas mismas inquietudes. Pero en las indagatorias entre funcionarios y expertos, parece que se hace poco caso del saber pedagógico que ponen en juego los docentes, y aventuramos la hipótesis de que la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. El abismo existente entre el discurso oficial y el habla coloquial cotidiana, lleva a que este último no sea escuchado ni tomado en cuenta por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares, en gran medida porque se descalifican como parte del conjunto de anécdotas triviales que los docentes usan para contarse entre sí lo que les pasa en las aulas y escuelas. La mayor parte de este saber reflexivo e innovador que se ha acumulado en esas experiencias escolares, contienen elementos que podrían utilizarse para transformar la práctica, pero se desechan como anécdotas superficiales o ingenuas al que no se le otorga valor profesional. Hay que señalar que en nuestro contexto tanto político como académico, las experiencias, los conocimientos y las palabras de los docentes que en lugar de teorizar, platican sus historias, tienen poco peso, no son vistos como la memoria pedagógica de la escuela. Esto lleva a que no se creen archivos, evaluaciones, testimonios que sirvan para retroalimentar y enriquecer el devenir de los programas. Dichas tareas se dejan para la evaluación anual, burocrática y despersonalizada. Pero el problema no reside tan sólo en las autoridades, cuya vida política sigue el ritmo sexenal o administrativo, sino que estas re-creaciones de las historias pedagógicas de las escuelas también se frustran porque gran parte de los docentes que llevan adelante experiencias educativas significativas, ni las registran, ni las escriben, ni las documentan. Cuando se buscan huellas, registros, referencias, lo que encontramos en formas burocráticas numéricas, abstractas, diferentes y lejanas a métodos que como el de la investigación-acción produce soportes, registros y géneros que permiten recuperar, reconstruir, al menos parcialmente, la vida llena de color, de dramatismo, de textura humana, de lo que aconteció a los actores y protagonistas en la acción.

La forma de escribir en la academia, tiende a seguir pautas impuestas desde afuera, o guiones predeterminados, planificaciones didácticas rígidas o anquilosadas, que toman la forma de formatos estrictamente administrativos, o de informes anuales, solicitados por el aparato jerárquico. Este tipo de datos duros y fríos, no permiten reconstruir un tipo de material lo suficientemente elocuente y útil para reflexionar sobre el pensamiento pedagógico, la toma de decisiones o la corrección de rumbos en los

ambientes polifacéticos propios de los barrios, y la gente que acude a sus programas y servicios, a sus talleres y aulas.

Por eso es una alternativa válida e interesante intentar contar experiencias pedagógicas en forma de historias escolares y relatos de enseñanza escritos en primera persona, huyendo de lo impersonal buscando plasmar un tipo de material que permita conocer lo que se hizo, se pensó, y sintieron los que habitan y hacen la escuela. Esto incluye documentar aquellos aspectos “no documentados” de la práctica escolar, que sirvan como argumentos útiles para desarrollar la profesionalidad de los docentes y fortalecer la identidad y quehacer pedagógico de las escuelas. Los relatos pedagógicos, pueden enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas que no sólo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que ellos hacen diariamente. De esta manera, al tejer sus narraciones, los docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, trasmitirla, compartirla.

Esto puede llevar a revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza, en contraste con los onerosos programas de capacitación tan comunes en nuestras políticas educativas, que creen en la magia de un curso, que prueba servir de muy poco para cubrir el déficit de calificación propio de nuestra planta docente en cualquiera de sus niveles. En ese sentido esta investigación pretende contribuir a la creación de redes de docentes, hilvanadas por medio de trabajos como el presente, que se asume como un “documentos pedagógico” cuya propuesta busca sumarse a aquella comunidad de escritores/lectores docentes de experiencias pedagógicas, que existe ya en el contexto de América Latina, a partir de la narrativa y del producto de la investigación-acción. Buscamos que otros docentes escriban y lean relatos pedagógicos en sus propias palabras, en su mismo lenguaje, documentando sus experiencias pedagógicas, haciendo real la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones, proyectos que proceden de su papel protagónico, como actores centrales de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Entendiendo que lo que nos pasa en un caso específico ubicado en una zona marginal de la ciudad de México, puede transferirse o enriquecerse adecuando sus experiencias a otros contextos y situaciones.

Llegamos a la conclusión de que era posible y necesaria la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, que vaya más allá del reporte administrativo, incluyendo las miradas de sus protagonistas centrales, a partir del diálogo con colegas y amigos, con otros investigadores compartiendo las mismas preocupaciones, además de las autoridades y ejecutivos.

Investigación fortalecida por las redes cooperativas de docentes

Una de las formas de integrar un marco teórico diverso, enriquecido por diversas corrientes y posiciones, es la que se deriva de una temática que se ha desarrollado en el seno de un movimiento internacional que incluye redes cooperativas de docentes y de formadores de docentes. En el caso presente, esta investigación forma parte de varias redes de maestros, dedicados al estudio de los efectos que la educación inicial tiene sobre el desarrollo escolar del sujeto, hasta llegar a la universidad. Una de estas redes se denomina “Laborarte” y tiene como sede la Universidad de Campinas, (Unicamp) en el “Laboratorio de Estudios sobre Arte, Cuerpo y Educación” de la Facultad de Educación de dicha institución.

Otras redes a las que hemos recurrido, es la creada por las maestras Dora Ortiz y Susana Sago, en su trabajo sobre “Escuelas urbano-marginales” en Buenos Aires Argentina, con las que mantenemos una constante comunicación a partir del encuentro ocurrido a raíz del Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, organizada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la cultura (OEI), así como la “Classroom Action-Research Network - CARN” (Red de Investigación-Acción en Clase)], cuya base se encuentra en el Cambridge Institute of Education, en el Reino Unido.

En mi caso personal, nunca hubiera dado el paso de abandonar mi plaza de trabajo en el PC, para dedicarme al posgrado, si no me hubiera considerado a mí misma, como una potencial “maestra-investigadora” siguiendo el concepto promovido inicialmente por el Dr. Lawrence Stenhouse (1975), en el "Centro para la investigación aplicada a la educación", de la Universidad de East Anglia. Estos primeros ejemplos de investigación-acción educativa, incluyeron investigaciones cooperativas sobre problemas prácticos de la docencia y un constante intercambio con investigadores situados en otras regiones o realidades. Lo anterior es posible gracias a las nuevas

tecnologías y a la presencia en foros y reuniones que hacen posible este tipo de intercambios (Chacón, 2010^a, 2010b). Por lo que el marco teórico y metodológico parte de lo que es mejor entender como un “estudio de proceso” (en lugar de estudios de productos u objetivos) partiendo de que para ayudar a los docentes a entender y manejar mejor los problemas humanos requiere del estudio de acciones y situaciones humanas, sujetos a controversia en nuestra sociedad (Anderson 2007). Estos programas, y ello se agudiza en el caso de áreas urbanas marginales, no parten de criterios acordados, o métodos prescriptivos. La idea de seguir un programa con especificaciones precisas de los resultados de aprendizaje no parece factible, y no ha sido el caso del PC, que deja a los docentes un espacio flexible para su interpretación y puesta en marcha. La “lógica” se sustituye por la “ética”, como principios de procedimiento. En general, entendemos que el modelo de objetivos, la búsqueda de cumplir con indicadores, porcentajes, etc. deforman la naturaleza del conocimiento educativo. Desde esta perspectiva, la comprensión humana es la cualidad del pensamiento que se construye poco a poco en el proceso de aprendizaje entre los que los niños deben ser vistos como principales contribuyentes, y no como objetos inertes que deben ser controlados y dominados.

Esta investigación sin pretender ser ambiciosa, al contrario, pretendiendo demostrar que en las cosas simples y básicas de todos los días, ocurren hechos sorprendentes, si busca lograr ciertos fines. Uno de ellos es aterrizar cuestiones cotidianas dándole el valor que a veces no se reconoce, y de esa manera, dejar sentadas experiencias cuyos conocimientos pueden ser útiles para otros proyectos semejantes, por ejemplo, enfrentar problemas cotidianos en el salón de clase. En todo proyecto de investigación, que las conclusiones tengan validez, significa que los datos sean útiles para coadyuvar en soluciones posibles. Otra forma de determinar la validez de la investigación-acción se relaciona con el manejo de la problemática de la educación inicial, la certeza de que las herramientas utilizadas son efectivas, permiten un entendimiento mejor del problema, ayuda a relacionar al infante de 0-6 con el niño escolar que llegará algún día a ser un joven universitario. Validez entonces depende de cómo se responda a la pregunta de hasta donde se mitigó o resolvió el problema dentro de un contexto específico, con sus parámetros, limitaciones, y posibilidades. Por eso algunas tesis que aplican esta técnica llegan como resultado a un diagnóstico del problema. Otros, como es este caso, buscan dar ejemplos aplicables en el diseño de estrategias o acciones de solución, entendiendo que no es un problema que busque o tenga una solución sino que plantea resoluciones,

es decir, ideas a seguir que provoquen resultados satisfactorios. En este caso, ejemplos de colaboración entre el docente y los adultos integrantes de la familia del niño, o del uso del arte en la educación inicial y su relación con los valores fundamentales que guían esta pedagogía. Ahora bien, coherentemente con el abordaje teórico, también buscamos que esta validez sea democrática, es decir, que se considere, a todos los actores, sin dar prioridad a lo que buscan unos, sobre otros, sean estas autoridades, familiares o docentes. Debemos preguntarnos entonces, ¿soluciones satisfactorias para quienes? Esta es una forma de resolver, re conceptualizando y abriendo espacio para una próxima investigación, u otros proyectos que impliquen nuevos ciclos, dentro del mismo tema: el proceso que parte de la educación inicial, los primeros años de vida, para preparar a una mejor vida escolar y superar la adolescencia para llegar a una juventud universitaria.

Contar experiencias permite el aprendizaje continuo del individuo o de programas similares. Por eso tanto el marco teórico como el proceso metodológico trasciende la mera recolección de datos, e incluye las reflexiones que permiten ver y entender cómo se problematiza, por parte de los actores principales, niños y docentes, las prácticas o problemas que se estudian. De esta forma evitamos simplemente contar algo que ocurre, justificando o reproduciendo determinadas prácticas sin cuestionar sus supuestos, y pre concepciones que se encuentran detrás de ellas (Schön, 1978). La triangulación, que incluye las múltiples perspectivas de los diversos actores, impide que los resultados vengan desde una perspectiva unilateral. La triangulación, en este caso, se refiere a la inclusión de observaciones, diarios de campo, entrevistas, que se confirman y constatan entre sí, evitando quedarse en una sola fuente de información. En suma, decidimos llamar a nuestro proceso, investigación-acción que es una metodología de las ciencias sociales, sin discriminar o ignorar que podríamos haberlo llamado: auto-estudio, auto-etnografía, o testimonios humanos docentes. Todos ellos requieren de métodos narrativos, tomados de las humanidades. Un ejemplo de estas metodologías lo proporcionan Connelly y Clandinin (2000) cuyos criterios de validez para la investigación narrativa hemos seguido, así como los de Suárez y Ochoa (2005, 2007).

La confiabilidad también se deriva del hecho ya mencionado de la pertenencia a redes de investigación a grupos activos en este y otros temas relacionados, pero principalmente a la red que se fue constituyendo con los niños y sus familias a lo largo

de los años. El investigador ha trabajado en equipo, colaborando con todos los actores participantes del PC, en un tipo de investigación que podemos afirmar que fue “colaborativa”. Esto implica un abordaje democrático (Anderson, 2007). La confiabilidad del proceso depende de que estén incluidos no como técnica, sino como resultado de una actitud ética y de justicia. Esto nos lleva a decir que un trabajo así llevado es educativo para todos, pues motiva a que los participantes entienda su realidad para mejorarla. Esto asemeja al concepto de Paulo Freire (1970), de “concientización”. Existe, se da un co-aprendizaje en donde tanto el Investigador como los participantes terminan reorientando su forma de entender el mundo, tanto el que ocurre en la práctica como en la vida familiar, y social. En estos aspectos encuentro o justifico la importancia de haber llevado un “Diario de campo”, a los que se suman muchos documentos (fotografías, etc.) que justifican la elaboración de esta investigación, pues me ha permitido articular todas las contribuciones, y así documentar el proceso vivido durante seis años, y sus acciones y experiencias. La inclusión de este estudio en el seno de redes de investigación internacional como lo es “Laborarte/Unicamp” (Laboratorio de estudios sobre arte, cuerpo y educación, de la Universidad de Campinas, Brasil, 2011) tiene como motivo principal, exponer nuestro trabajo, ponerlo a la disposición de la evaluación de colegas con preocupaciones similares, y de esa forma abrir perspectivas formando parte de foros de discusión, donde otros investigadores comenten sobre los pasos dados, y los pasos a dar, en sus trabajos colaborativos. Dialogando con otros docentes promovemos la validez democrática y de diálogo, en su dimensión participativa, donde una variedad de criterios interactúan para terminar validando y enriqueciendo el trabajo o la iniciativa individual.

Conclusiones del Capítulo Tres

La adopción del método llamado “investigación-acción” para este trabajo es un producto natural de su proceso. La investigación intenta articular las diversas documentaciones de una experiencia pedagógica. La experiencia ya ha sido documentada a través de notas y un diario de campo, donde la autora, en su calidad de maestra, intuía que la experiencia que vivía podía ser interesante de relatar, como base de un debate o un análisis colectivo, y también como parte de una red que reuniera a otras maestras o maestros con las mismas inquietudes. La formación permanente de maestras para la educación inicial y primaria se ha centrado paulatinamente en los

problemas prácticos que programas, escuelas, maestros y familias, tienen que afrontar en su trabajo. Existe preocupación por ayudar a los docentes, para que eleven sus niveles, es decir, sean mejores maestros, y para ello será necesario que puedan reflexionar más profundamente sobre su propia práctica. Aparecen entonces conceptos o palabras como "autoevaluación", "investigación-acción" y "adopción de decisiones" que son parte de nuestro vocabulario. En esta investigación hemos adoptado la "investigación- acción" como forma alternativa a las concepciones tradicionales de la investigación educativa y sus relaciones con otras formas de reflexión sobre la práctica.

Seguimos las enseñanzas de Gary L. Anderson (2005) y John Elliot (2000) quien nos dice que la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los actores relacionándose estrechamente con los problemas prácticos cotidianos en vez de con los "problemas teóricos". Este tipo de seguimiento documental, puede ser desarrollado por los mismos docentes, o por personas a quien ellos se lo encarguen. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del problema por parte del docente (diagnóstico de la situación). Esta comprensión no determina la acción adecuada, pero sirve para afinar estrategias didácticas a partir del mejor entendimiento de la situación. Al explicar lo que ocurre, la investigación-acción construye un guión sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás. Este guión se denomina a veces "estudio de caso". La forma en que se explica en los estudios de caso, es naturalista en lugar de formalista. Las relaciones se hacen evidentes mediante la descripción concreta, en vez de a través de enunciados de leyes causales y de correlaciones estadísticas. Los estudios de caso proporcionan una teoría de la situación, pero se trata de una teoría naturalista presentada de forma narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada de forma teórica.

Las reflexiones anteriores amplían nuestras conclusiones, por ejemplo tendremos más información para darnos cuenta si hay una tendencia a la homogeneización (por ejemplo, la idea de que todos los niños y todas las familias pobres/marginadas son semejantes) o, si existen diferencias que impiden esta homogeneización y obligan a respetar la DIVERSIDAD que realmente muestran. Es decir, si cada familia constituye un "desafío pedagógico" y hay que tener en cuenta las diferencias en "puntos de partida", "formas de ver", "creencias y valores" de cada una de ellas. Nosotros partimos

que la educación no-formal, no- escolarizada, se caracteriza porque establece una “relación con el saber” y no parte de la idea de que el saber es algo que se puede aislar en el listado de un diseño curricular. Partimos de la idea de que no hay saberes en sí, que el saber adquiere su sentido como una relación con el mundo. Por lo que la preocupación generalizada (veamos el Programa Escuelas de Calidad) de que el maestro debe “impartir” una lista de saberes, cumplir con determinado programa redactado en algún centro distante, eso no tiene que ver con educar. El saber adquiere sentido en función del uso que se hace de él. Como hemos dicho, el saber es una relación práctica con el mundo. Por eso insistimos en dejar claro que “no hay saber más que dentro de una cierta relación con el mundo”, que implica una relación consigo mismo y con los otros, así como una relación con el lenguaje y una relación con el tiempo. No existe saber que no esté inscrito en relaciones de saber. El saber es parte de una historia que se construye colectivamente, que es la historia del espíritu humano y de las actividades del hombre. Por eso pensamos que la educación no formal, al superar las rigideces de la institución escolar que pretende inculcar un programa como si todos los alumnos y sus familias fueran iguales, toma en cuenta y aprovecha las diferencias individuales y grupales, y evita con ello el peligro de que algunos niños lleguen a ser inadaptados y más tarde en otros niveles de la educación: fracasados o excluidos. Programas como Crianza, parte de aceptar y tratar la diversidad cultural, para verla como un factor ventajoso, y no como un obstáculo. La complejidad de las familias y sus historias, que leeremos en el próximo capítulo, nos hacen ver que no estamos frente a un modelo mono-cultural (o sea de una sola cultura social, como puede ser la que comparte la clase media en otros países) y que la intervención de la maestra y los padres en la educación de sus hijos, varía de acuerdo a este universo diverso al que se enfrentan, por lo que otro objetivo de la educación temprana es superar la discriminación que surge ante lo diferente.

Es importante en la educación superior en la que nos encontramos, formándonos como investigadores educativos, no caer en simplificaciones, en estereotipos, o en referencias que se disparan de lo que somos culturalmente como mexicanos, y en particular como habitantes de una metrópoli, que es la mayor del mundo. No podemos hacer caso al discurso político oficial que difunden los medios en forma demagógica y superficial, pues es un discurso alejado que mistifica y no quiere hablar de las realidades presentes en el mundo de la marginación, y su preocupación central es pintar mundos de color de

rosa. Al contrario, como investigadores debemos de alejarnos y de resistir a este tipo de discurso político que intenta ocultar una realidad que es la que termina expresándose en las estadísticas que hablan de la poca y baja atención que se da a los miles de niños y jóvenes que quedan fuera del sistema educativo nacional. Nuestro papel como investigadores es dar nuestras conclusiones y recomendaciones, teóricamente fundamentadas y pragmáticamente validadas. Es interesante darnos cuenta que al hacer el estudio de las familias marginadas de nuestra gran ciudad, estaremos paralelamente haciendo un estudio de género, para entender mejor al papel que juega cada miembro, y en particular las figuras femenina y masculina, paterna y materna. Además de los problemas de justicia, de democracia que enfrentamos en estos estudios, está la cuestión de equidad de género, si entendemos que la educación inicial es una amplia historia en donde hay que tomar en cuenta al núcleo entero, y no sólo al niño, evitando dar a la mujer una papel por encima u olvidando al del hombre, o viceversa. También es importante entender hasta que punto estas familias logran imitar los principios que heredan culturalmente, si consideramos que el valor y la riqueza de ellos consiste en recuperarlos. En este sentido enfatizamos el papel de género, y los cambios que podemos percibir en sus conductas. Estos cambios son causa de la incertidumbre y angustia, que sienten las educadoras en el momento de establecer su plan de trabajo en el aula. Los cambios en la familia, a los que nos referimos, abarcan el contexto social, económico y cultural que rodea a los infantes y a las escuelas en su relación con el saber. Son parte de una crisis moral y ética de nuestra sociedad. Saber cómo actuar en la escuela se agudiza en contextos de fuertes carencias. La escuela es una especie de espejo que refleja las problemáticas de la comunidad en la que está ubicada. Hay que sumar a ello, el poco valor que se le da a los docentes y el alejamiento del proyecto educativo de lo que alguna vez fue: la institución encargada de la transmisión cultural. Hoy se le ha dado importancia a lo que se concibe como “nuevo” (entendiendo por ello cuestiones como las herramientas tecnológicas, las computadoras, la educación a distancia, los pizarrones electrónicos, etc.) que se presentan como panacea o determinadas corrientes del pensamiento que se convierten en líneas políticas a seguir desvalorizando los saberes tradicionales, la experiencia y el papel ganado por los docentes. Frente a esta situación así como se hace urgente recuperar el significado de la escuela como tal, también es necesario recuperar el valor y el reconocimiento social de los docentes.

TERCERA PARTE

La narrativa

CAPITULO 4

LAS ILUSTRACIONES

Testimonios y relatos: las experiencias vividas. Diario de campo, ejercicios y ejemplos.

Testimonio personal: La primera vez que entré al salón del Centro de Desarrollo Comunitario en la Colonia Carmen Serdán, en junio del 2002, me paso algo que no podría expresar con toda claridad, sólo puedo decir que sentí un ambiente en el que se respiraba una atmosfera inmensa de amor y de ternura. Fue como un momento suspendido entre la quietud, la paz y la tranquilidad. Me quedé allí parada y miré el salón de manera minuciosa y detallada, como en cámara lenta y desde ese instante me quedé atrapada por eso mágico que puede existir en un salón de clases. En el centro del salón, entre unas colchonetas y los juegos para niños, estaba sentada la responsable del proyecto, la Lic. Alejandra; al verme y al ver mi asombro me dijo: ¿no te gustaría venirte de una vez a ayudarnos? Sin pensarlo mucho yo le respondí que me encantaría, pero también le dije que yo no sabía nada de esto, que me estaba formando como socióloga, que era un atrevimiento de mi parte decir que sí, porque no sabía de que se trataban estas clases. Yo solo me deje llevar por las emociones del momento y por mi impulso, en mi mente me veía jugando con los niños. Yo estaba en ese Centro para cumplir con mi servicio social obligatorio de la carrera de Sociología. Nada tenía que ver mi trabajo universitario con el desarrollo y la pedagogía infantil. Alejandra me dijo que no importaba, que la Delegación Coyoacán me prepararía como maestra por medio de cursos. De mi parte lo veía perfecto, aunque también pensé que era arriesgado y aventurado por parte de los responsables del proyecto hacer las cosas de esa forma y más aun tratándose de educación infantil.

Y así fue, efectivamente, fui a muchos cursos relacionados con la educación inicial y la estimulación temprana, algunos impartidos por la UNAM, de arte y cultura, sobre el lenguaje de las formas, los colores y las texturas, de educación sexual para niños, prevención de adicciones, terapias de lenguaje para niños impartida por la Secretaria de Educación Pública, terapias de masajes para mamás que trabajan, entre otros.

A pesar de todos los cursos tomados, seguía sintiendo que me faltaba mucho conocimiento sobre el desarrollo infantil, más técnicas didácticas, conocimientos de pedagogía. Me sentía con una gran responsabilidad, porque eran bebés, y quería saber más con relación a eso. Así fue como busque información sobre el desarrollo de niño, del primer año sensorial, y así llegó a mis manos un programa de Estimulación Sensorial de la Universidad Iberoamericana, otro

programa de Psicomotricidad para niños de 3 a 6 años, y todos estos documentos y estudios, lo leí con gran interés y dedicación, y me fueron muy útiles para comenzar a ejercer la docencia, con este conocimiento básico.

Siempre dije que Alejandra me soltó en el ruedo, es decir, que desde mi primer clase, me llevo al salón y les dijo a las dos mamitas que allí esperaban, (pues solo habían dos, una de ellas con gemelos, por lo que eran tres niños de un año de edad) - ella es la nueva maestra, se quedan con ella - y se salió del salón. Yo me quede con las mamás y sus hijos, sentí miedo pero más que nada una gran responsabilidad. También pensé que tenía que responder a esa confianza que Alejandra me estaba dando y que no podía fallarle ni a ella, ni a las mamás con sus chiquitos. Ahora ya sabía con que niños y mamás iba a tener mi primera clase, y ya tenía la actividad preparada para esa edad, una actividad sencilla pero muy útil, para el desarrollo motor grueso y para estimular la capacidad de atención de los niños. El desarrollo del movimiento se divide en motor grueso y motor fino. El área motora gruesa tiene que ver con los cambios de posición del cuerpo y la capacidad de mantener el equilibrio. La motora fina se relaciona con los movimientos finos coordinados entre ojos y manos. Al año de edad la capacidad de caminar en posición erecta es una respuesta a una serie de conductas sensoriales y motoras dirigidas a vencer la fuerza de gravedad. Trabajar contra la fuerza de gravedad requiere de esfuerzo, por lo que el niño fácilmente se fatiga y se niega. A las mamás les explique estas cosas, y para que servía esta actividad que íbamos a realizar como si se tratara de un juego. Los niños tenían que caminar sobre formas pintadas en el piso, líneas rectas y curvas, en zigzag, círculos y cuadrados, que yo había pintado con gis antes de iniciar la clase. Para hacer esta actividad me quite los zapatos, y así caminé sobre las formas en forma lenta y con mucho cuidado para que los niños vieran lo que yo hacía y pudieran imitarme. De manera muy natural los niños imitaron lo que yo estaba haciendo y caminaron sobre las formas muy despacito, pero sin equivocarse. Los piecitos de los niños se veían chiquitos y muy bonitos, caminando sobre las líneas. Después que terminaron de caminar les pregunte a las mamás que si se habían dado cuenta que los niños identificaron las formas en el piso, y que caminaron sobre ellas imitando mi acción. Las mamás sorprendidas me dijeron que si, les dije que era un ejercicio de atención, de coordinación, para el desarrollo de sus capacidades motoras gruesas. Yo vi que las mamás quedaron muy contentas con ese simple y pequeño ejercicio. Lo digo por el asombro que presentaron al ver la capacidad de sus niños al hacer el ejercicio, es decir, vieron la capacidad de atención de sus niños, como algo que no habían percibido antes, también vi la expresión de sus rostros como satisfechas y contentas. Así comencé los seis años de práctica que sirven de base a este documento.

Introducción

El presente capítulo 4, es el capítulo central de este estudio, que se complementa con el capítulo 5, y da lugar a las conclusiones y reflexiones finales. Es el que ilustra y ejemplifica las reflexiones de tipo teórico pedagógico, metodológico y demás, que se han presentado en los capítulos anteriores, siguiendo el protocolo de un orden necesario. Sería imposible, ni es el sentido de este capítulo, relatar con detalle y precisión todos los ejercicios y actividades que se aplican longitudinal y cronológicamente dentro del programa. Como tampoco podemos presentar las transcripciones completas de las entrevistas hechas a las madres e hijos, tan importantes para poner en contexto los párrafos seleccionados. Con estas limitaciones presentes, también es necesario que el lector comprenda que trabajamos con grupos de niños de diferente edad, y que estos ejercicios varían por grupos, personalizándose en función de las características de las familias, entre otros muchos factores. Al tratar de ilustrar nuestra función docente, el esfuerzo nos remite necesariamente a un espacio complejo cuya descripción obliga a plantear algunas precisiones: por ejemplo, en las siguientes descripciones y relatos, no nos estamos refiriendo a ejercicios docentes que se confinan o limitan al espacio del aula. Se trata de una práctica más amplia que ocurre en el contexto que excede lo institucional, que puede decirse que abarca al barrio y a la comunidad. Por lo que en lugar de verse como una *práctica* docente debe identificarse como una *práctica educativa*, entendida como un sistema de relaciones mediados por el ARTE que va mucho más allá de los confines del aula.

