

MAESTRA

DISTRIBUCIÓN GRATUITA • AUSPICIADO POR LA FUNDACIÓN COMPARTIR • ISSN 1657-3102

Educa a Tu Hijo

Cuba a la vanguardia en primera infancia

ENTREVISTA ♦ Pág. 4 y 5

Proyectos de aula

Construir conocimientos

HERRAMIENTAS ♦ Pág. 6 y 7

La transición

Oportunidad de desarrollo para todos

TENDENCIAS ♦ Pág. 8 y 9



Un preescolar con talento

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS ♦ Pág. 10 y 11

Homenaje a Gustavo Pulecio Gómez

IN MEMORIAM ♦ Pág. 3

El Premio Compartir al Maestro le dice adiós a uno de sus principales mentores

La convicción de Gustavo Pulecio Gómez sobre la educación como motor de desarrollo del país y herramienta básica para asegurar el bienestar y una vida digna y justa en oportunidades para los colombianos fue la guía de su trabajo diario.

En un infortunado accidente de tránsito falleció el pasado viernes 27 de febrero, Gustavo Pulecio Gómez, Gerente General de la Fundación Compartir.

Gustavo, quien estuvo al frente de su cargo durante 22 años, puso en evidencia su especial cercanía y compromiso con el Premio Compartir, convirtiéndose no solo en vocero del trabajo de los maestros en todos los escenarios posibles, sino también en uno de sus más fervientes admiradores. Su convicción sobre la educación como motor de desarrollo del país y herramienta básica para asegurar el bienestar y una vida digna y justa en oportunidades para los colombianos fue la guía de su trabajo diario. Como orientador de la Fundación Compartir y líder natural del equipo, tuteló parte de sus estrategias, proyectos y acciones para hacer realidad el principio constitucional de la educación como un derecho y un servicio público con función social, fijado en la Carta Política de 1991.

Siguiendo estas líneas, además de compartir el reto fijado por la Misión de Sabios de 1994 en el sentido de alcanzar en el 2015 no solo la universalización de la educación sino también que esta sea de calidad para todos, sin ningún tipo de exclusión, la Fundación decidió crear en 1998 un galardón que reconociera la labor de los docentes en Colombia e impulsara su profesionalización y desde el principio, el timón de este viaje lo tomó Gustavo Pulecio.

Día a día, y siempre con la misma energía, tuvo la mirada puesta en el Premio Compartir al Maestro. Su la-

bor siempre fue más allá de coordinar y supervisar avances; Gustavo sentía el Premio como uno de sus proyectos de vida, cada maestro inscrito era para él un paso adelante hacia la meta compartida de mejorar la calidad de la educación en Colombia y gracias al apoyo y la motivación que logró generar, el Premio ha logrado en esta década la movilización de cerca de 17.000 maestros y ha reconocido la excelencia de 150 docentes del país.

La muerte lo encontró cuando se dirigía al Encuentro de Grandes Maestros del Tolima. Nos dejó una lección de entrega y además un camino claro hacia el futuro. Ha dicho Roberto Juarroz que “una red de mirada mantiene unido al mundo, no lo deja caer”. Y sí, fue precisamente una mirada, una forma de mirar al mundo y a su país, una manera de observar la realidad y transformarla, un camino para tejer varias miradas siempre con el objetivo de establecer alianzas, un compromiso con la gente, un original y mil veces compartido proyecto de vida, de trabajo, de familia, de amigos, de cercanos, en fin una red que nos mantiene unidos y no nos deja caer, lo que nos dejó como legado Gustavo Pulecio Gómez.

Durante 22 años la Fundación Compartir y cada uno de sus miembros tuvo la enorme fortuna de tenerlo como Gerente General, como compañero y amigo, siempre solidario, atento a poner su vocación, conocimiento y experiencia al servicio de los demás, a escuchar las preocupaciones y sentimientos, a crear, aportar y acoger ideas, argumentos y proyectos; a actuar como amable mediador en caso de conflicto y a en-



contrar una solución, una alternativa que permitiera mejores resultados.

Por ello, el equipo de trabajo que conforma la organización del Premio Compartir al Maestro, incluidos aquellos directores y demás personas que durante estos diez años han trabajado por consolidar este reconocimiento a los maestros colombianos, expresan su más hondo pesar por esta pérdida y, a través de este mensaje, rinden el más sincero homenaje a la memoria de uno de sus más entusiastas promotores.