No se comprendería el programa si además de la relación maestra-niño, no se incluyen todas las demás relaciones que los procesos educativos generan. Son los factores contextuales, (los mismos que en otras investigaciones se tratan como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje), las que aquí forman la esencia de la práctica educativa (García-Cabrero, Loredó *et al* 2008). Se trata de ejercicios que surgidos de textos, guías y lineamientos, se llevan a cabo, implantan y operan, junto con todos los participantes, sin buscar una homogeneización o una estandarización, sino adaptándonos a la diversidad cultural que caracteriza a los participantes. De esta manera nos acercamos a lo que, Carlo (1992) llama “etnoeducar”, en lugar de escolarizar. La diferencia entre etnoeducar y escolarizar se hace más necesaria y evidente en zonas marginadas donde la diversidad se manifiesta en las expresiones corporales, en el uso del lenguaje, el trato y las dinámicas relacionales, que termina conformando una

epistemología que no cabe en el concepto de escuela oficial acercándose a un tipo de educación que parte y toma en cuenta la propia cultura.

Es así que las distintas actividades que vamos a ejemplificar, que agrupamos e, a) el desarrollo corporal por medio de los ejercicios físicos, el masaje, la buena alimentación, etc.; b) el desarrollo de los cinco sentidos, por medio del ARTE: el juego, el dibujo, el modelaje, etc. d) La síntesis e integración de estas tres dimensiones (cuerpo, sensibilidad, identidad) por medio de la narrativa y las puestas en escena. Debe tenerse siempre en cuenta, que el marco teórico que nos guía, señala el pensar, el comunicar, y la toma en cuenta del otro, como puntos cardinales, que llevan a humanizar, socializar y culturizar al niño, fomentando (en lugar de inhibir) su singularidad y su proceso de subjetivación. Como se verá a continuación, ello se realiza buscando despertar la curiosidad del niño y luego el conocimiento del y por el mundo sensorial que nos rodea y forma parte de nuestro interior: texturas, sabores, olores, sonidos, imágenes, que se traducen y transmiten por medio de la sensibilidad y de las emociones. La práctica educativa así vista, se estructura a partir del cuerpo humano, sus sentidos y el arte, pero antes de entrar a los ejemplos, nos detendremos a precisar cómo vemos el arte, como herramienta de expresión fundamental en la educación.

El lenguaje del arte

La educación artística

En este apartado nos basamos en las lecciones de Nana Albano (2008). No entendemos la educación a través del arte como transmisión de información. Tampoco como el descubrimiento de talentos o dones en los niños. Partimos de la idea de que todos los niños, y por ende los seres humanos, son artistas por naturaleza y poseen todos los dones necesarios para desarrollar su sensibilidad. No es una cuestión de información ni de relación con el saber, sino de sensibilidad al hecho de estar vivo. De todos modos, el poder guiar o acompañar al niño por sus fuentes y expresiones sensoriales, emocionales, es necesario tener conocimiento, hacer un plan de acción, y mantener disciplina y coherencia. No es improvisando que se logra esta comunicación educativa con el niño. Por eso establecemos rutinas, y más que nada, no concebimos el tiempo dedicado al programa (taller) como parte de un tiempo libre. No, es parte de un tiempo de labor educativa. Estamos hablando del desarrollo intelectual y emocional de cada niño, y eso

obliga a reflexionar sobre los ejercicios que se les pone, en forma tal que sean los apropiados. No es apropiado, por ejemplo, poner al niño a copiar, a llenar con color figuras predeterminadas, sino que deben buscarse actividades apropiadas. El lenguaje visual implica experimentar con diferentes materiales y técnicas, entendiendo a la técnica no como un fin en sí mismo, sino como un medio. Los niños solos buscan aprender cosas, descubrir, escuchar y contar historias. Lo que al niño le interesa no son “tareas” sino experiencias significativas. No hay que preocuparse por inventar cosas nuevas, a los niños les encanta repetir, pero siempre que esta repetición forme parte de “secuencias coherentes de actividades, presentadas de forma que permitan a los niños profundizar en su comprensión y construir conocimientos significativos” (Albano, 2008). Lo importante es la calidad de estas experiencias, que ocurran en un clima de confianza y juego. La experiencia sensorial, es altamente atractiva para el niño, es por ello que siempre se le encuentra explorando, curioseando, observando. El maestro antes de imponer su criterio, debe de aprender a escuchar con atención lo que manifiestan los niños. Estas herramientas artísticas no buscan “belleza” lo que importa es que tengan sentido, dentro de una educación que busca el sentido. El sentido responde a la forma particular de mirar las cosas propias de los niños. El niño transforma su entorno hasta convertirlo en algo con que puede jugar. Para el niño jugar es emocionarse, es vivir.

Ejemplos de hechos educativos

Ya en el salón, junto a los niños e integrantes de sus familias, la actividad y la comunicación son nuestras categorías fundamentales para el desarrollo psíquico que buscamos, por medio de una adecuada formación de la personalidad del infante. Nos interesa la comunicación emocional que logremos con el niño que se encuentra entre los primeros meses de su vida y los cuatro años. Una actividad principal es el juego, podríamos afirmar que todo lo que hacemos se convierte en un juego. El juego encierra una pedagogía para la primera infancia. El niño se verá envuelto en asumir ciertos papeles a partir del juego. Los juguetes, los objetos, los materiales de trabajo, los elementos naturales, pinturas, papeles, etc. así como los movimientos, las relaciones corporales, la relación física, forman parte de esta pedagogía. El niño actuará con dichos objetos, mediados por la maestra y el adulto presente a cargo de la dirección pedagógica.

En este capítulo escucharemos hablar a las mamás, a los adultos significativos, a la maestra y a los niños, a veces en conjunto, a veces aislados. Los veremos jugar, cantar, moverse, actuar, y podremos visualizar, por medio de ilustraciones y ejemplos, la forma en que estos representantes de diferentes instituciones, influye y hace posible la constitución psicosocial del niño y de la niña en la edad temprana.

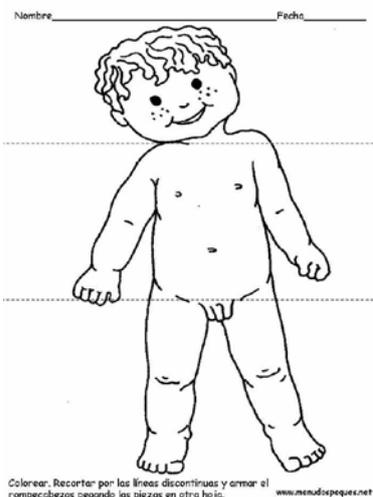
Existe una relación educativa familia-centro infantil que se establece en forma espontánea sin seguir protocolos y gracias a la experiencia, adecuando conductas en función de actitudes, planteamientos efectuados por los miembros de la familia (generalmente las mamás) a lo que respondemos acordando una forma de trabajo, en función de tiempos y rutinas establecidas. La relación con la familia es importante, la concebimos como un vínculo necesario basada en un tipo de colaboración conjunta, en la que aplicamos una diversidad de estrategias de trabajo y de formas de expresión. En una colonia como la Carmen Serdán, formada por familias de extracción humilde, la relación familia-PC, ocurre dentro del marco de la comunidad. Es decir, la escuela no es una isla en un paraje urbano compuesto por familias o núcleos anónimos. Al caminar por las calles, al ir y venir de la escuela, hay constantes saludos y encuentros, porque es una comunidad que se reconoce y que interactúa por razones a veces de simple sobrevivencia (Adler, 1981) o por razones de identificación, solidaridad e inclusive complicidad. La comunidad es también un agente educativo y su relación con la familia forma parte de una organización espontánea, que se puede resumir en la triada: *comunidad-familia-centro infantil*. Esto indica que se abren más posibilidades en este tipo de dinámica social, que en lo que ocurre en una escuela primaria a la que acuden personas de todas partes y de diferentes posiciones en la escala social hasta la puerta de la escuela, y poco nada de interacción orgánica ocurre entre el sistema escolar y la familia. Creemos que este ambiente las redes urbanas de sobrevivencia propician el desarrollo integral del niño. Es una riqueza particular que paradójicamente, emana de la pobreza.

El arte, como ya hemos aclarado al principio de este capítulo y antes, juega un papel prioritario en estas actividades educativas que vamos orquestando en conjunto. La música, los cantos, los cancioncitas improvisadas, las canciones de cuna, baladas elementales, balbuceos musicales, son siempre manifestaciones de la creatividad de las familias y la maestra, a la que el niño responde con gran entusiasmo. También la aplicación y uso de la literatura infantil, de la poesía, de la narrativa y finalmente, la

actuación. Todo ello son oportunidades para crear algo bello, para expresar belleza. Los medios expresivos no responden a un conocimiento musical, literario o teatral, que se preocupe por determinadas técnicas, ritmos, melodías o diseños melódico-rítmicos. No contamos con este tipo de asesores constantes, que pudieran ayudarnos en cuestiones de armonía, fraseos, y otros componentes de la educación musical y vocal, o de la dirección para una elemental puesta en escena. Tampoco en expertos en cultura física, gimnasia, etc. conocemos algo de expresión corporal y aprovechamos todas las tradiciones, recuerdos o costumbres que las familias proporcionan, como parte de sus juegos de niños y su folklore. También improvisamos juegos, letras, músicas que a veces tomamos prestadas de otras culturas, que nos acomodan, danzas, bailes, siguiendo movimientos naturales, inventados, despreocupadamente. Podríamos decir que todas las composiciones, musicales, teatrales, pedagógicas, son producto de un poco de información y mucho de improvisación.

Los ejemplos de ejercicios y actividades que establecían nuestra rutina en el PC se relacionan con diversas líneas o temáticas de trabajo, por lo que seguiremos el mismo orden para presentar algunos ejemplos:

- 1) Introducción al cuerpo humano, por medio del JUEGO (ejercicios físicos) y los MASAJES;
- 2) Introducción a los cinco sentidos por medio del ARTE: su relación con la educación alimentaria, y la comunicación;
- 3) Introducción a nuestra identidad, cultura, origen étnico, por medio de la NARRATIVA (poesía, leyendas, narraciones, historias, teatralización).



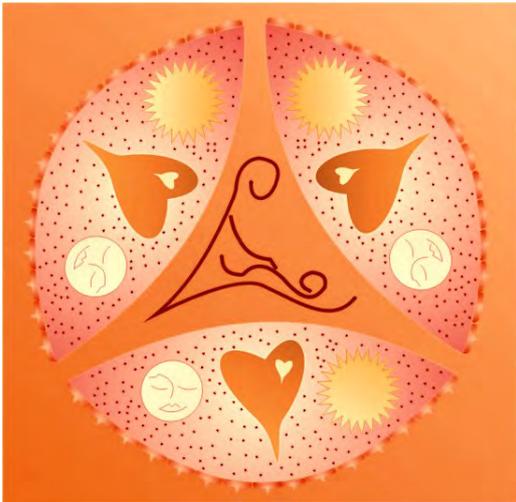
INTRODUCCIÓN AL CUERPO HUMANO POR MEDIO DEL JUEGO, LOS EJERCICIOS FÍSICOS, Y LOS MASAJES

“¿Alimentar al niño? Sí, pero no solamente con leche. Hay que tomarlo en brazos. Hay que acariciarlo, hay que acunarlo. Y hay que masajearlo”...

Leboyer (2002)

El contacto con el niño a través de los masajes

Para lograr una buena comunicación emocional con los niños más chicos, los que van de 2 a 8 meses, es muy útil y necesario establecer una relación física adecuada. Existen diferentes técnicas de acercamiento físico al bebé, una de ellas son los masajes cuyo arte puede aprenderse consultando diferentes escuelas y técnicas (Campadello, 2002). Una de las técnicas comprobadas de mejor resultado, es la que aplicamos en el programa. Proviene de la India, y sus prácticas fueron documentadas por el médico pediatra francés Fredrick Leboyer en 1976. Este médico observó como una mujer de nombre Shantala daba masajes a su bebé y entendiendo sus objetivos y sus resultados decidió propagar la trascendente lección que implicaba en la educación temprana: ternura, cariño, apertura y respeto, atributos que el niño llevará consigo a la vida adulta. Estos masajes tienen como objetivo reafirmar los lazos emotivos del bebe, así como desarrollar destrezas básicas en el campo sensorial. Siguiendo diferentes posiciones, utilizando aceite vegetal para un mejor deslizamiento de las manos, acompañado por palabras o canciones dichas por la persona que aplica el masaje, generalmente la madre, el bebé toma conciencia de su propia corporeidad y finitud. Es decir, aprende a diferenciar su cuerpo del de su madre, estableciendo con ella una relación más sana e íntima. El masaje abre un diálogo en el instante en que la madre se aproxima al bebé y le pide permiso para tocarlo, entonces dos energías establecen contacto, a través del cariño y amor que lleva una clara intencionalidad, que es la comunicación con su bebe. El bebe, a su vez, con su balbuceo le responde a su mamá. Esto hace que se reafirmen los lazos familiares entre mamá y bebe, a la vez que el niño inicia el camino hacia su individualidad. Así, estamos trabajando sobre dos áreas, por un lado lo sensorial a través de los cinco sentidos: el sentido del tacto, el oído, la vista, el olfato, y la boca como símbolo de la comunicación emocional. Lo anterior, como veremos a lo largo de este capítulo, reafirma y orienta hacia la humanización, la socialización y la singularización del niño.



Los masajes

Tomado del diario de campo: “Hoy trabajé con los mas pequeñitos de todo el proyecto. Son bebitos de un mes edad que llegan traídos por sus respectivas mamás. Les dije que a esta edad por lo regular se trabajaba con actividades sensoriales, donde se estimulan los cinco sentidos. Explicué que trabajaríamos con la técnica conocida como “los masajes de Shantala”, y que eso servía para abrir una nueva comunicación más integral y amplia con su bebé. Explicué la importancia de la comunicación, de la interacción emocional con su hijo y aclaré que esa era la edad precisa, para prepararlo para los futuros cambios que experimentaría en el futuro (en particular en la etapa de la pubertad donde se requiere mayor control). Les explicué el material que tenían que traer: aceite de almendras dulces, y concentrado aromático de lavanda, y donde lo vendían más barato. También les dije a las mamitas que era una actividad a puerta cerrada, para cuidar la temperatura ambiente, y les advertí que no tenían que llegar tarde, pues íbamos a cerrar puertas y ventanas y nadie podía entrar ni salir hasta terminar la sesión, cuando los niños estuvieran ya vestidos y protegidos con su ropa”.

Otro fragmento del diario:

“Hoy hicimos la actividad de los masajes con los bebitos más pequeños de apenas un mes. Las mamás llegaron muy puntuales y la que fue al centro a comprar los dos aceites, llegó aun más temprano. A los 15 minutos de la hora acordada cerré la puerta y las ventanas del salón, hicimos el preparado de aceite, que es muy sencillo. Antes de

iniciar la sesión les explique a las mamás, que los masajes de Shantala, fueron creados especialmente para las mamitas que trabajan y están largo tiempo lejos de sus niños, para que le den calidad de tiempo y cariño, “calidad más que cantidad”. Les recordé que la actividad es muy sensorial, pues trabajamos el sentido del tacto y el oído. Que el niño va a escuchar la voz dulce y delicada de la mamá diciéndole todo lo que quiere y siente, en un pequeño instante donde se va a dar una plática muy interesante e intensa entre ellos, donde se manifiestan emociones y sentimientos que forman lazos de comunicación sensible”



Ejercicio con los Masajes. Foto: Lía Chacón.

Al releer el diario de campo, veo y constato la utilidad de explicar la dinámica de las sesiones, que varían, como se verá más adelante en el capítulo, de contenido, intención y técnica, según las edades y las temáticas. Generalmente divido toda sesión (no solamente la de los masajes) en cuatro partes: 1) La primera es una canción de bienvenida que cantamos siempre, no importa las edades de los niños; 2) La segunda son ejercicios de calentamiento. Este punto se aplica con variaciones, son ejercicios para su desarrollo físico, para sus capacidades motoras, como movimiento de brazos y piernas. Estos ejercicios físicos tienen la cualidad de crear una diferente actitud en los participantes. 3) La tercera es la actividad en particular que preparo para ese día (algunos de cuyos ejemplos conforman este capítulo). Es una actividad que cambia en cada clase, dependiendo del área que trabajemos y otros factores como edades, calendario, etc. Cuando el área es la de iniciación perceptual, lo hacemos con masajes de Shantala. 4) La cuarta es “la salida”. Yo así la llamo porque es una canción de despedida. Esta canción también sirve como un aviso para las mamitas y los niños para

hacer ver que ya es hora de despedirnos y que nos veremos en la próxima sesión. Esta canción es la mejor evaluación del trabajo, porque cuando pongo la canción y se escucha la letra “adiós, adiós, carita de arroz” las mamitas lanzan un “¡Aaayyy!, ya se acabo la clase...” y se empiezan a preparar para despedirse, moviendo las manitas de sus chiquitos mientras cantan. Para mí es algo muy tierno y un momento muy sensible donde puede comprobarse la unidad y comunión lograda en la sesión.

Vuelvo al diario de campo:

“Hoy al iniciar la clase las mamás acostaron a sus bebitos en las colchonetas, les tomaron sus manitas, que aun son dos puñitos cerrados. El bebito empuña el dedo pulgar de su mamá, mientras cantamos la canción de bienvenida. “*¿Hola amiguito como estas? ¿Hola amiguito como estas?* (a esta edad las mamitas mueven las manitas de sus bebes, pero más tarde, ellos lo harán solos al haber aprendido). *¿Hola amiguito como estas? ¿Hola amiguito como estas? Si la mano tú me das, yo te la puedo estrechar y te puedo saludar, hola, hola, hola, hola, hola.*”...

Más tarde pasamos a los ejercicios de calentamiento. En esta ocasión fueron series de 10 movimientos en los brazos, donde las mamitas estiran los brazos de sus niños (como en cruz) y después les llevan a darse un abrazo a ellos mismos. Yo les llamo abrazos de oso. Después de terminar los 10 abrazos de oso, seguimos con sus piernitas, también son 10 movimientos, bajando los talones de los bebitos hasta la colchoneta y después subimos las piernitas formando una escuadra con su propio cuerpecito. Les explico a las mamás que todos estos ejercicios son paulatinos. Se van incrementando cuando los niños están acostumbrados. Lo mismo pasa con nosotros cuando hacemos ejercicios por primera vez, que nos duele el cuerpo, y que poco a poco iremos aumentando progresivamente hacer otros diferentes conforme vayamos avanzando. Para cerrar los ejercicios de calentamiento, les puse el ejercicio de “las bicicletas”. Este ejercicio consiste en que las madres tomen las piernitas de sus niños y las flexionen hasta que sus rodillas lleguen a su pancita. Después, al ritmo de la canción, movemos sus piernas, una y otra de manera coordinada. Cuando la canción dice la palabra “frenar”, le llevamos las dos rodillitas a su pancita y frenamos, como si estuvieran en una bicicleta. El ejercicio les gusta mucho a las mamás, y yo también lo encuentro divertido. Siempre explico sus objetivos. Las bicicletas sirven para desarrollar una mayor coordinación. Es placentero,

se realiza cantando o jugando y no se siente como un ejercicio si no como un juego en el que todos cantamos:

*“yo tengo una bicicleta que mi mami me compro
y cuando veo un semáforo me fijo en su color,
si veo una luz en verde sé que puedo andar,
si veo una luz en roja sé que hay que frenar”*



*Ejerció las bicicletas:
Foto: Lía chacón.*

La canción la repetimos tres veces, moviendo las piernitas al ritmo de la canción, comenzando lento y terminando muy rápido. Mientras cantamos juntas, yo veo como las mamás se divierten y como ante la alegría espontánea y casi infantil de las madres, los niños se sienten también bien y contentos. Para la segunda parte, les pido a las mamitas que les quiten las chambritas a los niños: los dejan con su camiseta y también los calcetines. Los niños así alistados, se ven hermosos. Cada mamá tiene su dotación de aceite del que ya habíamos preparado: les digo que froten sus manos para calentarlas, luego que se las muestren a su bebe, pidiéndoles permiso para darle un rico y delicioso masaje. En este día comenzamos solo con sus piecitos. Hay masajes para cada parte de su cuerpo. Pero este día nos concentramos tan sólo en sus pies. Les muestro como se hace el masaje, cada movimiento en el pie del bebe tiene un nombre. Yo se los explico paso a paso y con mucho detalle. La explicación lenta y detallada es algo muy relajante para el bebe y también para la mamá. Ponemos música clásica de fondo lo que crea una atmósfera adecuada. Les explico la doble finalidad, junto al masaje, las mamás les hablan a sus pequeños, expresando libremente todo lo que lo quieren. Los miman y les dicen todo lo que ellas hicieron para que ellos llegaran al mundo. Les hago ver lo importante que es que le digan a su pequeño todo lo que lo quieren, que le expresen su

cariño en la manera que en ese instante a ellas se les venga a la mente. Cuando las mamás están más adentradas en el masaje, ya envueltas en la música y en el rico olor del aceite, les pregunto: ¿Creen mamitas que están teniendo una conversación con su bebe de apenas un mes de edad? ¿Creen que usted les habla y el les contesta? ¿Creen que sus bebes les responden de alguna manera? Este es para mí un momento crucial, es el clímax del ejercicio, entonces apago la música y les digo a las mamás que no digan nada, que guarden silencio, que ahora solo vamos a escuchar lo que dicen los bebes. Sobreviene así un instante único, no sólo para mí como docente, sino para ellas como madres participantes en la educación de sus hijos. En el silencio se escucha tan solo el balbuceo del los bebes, como una música o una canción imposible de describir. En esos momentos siempre se me pone la piel enchinada, el espacio del aula se vuelve enigmático, mágico. Solo se escucha el lenguaje de los bebes estimulados y relajados por los masajes, por las palabras de sus madres, por la música y los aromas: describirlo en toda su magnitud es imposible. Es un diálogo intenso que solo ocurre como parte de un sistema de relaciones que al ponerse a funcionar, llama a la empatía, recurre a la singularidad de cada ser, buscando humanizar y socializar, por medio de una red de vínculos emocionales que nos conecta y hermana a todos los que estamos presentes.



Ejercicio de Masajes. Foto Lía Chacón

Para finalizar como siempre cantamos la canción de despedida.

*Adiós, adiós, carita de arroz,
nos vemos, nos vamos, pero regresamos.
Adiós, adiós, carita de arroz,
nos vemos, nos vamos, pero regresamos.
Muy pronto la música nos reunirá muy pronto la música nos reunirá
ADIOS, ADIOS “amiguitos.*

Fin del fragmento tomado del diario de Campo.

El juego

El juego es algo muy significativo en los primeros años de vida del niño. Es un importante vehículo de socialización. El juego surge y se organiza en torno a cualquier estímulo y puede convertirse en un medio para profundizar conocimientos, encontrar soluciones, crear situaciones imaginarias, divertirse, encontrar consuelo si es necesario e incluso es efectivo para desarrollar sus capacidades motoras finas y gruesas. En este sentido, para nosotros en cada sección en el programa, el juego cumple una labor de suma importancia, más allá de la diversión que pueda experimentar el niño con su mamá o papá al interactuar juntos y con los otros compañeritos, el juego hace a los niños más sociables. Nuestra meta era que los niños aprendieran algo y también que desarrollaran sus capacidades motoras. Entonces el juego encierra esta triple finalidad: “socializar, aprender y desarrollar sus capacidades motoras”. Es por ello que todo lo que se hacía en cada sesión del Programa, era jugando. En los 6 años de experiencia pude ver que cuando el niño aprende algo donde están involucradas las emociones, es como un sello indeleble. En este caso el juego produce una satisfacción y alegría imborrables.



Foto Lía Chacòn

Diario de campo

“Hoy trabajé con niños de un año y medio, el área que trabajamos es motricidad y cognitiva. La sesión con este grupo de edad se llevan a cabo a las diez de la mañana, los martes y jueves. Son 10 niños con sus mamás o papás. Como en todas las clases antes de comenzar espero 15 minutos y cierro la puerta. Las mamitas les quitaron los zapatitos a sus chiquitos y ellos mismos los pusieron en el zapatero. Ver esas acciones responsables a esa edad es algo muy tierno. Cuando aprenden y lo hacen por primera vez a algunas mamás se les llenan los ojos de lágrimas. Es algo muy emocionante. A mí también me produce sentimiento. Como siempre cantamos la canción de bienvenida ya paraditos en la colchoneta y frente al espejo, la canción de “Hola amiguito, como estas”. Después pasamos a la segunda fase, los ejercicios de calentamiento. Yo les digo: “vamos hacer los ejercicios de calentamiento”, y los niños ya se conocen la rutina, se acuestan rapidísimo en las colchonetas y empiezan a contar y a mover primero sus brazos y después las piernas. Ya cuentan hasta el número diez, se escucha a la vez tierno y chistoso porque aun no articulan bien los números, pero ya lo hacen del 1 al 10 de corridito. Para mí es algo muy placentero que los niños ya hagan todo esto solos, me siento hasta orgullosa de mis niños y las mamás contentas que sus chiquitos ¡ya saben contar!... eso lo celebran con mucho gusto. Después pase a la tercera fase de la clase esta es siempre cambiante. La actividad que preparé para el día de hoy es para sus capacidades motoras, y de aprendizaje (cognitiva). Primero movimos con ritmos su cabeza, brazos y piernas, el objetivo es que se aprendan las partes de su cuerpo y al mismo tiempo estimulamos sus capacidades motoras gruesas. Para que salga divertido hoy lo hicimos con la canción que se llama “La Tía Mónica”. Primero les dije a los niños que se vean al espejo e identifiquen su cabeza, que se la toquen, después su bracitos, que los muevan, y por último sus piernitas, que las muevan. Después empezamos a cantar, primero aplaudimos al ritmo de la canción y empezamos a cantar lo siguiente:

*(Palmaditas) Yo tengo una tía, la tía Mónica,
que cuando va al mercado me dice hola,
(digan hola, con sus manitas)
Así mueve mi cabeza (muevan la cabecita)
así, así, así, así muevo mi cabeza así, así, así.
Así muevo mis brazos (muevan los brazos)
Así, así, así, así muevo mis brazos así, así, así.
Así muevo mis piernas (muevan las piernas)
Así, así, así, así muevo mis piernas así, así, así...*

Siempre cuando canto las canciones hago la mímica para que los niños lo repitan. Las mamás y los niños lo encuentran divertido. Lo más importante es que los niños lo imitan y se aprenden rápido lo que le estamos enseñando, activan su cuerpo, y además al cantar y usar la mímica, estamos estimulando no solo el lenguaje, sino también el sentido auditivo, la coordinación y el sentido de atención.

Liliana la mamá de Gael y Azul dos niños que desde bebés fueron al taller, al entrevistarla me dijo que los que más le gustaba de las clases y le hacía sentir bien, era el cantar y jugar con sus hijos. Me dijo que cuando se la hacía tarde, para llegar al taller, se preocupaba y se apresuraba para llegar a tiempo. Evitaba faltar. Relata que su esposo le decía, “bueno, con una vez que llegues tarde y faltes no pasa nada”, a lo que ella le contestaba, que se trataba de los principios que le estaba enseñando a sus hijos. No faltar, ni llegar tarde, entre otras cosas, y que además, en realidad, no quería faltar porque era algo que ella también disfrutaba y la hacía sentir muy bien.



Entrevista en casa de Liliana mamá de Azul y Gael.

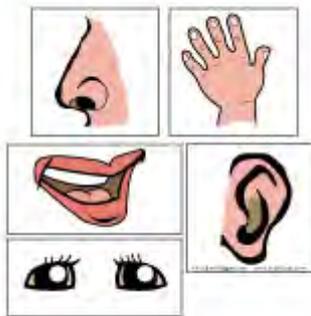
Foto: Lía Chacón

Como es la primera clase, los niños no se aprendieron la canción. - Es algo lógico - les dije a las mamás, pero... bueno si se aprendieron las partes de su cuerpo. Eso fue rápido. Les deje de tarea repetir la canción en casita, y también para la siguiente sesión que trajeran un rompecabezas de una muñequita de tres partes: cabeza, brazos y piernas. Esto es para reforzar el aprendizaje. En la próxima sesión les expliqué que íbamos a

repetir la actividad, la canción de la Tía Mónica y en las mesas de trabajo vamos a armar nuestro rompecabezas. Para finalizar la clase, como siempre cantamos la canción de *despedida*:

*“adiós, adiós, carita de arroz,
Nos vemos nos vamos pero regresamos,
Adiós amiguitos, ADIOOOOS” (los niños mueven sus manitas)*

Pues ya a esta edad los niños ya la cantan muy bien, con mímica. Yo, como todos los días, al cantar y jugar con los niños me divierto mucho y por las expresiones de los niños y las mamás creo que ellos también. Me interesa describir estas actividades tan simples y elementales, porque las capacidades del niño es algo que debe estimularse y todos las pueden lograr, por el camino del juego y de la recreación, es responder a una necesidad del niño, que ven así alimentado su mundo de la imaginación.” (Fin de la página del diario de campo)



INTRODUCCION A LOS CINCO SENTIDOS POR MEDIO DEL ARTE

Color, sabor, fragancia: el ejemplo de la manzana roja



El siguiente es un ejemplo de ejercicio donde a un niño de dos o más años se le introduce al conocimiento más consciente del color y de allí a muchos otros contenidos relacionados con el tema. Copio de mi “Diario de Campo”:

“Lo primero que hago es recordarle a la mamá, papá o familiar que acompaña al niño, que lo que estamos haciendo es jugando, divirtiéndonos con nuestros niños. Lo que queremos es llamar la atención del niño, donde el niño escucha, observa, toca, prueba, huele, se divierte y así aprende, sin ser forzado a aprender por medio de explicaciones, ya que en gran medida estos saberes son inexplicables (¿quién es capaz de “explicar” el color rojo?)

El primer paso es que la mamá muestra al niño una manzana de color rojo, (son varios los niños y están sentados alrededor de una mesa de trabajo para niños). Los niños observan curiosos, la mamá le pide a su pequeño que toque la manzana, que le pase su manita de manera suave y lenta, para además de verla, la sienta por medio del tacto. Simultáneamente la mamá le va diciendo que es una manzana de color rojo y le describe cuáles son sus partes: el cabito, el cuerpo, la base. Le pide que la observe minuciosamente, que vea su forma, su color. Luego pasa la manzana por su naricita, para que perciba su fragancia, un atributo que se agrega al de su forma y su color. Ahora es su aroma. La manzana se convierte en un objeto de atención, que se pone a disposición del niño para que la explore e incluso que la pruebe, pues tenemos una canasta de manzanas rojas a su disposición.

Este ejercicio se lleva a cabo con lentitud, con tranquilidad, sin apuros, de manera suave, dulce y cariñosa. Paso seguido, este u otro adulto, acompañante del niño, le enseña a su niño un dibujo de una manzana. Todos observan. El dibujo reproduce a la manzana real, pero aun sin color, solamente los contornos bien marcados con un lápiz negro blando, o un carboncillo. Aquí se le va diciendo, que ese es el dibujo de una manzana. Se pone el dibujo junto al objeto real para que el niño los compare. La mamá le pasa de manera suave el dedito por la manzana física, tridimensional, y posteriormente lleva su mismo dedito a la manzana dibujada, bidimensional, para que observe que tiene las mismas partes, la misma forma, pero plana y en blanco y negro. El niño la compara utilizando la vista y el tacto, mientras se le dice que casi son iguales, pero le falta algo muy importante... el color, ¡el color rojo!, como el de la manzana real que ya tocamos, oímos y probamos. Es este el momento que le acercamos un recipiente

con pintura de color rojo, una pintura especial, no-tóxica, adecuada para el ejercicio. Se le dice que es pintura de color rojo, como nuestra manzana, la comparamos visualmente. Posteriormente le decimos que con el dedo índice va a pintar la manzana dibujada en el papel, y le enseñamos nuestro propio dedo índice, que toma el lugar del pincel. Le hacemos entender que nuestro dibujo tiene que quedar igual que la manzana real, para que repita la acción que le estamos indicando de pintar con su dedo índice. Al mismo tiempo le cantamos la siguiente canción:

*“pinta, pinta mi dedito,
pinta, pinta suavcito,
pinta, pinta mi dedito,
pinta, pinta des-pa-ci-to.
Pinta rojo a la manzana
Como roja es la sandía
Roja es la nube en el cielo
Cuando apenas nace el día...”*



Foto: Lía Chacón.

La actividad termina cuando el niño ya no desea seguir pintando su manzana, él es quien decide acabar el ejercicio. Posiblemente comiéndose una de las manzanas. Se le recomienda a la mamá a que reafirme la atención puesta sobre este color, al encontrarse con otros ejemplos: - *mira, las fresas son rojas como nuestra rica y deliciosa manzana qué pintamos en clase- Mira, la rosa es roja, como la manzana que tanto se antoja. Roja es tu blusa y roja la sandía, roja es la nube cuando empieza el día...”*

La educación alimentaria

Una preocupación importante del programa asociada con el ejercicio ilustrativo, anterior, es que los niños tengan una adecuada educación nutricional. En México, con sus altas tasas de desnutrición, obesidad, y malos hábitos alimenticios provocados por los medios, aun siendo un país de tan importante tradición culinaria, la alimentación es un tema insoslayable de educación. Se trata de un asunto que está íntimamente relacionado con el papel que desempeñan los padres. Es sabido, gracias a las muchas investigaciones, estudios clínicos, etc. dedicados a la alimentación infantil, (temas como los beneficios de la lactancia materna, los efectos y enfermedades productos de la desnutrición infantil, etc.) que una buena educación nutricional comienza desde los 18 meses de edad. Una recomendación básica es evitar premiar o castigar a los niños por medio de los alimentos. La Dra. E. Sánchez Martínez del Centro de Orientación Alimentaria S.C. nos dice que el niño tomará como modelo lo que ocurre en su casa, por eso esta educación se inicia con los adultos responsables. Se sabe que muchas veces las preferencias por ciertos alimentos depende del origen del niño, ya que se trata de una cuestión étnica, el niño estará familiarizado, o se le familiariza con ciertas comidas y es capaz desde muy temprano de seleccionar una alimentación saludable (Ogden 2005)²¹. Es necesario entender y aceptar el miedo espontáneo que el niño puede tenerle a la comida, (conocido como “neofobia”). Este miedo o rechazo no es otra cosa que un mecanismo de supervivencia, que se supera cuando el niño comprueba que el alimento le sabe bien y no le hace mal. Por lo que tanto en la escuela como en la familia el comportamiento alimenticio debe ser ejemplar, donde se fomenten hábitos nutricionales saludables.

Ejemplos de actividades que llevamos a cabo en el Programa, son los siguientes: un objetivo (que no llegamos lamentablemente, a cumplir) fue crear un “huerto ecológico”, que ayuda al niño a entender el proceso natural de crecimiento de una semilla, o planta y de esa manera introducirse en cuestiones relacionadas con la agricultura, el consumo,

-
- ²¹ Ogden, Jane (2005). *Psicología de la alimentación*. Ediciones Morat.
 - Centro de Orientación Alimentaria S. C. 2008. *Alimentación, Bienestar, Cariño y Desarrollo*.
 - Unicef, OPS, PMA – Alimentación y nutrición del niño pequeño, memoria de la reunión subregional de los países de Sudamérica, Diciembre 2008, Lima, Perú.

la importancia del agua, por medio del riego, de los abonos naturales, que incluyen a la lluvia. Lo que no logramos en forma vivencial, se hizo en forma verbal, con pláticas e ilustraciones, audiovisuales, sobre el tema. Los frutos y productos de la tierra, formaron parte de nuestros objetos de trabajo, de juego, de descubrimiento. Una vez más el aroma y su percepción, así como los sabores, sirvieron de temas a nuestro trabajo.

Otro valor que buscamos difundir, fue el de la importancia de la “comida lenta”, ilustrando con comparaciones entre lo que entendemos por “cocina rápida” y la industria alimenticia, incluyendo la de los refrescos, que ha provocado la irrupción de la obesidad y enfermedades actuales, que no formaban parte de la cultura mexicana. La comida lenta es un valor cultural que buscamos recuperar, a partir de describir los procesos, las fases de preparación, lentitud que incluye el comer en forma relajada, en un ambiente adecuado y tranquilo, que propicie la comunicación y en cantidades controladas. Una vez más, constatamos que cada niño tiene su ritmo, mismo que hay que respetar, que le gusta manipular la comida, cuestión que hay que tolerar. Otra vez más, aquí juega un particular papel el origen étnico y cultural, las costumbres y tradiciones. Constatar como siempre en forma natural que los pueblos buscan una alimentación equilibrada, hasta que la industria altera estos hábitos con imposiciones basadas en estudios mercadotécnicos que aprovechan las limitaciones de recursos, tiempo, dinero, etc. De allí que se haga muy necesario informar por qué es necesario comer de todo, pero sano, haciéndolo de una forma didáctica y comprensible, utilizando un lenguaje accesible. Un método que aplicamos es presentar el origen de los alimentos, y a falta de huerto, hacíamos visitas a Xochimilco, el mercado, las chinampas y sus campos de cultivo. También jugamos en el salón a la cocinita, al mercado, vender, comprar, preparar, servir, comer, lavar, higiene, cuidados, orden, etc.

INTRODUCCIÓN A NUESTRA IDENTIDAD, ÉTNIA, CULTURA, RAÍCES, POR MEDIO DE LA LITERATURA, LA POESÍA Y LOS CUENTOS

Lo narrativo.

Una de las maneras de equilibrar el exceso de consumo audio y visual, característico de esta época donde la televisión impera, es promover la narración oral, y escrita, el contar cuentos, que contribuye con sus elementos, lógicos, y lingüísticos. Las imágenes impuestas por los aparatos de todo tipo que ya la traen pre-producida, se contraponen la

voz hablada, que trae consigo una carga emotiva, de afecto, difícil de lograrse en la producción industrial televisiva, que en este sentido, es similar a la producción industrial de comida. Si bien los juegos electrónicos y la enorme cantidad de artefactos cuyos monótonos sonidos, tonadas y entretenimientos parecen enajenar al niño, la voz humana, contando un cuento, va a traer la realidad de la presencia física, la entonación de la voz familiar, y el alimento a la imaginación que es de diferente calidad y origen que las películas más fantásticas. Estudios indican que el contar un cuento moviliza la capacidad psíquica del niño. El niño entiende que no está consumiendo un producto prefabricado. El niño siente que con las mismas palabras que se le habla cotidianamente, ahora se está construyendo una historia, que su mente transformará en imágenes, creadas por él mismo, y no por un animador o dibujante o actor ajeno. La importancia de la narración de historias, es que el niño deja de ser el sujeto pasivo, y tendrá la oportunidad de interrumpir, preguntar, sugerir rumbos, ejercer su crítica, y todo ello poniendo en marcha su fantasía y su imaginación. No estará frente a un producto terminado, sino en proceso, que le permitirá distinguir la realidad de la ficción. Este ejercicio pone su pensamiento en marcha, y le brinda elementos para la comunicación. El niño callado, frente a la TV, es el opuesto del niño estimulado por la voz de la maestra o de la madre, que le cuentan cuentos cuyos temas y personajes forman parte de algo que le es familiar, con voces conocidas y con rostros o escenarios que ya conoce o quiere conocer. Por otra parte la narrativa oral, es la puerta hacia la lectura. Abre la posibilidad de introducirlo jugando a su primer libro. De la narrativa nace el germen de la biblioteca en el aula, de la biblioteca personal del niño. Estas íntimamente relacionadas. Existe un tiempo para el cuento. No cualquier momento es el mejor. Generalmente se ubica en un momento de intervalo, de descanso o de recreo. Hay un sentido de relajación en el niño que se dispone a escuchar y luego a participar en el relato de un cuento. Es además la puerta a la escenificación, a trasladar el cuento viviendo estos textos, o relatos orales, en forma de semillas de juegos dramáticos.

Hay diferentes formas de contar un cuento. No vamos a entrar en este trabajo a estas particularidades, pero si decir que el cuento, en principio, se apoya en la palabra, ya que el poder de la palabra es muy grande. Como recuerda Paoli (2003, pp.111) refiriéndose al mundo maya, “las palabras pueden ser agentes peligrosos, hablan por sí mismas, al emitirse por una persona son ya sujetos actuantes, aunque vinculadas al individuo que las lanzó al mundo. Bajo ciertas condiciones pueden ser causa de enfermedad”. Y

también de curación, podríamos añadir entonces. Y es así que enseguida el cuento nos llevará de la palabra al lenguaje corporal, expresiones y gestos, tonalidades en la voz, que conforman la actuación. Ya en la actuación, como contraste a la palabra, aparece un nuevo elemento: el silencio. Y otra vez Paoli (2003) nos al hablar de la cultura de los Tseltales de Chiapas: “el silencio, ya sea que se le nombre *lamal* o *Ch’abel* es el respeto que le damos a todas las cosas importantes de la vida: el silencio es tomar la grandeza de todo aquello que tiene mucho valor, mucha importancia para la vida, para los árboles, para las aguas y la palabra de nuestras Madres-Padres” (pp.29). También el espacio asume otra dimensión, como espacio de actuación: posturas, distancias, vestimentas, cosas materiales, se interpretarán de una nueva manera, como parte de la narrativa. Un buen contador de cuentos, se va convirtiendo en un actor improvisado, así sea maestra, madre o padre. También da pie al uso de imágenes elaboradas allí mismo, en el transcurso del cuento, o preparadas para el cuento: como son las ilustraciones, inclusive muñecos, títeres, sombras, o los mismos muebles y objetos a la mano, a los que se les otorga un alma diferente, es decir, se los anima.

La narrativa dará lugar a la creación espontánea, sin mayor pre meditación, de historias, guiones, que permitirán montar alguna pequeña obra de teatro elemental, sin mayores pretensiones. Vale la pena entender que el cuenta-cuentos cuando asume su papel, se convierte en un actor o actriz. Podrá incluso vestirse de cierta manera. Es natural que en el transcurso de una narrativa, vayamos viendo y acomodando en el aula, cierta iluminación, cierta escenografía, podemos echar mano de una tecnología básica, telones, pizarras, porta folios con papeles grandes, etc. donde las palabras se ilustran con imágenes producidas por el mismo equipo contador de cuentos. Estaremos entonces cerca de armar un teatrillo elemental, un escenario donde la ficción toma lugar, y donde el niño entiende su producción, forma parte de ella, y no está consumiendo una puesta en escena previamente elaborada. En este caso, con la tecnología actual, cabe la posibilidad de video grabar la actuación del cuento, y poderla ver más tarde en un monitor. De esta manera desmitificamos la TV, y la escuela y sus actores, se convierten en los protagonistas, productores, directores, guionistas, actores, etc. de su propia obra.

Un ejemplo de un cuento

Además de canciones, también trabajamos con literatura apropiada. Para ello nos preparamos acerca de la literatura infantil en la primera infancia. Nos interesa sentar

las bases de una buena narración, la capacidad de contar-cuentos. A la narración le agregamos algún tipo de escenificación, de acción corporal concreta, que nos lleva a una dramatización elemental, y de allí, a una especie de teatro infantil, realizado en la forma más básica y espontánea por nosotros mismos, padres y maestras junto a los niños. Nos inspiran cuentos, fábulas, libros clásicos, personajes legendarios, escenificación de historias y de poemas que nosotros mismos adaptamos. La narrativa y lo que podríamos llamar teatralización, ocurre cotidianamente en el programa. Siempre escenificamos las canciones, es decir, no solo las cantamos si no que todas las canciones se expresan corporalmente, donde los niños, adultos y maestra, actuamos las canciones. Lo hacemos con expresiones y sonidos como lo va marcando la canción. Los niños imitan a los animales, simulan corros, pueden de pronto ser una locomotora, hacer como que nadan, correr, saltar, marchar, imitar sonidos guturales de muchos animales, onomatopéyicos, ruidos, sonidos, símbolos. En que mueven todo su cuerpo, cabeza, manos, dedos, brazos, piernas y pies. Por medio de todas estas escenificaciones y expresiones corporales los niños aprenden a ser más expresivos, desinhibidos, extrovertidos y abiertos para aprender nuevas cosas.

Entre muchas canciones, podremos un ejemplo.

El pollito y la gallina.

El pollito pip, la gallina cloc

(en esta parte los niños hacen el sonido de pip y cierran y abren sus dedos como la forma de un piquito de pollito, y el sonido de cloc con sus bracitos haciendo la forma de alas y aleteando)

Salen de la granja saludando el sol.

(En esta parte, los niños marchan y de manera simultánea mueven sus manitas diciendo adiós)

Pip, pip pip, cloc, cloc, cloc.

El pollito pip, la gallina cloc. (En esta parte se repite el movimiento de los dedos simulando un piquito de pollo y con sus bracitos simular la forma de las alas y aleteando nuevamente, pero repetidas veces).

El pollito pip. La gallina cloc.

(Se repiten las expresiones corporales y los sonidos en esta parte y es el final de la canción)

En el proyecto otra de las actividades relacionadas con la escenificación o más bien con la literatura, son los cuentos, en el programa, por lo regular se les cuentan cuentos tradicionales, “Ricitos de oro”, “Blanca nieves”, etc. Un objetivo básico, elemental, es acercarlos a la lectura, otro objetivo secundario, es aprovechar los temas para

enseñarles colores formas, objetos, relaciones, etc. El principal objetivo, sin embargo, es acercarlos a la lectura, es crearle el hábito de ser amiguitos de los libros. Para esto lo primero es hacer recomendaciones a las mamás que le lean un cuento cada vez que tengan tiempo libre. También se puede iniciar el hábito por la lectura, “a la hora del baño” que es un momento clave, porque para el bebe el agua es muy placentera y relajante y si mamá relaciona el placer del baño, con leerles un cuento, van a relacionar la lectura con instantes placenteros y relajantes. Para esa actividad hay libros especiales, donde predominan imágenes que el niño puede, tocar, manipular e incluso mojar. Pienso que es uno de las primeras ligas para incentivar la lectura. La industria editorial, ha desarrollado, libros muy atractivos, en los que se pueden experimentar texturas y técnicas diversas, así como juguetes didácticos, aunque siempre sujetos a las limitaciones presupuestales y por lo tanto no siempre accesibles. Es significativo que las mamás le llamen “taller” a estos espacios donde desarrollamos las múltiples actividades que estoy describiendo, de hecho, nos gusta crear talleres: talleres de arte, de lectura, donde intentamos dar a los pequeños la mayor autonomía posible. Nos gusta que tomen parte en las decisiones, que escojan sus materiales, sus temas de trabajo, propongan lo que quieren hacer. Son impresionantes las ideas que caben en la cabecita de los pequeños. También impresiona que no son desordenados si se les enseña a mantener el espacio ordenado. Para ello debe de existir una relación de plena confianza. La lectura lleva al hábito de contar historias, anécdotas, cuentos propios.

De mi diario de campo extraigo el relato de un experimento que nació de nosotros. “ En estos días queríamos encontrar una historia fascinante que escenificar, que contar a los niños, y se me ocurrió algo aparentemente fuera de escala, fuera de proporción, adaptar el Quijote, la novela de Miguel de Cervantes Saavedra a un libro de texturas. Así fue como nació la idea de adaptar “El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha” un tema para incentivar la lectura en los niños, por medio de una obra literaria clásica. La idea surgió porque en el Museo de San Idelfonso habían puesto una exposición de esta obra, pero solo haciendo alusión al capítulo VIII, este capítulo trata cuando Don Quijote se encuentra con los molinos de viento.

Para que fuera atractivo para las mamás y los niños, las imágenes las saque de una historieta de caricaturas, y tuve que ser cuidadosa para resumir este capítulo adaptándolo para niños muy pequeñitos. No podían ser muchas páginas, y mejor que

fueran pocas imágenes, no podía llevar palabras, como corresponde a un “libro de texturas”. Pero el cuento debía ir completo, había que enseñar a los niños que en toda historia existe un comienzo, que además del “había una vez” o “en un lugar de La Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme”... existe un contexto, un escenario, o una puesta en escena, y después una historia, con su desarrollo, es decir, un “conflicto dramático”, claro que hay que explicar que hay algo que debe de resolverse, para entender por fin el clímax, el final, la resolución de dicho conflicto. Entonces saqué seis imágenes de unas historietas, calqué las líneas básicas de las 6 páginas, compre manta, diseñe y recorte la manta formando un libro de tamaño oficio, marque las imágenes seleccionadas en la manta e hice un ejemplo del cascarón de nuestro libro. Lo que se veía era la manta en forma de libro y las imágenes del cuento calcadas. Al principio se veía gris y feo, sin color, ni texturas. El ejemplo era para presentarles la idea a las mamás y de qué forma iban a recortar, armar y calcar su propio cascarón de libro. A las mamás les gustó, aunque sabían que tenían mucho trabajo para rellenar con textura y color, pero que eso le daría vida y luz a nuestro cuento. Se veían las diferentes formas de responder al desafío, cada mamá marcaba su diferencia, porque el color y la textura eran en función de la imaginación de cada una de ellas.

Nuestro libro fue de siete páginas, de imágenes básicas muy sencillas pero que decían todo. Al igual que un libro en la pasta le pusimos una foto de Miguel de Cervantes y el nombre de la obra, hay que aclarar que fueron las únicas letras, nuestro libro eran de solo imágenes, nos sirve para desarrollar la imaginación del niño y formular hipótesis, son las primeras bases de la lectura, en la página número uno, el hidalgo que vivía en algún lugar de la Mancha y le gustaba leer muchos libros de caballería, tenía la forma de un caballero con muchos libros a su alrededor. En la segunda página donde se bautiza por don Quijote y se va a recorrer el mundo, con su fiel escudero Sancho Panza, fue una imagen donde Don Quijote va en su clásico caballo Rocinante y su escudero en su burro de nombre ruso. En la tercera página es cuando ven a los lejos los molinos de viento gigantes de brazos largos y con casi dos lenguas. En la cuarta página es cuando Don Quijote arremete contra los molinos de viento creyendo que eran gigantes, en la imagen está Don Quijote colgado de una de las aspas de un molino de viento y Sancho Panza diciendo “No le dije yo a vuestra merced que mirase bien lo que hacía, que no

eran sino molinos de viento”. En la quinta página es cuando enamora a la linda campesina Dulcinea, como todo caballero tenía que tener su amada esperando en alguna parte. La imagen muestra al Quijote, declarándole su amor a su enamorada. En la página 6 es cuando se encuentra con un rebaño de ovejas, y don Quijote imagina que es un gran ejército con quien emprende una batalla, mientras las ovejas salen corriendo espantadas. La séptima página y última es la del regreso, donde Don Quijote le dice a su fiel escudero “que ya está cansado de tantas aventuras que nada mejor que estar en casa” en la imagen están en un camino de regreso, los dos montados, Don Quijote en rocinante y Sancho Panza en su burro rucio. Las mamás hicieron un muy buen trabajo, ideando en cada versión todo tipo de texturas, lentejas, chaquiras, arena, lijas, tela, hilos de colores, corteza de árbol. En cada imagen simulaban el ambiente real, el camino de piedras, los libros, la armadura, hasta la ropa, bordados y colores, cada quien con su estilo, era una riqueza de texturas y colores, algunos asombrosamente resueltos. Mi proyecto fue hacer un libro gigante con las mismas imágenes, de dos metros de largo y uno de ancho. Los papás me ayudaron a pintar las grandes páginas.





Fotos: Joel Ávila

La idea era que los niños con sus libros de texturas en sus manitas me seguían mientras pasábamos las páginas del libro gigante y de esta forma contar nuestro cuento.



Mamas y niños con su libro de Don Quijo. Foto: Joel Ávila.

Hicimos un viaje especial al museo San Idelfonso donde ellos llevaron su libro ya terminado y yo mi libro gigante, lo pusimos en la puerta de entrada, donde empezaba la explosión de Don Quijote. Frente al libro sentamos a los niños en el piso con su respectivo libro de texturas y así pasamos las siete páginas del cuento. Al finalizar la última pagina, les tenía una pequeña sorpresa, en la última página, hice una abertura, para que los niños simularan entrar al libro, pero no era una simulación, ya que por su tamaño era posible entrar realmente al libro. Cuando termine de contar el cuento les

pregunté ¿quieren entrar al libro? Y hasta los padres dijeron que si”.



Fotos: Joel Ávila

Aquí terminan mis notas, y la selección de ejemplos que corresponde a este capítulo, me ha complacido mucho realizarlo, creo que he logrado una muestra representativa de lo que hacemos en el Programa. Aquí no hay conclusiones, esas vienen en el Capítulo final, a continuación del siguiente, que será dedicado a darles la palabra a las mamás, adultos y niños, por medio de una selección de fragmentos de las entrevistas realizadas.

Capítulo 5

Las entrevistas

Testimonio:

“Yo estude hasta el cuarto año de primaria. Al primero fui con tu tío Rubén. Allí iban todos los niños, recuerdo que eran muchos y de otros ranchos. La escuela era un salón grande y enfrente tenía una parcela donde todos teníamos que sembrar una planta, regarla y cuidarla. Tu abuelita me dio un camote de nardos para que yo lo sembrara. Éramos como cuarenta niños. Hacíamos todo, honores a la bandera todas las celebraciones; día de las madres; de Benito Juárez; aun me acuerdo de la poesía a la bandera, hasta la raíz cuadrada me enseñaron. Teníamos que pasar enfrente y yo lo hacía siempre llorando. Todos pasábamos enfrente al pizarrón a hacer las cuentas o a declamar con ademanes y todo, uno por uno. Lo que a mí me gustaba era las partes del cuerpo humano, eso sí me gustaba. No había ábaco ni colores, yo llevaba mis frijoles y con eso hacía las sumas y restas. Solo había gises blancos y de colores, esos los tenía el maestro. Mi maestro se llamaba Vicente, era alto y moreno de bigotes, siempre se vestía de casimir color negro. Su esposa se llamaba María, era alta, flaca y jorobada, como de 35 años y tenían dos hijos. Ellos no eran de allí, no sé de dónde venían. Del nombre de la escuela no me acuerdo... porque la odiaba, porque tenía que pasar al frente y yo siempre lloraba. El segundo, tercero y el cuarto lo hice allí en la Aduana. Tu abuelito contrato a una maestra para que nos diera clases allí en el Rancho, Tomábamos clases solo las tres, tu tía Celia, tu tía Toyita y yo. Las clases nos las daban en el corredor del Rancho, con un gran pizarrón y nuestras tres sillitas. Las clases empezaban a las 8 de la mañana y terminaban a las 2 de la tarde. Teníamos recreo a las 11 de la mañana. El recreo era tomar la limonada que tu abuelita hacía, bueno, no solo era limonada, agua de tamarindo según la temporada, y en abril, horchata natural, tascalate con harto cacao, todo natural hecho en casa. No nos dejaban tarea. La tarea era que en la noche antes de dormir, nos hincaban a las tres al pie de la cama a rezar dos oraciones: el Ave María y el Padre Nuestro”.