Su ausencia inesperada nos llena de pesar, pero su presencia es notoria en nosotros y en todos aquellos que de una u otra forma están involucrados con la Fundación. Compartimos con él la responsabilidad de seguir adelante con cada uno de los proyectos que ayudó a construir, a consolidar, y que hoy son una realidad que tiene vida propia, la misma que Gustavo Pulecio Gómez le imprimió. La red que conformó está hecha de muchas miradas, de los hilos más fuertes y conservará su sello. Ese es nuestro homenaje a la memoria del jefe, el compañero, el padre, el esposo, el amigo, el hombre. ■

Hace un año el lente de Carlos Duque logró esta imagen de Gustavo a propósito de la celebración de los diez años del Premio Compartir.

Javier Pombo, muy pronto con nosotros

En Fundación Compartir deseamos la pronta recuperación de Javier Pombo Rodríguez y esperamos que en pocos días esté con nosotros y continúe su importante labor como subgerente de Educación.

Un saludo muy especial para él y su familia de parte de todo el equipo de la Fundación y del Premio Compartir al Maestro.



De izquierda a derecha: Pedro Gómez Guzmán; Pedro Gómez Barrero, presidente de la Fundación Compartir; Cecilia María Vélez White, ministra de Educación; Carlos Pinzón y Gustavo Pulecio.

Educa a Tu Hijo, un programa ejemplo para Colombia

Cuba a la vanguardia en primera infancia

Palabra Maestra. Para empezar ¿podría ofrecernos un panorama de la educación preescolar en Cuba?

Isabel Ríos. Primero tengo que hacer una aclaración, cuando nosotros hablamos de educación preescolar nos referimos a toda la atención al niño desde antes de su nacimiento hasta aproximadamente los seis o siete años. El término preescolar significa "anterior a la escuela", y no es ese el modo en que nosotros lo enfocamos. Los seis primeros años de la vida, y de manera más específica los tres primeros, son esenciales para toda la vida del individuo. Esa falsa concepción ha provocado que muchos países, gobiernos y Estados se dediquen a invertir en programas para niños de cuatro a seis años, pero pierden los años anteriores que dentro de toda la etapa son aún más definitivos.

P. M. ¿Cómo maneja Cuba el asunto?

I. R. Para empezar, debo decir que Cuba ha tenido transformaciones en su legislación y ahora la mujer cubana tiene derecho a licencia remunerada de siete semanas antes del parto y un año posterior a este, lo que beneficia que madre e hijo estén juntos y asegura la lactancia materna.

P. M. ¿Y de allí en adelante?

I. R. Cuba utiliza un sistema de atención a la infancia con dos programas diferentes: uno institucional y otro no institucional. El institucional funciona con dos componentes: el primero son los llamados círculos infantiles que cuentan con niños de uno hasta seis años; estas instituciones tienen por lo general personal profesional.

El otro componente institucional corresponde a lo que antes aquí en Colombia llamaban grado cero. Ese grado cero en Cuba puede funcionar lo mismo en un círculo infantil que en una escuela primaria, o sea que el niño puede hacer su grado cero en el círculo infantil, pero si no estaba en él, entra en el grado cero en la escuela primaria que nosotros llamamos preescolar.

Existe otro componente que pertenece a otro programa, el Educa a Tu Hijo, que funciona en condiciones familiares y comunitarias. O sea es un programa no institucional.

P. M. ¿El auge de Educa a Tu Hijo ha significado que menos niños asistan a los círculos infantiles?

I. R. No, siempre han asistido menos niños a las instituciones. Cuba es un país bloqueado que tiene dificultades económicas y las instituciones infantiles son muy costosas. Cuba no tiene condiciones económicas para atender a toda la población infantil en las instituciones. Desde 1961, cuando fueron creados los primeros círculos infantiles, se decidió que fueran fundamentalmente para los hijos de madres trabajadoras porque eso garantizaba la incorporación de la mujer al trabajo con la seguridad de que sus hijos iban a estar cuidados y educados correctamente. Como tenemos un porcentaje alto de incorporación de la mujer al trabajo y no cubrimos todas las necesidades, otorgamos las matrículas a mujeres que trabajan en sectores priorizados. En los círculos infantiles está apenas el 17% de la población infantil. Desde 17% hasta 30% se completa con los grados escolares y el 70% está

atendido por el programa Educa a Tu Hijo. Así Cuba tiene una atención a la infancia de 99,5%, lo cual nos sitúa, y eso se puede decir sin falsa modestia, al nivel de países del primer mundo.