Contado por mi madre, GMC (enero 11, 2011)

Introducción

Este capítulo transcribe y selecciona lo expresado en las entrevistas por los participantes al programa, particularmente los testimonios de las mamás y en ocasiones de sus niños. Las entrevistas se hicieron con una fundamentación, en la que se trató de explicar teóricamente la dinámica y el contenido que sirvieron de criterio y guía para definir las preguntas básicas, dentro de una forma semi-estructurada, es decir que da pautas para que el entrevistado centre mejor sus respuestas. Este diálogo casi abierto, requiere de un trabajo previo del que también daremos cuenta aquí. De tal forma que presentaremos cada grupo de preguntas, seguidas de su marco teórico, más fragmentos de las respuestas más significativas, que confirman, contradicen o amplían nuestros supuestos. Es necesario recordar que estas entrevistas fueron individuales y grupales, de modo que las preguntas sirvieron de guía general, en el entendido que las familias podían expresarse libremente, ya que nos interesaba obtener la mayor cantidad de información y de puntos de vista, antes que respuestas específicas a preguntas específicas. Cabe agregar que consecuentemente estas entrevistas eran de larga duración, a veces circunscritas a uno o más miembros de una familia en su casa, otras en la escuela, junto a otros participantes del programa, y por lo tanto, fueron más comunitarias que personales o cuando fueron personales, se daban en el contexto abierto y presente de la comunidad. Extraer fragmentos de las entrevistas, es necesario por cuestiones de medida, aunque sustraerlas del todo, siempre afectará el contexto y la dinámica que llevó hacia dicho párrafo, respuesta o declaración. La transcripción implicó muchas horas de trabajo, necesario por su riqueza de contenido, mismas que no lucirán en este capítulo, aunque las transcripciones están a disposición del interesado. La forma en que presentamos las entrevistas es la siguiente:

1) Interrogantes, 2) Premisas; 3) Respuestas

1) Los interrogantes

La familia en su contexto urbano, composición y características

¿Cómo describe a su familia en términos de los miembros que la componen y los papeles que juegan cada uno de ellos? ¿Quién o quiénes se hacen cargo de la educación de los niños? ¿Todos viven bajo el mismo techo o es una red social que

se relaciona también fuera de la casa? ¿Qué contextos y procesos conforman el espacio en donde ustedes se convierten en maestros de sus hijos?

2) Premisas

Estas preguntas buscan situar al lector en el contexto donde ocurren las entrevistas y aclarar o ilustrar que debe entender por familia. Se verá que cuando nos referimos a la familia en términos de madre-padre-hijos, estamos mencionando un estereotipo. Porque existen otras formas diferentes en que se configuran las familias y que inciden en la forma en que estas familias se entienden. De hecho podemos afirmar que no existen dos familias iguales, ni siquiera parecidas, por lo que sería un error o una generalización inexacta hablar de “la familia” e ilustrarla como padre/madre/hijos, siendo mucho más acertado hablar en plural: “las familias”. Cabe mencionar, sin embargo, que la transformación que ha sufrido la familia mexicana en cuanto a su composición y roles, muchas veces no está incorporada y asumida por la propia familia, que mantiene en su inconsciente el modelo de familia tradicional, aunque no sea el que vive. Eso aparece en la descripción que dan de su núcleo o red familiar. También es importante ubicarnos en un sector urbano marginal, aunque consolidado, establecido, en el que ya han ocurrido cambios socioculturales que le dan personalidad e identidad a la Colonia Carmen Serdán, ubicada en el borde oriente la Delegación Coyoacán, en la Ciudad de México. Ponemos atención en los términos dinámicos en que el contexto familiar incide sobre la educación de los hijos, en cuestión de procesos, donde el eje central de lo que buscamos es entender cómo se construye la relación de los niños consigo mismos y por ende, con el saber. En ella destaca el hecho de la migración, de la marginación, de los límites económicos, y de otros cambios y conjunto de fenómenos que tendrán un efecto indirecto en la estructuración de dicha relación con el saber. Por eso insistimos en que no es lo mismo la familia actual en el D.F. marginal, que la que todavía prevalece en nuestros estereotipos o imaginarios, por ejemplo, la idea de que el hogar es un territorio dominado por la mujer, que se queda en la casa mientras el hombre sale hacia un espacio menos privado, y más público aunque prevalece, no coincide plenamente con lo que vemos. Actualmente cada vez más mujeres también ejercen este tipo de actividades remuneradas que las alejan de la casa, y comienza a ser común, que además de la abuela o los abuelos, sea el padre el que también ejerce actividades domésticas. Los expertos en el tema que hemos consultado (Soto y Violante, 2008, Perez Campos, 2008; Ortiz y Sago, 2008; DIF - Sistema nacional para el desarrollo integral de la familia, 2005;

Tedesco, 2003) nos dicen, entre otras cosas, que no existen investigaciones actuales conocidas por su profundidad, que nos hablen de estos cambios. Esta no es tampoco una de ellas, pero es necesario actualizarse en la dinámica familiar de nuestra sociedad. Nos interesa mostrar que el impacto hacia cambios estructurales en las familias no se reducen a problemas del desempleo en las familias, y aunque la desocupación es un fenómeno que incide en la subjetividad modificando a las personas y sus vínculos sociales, en este reacomodo existen otros factores que emergen y que toman su lugar en el contexto donde ocurre la relación con el saber en las nuevas generaciones. En otras palabras, la idea de una familia núcleo, integrada como mamá papá hijos, no es la única en las áreas marginadas de la sociedad actual, en su lugar pueden identificarse procesos en los que van tomando forma nuevas estructuras y relaciones que son necesarias de conocer. Destacan las combinaciones donde la pareja original ahora vive separada en casas diferentes, hijos biológicos que no corresponden al núcleo inicial, y donde el cuidado de los niños lo asumen otros adultos, que pueden ser hermanos, tíos, abuelos y otros allegados. Por eso es más adecuado hablar en plural: “las familias” para corresponder a los procesos que las transforman puesto que éstos son también plurales. En suma, no hay que concebir a la familia como una entidad que ya está allí, esperándonos a que la investiguemos, sino como un grupo en constante movimiento y cambio, donde las acciones de cada uno de sus integrantes la mantienen en una especie de auto-producción constante.

3) Respuestas 1

Mirna, mamá de Tania y Nadia

Mirna tiene 36 años, vive en núcleo familiar, ella, dedicada al hogar, el esposo trabaja, y tienen dos hijas: Tania, la mayor de 6 años 8 meses, y Nadia, la menor de 3 años 6 meses, ambas asisten al programa. La segunda desde los 10 meses de edad.

Lía: ¿Cómo se compone la familia y qué papeles se juegan en la educación de su hija?

Mirna: Somos cuatro. Tengo una hermana, ella tiene sus hijos más grandes que yo. Ella vivía también en Tlahuac y tiene casi 5 años que se cambió a Tecama, y por allá como es estado de México todavía no tienen este tipo de ayuda o de apoyo gratuito. No creo que exista como tal, como el programa o apoyos de este tipo allá no la tienen, son unidades nuevas y todavía no tienen en sí muchos lugares donde tengan este tipo de actividades. Observo como ella ve a mis hijas y como ve a sus hijos. Es que si nota una diferencia, me dice: es que tus hijas están como mas despiertas y mis hijos a esa edad no estaban tanto. Entonces en ese aspecto de parte de la familia ellos se han dado

cuenta que les ha ayudado mucho las clases, y yo me doy cuenta al hacer la comparación con otros niños.

Patricia (Paty), mamá de Estefani, y Jacqueline, mamá de Monserrat.

Esta entrevista se realizó en el callejón de la casa de Paty, es decir en la banqueta fuera de la casa. Cuando llegué a la entrevista Paty me estaba esperando con tres sillas situadas frente de la puerta. Prefirieron afuera, pues viven en un solo cuarto con toda su familia: ella, su esposo, el hijo mayor y una hija pequeña. En el predio viven 21 personas, cuñadas, con cuñadas, con sus respectivas familias (hijos) cada una en su respectivo cuarto. Todos son familiares de su esposo. Sus actividades son albañilería, colocadores de tapices, y otros servicios.



Callejón Gertrudis Boca Negra Col. Carmen Sedan. Patricia (Paty), mamá de Estefani, y Jacqueline, mamá de Monserrat

Foto: Lía Chacón Moreno.

Entrevista a Gabriela mama de Gabriel.

Lía. ¿Como describes a tu familia, en términos de miembros que la componen?

Mamá: Aquí vivimos mamá, papá e hijo...

Hijo: (interrumpiendo) ... yo y mi mascota, el Dich.

L: ¿Cuáles son los papeles de cada cual, las actividades de rutina?

M. Papá, pues se va a trabajar, Gabriel a la escuela y yo me dedico acá al hogar.

H. (otra vez interviniendo) ... Y el Dich... a la vagancia

(Risas)

Entrevista Angélica mama de Ricky

L: ¿Cuántos integrantes conforman su familia? ¿Cuántos hay en casa?

M: (primero se queda callada)

L: ¿Quiénes son los integrantes de esta casa?

M: Vendrá siendo mi esposo, yo, Ricardo, Fabiola, una, la mediana Mimí.

L: *¿Cuál es el papel que juegan cada uno de ellos? ¿Cuáles son sus actividades?*
M: *Mi esposo a trabajar, yo a lavar, Fabiola y Ricardo a estudiar.*
L: *¿Fabiola en qué año va?*
M: *Fabiola está en la universidad. Terminó el primer cuatrimestre.*
L: *Eh ¡el primer cuatrimestre! Ah! ¿Quiénes se encargan de la educación de Ricardo?*
M: *Pues su papá y yo.*
L: *Alguna otra persona que les ayude a las actividades escolares del niño.*
M: *Si, de repente cuando haya algo de investigar en la computadora pues su hermana lo ayuda.*
L: *Su hermana lo ayuda. Ella vive aquí; verdad.*
M: *Si.*
L: *Ah! ¿Alguien que le ayude fuera de la casita, por ejemplo su mamá o su suegra, que le eche la mano con la educación del niño?*
M: *No. Eh, o sea, no.*
L: *Nunca.*
M: *No. mmmmm*
L: *Ah! Y Paco.*

Entrevista a Mirna, mamá de Nadia y Tania

Lía: *¿Cómo describe a su familia en términos de los miembros que la componen?*
Mirna: *Ah, bien, somos dos... bueno también tengo dos hijas. Mi esposo y yo vivimos en esta casa, los cuatro. Mi hija la mayor tiene 6 años 8 meses; mi hija la chiquita tiene 3 años y medio. Siento que es una relación cordial, bueno, nos llevamos muy bien, si hay unión, eh, tenemos comunicación... Sobre todo las fines de semana que esta mi esposo. Entre semana si llega tarde, pero sin embargo si nos habla por teléfono de alguna manera estamos en contacto, y siempre andamos de un lado para otro a todos lados vamos juntos.*
Lía: *¿Qué papel juegan cada uno de ellos, su esposo? ¿En qué trabaja?*
Mirna: *Aja... mi esposo es el que trabaja nos abastece de todo.... de todo lo que es el dinero para comprar todo lo que necesitamos. También de ahí se pagan todas las actividades que tienen mis hijas. Eh... yo me dedico completamente al hogar, a llevarlas a la escuela, prepararlas para hacer tareas y también obviamente de las actividades que tiene. En este caso Nadia que es la menor, tiene las clases del programa y va al Kinder solamente. Tania, la mayor va a clases de autoestima, es la continuación del programa, porque ya están más grandes. Ya va a la primaria, en primero de primaria. Esos son básicamente nuestros roles.*
Lía: *¿Quiénes se hacen cargo de la educación de las niñas?*
Mirna: *Básicamente mi esposo y yo, y también mi mamá, suele estar mucho con nosotros, porque no vive con nosotros diario. Nos vemos de alguna manera, porque también nos ayuda cuando yo tengo que salir y no hay quien las cuide. Se queda con ellas, y también de alguna manera si influye en la educación. Mi mamá es mi vecina, vive a unos 50 metros de aquí, siempre he tenido ese apoyo, aunque más ahora que somos vecinas. Tiene cuatro años que me cambie aquí a la CTM-Culhuacan. Yo vivía en Tlahuac. Entonces a partir que me cambie es más el apoyo. Sobre todo de lunes a viernes, porque los fines de semana nunca está aquí porque nos da privacidad a mi esposo y a mí.*

Interrogantes 2): Acceso al programa

¿Cómo conocieron al PC? ¿Cuánto tiempo estuvieron en él y que destacó como lo mejor de la experiencia vivida? ¿De qué manera contribuyó al ambiente o atmósfera familiar en la que se establecen rutinas, y ocurren los procesos del niño en relación a su educación?

Premisas

Para la formulación de estas preguntas identificamos en la teoría una serie de prácticas educacionales familiares que se interrelacionan entre sí, así como prácticas que contrastan entre sí. En cada una de ellas, cada miembro tiene un papel que jugar. Esto anticipaba que a partir de las entrevistas era posible construir narrativas particulares para cada una de estos conjuntos o núcleos familiares. Estas narrativas, que hay que visualizar como si se tratara de pequeñas historias, se conforman con conductas que van organizándose en rutinas en las que se van asignando roles y actividades, que implican responsabilidades y por lógica, conductas. Pero, las rutinas, (si nos basamos en lo dicho por Pérez Campos²²), no surgen automáticamente, sino que se establecen con esfuerzo, papel que generalmente se le asigna a la mujer o en el que la mujer destaca. Pensemos en la energía e iniciativa que se requiere para el aparentemente simple hecho de reunirse alrededor de una mesa. O en los rituales de inicio del día, el despertar, donde es necesario romper la inercia de la noche para poner en marcha a la familia. En estos momentos de receso o de arranque, se establecen acuerdos o bien para reunirse, o bien para dar por terminada la jornada. Se trata de un trabajo de coordinación y una conjunción o articulación de ritmos y de necesidades que expresan mucho de la dinámica familiar, y del contexto que conforma y en que se conforma. Por lo que la narrativa familiar no es una historia que se va desarrollando como algo que ocurre automáticamente, sino que es algo que es necesario hacer que ocurra y eso ya nos proporciona indicadores de papeles que se juegan, de iniciativas y de acciones, de voluntades, valores, intenciones y demás.

²² Pérez Campos, Gilberto, es investigador en la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Sus trabajos consultados son: “La complejidad de los marcos de interacción en la educación de los padres” (2005) Publicado en la revista: Avances en Psicología Latinoamericana, Vol 23. Bogotá, Colombia. También el capítulo titulado: “Familia y relaciones parentales” en el libro “Los primeros Años, educación inicial en perspectiva” 2008, Reflexiones – N°2, SEP/Conafe.

Para entender la dinámica de la familia, es necesario estudiar y poner atención en las interrelaciones de sus miembros, que manifiestan sus diferentes responsabilidades y también sus distintas sensibilidades que se expresan en sus emociones. Por lo que podemos decir que las historias que se viven, al mismo tiempo que no han sido escritas por una persona en especial, en este caso se van escribiendo por cada uno de los miembros, puesto que cada uno tiene un papel que jugar. De tal manera, que esta construcción del “guión” de vida, es producto de una negociación constante que no deja de pasar por áreas de confrontaciones que requieren de acuerdos. Estos acuerdos pueden durar o pueden disolverse al cambiar las condiciones o las circunstancias. De allí que no hay que ver a la familia con una visión idealista, irreal, fija o detenida en el tiempo, ni tampoco como algo imposible de captar o intratable. La comunicación, el diálogo y el acuerdo serán factores importantes para que la historia se escriba en forma armónica, coherente y con dirección y contenido. Existen también estilos, formas de actuar, ciertas conductas sobre entendidas, familias más silenciosas, otras más expresivas. Por eso el sentido de “ser familia” varía en la medida en que no existe un modelo o patrón que sirva para explicar o darle forma a todas o a una mayoría, como si pudieran existir modelos o tipologías. Podemos decir que cada familia termina escribiendo su propia historia que implica una definición de lo que son o creen y quieren ser. Y esta definición no será permanente, sino que irá variando. Madre y padre, de todos modos juegan papeles diferentes. En nuestra cultura es la madre la que establece el espacio familiar, la que provoca que cada miembro se sienta parte de la familia²³.

Respuestas 2

Entrevista Patricia y Jacqueline

Lía. ¿Por qué decidieron ir a las clases y tomar este tipo de enseñanza?

Jacqueline: porque es un beneficio para ellos, además con esos ejercicios que hacíamos de esa manera.

Paty: Yo porque después de 12 años, pues más o menos me olvide de las cosas que había aprendido, y como nació una niña, era algo nuevo para mí, y hay que enseñarle

23 Marjorie L. DeVault (1994) “Feeding the Family, The Social Organization of Caring as Gendered Work” Women in Culture and Society Series .

Esta autora, analiza las implicaciones de “alimentar la familia” desde la perspectiva de los que realizan dicha tarea. Ofrece un nuevo vocabulario para el análisis del alimentar, base de la socialización del grupo familiar. El trabajo en la casa, contribuye a dar forma a la familia, nos dice. Las tareas cotidianas, ir de compras, pagar cuentas, cocinar, servir, despertar a los niños, dormirlos, son actividades que terminan siendo opresivas para las mujeres, manteniéndolas en una situación de subordinación en la vida familiar.

cosas nuevas. Yo tengo dos hijos varones y después de 12 años llego Fani y vi ese anuncio y dije, yo voy. Anteriormente ya había visto unos anuncios de “gimbori” (Gymboree²⁴) y por eso me... me... como vi que aquí no cobraban y era muy cerca de mi casa, yo dije, voy a llevar a la niña, me dije, ¡fabuloso! (risas de todas).

Entrevista mamá de Gabriel

Lía: ¿Y por qué decidieron tomar un aprendizaje con el taller?

Mamá: Yo lo decidí, porque se me hizo bonito de que él conviviera con otros niños..., como hijo único no tenía convivencia con más niños. Entonces, o sea, yo fui a ver qué era lo que se necesitaba. Una amiga me comento que había un taller de estimulación para los bebés, y se me hizo muy interesante. Lo fui a ver. Me aceptaste, y entonces... pero a él le sirvió mucho. Porque has de cuenta que íbamos, y eran muchas más actividades... igual también participábamos en la limpieza del salón, había otras actividades que a lo mejor yo en mi vida me hubiera imaginado hacerle a él, actividades como aquel día que convivimos...

Entrevista mamá de Vanessa

P: ¿Cual fue motivo de tomar este tipo de programa?

R: Había yo leído lo importante que era, que es muy importante estimular a los niños. Cómo podíamos ayudar a desarrollar sus capacidades al máximo. Nosotros estábamos muy ilusionados con nuestra hija, queríamos darles las mejores oportunidades que pudiéramos tener. Nos enteramos de las clases, nos pareció nueva la idea y por eso fue que dijimos es ir a las clases del taller.

P: ¿Cuánto tiempo estuvo Vanessa en las clases?

R: Pues estuvo aquí 3 años, desde casi los 4 meses hasta ya cumplido los 3 años porque fue cuando ya ingreso al pre-escolar

P: ¿Cómo te sentiste después de los primeros días de asistir al taller?

Para mi fui una experiencia bien bonita, porque poder aprender que cada uno de los estímulos que se les daba a los niños ayudaba para que yo me sintiera más cerca de ella, para que ella se sintiera más querida. Le ayudaba los masajes a la relajación, o sea, yo me sentía más unida a mi hija y además yo podía compartir con otras mamás otras experiencias de vida, de sus mismos niños.

²⁴ Gymboree es una empresa transnacional comercial que usufructúa de la necesidad que tienen los padres de mayor cuidado y educación para sus hijos. Sus pormenores se pueden leer en:

http://www.gymboree.es/franchisee_faq.php . Gymboree es una franquicia mercantil, cara, que se ha metido en el mercado educativo mexicano. Sus centros ofrecen programas de aprendizaje y desarrollo, que incluye venta de ropa. Su oferta se basa en estudios de mercado y modelos de negocios que mejor se ajusten a la oportunidad. Para tener una idea de los costos, en su página leemos: “Requerimos un valor neto mínimo de 250.000€(euros) de los cuales 70,000 €debe ser en forma líquida y disponible para ser invertido en el negocio. Para las principales franquicias internacionales, la inversión requerida podría ser mayor y serán estudiadas caso por caso.”

Entrevista a Mirna, mamá de Tania y Nadia

Mirna: Ya había escuchado desde mi primera hija que es Tania, que existe el “Gimbori”. Entonces yo empecé a investigar. Como era madre primeriza, y como al principio no me podía embarazar, pues mis hijas han sido hijas muy deseadas y planeadas. Entonces cuando me pongo a investigar del Gimbori, pues me encanto el concepto, aun obviamente es caro. Como cuando nació Tania mi primer hija yo vivía en Tlahuac, en esta delegación no hay este tipo de programas. Entonces no lo tome, porque un Gimbori estaba lejos y no lo podía pagar. Entonces cuando nos cambiamos aquí, caminado al tianguis veo la escuela²⁵, pregunto y me entero que son gratis las clases, y que los horarios eran súper accesibles. Me dan la oportunidad me aceptan a mi hija a Tania entonces, de hecho ella entró de dos años 10 meses, pero yo vi el gran avance que tuvo. Era muy seria y le costaba trabajo socializar con las personas de su entorno. A mí me preguntaban, entonces ella se escondía de tras de mí. Entonces yo si vi muchos avances en cuanto a su desenvolvura en su forma de ser. Entonces sin dudar en mi segunda hija, me dije, en cuanto nazca luego la meto. Pero como con ella tenía el detalle que nació con reflujo por eso no la empecé a llevar desde un principio, pues si vomitaba tremendo. Entonces justo casi a los 10 meses se le pudo controlar ese reflujo, porque tenía reflujo grado dos y aparte como que había nacido como con un quistecito en el cuello. Como que todo eso a mí me tensaba un poco. Prefería mejor dedicar toda mi energía a que se aliviara primero y después llevarla a las clases. Entonces en cuanto me la dieron de alta del reflujo entonces fue que la empecé a llevar a las clases.

Entrevista a Jackeline mamá de Monserrat

Lía: ¿Cual fue motivo de tomar este tipo de taller?

Mamá: Ya fui al programa, porque me enviaron; mi vecina me dijo que yo fuera al taller y por eso yo fui al taller y yo quería que mi hija fuera al taller

L: ¿cuánto tiempo estuvo Monserrat en las clases?

M: desde los 2 meses hasta los 3 años y medio, todo ese tiempo,

L: ¿cómo te sentiste después de los primeros días, de asistir al taller?

M: Bueno los primeros días un poco como que me descontrolé tantito. Me descontrolé como ella era un bebe y ya hacer ejercicio tan pronto, y todo, pues como si lloró, lloró porque yo creo que sentía rara de hacer ejercicios, pero estuvo muy bonito. Fue una sorpresa.

Entrevista Angélica mamá de Ricky

Lía: ¿Por qué decidió tomar las clases con nosotros; el taller?

M: Mmm!. Cuando yo me enteré de este taller, me gustaba como los manejaban de bebecitos para estimularles su cuerpecito, de hecho yo me entere por medio de una revista cuando me embarace de él.

L: Ah, sí claro.

²⁵ En la Colonia Carmen Serdán, conviven diferentes tipos de grupos sociales, muchos de ellos muy contrastantes entre sí.

M: Leí una revista de cómo estimularle, entonces fue cuando mi hija iba en el centro, entonces me entere que había estimulación temprana ahí, decía yo entonces, ¿pregunto o no?, ya que eso me intereso para estimularle. Principalmente y por principio estimularle su cuerpecito, porque no sabía eso a pesar de que...

L: ¿Cómo fue que se entero del programa? Cuénteme, ¿como fue que lo conoció?

M: Porque mi hija estudiaba secretariado, y estaba informada, entonces ya vi que había y que impartían estimulación temprana y así fue.

(Nota: Estas respuestas me ofrecen la posibilidad de entender las prácticas educacionales familiares que se interrelacionan entre sí, así como practicas que contrastan y el papel que juega cada integrante de la familia)

Interrogantes 3): Papel educativo de los integrantes de la familia en el contexto de la historia familiar.

¿Cuál es el tiempo en que han participado en el programa y que cambios percibieron en sus hijos y su vida familiar? ¿Qué relación hay entre las actividades educativas y el origen familiar, costumbres y tradiciones? ¿Qué cambios pueden percibirse en los papeles que juegan los integrantes de la familia? ¿Cómo interactúa el programa con la dinámica familiar?

Premisas

En estas preguntas buscamos ubicar al programa en el contexto familiar: conocer algo de su historia, sus orígenes, qué características culturales conservan, si contrastan con las intenciones y ejercicios del programa, si armonizan o chocan con sus costumbres y creencias tradicionales, etc. La capacidad de relacionar la historia familiar con sus actividades actuales, es un tipo de información necesaria cuando no encontramos mucho material al respecto producido por nuestros investigadores locales. Hay que tener presente, según Pérez Campos (2005) el 90% de los niños del mundo vive en regiones diferentes a la de las investigaciones sobre la familia (Europa, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda). Los papeles de los adultos y su relación con el desarrollo de los niños en América Latina, en especial los situados en áreas marginadas urbanas, es un tema poco estudiado (Ortiz y Sago 2008). Por eso es común que se apliquen conclusiones y patrones correspondientes a un tipo de población que no es la nuestra, con costumbres y papeles que no predominan en nuestros países. En nuestro ambiente, los actores que interactúan con los niños, pueden ser los padres, u otros adultos significativos, incluyendo a los abuelos que frecuentemente juegan un papel central de

apoyo a sus nietos, aunque también hay que considerar a los hermanos, que incluyen niños significativos en estos procesos de relación con el saber, (no solo los hermanos mayores que se ocupan de sus hermanitos más pequeños, sino los mismos niños entre ellos). También es importante atender a la relación que el niño tiene consigo mismo, ya que el niño no es simplemente alguien a merced de los demás, y juega un papel activo en su propio crecimiento. Otro aspecto a considerar es el vector que va de los niños hacia los adultos. Los niños socializan a los adultos, en la misma forma que los adultos socializan a los niños, es un camino de ida y vuelta. También hay que estudiar en México el papel que juegan los distintos hijos, pues no todos hacen lo mismo, y no a todos se les tienen reservado el mismo papel. Esto nos lleva a aclarar que el niño no es tan sólo el receptor de lo que la maestra dice, de los que los adultos mayores determinan, o de los que los hermanos o adultos y niños significativos deciden. Por eso nos interesan las investigaciones realizadas a cabo en países de América Latina, en la población mayoritaria, la excluida, la que no tiene acceso fácil a la educación, y de ese universo, el de los niños de 0 a 4 años. Nos alejamos y rechazamos toda literatura relacionada con textos de “auto-ayuda” en donde el discurso se torna convencional, vacío, esotérico, abstracto, y donde las palabras como “amor” o “afecto” adquieren significados muy lejanos a los que corresponden a su valor intrínseco, desgastándose por su mala utilización y haciendo superficial lo que es tan sagrado como profundo.

Podemos aventurarnos a afirmar que la investigación actual en México sobre el tema de la educación inicial, requeriría centrarse en aquellas formas de relación no documentadas, propias de iniciativas surgidas de la base, en donde la relación con el saber y sus procesos ocurren entre diversos actores, en forma comunitaria y concertada. La migración del campo a la ciudad, ha tergiversado muchas veces tradiciones, aspectos culturales, que se ven amenazados en el cambio de contexto. Lo que podía ser apropiado en las zonas rurales, puede dejar de serlo en la ciudad. En la ciudad muchos padres se convencen de que no son capaces de criar a sus hijos, cosa que no sería cierta, pero que al internalizarlo así, provoca inseguridad y tensiones en la familia, e inclusive angustias y frustraciones que forman parte de estos procesos culturales.

Respuestas 3

(NOTA: Los textos subrayados indican que considero que es una respuesta significativa a la pregunta central de investigación)

¿Qué elementos resultan básicos para lograr que el niño ponga en acción su propio proceso de auto-construcción hacia una adultez sana y constructiva? ¿Cómo es posible ayudar al niño, durante sus primeros años de vida, a crecer, singularizarse, y socializarse de manera que posea mayor elementos para llegar a ser un miembro constructivo de su comunidad?

Berenice mamá de Vanessa

P: ¿cuánto tiempo estuvo Vanessa en las clases?

R: pues estuvo aquí 3 años, desde casi 4 meses hasta ya cumplido los 3 años porque fue cuando ya ingreso al pre-escolar

P: ¿Qué cambios pudiste percibir?

Para mí fue una experiencia bien bonita, porque poder aprender que cada uno de los estímulos que se les daba a los niños ayudaba para que yo me sintiera más cerca de ella, y para que ella se sintiera más querida. Le ayudaban los masajes a la relajación, o sea, yo me sentía más unida a mi hija y además yo podía compartir con otras mamás otras experiencias de vida, de sus mismos niños.

Entrevista a Paty y Jacqueline

Lía: ¿Qué cambios pudieron percibir?

Paty: Primero, fue una adaptación porque fue algo que tanto la mamá como la alumna se tiene que adaptar, porque fue un trabajo entre tres: la mamá el niño y la maestra, como tú nos comentabas en las clases: si ustedes no me ayudan yo no puedo sola.

Jacqueline. Más que nada a poner empeño, para que así pudiéramos aprender más, porque no sabe, al principio, se hizo como fácil, porque no sabía ni como cambiarla, ni como bañarla más que nada todo eso.

Lía. ¿Qué destacó como la mejor experiencia, o qué fue lo que más les gusto?

Paty: Pues a mí lo que más me gusto fueron los actividades físicas, fue como un impulso para ella, y otra de las cosas fueron los cuentos y el cuaderno de los numeritos, donde allá marcaba los números con sus deditos, bueno yo fui viendo en sus manitas que ella iba captando las cosas.

Jacqueline. Y a mí me gusto la forma en cómo aprendió hacer los ejercicios y, pues, cuando empezó hacer los trabajos igual (se refiere a actividades cognitivas en la mesa de trabajo)

Lía: ¿Por qué les gusto eso?

Paty. Porque era algo que también como mamás aprendíamos, porque a lo mejor en aquel tiempo no sabíamos cómo enseñarle, ¿no?, yo decía, lo meto a la andadera y ya, y muchos consejos que tu nos hacías, que eso no era bueno para los niños... eso.

Lía: ¿Todo este tipo de aprendizaje lo llevaron a casa, lo practicaban en casita?

Jacqueline. Yo sí, yo en casa les hacía los ejercicios, por lo menos 5 a 10 minutos. Yo le dictaba, a ella. Hasta la fecha trato de ayudarle en lo que más pueda.

Paty: Pues también, hasta inclusive ahorita de grande le dijo: - acuérdate como te decía Lía - no se me ha olvidado.

Lía: ¿Se involucra en este tipo de aprendizaje el papá?

Paty: Mi esposo sí, ya ves que muchas veces iba mi esposo a las clases, y también llegaba Fanny, le llevaba y enseñaba sus cuadernos de ejercicios a su papá.

Lía: ¿por qué ustedes nunca dejaron de asistir al taller?

Paty. Yo más que nada tenía el interés de que hasta que se terminara, además no me daba flojera de ir.

Jacqueline: yo digo que también, es una obligación de nosotras de estar como papás , que le ayudes a crecer a desarrollarse a los niños.

Lía. Muchas veces se piensa que la obligación de llevarlos a la escuela es cuando ingresa a la escuela oficial. ¿Por qué lo tomaste cómo una obligación a este tipo de enseñanza que no es oficial ni formal?

Jacqueline: Si, era mi obligación y aparte así yo también aprendía a como criarlo, como educarla como enseñarle a desenvolverse.

Lía: ¿Le apporto prácticas nuevas el programa o algo que hayan aprendido ahí, que fuera una práctica nueva y lo aplicaran a la familia?

Paty: Pues yo lo aplicaba en las semillas, Fanny veía las semillas y me decía que contara y empezamos a contar, ¿por qué? porque eso hacíamos ahí en el programa, y lo hacíamos en casa, por ejemplo, le decía, tráeme 5 limones, ella sabía de donde los iba sacar y contaba los 5 limones y me los llevaba. También le decía: - tráeme 2 cucharas para comer - y me las traía -, allí se estaba aplicando lo que se había visto en la escuela, porque es algo cotidiano, en la vida diaria.

Lía: ¿Recuerda una novedad bien recibida del programa?

Paty: yo me acuerdo de lo del día de muertos, que es una tradición que no se debe dejar al olvido, como una tradición, no como Halloween, allí se les inculca algo que es la ofrenda, les enseñabas, vayan y ponga su frutita.

Lía: ¿Creen que este tipo de enseñanza, sea benéfico para los niños?

Paty: si, porque yo pienso que ya no se le va hacer difícil hacer las cosas en la primaria, ya llevan algo en la cabeza, como debe de hacerlo, como quien dice un empujoncito ya llevan.

Jacqueline: pues es igual, van aprendiendo, van captando las cosas, tratan de hacerlo así como ya tiene un aprendizaje previo.

Lía: ¿ustedes notaron diferencias en niños que no tomaran este tipo de aprendizaje?

Paty: Yo si me doy cuenta, porque aquí sus primos, que tienen la misma edad, pues no hablan bien, ni Lalito, ni Mimí, y eran cosas que aprendíamos en las clases, a hacer

ejercicios de lenguaje o por medio de canciones, de historias contadas, aprenden a pronunciar bien las palabras.



*Callejón: Gertrudis Boca Negra, Col. Carmen Sedan; Monserrat y Estefani
Foto: Lía Chacón*

Interrogantes 4): El desarrollo del niño

¿Qué cambios vio en el niño? ¿Cómo nos platicaría de las formas en que su niño colabora, facilita, responde o se resiste ante los estímulos educativos que el Programa le ofrece?

Premisas

Esta pregunta ya específica, busca centrar al interlocutor en la experiencia concreta que lo sitúe en el hoy y en el ahora. El hecho es que ante la ausencia de consensos provocados por investigaciones locales, actuales, discutidas en foros, existen inconsistencias en las recomendaciones, y diversos puntos de vista contradictorios entre sí. ¿Qué hacemos las maestras, qué hacen las familias, frente a esta falta de base de conocimientos? Especialmente si la poca literatura habla de problema insolubles, en vez de en términos más esperanzadores, lo que buscamos son los espacios de esperanza, de posibilidad de acción educativa constructiva que permita una nueva mirada en el enfrentamiento de estos problemas y la existencia de recursos a los que echar mano.

Recordemos que en este trabajo, nos centramos en el análisis de la relación del niño con el saber, saberse a sí mismo y comenzar a saber sobre lo circundante, socializar, comunicar, usar su propia mente y su libre albedrío. Evitamos interpretaciones negativas en términos de carencias, y favorecemos una interpretación “positiva” en término de experiencias, interpretaciones del mundo y actividades. Pensamos que arroja más luz una lectura “optimista” de la realidad que los adultos hacemos hacia los niños, prestando atención a lo que la gente hace, logra, tiene, y no solamente a lo que ha perdido o le falta. Las preguntas buscan orientarse sobre lo que saben de la vida, del mundo, de su casa, etc. En suma, todo lo que se aprende el niño previamente a ingresar a la escuela formal.

Respuestas 4

Entrevista Araceli mamá de Montserrat

P: ¿Tú notaste algún desarrollo en las habilidades de Monserrat?

R: Si, yo vi muchos cambios, porque ella gateo rápido, hablo rápido, hizo muchas cosas que a lo mejor si no hubiera ido, se tardaría un poco más.

P: ¿desde tu opinión porque crees que hubo este desarrollo en la niña, a que le adjudicas eso?

R: Yo creo, por los ejercicios que le hacíamos, por la motivación de que estábamos con ella, más que nada... más que nada por la atención que le damos.

P: ¿Por qué Monserrat y tú fueron muy constantes en los tres primeros años de participación y nunca dejaron de asistir?

R: Porque realmente yo dije, el taller en verdad fue gratis, porque no se cobraba y yo lo quise aprovechar porque en muchos lugares si cobran las clases y me gustaba a mi mucho porque yo vi los cambios desde que entro hasta que salió, y por eso yo quise aprovecharlo y al no estar pagando, dar mi interés en cambio.

P: ¿desde tu opinión crees que hubo algún beneficio para la niña como para la familia?

R: Si, fueron muchos beneficios, porque cuando hacia berrinche y cosas así ya sabía cómo tratarla en casa para que no se saliera y se descontrolara en casa.



*Entrevista casa de Monserrat
Foto: Lia Chacon*

Berenice Mamá de Vanessa

P: ¿Tú notaste algún desarrollo en las habilidades de Vanessa?

R: definitivamente si, yo creo que... muy, muy este... rápido le llamaban la atención a las cosas. Se veía como más despierta a comparación con otros niños que no recibían eh, la misma ayuda. Para mí era fácil compararla porque dentro da la familia hay una niña que tiene la misma edad que no recibía esta clase de educación, entonces para mí era más fácil notar lo que tenía más fuerza en sus músculos, que prestaba atención cuando le hablabas. No sé, que intento caminar Vanessa por si misma muy pronto, este, la facilidad con que se desenvolvía, y ya mas grandecita, si era más sociable que otros niños, este, le temía a menos cosas, era más, era más extrovertida.

P: ¿desde tu opinión porque crees que hubo este desarrollo en la niña, a que le adjudicas eso?

R: Pues porque pienso que este tipo de educación es muy integral, ¿no? me ayudo a entender como es el proceso de cómo ella va creciendo, le pude dedicar más tiempo a ella, tiempo de calidad, ¿no?, porque estaba trabajando directamente con ella las que tenía yo que hacer en casa, este, el involucrar a mi esposo en algunas actividades que tenía que hacer, nos van educando a todos como familia, entonces yo creo que le atribuyo que haya funcionado, ¿no?

P: ¿Por qué Vanessa y tú fueron muy constantes en los tres primeros años y nunca dejaron de asistir?

R: bueno nos sentíamos muy a gusto, yo sabía que le estaba haciendo un bien a ella, se que para lograr algo tienes que ser muy disciplinado, entonces si yo lo hubiera dejado yo creo que no le hubiera hecho el mismo efecto. No teníamos porque no desear ir, si tu vez que tus hijos están este progresando pues... quieres que sigan así, ¿no?, y si tienes las posibilidades de hacerlo, pues entonces, sería como castigarlos no hacerlo.

P: Desde tu opinión ¿crees que hubo algún beneficio para la niña como para la familia?

R: Yo creo que sí, si este, a pesar que fui yo por lo general la que llevo a la niña al taller, el que viniéramos y le comentáramos a su papá de lo que estamos trabajando, para que él pudiera también observar la evolución que va teniendo la niña, esto hacia que de alguna manera el estuviera involucrado ¿no?, y entonces cuando estamos involucrados en algo, o por lo menos lo estamos observando al mismo tiempo, pues nos da tema de conversación, este nos ayuda a tener este, una niña debida, entonces si nos ayudo como familia.

Entrevista a Mirna

Lía: ¿Qué oportunidad represento este tipo de aprendizaje?

Mirna: Bueno, todo, porque he notado el avance... bueno mi hija Nadia es completamente diferente, es completamente extrovertida, parte pienso que es la personalidad en cada una de mis hijas y parte que si le influyo porque ella empezó desde antes, desde los 10 meses, comparado con Tania con dos años de diferencia. Entonces si le sirvió de mucho, eh... he visto que ella es muy aventada, nada le da miedo, inclusive con las personas más grandes que ella, no se inhibe ni nada muy muy aventada y muy muy extrovertida le encanta participar y tiene muy buenas ideas. Yo la escucho y la verdad tiene muy buen vocabulario para su edad que tiene. Si le ayudó muchísimo aunado a que yo hablo mucho, porque platicamos mucho aquí en casa, parte y parte que conviviera con sus pares, le ayudo mucho. Ahorita que entró al Kinder no le costó absolutamente para nada el despego así al Kinder. Yo pensé que iba a llorar como mi primer hija y para nada, ¡está feliz!... desde antes me decía que ya quería entrar a su escuelita que ya quería ir a platicar con sus amiguitos. Entonces ella ya estaba muy enfocada que ya quería ir a convivir con sus compañeros de su edad, no, súper bien, le ha ayudado en mucho.

LIA: ¿Qué tiempo estuvo en el programa?

Mina: Aun sigue con la maestra Francis, la verdad le ha servido mucho antes tomaba la clase con usted que es la maestra Lía:

Lía. ¿Qué destacó como la mejor experiencia vivida en el programa?)

Mirna: sobretodo el hecho que se pueden relacionar sin ningún temor con las personas, sobretodo eso. Obviamente aparte que ha aprendido más vocabulario, tiene muy buen movimiento psicomotriz en todo su cuerpo, también eso le ayudo muchísimo. Yo siento que iba con las edades de acuerdo al promedio de las etapas que tiene que vivir: gateo, control de esfínteres, como que todo eso fue parte de la que aprendió en el programa que también le ayudaron, a partir de lo que uno le enseñaba en casa.

Mamá de Ricky

L: ¿Qué opinión tiene usted sobre este tipo de enseñanza, en niños menores de 4 años, desde bebe?

M: Ah ¡Pues para mí el programa es fantástico de estimulación temprana, eso ayuda muchísimo, este en el aspecto de aprendizaje se supervivencia y la verdad es muy importante!

L: ¿Piensa que es benéfico este tipo de enseñanza en tan corta edad de los niños desde bebe?

M: Si para mi punto de vista sí.

L: ¿Por qué?

M: Porque si empiezan a conocer ciertas cosas que uno no sabe para qué sirven como mmm por ejemplo, el tocar maíz, el tocar, este... no sé... arena, lo que usted me comentaba de hacer bolitas y yo no sabía para qué. De hecho yo no sabía la importancia que tenía que los bebes gatearan, yo no sabía eso la verdad; ya ve las hijotas que tengo ahora...

L: ¿Cómo se sintió después de los primeros días de clase?

M: Emocionalmente, yo contenta, pues porque mi hijo estaba contento; se reía y jugaba. Contenta.

L: ¿Qué oportunidad representa para usted este tipo de programa?

M: Pues no sé la oportunidad de disfrutar más a mi hijo, la oportunidad de convivencia para él y a lo mejor para mí; como un desahogo de salir del lugar, que bueno, que era para el bien de mi hijo, que conviviera y aprendiera a la vez por medio de canciones, juegos, etc.

L: ¿Cuánto tiempo estuvo en el taller?

M: Este... 2 años cinco meses.

L: ¿Qué destaco como lo mejor de la experiencia vivida en las clases en todo ese tiempo?

M: Bueno; para mí resulto difícil maestra, sinceramente resulta difícil, sinceramente, porque él era o es un niño muy imperativo para mí. No podía, usted sabe, que no podía el estar, si quería hacer caso, si no no quería hacer caso, que resulto este, pues a mi punto de vista que aprendió ¿no? que a pesar de todo, pues si se divertía y aprendía; aunque muy inquieto.

L: Muy inquieto.

M: Si porque si la verdad, eso lo vuelvo a recalcar ahora y siempre ha sido muy inquieto.

L: Ah!

M: De hecho usted sabe, no sé si se acuerda, de que estaba a punto de renunciar a llevarlo, pues.

L: Ah!

M: Me desesperaba a mí que no dejara que los demás pusieran atención. Pues me decía, pues, ¿cómo? La mejor actividad ha sido el deporte, le ha gustado, como de hecho dice que le gustan las matemáticas. Ya ve que contaban o pegaban frijolitos o así, yo siento que podría ser que le hizo ver.

L: ¿Hay un tipo de cambio o mejora para su familia?

M: Pues sí, aquí nos ha costado, no ha sido muy difícil, pero si este, pues si era un cambio bueno, que por que expresaba o sea lo que hacía lo expresaba a su papá o a sus hermanas.

L: Les platicaba.

M: Venía de su clase y les expresaba, les presumía sus trabajos; mira ilumine, él le gustaba iluminar y no se salía de la raya.

L: Era uno de los mejores que hacia eso, era muy dedicado, tenía mucho cuidado.

M: Sí, sí. Mucho cuidado sí, sí, de no embarrar, de no salirse de la línea que tenia.

L: Si me acuerdo.

L: Eh. Ustedes fueron muy constantes, Ricky y usted en las clases. ¿Por qué no se salieron?

M: Porque eso era un beneficio para mi hijo y este si no tenía yo el tiempo me lo daba, porque yo sabía que era una cosa buena para él, si le estaba sirviendo todo esto, porque le digo por medio de esta revista me voy enterando de una técnica para que sirva la estimulación, a mi si me intereso.

L: ¿Que enseñanza o práctica aporto algo nuevo para su vida familiar?

M: Pues que si tú agarraste algo lo debes de poner en su lugar, porque de hecho nos dicen y hasta la fecha que si tú tomaste esto ponlo en su lugar, nos decimos; la enseñanza como se puede notar es si utilizaste algo, entonces lo tienes que poner en su lugar. El orden, ser ordenado...

Entrevista Mirna, mamá de Nadia

Mirna: ¿Mejoras? Como le digo son mas extrovertidas, Nadia es más independiente que Tania, yo me acuerdo de Tania cuando tenía la edad de Nadia como estaba más al pendiente, que no te vayas a caer, y Nadia no, también como mamá también he crecido que soy más libre también, bueno no más libre, si no que le dejo más libertad a la niña, a Nadia en este caso y tengo más confianza, es como mas aventada eh si se nota la diferencia.

Lía: ¿Qué aportaciones nuevas para el cuidado de sus hijas le dio el programa?

Mirna: Las canciones, las coordinaciones, el compartir en equipo, porque aquí nada mas estaba con la hermana y se peleaba con la hermana y a veces jugaba perfecto, pero allí es el hecho de compartir cosas con los demás lo aprendió, ahora es mas compartida, eh, no es nada envidiosa.

Lía: ¿y para usted, qué aportaciones para usted, para que lo aplique en su familia?

Mirna: Obviamente que platiquen como les va, que sean más desenvueltas, me ha ayudado a entender que deben ser compartidas, que no tienen que ser envidiosas, que también tienen sus deberes en la casa, que a veces medio hacen, a veces no, pero en esos estamos. Por ejemplo ha aprendido, que antes hacia su tiradero de juguetes, antes casi nunca los alzaba, hora hay veces que de muy buena gana, los alza. Hay veces que no le queda de otra, me tengo que poner con ella y los tiene que alzar. En ese aspecto si le ha ayudado, es ese aspecto le ha ayudado porque sabe que tiene que recoger su tiradero de juguetes, sobre todo eso.

Lía: ¿Algo difícil de aplicar, para que la niña lo aprenda?

Mirna: Pues de repente si, la disciplina, la disciplina, porque yo con Tania, yo era más dada como me enseñaba mi mamá: no te obedece, dale unas nalgadas o pégale que te obedezca... no. Y entonces, bueno, acá la maestra Francis y usted, nos han dicho que hay que hablar con ellos, ponerse a su nivel, pues explicarles sin los golpes y hablar bien con ellos y lo tienen que entender, y si no bueno ponerlos en un lugar de tu tiempo, eso se me ha hecho pesado. Pero sin embargo, allí lo llevo, bastante entendido que no con gritos es la solución o golpes.

Entrevista Gabriela mamá de Gabriel

En la entrevista, como siempre, e Gabriel me recibió con muchos abrazos y besos. Gabriel es un niño muy abierto y espontáneo, le gusta pintar e inventar cosas. Me enseñó todos los “inventos” dedicados a su mamá. A Gabriel le gusta combinar los colores, no le gusta que le digan que colores va utilizar en un dibujo, él dice cuáles son los colores. También me enseñó sus pinturas que había hecho el fin de semana. Los

tenia pegados en la pared de su casa. Por cierto sus pinturas siempre tienen colores muy vivos. Gabriel inicio el programa a los 3 meses de edad, al que dejó de asistir para ingresar al preescolar.

Gaby, la mamá de Gabriel, es ama de casa y su papá es Mecánico. Gaby, en la entrevista me dijo que su mamá era vedette, y me enseñó una foto de su mamá. Me dijo que ella viajó mucho con su mamá cuando hacía giras. Conoció Disneylandia y muchas partes de la República Mexicana, gracias al oficio de su mamá. Cuando ella murió se tuvo que ir con sus tutores y desde ese momento la paso muy mal. Se escapó y se fue a vender pollo en una esquina con unos conocidos para sobrevivir.



Entrevista en casa de Gabriel.

Foto: Lía Chacón

L. ¿Cuánto tiempo estuvo Gabriel en el programa?

M. ¿En las clases? Pues te digo, el entró desde los cinco meses hasta que ya que iba a entrar casi, casi, al Kinder. Y ya casi fue a los cuatro años, pero Gabriel tenía... tendría tres, porque Gabriel entra al kínder pero todavía le faltan días, por cumplir los 4 años, pero si entra. Por ejemplo, entra a la primaria, va a entrar a segundo y todavía va a tener siete años, no, va a tener seis años, pero a los días, a los días cumple los siete.

L. ¿Que destacó como la mejor experiencia ahí en las clases?

M. Pues te digo, pues yo siento que fueron muchas, porque aprendes también muchas cosas con ellos, con ellos vas aprendiendo muchas cosas que tú crees que a lo mejor, no se pueden hacer, y con ellos vas aprendiendo muchas cosas.

Lía: ¿Vas descubriendo cosas?

M. si, vas descubriendo cosas. Yo por ejemplo le digo a Gabriel, contigo yo aprendí a ser mamá, porque a mí nadie me enseñó a ser mamá, entonces contigo aprendí muchas cosas... y eso sentí en el programa, que yo también era una alumna.

L. ¿Tanto para el niño como para su desarrollo, qué le sirvió más en esta experiencia?

M. Pues yo siento que le sirvió todo, te digo, pues yo creo que fue muy importante lo que nos enseñaste, de que el gateo era muy importante, que para su desarrollo, que no les compráramos andadera porque no delimitaban distancias, que para ellos para su escuela, para las matemáticas no les iba a costar trabajo, y si, si le ha funcionado muy bien.

L. ¿Por qué?

M. ¿Por qué?, porque con él no tengo problemas, por ejemplo, en matemáticas, no tengo ningún problema en matemáticas.

L. ¿Cree que haya mejora o cambio, en la familia, por ejemplo con papá, con el resto de la familia?

M. Sí, porque por ejemplo, todo lo que aprendía él, el lo enseñaba en la familia, a sus abuelitos, les cantaba las canciones que aprendía... las actividades que hacía, entonces si le sirvió mucho, porque también en la escuela, si le ha costado trabajo, pero yo creo que no tanto porque ya tuvo alguna enseñanza anterior.

L. ¿Qué resultó muy novedoso?

M. Pues para mí, te digo, yo en mi vida había visto una estimulación, ni en mí, ni en mi caso, porque yo siempre estuve internada. Para mí la estimulación fue algo muy novedoso porque yo no le hubiera podido enseñar canciones, yo no hubiera podido enseñar oficios o texturas, o sea tantas cosas que vimos... por ejemplo el último paseo que nos invitaste, que fuimos al reino animal... y también fue con otro grupo que el nada mas conocía a Diego, pero estuvo muy bonito... si por ejemplo, muchas cosas por ej. en el paseo, yo no lo hubiera podido llevar a reino animal, porque tampoco lo conocía, tuve oportunidad de conocerlo....

Hijo: (interrumpiendo) ¿mamá puedo bajar mi dibujo que te hice...?

M: Si, hijo, (continua) que convivimos con la actividad de la gelatina, las texturas que vimos, la convivencia con las otras mamás, es muy importante. Y me gusto mucho, tanto que a veces yo decía, - Ay tengo flojera ir... - pero me decía, no, si yo empiezo con flojera, entonces el niño igual cuando vaya a la escuela, igual, va a decir mamá tengo flojera de ir a la escuela. Y fíjate que si no eh?, no le da flojera ir a la escuela, a veces me dice: - Ay mamá tengo sueño- , vete a la escuela y cuando regreses te duermes, le digo, y él se pone listo. Pero si, es difícil que diga: hoy no quiero ir a la escuela.

....

Interrogantes 5): Transición de la educación informal a la educación escolar.

¿Qué tal fue el ingreso a la escuela formal escolarizada? ¿Qué experiencias que haya tenido en el PC, cree que le han servido tanto para que su hijo/a se desarrolle mejor? ¿Cree que ha servido como para que en su familia o red familiar, haya algún tipo de cambio o mejora? ¿Ha podido ingresar al nivel primaria, y qué tal ha sido su desempeño allí?

Premisas

Si tomamos en cuenta lo anterior, veremos que en nuestro papel de docentes, al acercarnos a estos infantes, que vienen junto a su familia/semilla, se hace necesario estar sensibles, en nuestra relación con ellos, a sus particularidades culturales, y a sus prácticas específicas de crianza, aunque duden de ellas. Programas de educación inicial no-escolarizada son ejemplos de acciones concertadas que nos permiten, ubicados en el terreno de la educación superior, en el contexto de un posgrado, hacer investigación que no busca tan sólo recomendaciones, sino documentar experiencias y de esa forma, construir o aportar a la teoría que permita un conocimiento más sensible, a lo específico de estas comunidades marginadas, excluidas, pero no por ello menos activas e interesadas en mejorar y en que sus hijos crezcan bien. Esta pregunta se complementa con la información obtenida en la administración actual del PC, en visitas con los actuales coordinadores del mismo. Nos interesa saber si ha habido seguimiento, y cómo vemos la experiencia vivida desde la perspectiva que permite el tiempo transcurrido.