P. M. ¿Cómo lograr cobertura con calidad? Empecemos por ejemplo con la formación de los maestros de preescolar en Cuba, ¿cómo es?

I. R. Cuando Educa a Tu Hijo comenzó su aplicación generalizada en el año 92, tenía entre diez y once años de investigación, porque comenzó a investigarse en 1981. Ahora, tenemos una formación media y una formación superior. Hacemos la captación desde los centros de enseñanza media. Ahí comenzamos una formación que tiene una particularidad y es que las universidades pedagógicas están vinculadas a ella, por tanto los profesores de la universidad también trabajan en la formación media. Y está la licenciatura, una de las carreras más nuevas que existe en Cuba. Tiene énfasis generales para todas las carreras.

P. M. ¿Cuáles son esos énfasis generales?

I. R. La formación es académica, laboral e investigativa. Consideramos que no hay una formación de calidad si tú das solamente teoría, conocimientos, y no desarrollas habilidades para el ejercicio. Entonces combina estos tres componentes desde primer año, solo que cambiando los por cientos de énfasis. En los primeros años fundamentalmente lo laboral es de familiarización, y poco a poco en esa formación va aumentando el peso de lo laboral en el sentido de que ellas van siendo más activas en ese proceso.

P. M. ¿El componente investigativo cómo entra en ese proceso de formación?

I. R. Nuestro interés no es formar investigadoras, nuestra premisa es que tú mejoras y transformas el ejercicio de tu profesión en la medida en que incorporas todo el método científico en la solución de problemas cotidianos. Así entonces se empieza con asignaturas de metodología de la investigación y las estudiantes van realizando cada año ejercicios que van elevando su nivel de complejidad hasta terminar con una tesis, resultado de una investigación. Incluso se investiga no en lo que tú deseas sino en problemas detectados, porque en muchos lugares se encuentra que hay un desarrollo científico y teó-

rico grandísimo que no corresponde en la práctica con la solución de los problemas y es que los investigadores se enfocan en lo que les gusta y no en lo que debería tener prioridad.

P. M. ¿Cómo es la formación de los maestros en ejercicio?

I. R. Hace unos tres años se tomó la decisión de que se realizara una maestría en educación para los maestros en general de todos los niveles, entonces con el uso de las nuevas tecnologías, los especialistas de mayor calificación hicimos filmaciones. Eso acompañado de materiales impresos sirvió también para multiplicar y, siendo utilizado por quienes ya tenían maestría en cada una de las provincias, se ha diseñado un programa nacional, que permite no solo renovar sino elevar la calidad de la preparación de los educadores.

P. M. ¿Hay alguna estrategia particular para que los maestros intercambien experiencias y hagan círculos para compartir lo que hacen?

I. R. Eso siempre ha existido en Cuba. Hay un sistema de trabajo metodológico en los centros, en los colectivos, etc., y un proceso de detección de necesidades y de socialización de las mismas e incluso de sus soluciones en el propio horario de trabajo.

P. M. ¿Con qué intensidad?

I. R. Aproximadamente 10% de su horario laboral. Por ejemplo, en el caso de los círculos infantiles se utiliza el tiempo en el que los niños duermen, pero además hay colectivos de todo el grupo de educadoras del mismo salón, hay colectivos de ciclo, por ejemplo las educadoras que trabajan con los niños de dos a tres años, las que trabajan con los de tres a cuatro, porque al final se puede constituir como un ciclo y así se van transmitiendo información. En el caso del programa Educa a Tu Hijo igual, solo que se sesiona en espacios diferentes.

P. M. Centrémonos en el programa Educa a Tu Hijo. ¿Cómo describirlo a grandes rasgos?

I. R. El programa surgió como respuesta a un problema que teníamos en Cuba. Se detectó que los niños de zonas rurales y de montaña que vivían en condiciones dispersas no tenían éxito en los primeros años de la escuela primaria y se empezó a indagar cuáles eran los factores asociados a ese problema. La

investigación dio como resultado que el niño llegaba a la primaria sin haber sido suficientemente estimulado en la etapa anterior. Entonces se exploró de qué manera atender a quienes viven dispersos en condiciones rurales. Descubrimos que hay como tres modelos diferentes de atención no institucional a la infancia; comenzamos a trabajar únicamente con las familias, solo que parte de ellas empezaron a decir que en algunas ocasiones se les olvidaba o no tenían precisión de lo que había sido orientado en sesiones anteriores y el propio niño les rectificaba. Así se descubrió la potencialidad que tiene trabajar de manera no institucional vinculando niños y familia. Esa es la modalidad que Cuba utiliza. Educa a Tu Hijo es un programa social de atención integral a la infancia, porque tiene como su fin último la estimulación y el desarrollo integral máximo posible de los niños, pero lo hace a partir de la familia que está inserta en una comunidad, por eso decimos también que es un programa familiar y comunitario.