Respuestas 5

Entrevista Berenice mamá de Vanessa

P: ¿Cómo fue la adaptación de Vanessa el preescolar?

R: Yo creo que lo más complicado para ella fue saber que no me iba ver en determinado tiempo. Pero era en momentos, en momentos de 5 minutos, en lo que sabía que íbamos a llegar a la escuela y nos despedíamos, porque ella dando la vuelta a su salón veía a sus compañeritas y - hola ya llegue - y se le olvidaba todo. Entonces cuando la iba yo a recoger igual se acordaba... ¡Ay! mi mamá no estaba, no, y entonces le volvía a dar sentimiento. Entonces por eso yo pienso que no le costó trabajo, asimilaba todas las cosas mucho más rápido que otros niños. De hecho al principio lo que si paso es que en momentos en lo que se llegaba aburrir, porque en lo que se emparejan todos los niños, había momentos en los que decía: - eso ya lo vi, ya me lo sé ya para qué -, entonces en eso si... puede ser que le haya constado trabajo saber que ahora tenía que nivelarse frenándose al paso de todo el grupo, que ya no era de manera individual y la otra, pues... la separación de mamá. Pero fuera de eso, pues no, porque ya Vanessa había convivido con niños ya sabía lo que era trabajar... no, no le costó trabajo.

P: ¿Qué no te gusto de las clases?

R: Que era muy poquito tiempo, porque todos empezamos, yo me acuerdo, que cuando ella era bebe eran cuarenta minutos y luego ya era la hora, y luego ya teníamos hora y media y para nosotros era como una necesidad. No no nos involucrábamos tanto, más bien queríamos más tiempo, este... pues no se a mí el taller me encantó. Yo lo sigo recordando a quien yo puedo, y lo que sea yo creo que no hay nada que no me haya

gustado, pues es que todo es un aprender, mientras puedes aprender tienes allí el gusanito, todo es algo nuevo.

P: ¿Cómo ves el desempeño de Vanessa en la escuela hoy?

R: Pues yo creo que va muy bien, en la que va en los tres años de Kinder nunca he tenido problemas con ella de que se atrase. Al contrario, cuando ha tenido periodos de enfermedad, que ha tenido que dejar de asistir a la escuela, no le cuesta más de media semana para ponerse al corriente, a veces de una ausencia de dos semanas. Entonces creo que tiene una capacidad muy... pues muy hábil para retener las cosas, y de asimilarlo, a pesar de que al mismo ritmo de los demás.... este aprende muy rápido no se le dificulta, hay veces que se le dificulta más las cosas por.... flojera que porque realmente no las entienda. Por ejemplo, ahorita que estamos aprendiendo a leer, no es que no lo sepa hacer y que le cueste trabajo, es que le da flojera hacerlo, entonces si yo le digo vamos a leer 15 minutos, y me va a decir que no. Pero si yo le doy un libro, se va a su recámara y al rato voy a ver que está leyendo, no, entonces digo es que si lo hace, y en su desempeño va bien.

P: ¿Y qué opinión te quedó de este tipo de enseñanza sea impartida por la Delegación?

R: A mí se me hizo muy buen proyecto, o sea, que es bueno que haya este tipo de talleres. Eso habla que hubo alguien que se preocupó por los niños, ¿no? y este, más bien que lo diera la Delegación, debería de darse a nivel federal, que hubiera la información necesaria para que fuera así. Ya metiéndose al terreno de no sé, de la ciudadanía haríamos mejores ciudadanos, porque empiezas a tener una manera distinta de ver las cosas y cuando lo empiezas a ver desde chiquito, se van haciendo responsables de algo, entonces, para mí fue maravilloso poderme encontrar esta oportunidad y agradezco que haya sido así.

P: ¿Qué opinión tienes de este tipo de enseñanza para los niños?

R: Para ellos es muy valioso, al final de cuentas el bien es para ellos, te ayuda mucho como papás, está bien que te vayan guiando, te ayuda mucho, pero el bien va ser para ellos, porque a ellos les va costar menos trabajo comunicarse. También les cuesta menos trabajo aprender y todo eso les va a dar un hambre diferente en la vida, ¿no? Otro interés, y al final de cuentas, es bueno porque les ayuda en todo su desarrollo, en todo los niveles de desarrollo- Yo estoy muy convencida al 100% por todo lo que he vivido que es muy importante la educación inicial y que obviamente tiene que ser más difundida. Lo he visto, lo he vivido con la niña. Yo creo que si tienen razón los que si saben. Yo lo he vivido y si me gusto.



*Entrevista en casa de Vanessa.
Foto Lía Chacón.*

Entrevista Angélica Mamá de Ricky

L: ¿Como vivió su ingreso al preescolar?

M: El lo vivió, entro muy contento o sea, yo pensaba que iba a llorar, no gracias. Así como estuvo en estimulación temprana fue fácil para él, nos despegamos desde que entro a estimulación temprana, nos despegamos un poquito ¿no?, pues ya en el kínder, pues ya no fue tan difícil, ya fue el paso que se dió.

L: ¿Y qué tal en el desempeño escolar?

M: En el desempeño escolar, pues es inteligente y siempre; de hecho si en tercero me bajó la maestra, pues sinceramente en primero y segundo el tuvo un descontrol de maestros. Entonces siento que eso si le está afectando y aparte la maestra me explica que es un niño muy inteligente que si sabe hacer las cosas, si pone atención pero es muy inquieto, muy inquieto.

L: ¿Cómo ve el futuro escolar de Ricardo?

M: Escolar, pues si yo lo veo, ya todo un profesionista, pues si ya un todo profesionista. Si, le gusta la escuela.

L: ¿Qué opinión tiene, de que este tipo de enseñanza se imparta en las delegaciones?

M: Ah!, maravilloso que se pudieran impartir en otros lugares este, porque hay y habemos muchas mamás que pueden, todo esto pueden impartir, pues si no en la Delegación. Que se pusieran en todas las delegaciones estaría mejor. Porque si no sabía de esto, yo no sabía lo que era estimulación, ni lo que impartía, pero si me agradecería que se expandiera más.

De la entrevista a Paty y Jacqueline

Lía. ¿Cómo vivieron el preescolar?

Jacqueline. Para mi si me da gusto, porque ella me decía: ya voy a entrar a mi escuelita, y me decía mamá ya me enseñaron esto, y me enseñaba el trabajo que hizo. Me decía, como le decía su maestra como trabajar (expresión de gusto de la mamá) y,

y, y... hasta la fecha nunca tuve queja de ella. Fue niña buena, se portaba bien en la escuela, trabajaba bien, al principio sí, se puso a llorar, (la mamá expresa una risa tierna) pero después me dijo ya, sí, me gustó mi escuela mamá, (risas de la mamá). Ahora sí ya voy, ya después allí en esa escuela, como les enseñaban a no usar el pañal, y no usar tampoco el biberón, ella me decía: - ya no quiero esa bacinica, ya no quiero eso, y lo otro - es que ya quiero usar el baño grande. Ella me fue diciendo solita como le fueran enseñando, y ya, pues sí... aprendió muchas cosas también, eso es lo que me gusto, que estuvo bien en el Kinder.

Paty: Mi hija no lloró, no lloró, y nunca he tenido queja, de que me dijeran las maestras, que por ejemplo su hija esto, su hija lo otro, lo que si me dicen, que es una niña muy platicona, ó sea, que ella luego luego platica, ve cualquier cosa y ya está platicando, ó sea, no tiene problemas para integrarse con los demás compañeros, como que es como muy comunicativa, hasta inclusive ahorita en la primaria, me dicen señoras: su hija luego luego platica, pero si estudia y todo eso, pero platica.

Jacqueline: Mi hija aprende muy rápido las cosas que le enseñan, y pues la felicitan en todos sus trabajos que hace, y ya no es necesidad que yo le diga - oye, apúrate hacer la tarea - ella llega de la escuela y saca su cuaderno lo que va hacer, me lo enseña y ya, la termina antes de que se vaya a jugar, ella solita, (suave sonrisa de la mamá). Solo me pregunta, ¿mamá cómo hago esto? y ya le explico y ya lo hace.

Lía. ¿Cómo ven el futuro escolar de las niñas?

Paty: Ya tienen las bases, solo hay que ir las checando, ahorita a Estefani le gusta mucho dibujar, hacer cartas, tengo una de cartas que me ha hecho, pero una infinidad de cartas (con expresión de gusto) me escribe (alargando la palabra) me escribееееее y luego me hace dibujitos, me corta una flor y la pega. Siempre me dibuja un arcoíris y unas flores y dice la psicóloga, porque tienen psicóloga, me dice, que Fanny es una niña muy alegre y cariñosa.

Lía: ¿Y cómo detecta que es una niña muy alegre?

Paty: Porque dice que dibuja muchas flores, muchos colores, siempre el arcoíris de colores, aunque no sabía al principio de que colores eran, pero ella los ponía.

Jacqueline. También con Monse, a ella le gustan los juegos didácticos, a ella le gusta jugar el memorama, la lotería, este no hace otra cosa más que jugar eso, lotería, domino, cosas así, el rompecabezas, se pone en la mesa a jugar y rara la vez que dice ponme una película: Yo le pongo cosas como didácticas, como que otras cosas no le llaman la atención. Si dibuja se pone luego a pintar me pide dibujitos, pero hasta ahí, le gustan más los juegos, le compre una cajita así, (hizo señas con las manos el tamaño de la caja) de puras letras para que formaran palabras, entonces allí se está jugando.

...

Lía. ¿Y qué oportunidades representó para Vd. el programa?

M. Pues a mí sí se me hizo muy bien, pues haz de cuenta que para el kínder, yo encuentro que no le costó trabajo estar en él. Yo pensé que íbamos a tener más problemas para que se adaptara en el kínder, y no. Es más, él, adonde yo lo lleve, se adapta muy bien. No es un niño que se aburra, no es un niño que no le guste participar, o le dé pena. Le ha servido mucho el programa para desenvolverse. Si alguien le

ofrece algo, el si lo quiere dice que sí, sino dice que no. Pero no le da ninguna pena. Y te digo para sociabilizar, el adonde vaya, si hay niños, él se adapta muy bien.

...

Lía: ¿Cómo vivió el ingreso al preescolar de la niña?

Mirna: Ah, pues padrísimo. Porque ella ya de por sí, ella ya quería ir, ya conocía la escuela porque me acompañaba siempre a dejar a su hermana o a recogerla. Para ella ya era un ambiente que ya conocía perfectamente, conocía los maestros. El año anterior de que Nadia entrara yo me metí también de vocal de desayuno ahí, y bueno cuando a uno le entrega la lechita, Nadia me acompañaba, y ella me decía que ya quería ir para tomar lechita y jugar con sus amigos, y ella ya me lo pedía porque vivió en el entorno de la escuela. Pues perfecto porque ya conocía todo, no se hizo difícil. Iba feliz, se sentía grande porque decía que era niña grande, con su uniforme. Jamás lloró, las maestras, inclusive como me conocen están muy sorprendidas, que los primeros 3 días, entran para adaptación al Kinder, los niños que jamás han estado en la escuela, porque pueden haber niños de siguen y tercero que vienen de otras escuelas y no conocen el jardín. Entonces en este caso los primeros 3 días, son para niños que jamás han estado en el Kinder. Ya después jueves y viernes se incorporan los niños que ya han estado en el Kinder. Pero Nadia era su primera vez, pero perfecto, no chillaba, con los demás niños estaban trabajando el despegue de mamá, y con Nadia no, de hecho era una de las más chiquitas que entre en primero por la edad que tiene y me decían es que esta súper adaptada jamás llora y ella feliz y ella como si conociera muy bien la escuela...y ella si ya la conocía... pues realmente muy muy bien ella feliz, no no le costó nada de trabajo.

Lía: Háblame del proceso de adaptación a la escuela.

Mirna: Pues va muy bien, pues me sorprendió para el 10 de mayo, hubo una expo, bueno bailaron una melodía del jarabe tapatío, perdón una melodía de Jalisco, pero además tiene que hacer una exposición de Jalisco, en el mismo salón y cada niño la maestra les dio un pedacito que se tenían que aprender y no es porque sea mi hija pero de todas las niñas, dos niñas fueron las que mejor lo dijeron y una de ellas fue Nadia. Fue clara, lo dijo fuerte, no le dio pena porque teníamos que intercalarnos entre los salones los papás para ir a las exhibiciones de cada estado, de cada grupo. Entonces en su salón eran del estado de Jalisco, de hecho se van rolando, igual las ceremonias y cada maestra tiene que elegir quien va estar en la escolta y como en noviembre del año pasado la maestra dijo: bueno los más grandes, pues pueden agarrar más la bandera que salga mas coordinado. Total que no querían, les daba pena y les decía ¿quieres salir? ¿Vas a salir tu, tú y tú? y los niños decían - no, es que me da pena -, y bueno ¿quién quiere salir? y Nadia fue una de las que alzo su mano y mi hija muy contenta porque salió en la escolta.

Lía: fue como un proceso de adaptación.

Mirna: exactamente, es un proceso, pero fue de esa, súper bien, la verdad muy bien.

Interrogantes 6): Sobre el futuro escolar

¿Cómo ven el futuro escolar de sus hijos, adónde creen que llegarán a estudiar, hasta que nivel? ¿Cómo describiría el papel que juega el gobierno, al implantar desde la Delegación este programa, y qué podría lograr en un futuro?

Premisas

Por otra parte, al acercarnos a investigar a las familias, a entrevistar a sus miembros, debemos ubicar las horas dedicadas a la educación en programas concertados, no como el par de horas aisladas dedicadas al bebé, o niño, sino como parte de las prácticas complejas de las que hablábamos anteriormente cuando decíamos que las personas construyen su narrativa, producen su familia, arman su historia día con día. La educación como práctica de crianza no ocurre en el vacío, sino que ocurre como parte de una historia que debemos conocer. Por eso en las entrevistas nos interesó que los entrevistados hablaran de los papeles que juegan, de las interpretaciones que hacen de su situación, del contexto en que ocurre la relación con el saber, de las características y perfiles de los actores y las maneras que aportan a cada historia y por último de cómo ven el futuro escolar, educativo de sus hijos.

Ya vimos que el universo que cada familia trae es plural, que no hay dos historias iguales, y tenemos más elementos para explicar mejor la manera en que padre, madre, hermanos, abuelos, y otros miembros significativos, incluyendo los propios niños, redefinen sus papeles, sus diálogos, lo que aporta cada uno, sus interacciones y el sentido que le dan a sus actos. Vemos así que no son las madres las únicas responsables en estos procesos, que la familia es una red donde más de uno aporta en la educación del niño. Los miembros del género masculino, entonces, a pesar de las conductas que prevalecen, comienza a darnos sorpresas, porque vivimos en una época en que los papeles de género van cambiando de dinámica. Hay que documentar no solamente como el niño se relaciona con el saber, aprende, se prepara, crece mejor, sino como éste desarrollo afecta a los padres a la familia, y como esta educación es de ida y vuelta, es de ambos, y por fin, es de todos, con la mirada puesta en el futuro.

Respuestas 6

Lía: ¿Cómo ve el futuro de su hija?

Mirna: Yo pienso que bastante bien porque es muy aventada muy desenvuelta, no, le dan miedo las cosas. Me da la impresión que le va gusta mucho participar. Ya ve a muchas personas, si les cuesta pasar enfrente y hablar, pues yo creo que eso va hacer una gran ventaja le gusta la escuela. Dice que de grande quiere ser mamá. Una vez le preguntaron que quiere ser cuando sea grande, dice que quiere ser mamá y también dice que quiere ser maestra. Y su papá le dice: bueno primero maestra y luego mamá, jajaja, para yo la veo bien como una niña muy aventada que de nadie se deja porque luego no le agrada, sea quien sea, ya sea su abuelita o mi papá o mamá contesta, pero defendiéndose, no en plan agresivo si no, que no está de acuerdo, y le dices por qué, y te contesta por qué ¿qué?. También defiende a su hermana, es mucho como de los derechos humanos de los niños, de que no le gustan las injusticias. Entonces cuando tiene que decir NO, dice NO, y porque, o sea, no se deja, y eso me gusta mucho, que no se deje.

Lía: ¿y su futuro escolar como lo ve?

Mirna: Yo pienso que si va a terminar la escuela porque si le gusta, como al principio era renuente. Hacia los dibujos y decía: es que ya me cansé. Ya ahora ya los hace, inclusive su hermana está haciendo tarea y me dice, mamá ¿y yo que voy hacer? Entonces compre un librito que se llama "Pensamiento matemático", es como una colección de revistitas y de repente le pongo a hacer según su tarea y le encanta. Entonces si veo que si le llama la atención. Es muy esponjita. Me sorprende cuando Tania iba en lectoescritura de repente repetíamos aquí la tarea las corretillas que ma, me, mi, mo, mu, y de repente ya se pone hablar ma, me, mi, mo, mu. De repente le pongo videos en ingles para niños y ya se sabe el abecedario en ingles y nada mas de escuchar el abecedario, en lo que cantan, y ya se lo aprendió. Si, es muy lista, muy buena retención. Hay unos cuentos les leo en la noche, hay uno que es su preferido, que es la sirenita perdida. Bueno el cuento se lo sabe todo de memoria y no es un cuentito de tres hojas, esta largo y todo se lo sabe de memoria. Si realmente me tiene sorprendida de que si sabe. Y luego, ahora Tania va a sus clases de música entonces Nadia repite las clases de solfeo de su hermana y ya sabe canciones de solfeo. Para su edad si es bastante receptiva, si tiene muy buena memoria.

Lía: ¿que no le gusto de las clases?

Mirna: uuuuhhh que no me gusto... (Alargando la palabra, como pensado) (silencio), ¿pues no eh?, honestamente, siempre me ha encantado, por eso no dejamos las clases por nada, de hecho tan es así que Tania empezó a ir a las 2 años 10 meses y ya tiene 6 y 10 meses y seguimos yendo. Realmente no habido algo que no me guste ¿eh?, si, de la clase como tal, no. Si me molesta cuando de repente nos piden una cooperación que es mínima y es para el material que va a ocupar y que hay personas que a veces no lo llevan. Pero eso es independiente a las clases, más bien esa es la actitud de las mamás, pero en si en la clase que me moleste, no, no nunca me ha desagradado nada. Las maestras, tanto usted como la maestra Francis, me han encantado. No realmente algo como tal no, en la clase todo me ha encantado.

Lía: ¿Y qué opina que este tipo de enseñanza sea impartida por la Delegación?

Mirna: Sea de la Delegación, político o no, esta súper bien. La verdad nos ayuda mucho. Me dice mi cuñado y mi esposo que soy la señora gratuidad (risas) como que tú

por allí tienes muchas actividades gratis, la verdad me parece bastante bien, porque a veces puedes tener el dinero y a veces no lo puedes tener. La vida es como estar en la feria, a veces arriba, a veces abajo. Entonces me encanta la idea que sean gratuitas, que sean en un horario bastante accesible, porque puede ser ya sea en la mañana o en la tarde, esa apertura que está bastante bien, ya que todas las mamás tienen actividades con sus hijos en las escuelas. La verdad lo veo bastante bien. Yo he visto bastante mejoría en mis hijas, y como le decía hace ratito comparado con mis familiares, inclusive si se ve la diferencia, que en teoría no hay que comparar, pero si se nota. Y no es así, que sea por mala onda, sino para bien, ¿eh? como crítica constructiva digamos ¿eh?, yo lo veo súper bien. De hecho ojalá que nunca lo quiten, ojalá que nunca nos cobren, o si nos cobran, que sea lo justo y de verdad no me dolería pagarlo. No le pide nada a Gimbori que es lo mismo, pero en caro. No la verdad no se puede pagar, bueno las instalaciones allá están más monas. Realmente aquí está limpio, me agrada el hecho que nos pidan que vayamos hacer la limpieza, finalmente es para que tus hijos estén bien, estén en un ambiente saludable y sano, pues bien la verdad me encanta, que nunca las quiten.

CAPITULO 6

Respuestas y conclusiones

Esto pasó en el momento de nuestro nacimiento que ocurrió en el instante preciso. No sin derramar sangre, fuimos desprendiéndonos del cuerpo maternal al que nuestro ser estaba integrado. Fue necesario sufrir un empuje irresistible hacia el frío exterior, seguir un camino que ningún límite anterior había predicho, para finalmente pasar por el estrecho pasaje, recién dilatado, listo para volverse a cerrar, a riesgo de sofocarnos. Al nacer estuvimos sujetos a las cuatro pruebas pedagógicas más importantes - la ruptura del cuerpo, la expulsión hacia afuera, la necesidad de escoger un camino marginal o paradójico, y finalmente el pasaje hacia un lugar alternativo -. De esta manera, todos, simplemente porque estamos vivos, sabemos eso: la agonía para poder nacer, la muerte para poder vivir. Vivicá, alguna vez, es decir, ahora. Porque ahora estoy aquí, de pie con el corazón latiendo, y puedo adaptarme y aprender, dormido o despierto: el cerebro vibra y brinca al unísono en todas direcciones, de manera que la compleja curva que deja en el mapa del electroencefalograma, expresa su autonomía en la forma de un ramo de billones de metáforas titilando en constelaciones bajo la bóveda craneal.

*Michel Serres, "The Trobadour of Knowledge"
University of Michigan Press, 1998 – (Traducción
y paráfrasis libre)*



Foto: Lía Chacón

Las preguntas básicas y sus respuestas tentativas: humanizar, socializar, culturizar. La singularidad y la subjetivación del niño.

- ¿Qué elementos resultan básicos para lograr que el niño ponga en acción su propio proceso de auto-construcción hacia una adultez sana y constructiva?
- ¿Cómo es posible ayudar al niño, durante sus primeros años de vida, a crecer, singularizarse, y socializarse de manera que posea mayor elementos para llegar a ser un miembro constructivo de su comunidad?
- ¿De qué manera facilita al niño una educación inicial adecuada, en los primeros años de su vida, para su ingreso al sistema escolarizado?
- ¿Cómo se engarzan y complementan las cualidades de la “escuela de la vida” (la familia, el hogar, la ciudad) con las estrategias educativas de una “escuela para la vida” (el taller y su didáctica)?
- ¿Qué valores, guías, referentes y herramientas resultan tener efectos positivos en esta búsqueda por un sentido educativo que inicie al individuo a auto-construirse desde sus primeros pasos?

El trabajo realizado de indagación y diálogo con madres, hijos y colegas, nos permite contestar las preguntas formuladas inicialmente. Podemos comenzar este capítulo de conclusiones diciendo que muy lejos están los niños de ser una *tabula rasa* o

una hoja en blanco cuando nacen, si consideramos que desde su llegada al mundo, comienzan a producir imágenes mentales, que dan forma, sentido y color al desarrollo de sus procesos afectivos y conductuales de socialización. Desde los primeros meses el niño reconoce la expresión de sus sentimientos y emociones, y muy pronto comienza a tener recuerdos, se reconoce a sí mismo y a otras personas y es capaz de aprender normas, costumbres y valores. Entre esta amplia gama de capacidades que asumimos como dadas se realiza uno de los milagros que más sorprenden al adulto, y aun más al maestro que para nada ha intervenido en ello: el infante aprende a hablar. Gracias a la capacidad mental y el desarrollo del lenguaje, su interacción con el entorno cercano se va cargando de significado social. Muy pronto puede comprender historias y cuentos complejos donde ocurren las cosas menos lógicas y explicables, aunque reconozcan que en la vida real estas cosas no son posibles. Es decir, como afirma Kieran Egan (1997, Pág. 76): “Mi propuesta es que el desarrollo del lenguaje supone el empleo inevitable de abstracciones, transformando una percepción única en otra común; el lenguaje transmuta las realidades en abstracciones”. La antigua idea, sobre la que se construyó el concepto mismo de escuela primaria, en el siglo XIX, de que los niños transitan de lo concreto a lo abstracto ha demostrado ser un simple mito. Como veremos más adelante el pensamiento concreto no puede separarse del empleo de abstracciones, y esta capacidad inherente del ser humano está presente desde el primer estadio del niño cuando ya ha emprendido un desarrollo somático con el que adquiere el sentido del movimiento, del ritmo y del cuerpo. Podemos entender entonces que una de las primeras conquistas del niño es aprender a comunicarse, y el concepto de comunicación es principalmente metafórico.

Este estudio que resume seis años de convivencia con madres e hijos, con otras maestras, nos permite afirmar que el concepto que prevalece sobre la niñez, fuera del taller, fuera del ámbito en donde los vemos ejercer sus capacidades, tiende a ser confuso, y también limitado. Muchos lo ven como una etapa poco civilizada del ser humano, que asume que el niño aun posee una mentalidad inferior, como si se tratara de una actividad pre-racional a pre-lógica, dependiente de la participación que el adulto le permita. Existe la idea de que el niño no sabe diferenciarse de su entorno, que no se asumen como individuos separados. Sin embargo, en el reino de los investigadores de la educación, de la psicología, o de la neurociencia muchos ya saben que estos

prejuicios están superados. Lo que es cierto, porque lo vivimos cotidianamente en la universidad es que en el terreno de la educación, fragmentado en niveles, los que se dedican a uno (por ejemplo el pre-escolar), rara vez lo interrelaciona con otro (digamos, la educación superior) cada investigador se queda en su parcela, sin importarle lo que ocurre en la otra. Si bien se trata de una integración reconocida como necesaria, y aunque en los títulos o membretes se habla de educación media superior, superior, etc. en los hechos el investigador educativo dedicado al estudio de la educación superior, termina sintiéndose absolutamente ajeno a lo que ocurre en la escuela primaria, y menos en la de párvulos, bebés o recién nacidos. Esta especialización ha llevado, por lo percibido en conversaciones, a que el investigador de la educación superior, vea como lejano y ajeno, dedicar tiempo al estudio de los niños, y más aun de los recién nacidos. La conducta del niño, y sus primeros pasos, sin embargo, son fundamentales para su desarrollo posterior, y aun siendo así, no hemos visto foros en donde se discuta cómo el estudiante de 18 años de edad, que ingresa a la universidad, vivió el período que va de los menos 9 meses a sus 6 años de vida. Algo que Juan Carlos Tedesco (2006) afirmó que era imprescindible para aquellos que estudiaban la juventud, sin hacer caso a los primeros 4 años de vida.

De nuestras preguntas y premisas al inicio de este trabajo, a este capítulo, podemos comenzar a entender, desde el posgrado de la universidad (Maestría en Planeación y Desarrollo de la Educación), lo que el joven estudiante de reciente ingreso al posgrado, ha ido perdiendo y adquiriendo en el transcurso de su escolarización. Apliquemos los valores que llevaron a nuestras preguntas centrales, que sirvieron de base a las capacidades fundamentales que discutimos en el cuerpo de este trabajo, mismas que se inculcan en los primeros años de vida: 1) la libertad, 2) la identidad, 3) la socialización. Dicho en otros términos: la igualdad maestro/alumno que es garantía de no-autoritarismo, y por ende, de respeto a la libertad. La no-discriminación como resguardo del fortalecimiento de su personalidad, a partir de una definición firme y clara de su identidad. La comunicación, como la importancia de mantener vinculado y relacionado al niño, y evitar que llegue a estar ex comunicado de sus semejantes.