P. M. ¿Cuál es la metodología de trabajo?

I. R. En una sesión, digo de trabajo directo porque ello tiene su planificación, su organización, etc., se determina un lugar de la comunidad donde puedan reunirse algunas familias. Hay un primer momento en el cual, en un área de juego, los niños, con material elaborado por la propia comunidad y otros aportes que hagan instituciones y organizaciones, socializan y juegan con otros y una persona se queda al frente de ese momento mientras un orientador se reúne con las familias para preguntar qué han hecho en la casa desde la última actividad.

P. M. ¿Qué intervalo hay entre una y otra actividad?

I. R. Generalmente se hacen dos semanales. Esas familias cuentan desde la actividad anterior, lo que aprendieron, cómo lo hicieron en la casa, cómo reaccionó el niño, qué variantes utilizaron en sus condiciones. Se socializa un poco, intercambian aprendizajes de lo realizado, y se hace también una orientación de la actividad que van a realizar conjuntamente ese día.

El segundo momento es fundamentalmente práctico, siempre se parte de la experiencia de las familias y se van dando orientaciones en todas las esferas del desarrollo. Una vez que la familia

comprendió lo que hay que hacer, se unen niños y familias y cada familia con su niño empieza a mostrar cómo es capaz de hacer la ejercitación.

P. M. ¿Qué tan grandes son los grupos?

I. R. No deben ser más de 15 familias. A partir de ahí el orientador, que nosotros llamamos ejecutor, va haciendo correcciones, va sugiriendo. Cuando se acaba este momento se ejecutan todas las actividades que tienen de desarrollo físico, de desarrollo del lenguaje, de orientaciones para el cuidado de la salud, etc., entonces los niños vuelven a jugar y hay un tercer momento en el que las familias dicen a la ejecutora qué les costó más trabajo, dónde necesitan ayuda y reciben orientaciones de cómo continuar realizando eso en el hogar.

P. M. ¿Cómo manejan las diferencias de edades y cómo eso se va haciendo progresivo?

I. R. En los primeros años, o sea de cero a uno y de uno a dos generalmente se hace en actividades individuales aunque ahora ya para niños de uno a dos años se hacen en grupos más pequeños de cuatro a cinco familias y está dando resultados.

P. M. ¿Entonces una mamá que tiene un chiquito de un año y uno de cuatro, tiene que asistir a dos reuniones distintas?

I. R. Sí, aunque también hay grupos múltiples, por ejemplo se trabaja con niños de tres a cuatro, de cuatro a cinco y de cinco a seis, solo que las actividades que se orientan dependen de la edad y de su nivel de desarrollo.

P. M. ¿Hay un currículo que va mostrando por dónde debe ir avanzando la familia y los niños?

I. R. Nosotros no estamos poniendo un currículo para unos y un currículo para otros. El currículo es el mismo y comparte un único fin: desarrollar al máximo las potencialidades de cada niño, solo que el modo de lograrlo es diferente. Entonces ese currículo que en la vía institucional lo trabaja una educadora, en la vía no institucional la familia va recibiendo orientaciones sistemáticas y lo va ejecutando en las condiciones del hogar, pero sobre todo hay un principio muy importante para ambas vías, tanto la institucional como la no institucional, y es el hecho de considerar que todos los momentos de la vida del niño son momentos educativos y propicios para la estimulación. Con esa concepción tienen que ser preparadas las familias de los niños que están en la institución.

P. M. Hay un plan que muestra qué hacer con los niños, dependiendo de su desarrollo, pero si ya llevo tiempo trabajando con una familia, ¿puedo ser más exigente con ella?