Antes de la etapa escolar, resalta la capacidad del niño para proponer, colaborar, compartir, trabajar con su maestra, así como resalta la inadaptabilidad del niño a someterse a las convenciones, a las imposiciones de horarios, de disciplinas férreas, creando las suyas propias, más su incapacidad de anticipar respuestas esperadas, y dar

las que creen que son mejores, sus equivocadas construcciones de significados y su forma personal de mal leer los códigos y símbolos que se le imponen, reinventando y creando los suyos propios, su sentido cíclico del tiempo de acuerdo a ritmos naturales o humanos, es decir, la ausencia de un proceso lineal, entendido como un movimiento progresivo, la falta de habilidad para relacionar fenómenos siguiendo una lógica convencional. ¡Cuánto aprendemos las maestras de estos chicos!...

El niño pre-escolar vive en un mundo tradicional y multifuncional, sus costumbres son sagradas, los hábitos sagrados, el tiempo es sagrado. Los padres lo conciben y ofrecen así, porque lo intuyen. Mas lo intuyen si provienen de familias de escasos recursos, porque están acostumbrados a responder a las necesidades y no a las formalidades. Mientras que en las clases medias y altas, hay propensión a someterse a órdenes impuestos, en las clases básicas hay una conciencia de lo natural y básico, que desplaza todo aquello artificial o innecesario. Hay una austeridad que se refleja también en la educación. Sin saberlo ni quererlo o haberlo aprendido, hacen de cada diálogo un ritual: danzar, jugar, celebrar, un acontecimiento en sí mismo. Los padres sin mayor didáctica o métodos pedagógicos aplican su sentimiento y su intuición, repiten lo aprendido, pero adaptándolo a las nuevas circunstancias, aprovechando las nuevas facilidades, así sean tecnológicas, o simplemente de hábitos. Cada encuentro, cada día, trae instantes de repetición de palabras, de repetición de juegos. El niño no se cansa, al contrario se solaza y deleita en la repetición. El niño puede repetir muchas veces la misma cosa y disfrutarla como si fuera la primera vez. En las clases necesitadas el tiempo mide diferente. No se dice: “el tiempo es precioso”, asumiendo su valor monetario, sino que se asume su valor de vida, el disfrute y el valor de aprovecharlo o de perderlo. Mientras que nosotros, los universitarios, ya ilustrados, ya clasemedios, reducimos el tiempo a una extensión del espacio que debe de llenarse, de “aprovecharse”, borrando de nuestra conducta el concepto de “tiempo sagrado”, entre los niños siempre hay tiempo para todo. Si bien el niño no es una tabula rasa, en la niñez el tiempo es una hoja en blanco. Este niño libre va a entrar a la escuela, y se convertirá en un escolar que tiene su día periodizado, que comienza a entender las ataduras al reloj, para ir siendo domesticados por una agenda prescrita. Esta situación sólo tiene un desenlace: la protesta. En el niño escolar, se inician los procesos de resistencia, de rechazo, de enemistad con la institución y su representante, el maestro. El cuerpo protesta por la alienación a la que es sometido. En estos tiempos la tecnología, que debía estar a nuestro servicio, es la que

manda. Al punto en que muchas de nuestras necesidades actuales han sido creadas por ella, nuestras capacidades moldeadas por ella, rutinizadas y trivializadas por ella. Es inquietante ver a los niños atrapados por aparatos que parecen ir sustituyendo su pensamiento por nuevas destrezas manuales, por procesos pre digeridos en los que el niño no es más que un consumidor. Sin duda que se trata de un consumo que lo prepara para algo, que tiene un impacto en su inteligencia, que según los estudios de los videojuegos, no es necesariamente negativo. Sin embargo, el niño no tiene una concepción previa de ese mundo que lo espera. La escuela se siente moderna y hasta sabia al incorporar la tecnología que los aleja de su sentido del juego, de su relación con la realidad circundante sin más intermediarios que sus sentidos. Lo único que busca el niño es estar en comunión y vínculo con sus semejantes, teme que lo incomuniquen, no quiere que lo aíslen, pues son los nexos, el diálogo y la convivencia con los demás lo que más le emociona. El sentimiento de estar aislado, despersonalizado y por lo tanto a merced de fuerzas que lo asustan (el castigo es un miedo típico de la niñez) debe tomarse como una indicación de cómo van a reaccionar más tarde al entrar en los técnicamente alienantes procesos de la escolarización.

Las tres competencias básicas: pensamiento, empatía y comunicación

1) Pensamiento

Como bien nos ilustra Jacques Rancière, en su popular libro, *El maestro ignorante*, (2007)²⁶ pensar es usar la propia inteligencia. Todos somos inteligentes, pero no todos la utilizamos de igual manera, porque la inteligencia se utiliza desde los espacios de libertad, y la libertad es producto del respeto y la igualdad, no tan comunes en nuestra sociedad y menos en la escuela. La igualdad significa que yo no soy maestro porque sé más, sino porque soy capaz de enseñar lo que sé y también lo que no sé. El maestro/a emancipador debe a su vez ser un emancipado, porque solamente desde la libertad será capaz de hablar tanto de lo que ignora como de lo que cree saber. El concepto de igualdad nos permite hacer del término enseñanza/aprendizaje uno sólo. Es decir, enseño lo que no sé porque lo aprendemos juntos con el alumno. Pero el niño no necesita de maestro siempre, porque al pensar puede aprender solos las cosas más importantes: aprenden a leer, aprenden a escribir, aprenden las reglas de un juego, el

²⁶ Este libro es de alta accesibilidad a través de Google donde se puede descargar de diferentes sitios. Una traducción al español está publicada por Libros del Zorzal, (2007) Buenos Aires, Argentina.

manejo de aparatos, los cuentos llenos de abstracciones, interpretan música, aprenden a hablar lenguas extranjeras,(más rápido y mejor que los adultos), actúan, bailan, se expresan. Es decir, son inteligentes mientras son o se sienten libres, y lo sabemos por lo que hacen, pues no hay una manera científica de medir la inteligencia, ni la de los niños, ni la de los adultos, como ya se ha comprobado una y otra vez. Si bien no todas las inteligencias son iguales, como tampoco todos los niños lo son, (ni queremos que lo sean), es importante partir de la idea de que lo son, de que todos nuestros alumnos son iguales y que nosotros no somos superiores a ellos. Porque si pensamos que unos están más dotados que otros, que unos tienen ciertos talentos, ciertos dones, mientras otro no, entonces el problema de la educación se reduce a una búsqueda de talento, a la detección de los dones, lo cual es tan injusto e inútil como falso, porque los dones y el talento aparecen, crecen, están allí, y no sabemos bien dónde, ni tampoco debería importarnos. Lo importante es saber que allí están, y dejar de preocuparnos por medirlos o descubrirlos, simplemente reconocer que existen. De otra manera caeríamos en la discriminación y el racismo. Lo que importa es entender que todos somos lo suficientemente inteligentes. Y como no podemos medirlo, entonces vamos a actuar como si lo fuéramos, porque en eso se basa una pedagogía emancipadora, en la no discriminación, que supone no intentar medir el talento, que supone partir de que somos poseedores potenciales de todo lo que es necesario para destacar, realizarnos, comprender y actuar en consecuencia.

El niño es inteligente, lo vemos principalmente y como ejemplo contundente, en la forma en que aprende la lengua materna. Nadie se la enseña, el niño la aprende observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que habían hecho, volviéndolo a hacer. El niño desde su conducta muy concreta, sabe utilizar su pensamiento abstracto porque se mueve a ciegas, *adivinando*. En la adivinanza el verdadero movimiento de la inteligencia humana asume su poder. Razón y azar no se oponen. El niño que repite las palabras oídas no progresa aleatoriamente, todo su esfuerzo, toda su búsqueda, se dedica a reconocer y a responder como se responde a alguien que establece un diálogo parejo, bajo el signo de la igualdad. ¿Cuál es, entonces, el método? El método es siempre el del alumno. Tratemos de no imponer los nuestros, y menos los de aquellos que los publican. La comparación no se establece entre métodos sino entre dos usos de la inteligencia y entre dos concepciones del orden intelectual. El

acto de enseñar se produce según cuatro determinaciones diversamente combinadas: por un maestro emancipador o por un maestro inhibidor; por un maestro que se considera sabio o por un maestro que asume su ignorancia y deja que el niño aprenda en función de sus necesidades. El uso de la lengua es el camino de la formación. Lo oral está por encima de lo escrito. Las palabras dichas se graban mejor en el espíritu del niño que las escritas. El oído deja una huella diferente a la de la mirada. El niño adivina, intuye, oye. La palabra, aunque se disipe al ser pronunciada, deja su carga de afecto, de ternura, su condición musical. Las palabras que el niño mejor aprende, aquellas cuyo sentido entiende y de las que se apropia para su propio uso, son las que aprendió oyendo. El aprendizaje de la lengua por parte del niño es la mejor prueba de un saber que ningún maestro pudo o tuvo que explicar. A los niños se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y, a una edad demasiado temprana para que los maestros desiguales, inhibidores, puedan empezar con sus instrucciones, son prácticamente todos los niños -sea cual sea su sexo, su condición social y el color de su piel- los capaces de comprender y hablar la lengua de sus padres. Entonces, ¿es la lengua el único saber que adquieren mágicamente? No. Pues esta magia no es otra cosa que su propia inteligencia que frente a sus necesidades inicia su instrucción en forma autodidacta. El niño nace y desde ese mismo instante todo debiera suceder en virtud de esa magia, sin opacidades ni barreras que lo inhiban. Aprendió por sí mismo, entonces podemos preguntarnos: ¿el maestro, el adulto, la madre, para qué sirve?, sirven para acompañar, no para interceptar, al asumir que es un igual, evitando interponer confusión o barreras a lo que es posible acceder naturalmente. Cuando la madre o el adulto significativo se aproximan al niño para compartir con él una canción, un juego, un ejercicio, o para darle un ejemplo no previamente planeado, están dejando que aprenda. No están impartiendo conocimiento, sino estableciendo una relación entre el niño y el saber, cuyo sentido depende del contexto y las respuestas variadas a las necesidades siempre surgiendo, desde la fuente de lo cotidiano. El niño no duda de lo que aprende, porque lo hace simplemente reaccionando a los estímulos, imitando, observando, intuyendo. La educación en el seno familiar no es explicativa, porque la explicación no es imprescindible frente al niño que aprende, porque el niño no es un incapaz. La idea de un niño incapaz, es una ficción sobre la que se ha estructurado un sistema educativo formal, basado en una concepción explicadora del mundo. Todas las estadísticas señalan que el niño reduce su capacidad de iniciativa, el uso de las metáforas, la espontaneidad

de aprendizaje, a medida que se ve atrapado por el sistema cuya misma existencia requiere del incapaz, y no al contrario. Lo primero que necesitan los niños no es ayuda para aprender, sino sentir que creemos que lo que quieren hacer, lo pueden hacer por ellos mismos. La concepción contraria se basa en la desigualdad del maestro que se asume como tal porque parte de que sabe y que el alumno no sabe. Lo que Paulo Freire intentó combatir cuando dijo que “nadie educa a nadie, que todos nos educamos entre nosotros, mediados por el mundo” (Freire 1984). Creer en el niño es generar confianza, base de la esperanza. La esperanza y la utopía son parte esencial del mensaje de Paulo Freire, quien nos decía que la práctica pedagógica es una “aventura de revelación mutua” de des ocultamiento de la verdad entre maestro y alumno (Freire, 1984). La esperanza nos mantiene libres y expectantes ante el futuro, la libertad se pierde con los límites que se crean, las rejas de la escuela, los horarios que decretan comienzos y finales, el currículum que define qué cosas deben de aprenderse, la idea de que el conocimiento se encuentra detrás de esos velos de oscuridad que el maestro se encargará de develar e iluminar. De esta manera el niño que simplemente observaba y adivinaba, poco a poco deja de adivinar y aprende a reproducir, sus palabras dejan de ser las aves libres y sueltas que llegaban a su patio, y ahora las tiene que ir a buscar a la jaula de diccionario. En el claro círculo en donde las costumbres y las necesidades le daban forma a la jornada, ahora irrumpe la razón y con ella la línea recta, el método que intenta ir de lo simple a lo complejo, de la parte al todo, de lo concreto a lo abstracto. Explicar termina siendo sinónimo de inhibir. Y ahora la paradoja es que cuando más sabe el maestro, mas capacidad de inhibir al alumno tiene, más amplia es la brecha que siente con el que no sabe. Si su sabiduría se basa en códigos, normas y fórmulas, mas obcecado será en sus intentos de que la palabra entre. Logrará que el niño, que el joven, vaya abandonando y perdiendo fe en su instinto y en su capacidad, sintiendo cada vez más la necesidad de alguien que le diga cómo, de ver a través de los ojos de otro, de recibir nuevamente esa explicación que nunca llega a ser del todo clara, del todo comprendida. La explicación para que lo abstracto se haga concreto. Para eso hay que estar presente, y por ello se pasa lista. Y cuando se detiene su instinto, cuando se guía por lo concreto, “cuando cesa la necesidad, la inteligencia descansa, a menos que alguna voluntad más fuerte se haga oír y diga: continúa; mira lo que has hecho y lo que *puedes* hacer si aplicas la misma inteligencia que has empleado ya, poniendo en todas las cosas la misma atención, no dejándote distraer de tu rumbo” (Rancière (2007) Pág. 18).

2) Empatía

El concepto de discriminación, tratado en México, nos obliga a revisar el tema de los derechos humanos, y el tema del indigenismo. Comenzamos haciendo referencia a la Observación General n.º 7 (OG7) del Comité de Derechos del Niño (2005) que reconoce que la aplicación de muchos de los derechos contenidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es difícil de interpretar cuando se trata de niños pequeños. Feigelson (2010) señala que el niño más pequeño, concebido por la CDN también como “participante social activo” no impide que “la discriminación por edad sea una práctica común”. Esta conducta, continúa observando Feigelson, empeora para aquellos niños que pertenecen a grupos sociales marginados. Lo que nos obliga a relacionar la discriminación por edad, con la de pertenencia étnica, género, y particularmente la relacionada con la pobreza, sectores que además sufren tasas mayores de mortalidad infantil. Al decir “diversidad étnica” abrimos el universo de las identidades múltiples, de enorme riqueza e importancia en el caso mexicano.

Vivimos en un tiempo en el que gracias a la movilización internacional, presenciamos el inicio del resurgimiento de los pueblos indígenas en todo el mundo. Esto coincide con el reconocimiento a la importancia de los primeros años de vida. El reconocimiento del niño ocurre cuando según UNICEF (2007) 2, de los 11 millones de niños que nacen cada año en América Latina y el Caribe no cuentan con un acta de nacimiento, documento que es un reconocimiento básico de su ciudadanía y requisito para el acceso a servicios básicos. Lo que antes se situaba en las áreas rurales pobladas por grupos relativamente homogéneos, hoy, con la migración y la urbanización se ha desplazado a la ciudad, donde convergen diferentes culturas. Esta conjunción, con potencialidad para enriquecer a la población, agudiza en cambio la discriminación y los conflictos sociales. Estas dinámicas poblacionales, y los avances en estudios científicos, entre los que destacan los neurológicos, demuestran la trascendencia de los dos primeros años en el desarrollo del niño. Ello ha servido de razón por la que los organismos multilaterales tuvieron que voltear la mirada hacia esta problemática, ya fuera para proteger el patrimonio de la humanidad anidado en los niños, y en las culturas indígenas, o para proteger los intereses de los grupos políticos dominantes, la ONU, la UNESCO, el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros. De allí que dos de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio haya sido dirigido a reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años y mejorar la salud materna en el período

prenatal y atención del parto. Otros factores coinciden y apoyan esta nueva conciencia, como por ejemplo, las investigaciones de Anartya Sen y James J. Heckman, premios Nobel de Economía de los años 1998 y 2000, respectivamente, que usando sus razonamientos económicos han señalado que “no hay ninguna inversión que tenga más alta tasa de retorno que la que se efectúa en la primera infancia”.

Ahora sabemos que lo que pasa en los primeros años es determinante en sus repercusiones en la vida futura de ese individuo (Romero, 2010). Esta toma de conciencia ha servido para que la primera infancia deje de ser “invisible” a los ojos de los tomadores de decisiones, así como para que las políticas educativas comiencen a replantearse la relación docente/familia. Al mismo tiempo, el “problema” indígena, como el BID le llama, comenzó a desarrollar algunos instrumentos jurídicos de alcance internacional²⁷ entre los que destaca el Reporte Cobo por la Sub-Comisión para la prevención de la Discriminación y Protección de las Minorías²⁸. El movimiento a favor de los niños 0-6, así como el de los pueblos indígenas se ha intensificado en todo el mundo.

3) **Comunicación**

El extraordinario psiquiatra infantil, recientemente fallecido, Dr. Stanley Greenspan (2006), nos ha enseñado que las interacciones emocionales son la base del desarrollo intelectual del infante. Esto implica la comunicación, estrechamente vinculada con el pensamiento, pues como ya hemos afirmado la comunicación es un ejercicio principalmente metafórico. Existe una asociación equivocada que nos impide ver a los niños en su verdadera magnitud y es el hecho de su vulnerabilidad. Lo mismo nos ocurre cuando vemos alguna persona con una capacidad limitada o disminuida, con limitaciones de tipo físico. Asociamos su vulnerabilidad con incompetencia. Sin embargo, tanto el adulto limitado físicamente, como el niño podrán ser vulnerables, en la medida que depende de los cuidados de otro, de un adulto, pero ninguno de los dos dejan de ser competentes en la participación de su propio desarrollo. El desarrollo físico va de la mano con el desarrollo afectivo y emocional, y como bien dice Pastor (2005), esto involucra el proceso de establecer una identidad propia como el de aprender a relacionarse con los demás. Es crucial el paso a la autorregulación de la emoción que es

²⁷ Ver (<http://www.iadb.org/sds/IND/ley/leyn/internatttext.cfm?lang=EN>, 2006).

²⁸ Ver (<http://www.unhchr.ch/html/menu6/2/fs9.htm>)

lo que permite al niño ser cada vez más independiente, en un tiempo corto. El cuidado que se le brinde resultará en un mayor desarrollo de la confianza en sí mismo. El niño se relacionará con varias personas, y el desarrollo de apegos simultáneos involucra a los espacios educativos, mientras que antes no se veía necesario una atención grupal, heterogénea en los primeros años de vida, creyendo que ello interceptaría en la relación con la madre, hoy se sabe que la dedicación de tiempo para generar vínculos seguros con maestras en un centro educativo, refuerza los vínculos familiares, en lugar de debilitarlos. La maestra en la escuela le brinda esa seguridad tan necesaria que va construyendo un puente entre el hogar y la escuela, o la familia y la sociedad. Hay que considerar que los apegos no son definitivos ni perdurables, sino que tienden a estar sujetos a cambios. Los vínculos se construyen, y si no existe una interacción constante en ese sentido, pueden desvanecerse, así como puede fortalecerse. La autorregulación dependerá en gran medida en que este apego necesario que ocurre en el primer año de vida le suceda una etapa sana de separación paulatina hacia el mundo. En la medida en que el niño se siente seguro y relajado, se interesará por lo que lo rodea. Este interés no debería de ser interrumpido por imposiciones de sueño y comida, como generalmente ocurre, es importante respetar los ritmos propios de cada niño, ya que un aparente desorden puede ser de hecho una forma personal de establecer la autorregulación deseada. El amor surge en el sentimiento del niño cuando se siente a gusto en este mundo. Pasará de las satisfacciones que le produce su mismo cuerpo a establecer vínculos amorosos con los que lo rodean, aunque todavía no comprendan quiénes son. El amor es recíproco y se alimenta de la cercanía física y emocional con el niño. Son embargo, la que toma la iniciativa es la persona adulta. El reto de esta etapa es que el niño salga de estar centrado en sí mismo, para articularse a lo social. Esto lo llevará a la etapa de la comunicación intencional, todo esto dentro del primer año de vida, entendiendo que los plazos y etapas varían, podríamos ubicarlo entre el cuarto y el octavo mes. El bebé comienza a entender que hay un diálogo, que si hace un gesto, recibirá una respuesta. Para ello el adulto debe estar dispuesto a entrar al diálogo. Es un mundo donde las palabras tienen igual importancia que los gestos, los sonidos, todos los lenguajes alternativos. Cuando el niño está llegando a cumplir su primer año comienza a adquirir un sentido de sí mismo, en donde ya puede expresar sus necesidades, al mismo tiempo que comienza a desplazarse gateando. Moverse y salir de un lugar fijo simboliza la capacidad de definirse a sí mismo. Esta especie de espiral que inicia el niño, ciertamente que lo aleja de la madre y le permite comenzar a “crear ideas”. Estas

ideas están estrechamente vinculadas a sus emociones y se expresan por medio de dibujos, juegos, que expresan imágenes mentales tanto de objetos, como de personas, como de conceptos, que asumen la forma de metáforas. Para el especializado en educación superior, lo anteriormente dicho no le debería ser ajeno, pues no es muy diferente la manera en que actúan los universitarios de reciente ingreso, apenas salidos de la adolescencia, como tampoco es muy diferente lo que les ocurre a los universitarios cuando comienzan a vincular diversas materias, cursos, bibliografías, autores y más tarde en la interdisciplina diferentes campos del conocimiento.

Otra capacidad fundamental en los niños es ser autodidactas, es decir, son aprendices activos que responden a sus propias motivaciones. La imposición de un programa externo, decidido desde afuera, sólo será válida en la medida en que responda a las motivaciones de los niños sin romper el equilibrio, y querer ser el que guía las acciones educativas. La idea de que los niños nos necesitan a los adultos en su totalidad lleva a la pedagogía de la dependencia. El niño tiene su propia curiosidad, sus propias necesidades a las que responde desde su impulso o ímpetu exploratorio. Sumarnos a ellas es diferente que interrumpirlas. El niño está explorando como descifrar un mecanismo, y nosotros llegamos y se lo resolvemos, le damos la respuesta que él está buscando, creyendo que así le resolvemos un problema, impidiendo que lo resuelva por sí mismo. En lugar de simplemente reaccionar ante los hechos y las experiencias del niño no adaptamos a ellas. Como dice Pastor, “Reaccionar es un impulso. Responder es haber pensado cuál es la mejor manera de intervenir”. De tal forma que estar con el niño, no es solamente convivir en un mismo espacio, sino convertir ese espacio en un taller, que es la manera en que las madres le llaman al PC, por alguna razón. La reunión de los adultos con los niños, como encuentros creativos donde el afecto priva y sirve de motor a la comunicación, se expresan de muchas formas. La afectividad en el ámbito de lo educativo, implica “*estar-ahí*”, para la determinación del ser, es decir, estar presente como tal. En ese “dejarse estar” es la afectividad lo que efectivamente habrá de ponerse en juego. Es curioso, pero no es sólo la inteligencia por medio de la palabra lo que nos une o califica como seres humanos, sino también nuestra capacidad de afecto que surge y se expresa de múltiples maneras, incluyendo la del silencio (Paoli, 2003).

Reflexiones finales

México posee características propias que conforman y definen a sus habitantes y su núcleo básico que es la familia. El nivel de desarrollo del país está directamente relacionado con la transmisión de valores, de tradiciones y costumbres. No estamos de acuerdo con la corriente dedicada a la educación de valores, porque los valores no se insertan sino que se crean, pues no son otra cosa que un conjunto de principios y conductas íntimamente relacionadas con la cultura, y es la cultura lo que se ha visto afectada por el proceso de deterioro político y socio-económico que ha inducido a la migración interna y a la emigración al extranjero. Podemos afirmar que lo que se transmite desde la edad más temprana a edad, tanto en la familia como en la escuela y la sociedad, más tarde se verán reflejados en el comportamiento que observamos ante los demás, y al final, en la forma de ser de toda una sociedad. De ahí la importancia de hacer caso a las condiciones que alguna vez favorecieron la formación de una cultura basada en principios, con ética y cuidados, y entendiendo que se han ido perdiendo, orientar nuestra labor educativa a su recuperación, preservación y actualización. No podemos escribir una investigación educativa que se salga de la realidad y se quede en la teoría o en las buenas intenciones. Es necesario trabajar con conciencia de los efectos que la educación, en el contexto de la situación crítica que vive México, tiene sobre la organización familiar, su capacidad de fortalecimiento y acción positivas. Si, como ya hemos visto, la familia es producto de su ambiente, nuestras familias se encuentran viviendo dentro de una cultura de violencia, de la que no estamos exentos por el hecho de ser maestras.

Hasta mediados del siglo pasado, la mayoría de familias mexicanas tenían su principal fuente de recursos en la agricultura, la ganadería y los talleres de producción artesanal. Mi propia vida se relaciona con estas transformaciones de lo rural a lo urbano. Antes, la forma de vida permitía mayor contacto familiar y se facilitaba la transmisión de valores culturales, cívicos, éticos y morales, que eran indispensables en la vida de todo ser humano. La cooperación, la labor cotidiana, el trabajo en un ambiente de respeto, aunque autoritario, aunque aferrado a mitos y costumbres sin cuestionar, eran parámetros, que se heredaban de generación en generación, en el marco de un ambiente familiar de mutua dependencia y de establecimiento de roles de cada miembro de la familia, y de los servidores sociales, como el maestro, bien definidos. Mucho de esto sobrevive, es un modelo de familia que no nos es ajeno, todavía. Pero ello no indica que no corra peligro de desintegración, rompimiento o deformaciones. Basta leer los

medios para entender que vivimos en un país de constantes movimientos migratorios, familias que se deshacen, situaciones nuevas, ajuste de patrones de comportamiento familiar que se adaptan dramáticamente a las nuevas realidades y estilos de vida de las sociedades polarizadas por el crecimiento de la pobreza y la concentración de la riqueza en pocas manos, mismas que poca o nula conciencia social muestran.

Lo que antes era un sitio de trabajo familiar, ahora se ha trasladado a empresas y centros de trabajo donde los padres, especialmente los pertenecientes a clases bajas, en el mejor de los casos, se han convertido en asalariados, subordinados a las reglas del trabajo y sus horarios que los alejan de los hijos. Aun así, hay un agradecimiento a la fuente de trabajo, en un contexto lleno de sorpresas e incertidumbres por las constantes crisis económicas, generadoras de desempleo. A ello se suma que mientras los salarios se reducen, los precios de las cosas se incrementan. A ello hay que sumar el ejército de desempleados, o empleados eventuales, de artesanos, servidores temporales, lo que descompone a la familia y tiene como consecuencia un desequilibrio de roles, el debilitamiento de la imagen paterna proveedora de ingresos y tradicionalmente sinónimo de autoridad, y la sobreactuación de las mamás, que tienden a ser las administradoras y a la postre las líderes en la marcha del hogar y la educación de sus hijos. Hay que sumar a lo anterior, la paulatina degradación en la base moral de los hombres, su creciente irresponsabilidad que impide contar y confiarse en ellos, frente al incremento de mamás solteras y de mujeres que se quedan al frente de su familia, acéfala por el lado masculino. Esta condición, mas el aumento de los niveles de pobreza, la falta de seguridad y servicios sociales, ha llevado a la mujer a tener que compartir las actividades del hogar, con su incorporación al mercado laboral, muchas veces asumiendo sola la responsabilidad económica, ante el abandono de la obligación paterna del sostenimiento del hogar. Con el tiempo, los hijos, apenas adultos, aun adolescentes o inclusive niños, ven transferirse como un mecanismo nuevo de sobrevivencia, estas responsabilidades sobre sus tiernos y jóvenes hombros. No sorprende que exista un debilitamiento en los que deberían ser guías, lo cual los aleja de ser el ejemplo que alguna vez fueron, el punto de referencia que guiaba a los hijos en su propia conducta y expectativas. Los hijos, como precoces generadores de ingresos, asumen un sentido de independencia, sin estar realmente preparados para enfrentarlo. Esto tiene consecuencias destructivas, porque crece la violencia intrafamiliar, pues la

falta de una cabeza de familia, en este caso de padre, induce a la agresividad, el autoritarismo, a un trato agresivo, de imposición de voluntad de manera autoritaria, en detrimento de la unión familiar tan necesaria en tiempos de crisis continua. Si agregamos los contrastes de formas de vida que entran a estos hogares por medio de la televisión, las modas, las distracciones evasivas, etc. no puede sorprender que las tasas de alcoholismo y narco-dependencia sigan subiendo y un mercado activo, legal e ilegal, se aproveche de todas estas penurias.

Siempre es alentador, especialmente cuando es necesario recuperar la esperanza, cuando queremos encontrar un rayo de luz, acercarse a programas que prometen ayuda. Al acercarme a la Delegación Coyoacán, siendo estudiante de licenciatura, constituyó un alivio leer: “PC, educación con cariño, un modelo y un camino”. Todos buscamos un camino. Es urgente pensar en compartir una “adecuada educación” para la vida. Muchos intelectuales, practicantes, deportistas, médicos, psicoanalistas, y otros profesionales y especialistas, han dedicado su vida a corregir las causas de la miseria humana, por medio de la educación y de modelos, técnicas e ideas, para mejorar. Muchas instituciones, congresos, agencias, grupos e instituciones, han buscado lo mismo. En esta ICR se nombran a muchos de ellos, individuos como Freire, Leboyer, Bavolek, entre otros. Este último es el que ideó el programa “Crianza con Cariño”, hace unos treinta años. Es muy significativo e interesante saber que el motor que lo llevó a buscar formas alternativas de educación, fue su preocupación por la violencia y abuso infantil. El abuso infantil es uno de los crímenes más despreciables de que es capaz el ser humano. Es además una de las causas que contribuyen a la problemática social que hoy en día se vive, cuyo producto último es el aumento en la incidencia criminal por parte de la juventud. El maltrato destruye el núcleo familiar, al romper los lazos de confianza y amor que son fundamento mismo de ella. El uso de la violencia por parte de padres o responsables adultos, pone en tela de juicio la realidad del amor de los padres hacia los hijos. Por eso es tan urgente y necesario crear alternativas fuera de la familia, para la familia, que les dé oportunidad a conocer directamente otras alternativas para educar basadas en el cuidado y el amor, en el cariño y la sensibilidad, en el cuidado y la dedicación, en lugar de abusar, golpear, gritar, abandonar o agredir a los hijos. Como vimos en este trabajo, este programa tiene varias virtudes, la principal es la libertad que permite a sus participantes a interpretar lineamientos, a hacer uso libre de los pocos pero importantes recursos, para trabajar en nuevas opciones, que buscan alternativas para

aumentar la empatía, la autoestima, la comunicación y unión familiar en un ambiente donde toda la familia participe, aprenda a manejar sentimientos, comunicar necesidades, a reír y divertirse juntos. No es un programa para niños, sino que educa a toda la familia: padres, adultos involucrados, vecinos, allegados e hijos. Hay una conciencia de denunciar y advertir en contra de todo maltrato infantil. Es crucial entonces abrir la comunicación, para identificar y tratar las necesidades de todos los participantes. Como hemos visto, no existe un manual, ni un folleto con consignas, no se trata de un método a aplicar, no tiene visos comerciales, ni mercadotécnicos, como otros programas que son meramente un negocio. Aquí lo fundamental se resume a pocas palabras, en conceptos que bien podemos organizar en un esquema o diagrama, donde las premisas iniciales son:

- 1) COMUNICACIÓN;
- 2) ADAPTABILIDAD;
- 3) ESPONTANEIDAD;
- 4) AUTO ESTIMA

Estas cuatro capacidades se logran por medio de

- 1) Fomentar el pensamiento individual;
- 2) Establecer contacto;
- 3) Escuchar al otro y lograr que nos escuche;
- 4) Humanizar, es decir, buscar el equilibrio entre la razón y el sentir;
- 5) Socializar, fomentar la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar del otro;
- 6) Culturizar, reconocer y aprovechar, usando nuestras tradiciones, adaptarnos a las nuevas circunstancias;
- 7) Singularizar, subjetivar, reafirmar nuestra identidad como mexicanos.

Recomendaciones: Utilizar nuestros cinco sentidos para ubicar nuestras emociones, sin reprimirlas. Utilizar el cuerpo y la mente, para ser más sensibles, reconocer la importancia del humor, de la alegría, de la búsqueda de felicidad. La realización humana se funda a partir de lo que somos y podemos llegar a ser.

Recordar siempre los cinco sentidos, en su sentido profundo:

VER – saber distinguir – reconocer – respetar

GUSTAR – degustar

OIR – distinguir el sonido – distinguir el silencio – distinguir el ruido

HABLAR – expresarse con libertad – palabra y gesto – todos los
lenguajes – manifestarse

OLER – contextualizar – ubicarse en el medio ambiente -

Conceptualizar la docencia, por medio del juego, el cuento, los ejercicios físicos y de práctica en el campo, los masajes corporales y lo físico, el movimiento, la actuación, la expresión corporal por medio del teatro, la danza y la música. Todo esto confluye en una docencia basada en la acción activa, lejos de lo “bancario” como le llamaba Freire al alumno sentado, en el banco, y actuando como un banco en el que el maestro/a “deposita” conocimientos.

En cambio la dinámica didáctica consiste en el INTERACTUAR en forma horizontal, pareja, democrática entre todos, como base de las actividades. Construir, por medio de la prueba/error, lo que Donald Schön llamó “reflexión en la acción”. PRODUCIR SENTIDO, siempre hacer las cosas porque tienen sentido, no porque hay que hacerlas para llenar determinado requisito. Hay que dar sentido, construir sentido, constantemente.

Los anteriores principios filosóficos, ponen énfasis en los principios básicos universales de la crianza de los niños, como son el respeto y reconocimiento mutuo; la importancia del contacto físico, la comunicación y la diversión en la vida familiar; la toma de conciencia de las necesidades y sentimientos humanos y el interés y compromiso perdurables con los hijos.

Si consideramos que este tipo de educación se maneja como un SISTEMA DE RELACIONES, y no como núcleos jerárquicos maestro/alumno, y si nos basamos en que la familia es también un sistema de relaciones, y que para fortalecerla es imperativo involucrar a todos sus miembros, el PC nos ha ayudado a lograr los siguientes objetivos:

- Proveer tanto a padres como a hijos, de un espacio en que puedan aprender nuevas formas de relacionarse consigo mismos y con los demás.
- Reducir las disfunciones familiares, que se traduce en violencia, humillación, abandono emocional, así como maltrato y abuso infantil.
- Ayudar a las familias a establecer “la crianza con cariño”, como un estilo de vida.

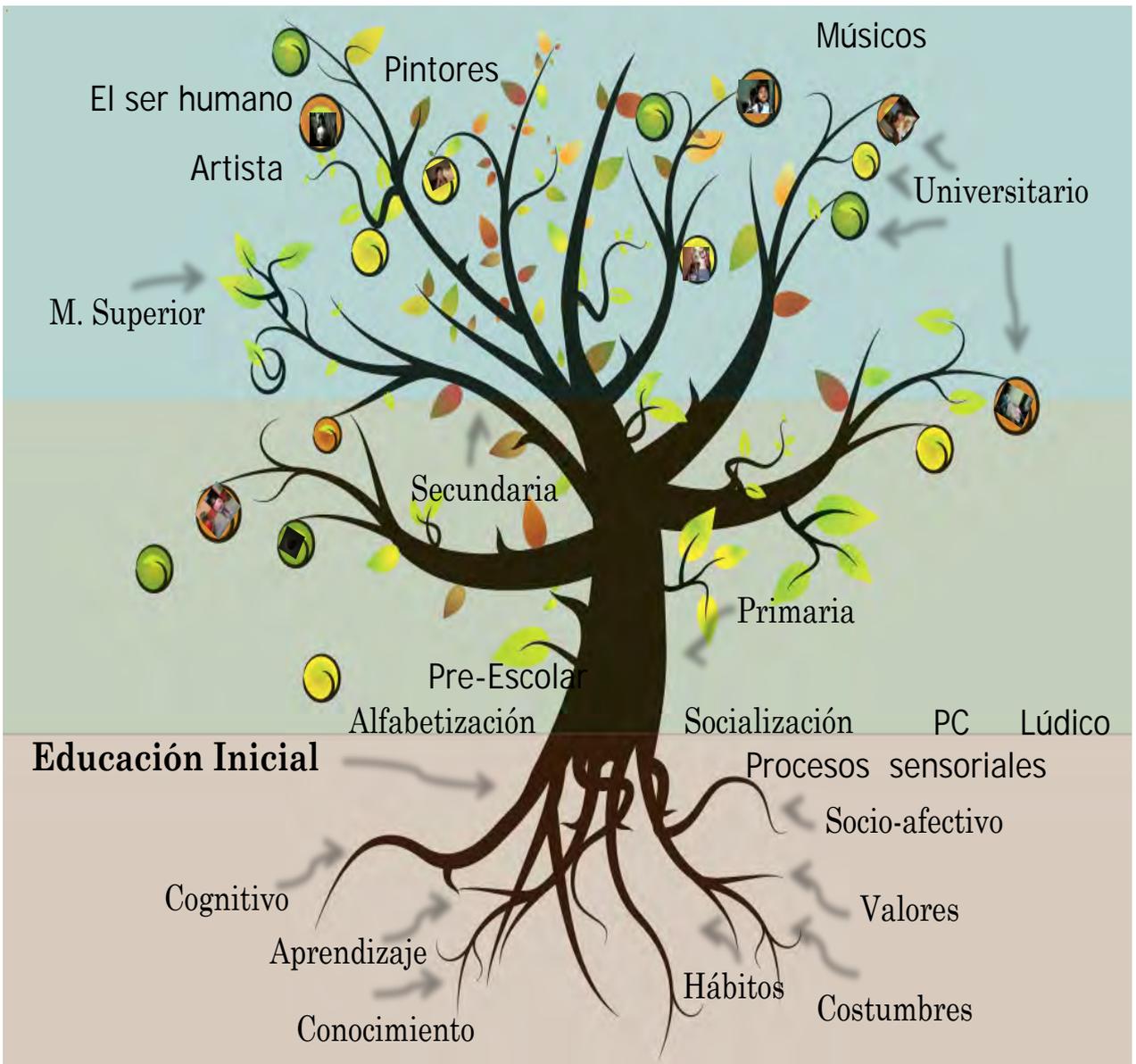
Como maestra he aprendido a allegarme de conocimientos teóricos básicos para aplicarlas a las familias y sus niños, a los que se dirige mi docencia. Hacer la maestría es resultado de esta experiencia, es un acto volitivo, determinado por mi interés en entender mejor lo que había hecho y experimentado. También he aprendido a entender mi labor de maestra como la que participa y genera “experiencias cariñosas” (como las que descritas en el Capítulo 4) que me han ayudado a ayudar a que otros las aprendan y las vivan. Lo más importante es que esta experiencia, esta vivencia aquí relatada, es también consecuencia, y por lo tanto, parte de mi historia de vida, de mis propias carencias y situaciones familiares durante la niñez y adolescencia, que me llevaron a movilizar mi propio sistema familiar y más tarde al de las familias a las que me acerqué o que se acercaron a nosotras, las maestras.

Esto me llevó a estar un poco más preparada en lo siguiente:

- Manejo de sentimientos
- Comunicación de necesidades
- Logro de empatía
- Responsabilidad sobre mi propio comportamiento
- Logro de interacciones positivas y divertidas
- Establecimiento de rutinas familiares cariñosas
- Manejo del enojo y la tensión
- Desarrollo del sentido de poder personal y autoestima
- Establecimiento de contacto físico cariñoso
- Re emplazamiento del castigo físico y el grito por formas de disciplina afectiva.

Por último, pensemos en los niños como quien piensa en un milagro de la Naturaleza, el asombroso milagro del nacimiento, y de los numerosos nacimientos que debiera constituir su vida: en cada grado de la escala escolar, al entrar a la educación media, durante los largos años de la educación superior, pues ¿no es la educación la que tiene la fuerza de permitir que volvamos a nacer las veces que sean necesarias? El ser humano tiene las más sublimes competencias posibles: la esperanza, el amor, la previsión del futuro; todos ellos son elementos de creación, y forman parte de antiguos siglos de costumbres, de hallazgos, de respuestas. No debiéramos permitir que el niño crezca enturbiándose, destruyéndose a sí mismo, y destruyendo consigo el amor, la esperanza,

la previsión del futuro, todo cuanto es la posibilidad de redimirse, de superarse. De la misma manera que a la Naturaleza se la tala, se le cercena, para que sirva a los designios de la industria humana, y hoy la conciencia ecológica señala el error en que nos encontrábamos, el alma del niño, con su energía original que contiene tantas posibilidades y beneficios, se le sigue haciendo lo mismo sin que ningún grupo ecologista del alma humana se indigne y reaccione, creando una corriente reivindicadora del niño y de su educación. A su destino provechoso, a su futuro perfecto, infalible, a su profecía, se la trunca, se la hiere, se la deforma, se la entorpece, se la suprime, para que sirva a los intereses de una sociedad que lo reconoce de palabra, pero que en los hechos lo condena fatalmente a dejar de ser, o a refugiarse en los ojos de los maestros-poetas, de los maestros-emancipados que tuvieron el privilegio de una vida libre o de liberar su vida, para sumarla a las posibilidades de un mundo mejor.



Elaborado: Lía chacón.

BIBLIOGRAFIA

Adler Lomnitz, Larisa (1981) *Cómo sobreviven los marginados* México: Editorial Siglo XXI.

Albano, Ana Angélica (1998) *Tuneu, Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo Plexus, 19.

Albano, Ana Angélica (2009) “Transformar la Realidad” Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela.

Albano, Ana Angélica (2011) “The Artist Voice”, consultado en abril 2011, en <http://www.ierg.net/confs/2003/proceeds/Albano.PDF>

Anderson, Gary L. y Herr, K. (2007) “El docente investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos.” Capítulo publicado en Ingrid Sverdlick (comp.) “*La investigación educativa de conocimiento y acción, una herramienta*” Centro de publicaciones educativas y material didáctico, Buenos Aires.

Anderson, Gary L. y Herr, K. (2005) *The Action Research Dissertation. A Guide for Students and Faculty* Sage publications, NY University. USA

Antelo, Estanislao, en Claudia Soto y Rosa Violante (comp.) *Pedagogía de la crianza, un campo en teórico en construcción.*) p. 23, Paidós, Argentina.

Baudelot, Ch. y Establet, R. (1987) *La escuela capitalista en Francia, Siglo XXI*, México.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista, Siglo XXI* eds. Madrid.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1977) *La reproducción*, Laia, Barcelona. España.

Bruner, J. (1989) *Acción, pensamiento y lenguaje* (comp. Linaza J.) Madrid, Alianza.

Buenaventura, Delgado C (1998) *Historia de la Infancia*; Ariel, Barcelona.

Casas, F. (1998) *Infancia: Perspectivas psicosociales*. Barcelona, Paidós, p. 23

Campadello, Pier, 2002 *Masaje Infantil, método Shantala*, Ediciones Cultural S.A. de Ediciones, Argentina.

Conafe Consejo Nacional de Fomento a la Educación, (2008) Vol 2 - Los primeros años, educación inicial en perspectiva.

Conafe Consejo Nacional de Fomento a la Educación, (2009) *“La construcción de la equidad en la educación inicial y básica desde el CONAFE”*

Calvo, C. (1990) *Del mapa escolar al territorio Educativo. Diseñando la escuela desde la educación*, Nueva Mirada, Chile.

Charlot, Bernard (2002) *Una educación democrática para un mundo solidario. Una educación solidaria para un mundo democrático*. Foro Mundial Educación (FME), Porto Alegre, Brasil, septiembre 2001. Consultado 03-05-2010, en: http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/52b19f6d_06%20predid%C3%A1ctica-a.pdf

Charlot, Bernard, (2006) *La relación con el saber, elementos para una teoría*. Libros del Zorzal, Argentina.

Chacon Moreno, Braulia A. (Lía) (2010a) *Educación temprana: procesos fuera de la escuela*. Ponencia presentada en el “Congreso Iberoamericano de Educación – Metas 2021”, Buenos Aires Argentina, septiembre 2010. Manuscrito publicado electrónicamente; consultado el 15 de abril de 2011. Consultado el 06-04-11, en: www.adeepra.com.ar/congresos/.../R3345_Chacon.pdf

Chacón Moreno, Braulia, A. (Lía) (2010b) *Educación temprana, sus efectos en la educación superior*. Ponencia presentada en el 7° Congreso Internacional de Educación Superior, “La Universidad por un mundo mejor”, La Habana, Cuba, 12 de febrero 2010 (manuscrito sin publicar)

Chacón Moreno, Braulia A. (Lía) (2011) *El modelo de competencias y los nuevos paradigmas educativos*. Ponencia presentada en el Foro “Problemas y alternativas en la educación superior”. UAM Xochimilco, marzo 2011. Manuscrito publicado electrónicamente, consultado en 05-05-11: http://www.xoc.uam.mx/avisos/programa_foropaes.pdf

CLADE Campaña Latinoamericana por el derecho a la educación, (2010) *Metas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Aportes desde una perspectiva de redes de la sociedad civil de América Latina y el Caribe y de España*.

Código de la infancia y la adolescencia. Ley 1098 de Noviembre 8 de 2006, República de Colombia, Unión, 2009, Bogotá.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001) “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida, en Salomon, G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu.

Clandinin D. Jean y Connelly F. Michael (2000) *Narrative Inquiry, Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

DeVault Marjorie, L. (1994) *“Feeding the Family, The Social Organization of Caring as Gendered Work”* Women in Culture and Society Series.

Egan Kieran, (1997) *The Educated Mind: How cognitive tools shape our understanding*, Chicago. University Press. Hay traducción, “La Mente Educada” Paidós.

Elliot John, (2000) *La investigación acción en educación*, Ediciones Morata.

Elizalde, Roberto y Ampudio, Mariana (2009) *Movimientos Sociales y Educación*, Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: estado del conocimiento DINIECE / Serie Informes de Investigación N° 3 Ministerio de Educación, Buenos Aires, Argentina. Consultado en: <http://dineece.me.gov.ar>

Feigelson, Michael (2010) Capítulo titulado: “¿Qué hace Blancanieves por aquí? Derechos humanos discriminación y diversidad en la primera infancia, Pág. 73 del libro: *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*, Palacios, Jesus y Castañeda Elsa (coord.) Metas Educativas 2021, Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Santillana, España.

Fonseca, L. (1997) *Epistemología de la Investigación Crítica*, Caracas, Fondo Editorial Tropykos

Frabboni, F. (1985) *La educación del niño de 0 a 6*, Madrid, Cincel. Citado por Rosa

Fraser Mustard, J. (2005) Desarrollo del cerebro basado en la experiencia temprana y su efecto en la salud, el aprendizaje y la conducta. Ponencia presentada en el “5th International Encounter of Early Childhood”, Monterrey, Mexico, Mayo 25, 2005

Violante (2008) en el capítulo: “¿Por qué pedagogía de la crianza”.

Freire, Paulo (1970) “*Pedagogía del Oprimido*” Siglo XXI, México.

Fulghum, R. (2003) *Todo lo que hay que saber lo aprendí en el Jardín de infancia*, Buenos Aires, Emecé.

Gather, M (2004). *Innovar el seno de la institución escolar* Barcelona, España: Graó. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2005. Col. Centro

Gadamer, H.G (1977) *Verdad y Método*. Salamanca, España.

Goleman, D. (1997) *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairos.

Goulart de Faría, Ana Lúcia, de Brito Fabri y Días Prado (comp.) (2009) *Por uma cultura da Infância Metodologia de pesquisa en crianças*. Autores Associados, Ltda. Brasil.

Greenspan, Stanley I. y Wieder, Serena (2006) *Infant and Early Childhood Mental Health, A Comprehensive Developmental Approach to Assessment and Intervention*, APPI.

Hatch, T. y Gardner, H. (2001) “El descubrimiento de la cognición en el aula, una concepción más amplia de la inteligencia humana”, en Salomon, G. (comp.)

“Cogniciones distribuidas, Consideraciones psicológicas y educativas”, Buenos Aires, Amorrortu.

Klein, Irene (2008) *La Ficción de la memoria. La narración de historias de vida*, Prometeo libros, Buenos Aires, Argentina.

LABORARTE-UNICAMP, Laboratorio de estudios sobre arte, cuerpo y educación. Facultad de Educación, Universidad de Campinas, Brasil. Consultar: <http://www.fe.unicamp.br/laborarte/inicio.html>

Lacasa, Pilar (1977) *Familias y escuelas, Caminos de orientación educativa*, Madrid, Visor. Citada por Violante (2008)

Leboyer, Fredrick, (2001) *Un Arte tradicional, el masaje de los niños* Editorial Edicial, Bs.As, Argentina

Loera Varela, Armando (coord.) (2006) *La práctica pedagógica videograbada*, Mex. Mas Textos, Universidad Pedagógica Nacional.

Nassif, R. (1958) *Pedagogía General*, Kapelusz, Buenos Aires, Argentina.

Neimann, Sandy; Greenstein, Deborah; David, Darlena (2010) *Ayudar a los niños sordos: apoyo familiar y comunitario para niños que no oyen bien*. Hesperian Org. Berkeley, California, EUA.

Olivero, Ana (1992) “*En los Laberintos de la Mente*”, Grijalbo.

Paoli, Antonio (2003) *Educación, autonomía y lekil kuxlejal (la vida buena), Aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los Tseltales*, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México.

Paoli, Antonio (2006) *Jugar y vivir los valores, en segundo de primaria. Lecturas sobre la realidad chiapaneca*, SEP Chiapas, y UAM-Xochimilco.

Pastor Fasquelle, Roxanna, (2005) *Los primeros años, educación inicial en perspectiva*. Reflexiones Conafe, Cuaderno 2.

Peralta, M.V. (2010) “La primera infancia (0-6) y su futuro”. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, Capítulo 7: *El futuro de la educación inicial en Iberoamérica, : calidad desde la construcción de los currículos en una perspectiva de la posmodernidad*.

Primero Rivas, y otros (2007) “*La práctica educativa desde la pedagogía social*”, Primero editores. UPN, México.

Ramírez Nashieli, (2010) *Primera infancia: una agenda pendiente de derechos* Capítulo en “Principios y retos de la educación inicial que queremos para la generación de los Bicentenarios. Metas Educativas 2021”, Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Santillana, España.

- Ricoeur, Paul (1995) *Tiempo y Narración*, Editorial Siglo XXI, México
- Romero, Tatiana (2010) Capítulo titulado “Políticas de primera infancia en Iberoamérica: avances y desafíos en el Siglo XXI”, en el libro: *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*, Palacios, Jesus y Castañeda Elsa, (coord.) Metas Educativas 2021, Organización de Estados Iberoamericanos, Fundación Santillana, España.
- Sago, Susana y Ortiz, Dora (2008) *Proyectos Educativos en escuelas urbanas-marginales cambios posibles hacia un aprendizaje significativo*, Lugar Editorial, S.A, Buenos Aires, Argentina.
- Santibañez, Lucrecia, *La promesa del desarrollo en la primera infancia de Centro América y el Caribe*. Mayol Ediciones S.A. (Bogotá, Colombia) Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento /Banco Mundial
- Sampieri R. (2006) *Metodología de la investigación*, México: McGraw Hill. Cuarta edición, pp. 45-61.
- SEP – Los libros de mamá y papá (2004) *Comunicación en Familia*, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Suárez, Daniel H., con Liliana Ochoa y Paula Dávila, (2005) *Relatos para pensar sobre la Experiencia*, consultado en: <http://escribirlaexperiencia.blogspot.com/> Ponencia presentada en el Congreso Nacional: “Leer, escribir y hablar hoy”. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Suárez D. y Ochoa, L (2007) *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como Estrategias de la Formación y Capacitación de Docentes*, Congreso Sta. Fe Argentina, “La formación docente: evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo”, Laboratorio de Políticas Públicas, Sede Buenos Aires. Programa Memoria Docente y Documentación Pedagógica, Revista 12NTES N°14, Año II, junio 2007.
- Stake R.E (2007) *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid, España.
- THE WORLD BANK (2002) *Directorio de proyectos de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe*, Washington, D.C. Education, The World Bank Human Development Network.
- Tedesco, Juan Carlos (2003). "Los pilares de la educación del futuro". En: *Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaime Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 12/04/10]. <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>
- Tedesco Juan Carlos y Porter, Luis (2006) *Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas*. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). Consultado el día 27 de mes de agosto en el año 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>

Trilla, J. (1996), *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, México, Ariel.

UNESCO (2007) *Bases sólidas, atención y educación en la primera infancia*, Paris, UNESCO.

UNESCO (2008) *Unesco policy brief on early childhood*, 42, enero-marzo, disponible en <http://www.unesco.org/education/ect/briefs> (consultado en 10-22-2010)

UNICEF (2008) *Estado de la Infancia en América Latina y el Caribe, 2008. Supervivencia infantil*, Panamá, Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.

Violante, R. y Soto, C. (2008) *Pedagogía de la Crianza, Un Campo Teórico en Construcción*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.

Yin Robert K. (2003) *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications. California.

Ynoub, R. y otros (2006) *De los esquemas de acción a los esquemas de institucionalización*, Anuario de investigación: el caso de los formatos de distribución de objetos colectivos en el contexto escolar del nivel inicial, v. XIII: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires

Ysunza Breña, Marisa y de la Mora Campos, Sofía: *Investigación Educativa a partir de un programa institucional de tutoría: experiencias en la Uam Xochimilco*, consultado el 3 de agosto de 2010, en <http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/pdf/22.PDF>

Páginas consultadas

- http://www.cooperacioneducativa.com/catalogo/sumario/dossier_84.htm
- <http://www.universia.net.co/noticias/noticia-del-dia/programa-radial-de-la-pontifica-bolivariana-impacta-en-la-salud-y-la-crianza-de-la-ninez/concl.htm>
- (<http://groups.google.com/group/baraogeral?hl=en?hl=pt-BR>).
- <http://www.inegi.gob.mx>
- Grupo Ba - E.U. Gimbernat, junio 2006, <http://xa.yimg.com/kq/groups/331395/2102237018/name/MasajeinfantilSHANTALA.pdf>
-
- Hernandez y Tort; consultado en noviembre 2009, en <http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>