I. R. Como no. También la familia necesita ayuda. Por eso es que el programa cuenta con un soporte material. Son nueve folletos para las familias que en estos momentos está en proceso de perfeccionamiento. Educa a Tu Hijo comenzó su utilización en el año 92 y estamos en el 2009, por tanto permite actualizaciones. El programa cuenta con un sistema de folletos para las familias; tiene cuatro para el primer año de vida,



FOTOGRAFÍA: MANUEL HORMAZA

Educa a Tu Hijo es un programa social de atención integral a la infancia, porque tiene como su fin último la estimulación y el desarrollo integral máximo posible de los niños, pero lo hace a partir de la familia que está inserta en una comunidad.

porque el niño está totalmente en condiciones de la familia ese año y cambia sus características de un trimestre a otro. Ese material tiene orientaciones precisas para su desarrollo integral, e incluso cómo la familia puede evaluar los logros que el niño va alcanzando en su desarrollo.

P. M. En Colombia ha habido un fuerte debate respecto a los indicadores ¿Cómo llegaron ustedes a ellos?

I. R. Esos logros son resultado de investigaciones cubanas, y de la experiencia extranjera también; así fuimos determinando cuáles debían ir teniendo los niños en cada etapa de su vida. También esos logros están siendo revisados, pero nos han servido. La evaluación no es para decir tiene problemas el niño, sino para saber dónde es necesario estimular más. Eso es muy importante para la familia, porque una de las cuestiones que le hacemos comprender es que el niño no es inteligente por naturaleza; tiene condiciones que son necesarias, pero lo determinante es la estimulación que recibe y eso le da un empoderamiento a la familia en el sentido de que cuanto más haga y mejor lo haga, mejor va a ser su hijo, y por eso nosotros decimos que el programa es social porque le da una responsabilidad social a la familia que antes no tenía. Por eso yo no diría que hay una modalidad mejor que otra. La modalidad institucional ha aprendido también desde la perspectiva de la no institucional, porque comprendió que tiene que ser un poco más abierta y hacer que el padre de familia también se involucre.

P. M. ¿Qué hace de diferente un maestro de preescolar o de una guardería a un padre, en el caso de ustedes?

I. R. Me faltó decirte que ambas vías se complementan, es decir, los centros infantiles son centros preparadores de la modalidad no institucional, preparan al personal técnico que participa en las instituciones y también los padres pueden visitar las instituciones y ver cómo se trabaja. Ahora, la diferencia está en un personal técnico que tiene una responsabilidad y que ha de ejecutarla con ese nivel profesional. El padre lo hace en sus condiciones, con todo el material disponible que ha de poder, un material informal, porque pudimos mostrar que no son los juguetes los que desarrollan, o sea el juguete que normalmente compran los padres y el niño rompe. Hay una diferencia aquí, indudablemente, en las instituciones hay personal especializado que sabe cómo debe conducir al niño y debe ser afectuoso, pero no hay mayor afecto que el de la familia. Como no está todo el día con el niño, no puede darse cuenta de cómo se van dando los cambios.

P. M. Eso debe afectar también a esos adultos...

I. R. Por supuesto. Te voy a poner un ejemplo. Yo asesoré la creación del programa Primera Infancia Mejor en Río Grande del Sur, en Brasil. En el año 2003 fuimos llamados por el Secretario Estadual de Salud para ver la posibilidad de implementar un programa que utilizara el modelo. Se creó un programa que se llama Primera Infancia Mejor. A los dos años hicimos una evaluación

parcial y tuvimos algunas declaraciones de familias que nos dejaron estupefactos. Por ejemplo, recuerdo una donde la abuela y la mamá se incorporaron con el niño a la estimulación, y cuando las entrevistamos, la abuela lloró al contarnos que cuando tuvo a su hija no sabía comunicarse afectiva y emocionalmente, asuntos que aprendió con este programa, que el roce físico y afectivo ya no lo lograría con su hija, sin embargo ahora podía abrazar a su nieto.

P. M. Saber que pueden hacer cosas, la capacidad de reflexión sobre lo que hacen debe incidir en muchas esferas.

I. R. Claro, eso no se queda en una familia, es que las familias viven en comunidad, por lo tanto cuando tú transformas a la familia vas transformando a la comunidad y el programa depende también del apoyo que den todos los sectores que tienen que ver con la atención al niño. Hay un equipo técnico que se crea con representación de todos los sectores, porque por ejemplo usted no puede decir que va a estimular a la infancia si no tiene agua para que se alimente, para que se asee. Entonces van moviendo también a los sectores en función de la infancia, que es en función de la prevención porque cuando tú garantizas todo eso estás haciendo más responsable a cada miembro de la sociedad, estás transformando las dificultades que tiene determinado contexto y estás evitando que surjan dificultades en épocas futuras. Por tanto este se convierte en un programa preventivo. Cuando tú haces una buena estimulación integral en la primera infancia, eso es un programa preventivo. ■

Acceda a la versión completa de esta entrevista en nuestro sitio web: www.premiocompartir-maestro.org/palabramaestra
Si le interesa conocer más acerca del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar de Cuba, puede visitar la página <http://www.celep.rimed.cu/>

Graciela Fandiño C.

Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional

Bienvenido el auge de los proyectos de aula!, una metodología que le sigue la pista a las preguntas e inquietudes de los niños, capaz de aprovechar su curiosidad y sus deseos de comprender el mundo y de potenciar su desarrollo integral. Con ella, ese complejo e imbricado conjunto de dimensiones –comunicativa, cognitiva, social, corporal, ética– entra en función de unas búsquedas comunes y de diálogos con diversos campos del saber que le dan sentido al conocimiento. Si bien los proyectos de aula se pueden utilizar como estrategia de trabajo con personas de diferentes grupos de edad, trabajar por proyectos con infantes del nivel preescolar constituye una herramienta pedagógica potente que podría marcar su acercamiento al mundo del aprendizaje y del conocimiento.

Los proyectos de aula o el trabajo por proyectos no son una novedad en la educación infantil. Sus orígenes pueden encontrarse en el movimiento pedagógico de Escuela Nueva o Escuela Activa que se inició a finales del siglo XIX. La idea fundamental de dicho movimiento era plantear un tipo de educación más cercana a la vida misma de los niños de manera que estos fueran los protagonistas de su propio aprendizaje. Ferrière, uno de sus grandes impulsores, afirmaba que “si la vida no puede venir a las aulas, cosa muy poco posible, es preciso que por el método que pone en juego, la escuela vaya a la vida y transporte allí a sus alumnos, presentándoles lo que de esta esté a su alcance”. Pedagogos como Decroly, Dewey y más tarde Freinet y Lodi plantearon y desarrollaron dicho ideario.

La clave de los proyectos de aula

Esta metodología que ha tenido gran acogida con grandes y chicos se sustenta en una serie de elementos pedagógicos que conviene tener presentes a fin de poderse la apropiarse y amoldar a los estilos e intereses particulares tanto de la maestra que la lidera, como de los niños. Veámoslos.

Vínculo entre la vida y la escuela

La formulación y puesta en marcha de proyectos en el aula toma en cuenta y se basa en situaciones vividas por los niños. Esto demanda un esfuerzo importante por parte de la escuela, como espacio abierto y atento a sus particularidades, a sus contextos socioculturales y a la posibilidad de enriquecerse de estos para interesarse auténticamente por lo que los estudiantes buscan conocer.

Partir de las inquietudes e intereses de los pequeños no significa ir a la deriva. La maestra debe llevar las riendas del proceso y saber qué se persigue y a dónde quiere llegar con los infantes, de acuerdo con su rango de edad, así como también qué actividades son las adecuadas para lograr los propósitos. Para ello resulta útil hacer un ejercicio de planeación y planteamiento del pro-



Los proyectos de aula en el preescolar

Niños y niñas que construyen con

yecto específico, así como del conjunto de aspectos que se trabajarán a través de acciones concretas.

Respuesta a problemas, preguntas e hipótesis

Trabajar por proyectos supone centrarse en la posibilidad de la construcción del conocimiento por parte de los niños y las niñas. La búsqueda de posibles respuestas a preguntas o a problemas constituye un elemento fundamental dentro del proyecto pues le da un sentido al trabajo escolar. Se trata de formular hipótesis de trabajo para explorar en el entorno, indagar con personas cercanas, buscar información y contribuir a la construcción de conocimientos significativos, al tiempo que se desarrollan diversas dimensiones del ser humano.

Diálogo entre los saberes previos de los niños y otros saberes

En los proyectos se moviliza la interacción constante y el diálogo acerca de los saberes de los niños, previos a la experiencia, en busca de respuestas y posibles soluciones. Así mismo, están presentes diferentes tipos de información respecto a la pregunta o el tema, que sirven de base para hallar nuevos aspectos sobre los cuales dialogar, comparar, descartar y mantener un intercambio enriquecedor para todos los participantes.

Estrategia de globalización del aprendizaje

Al plantear y llevar a cabo los proyectos necesariamente se involucran diferentes aspectos que intervienen en el desarrollo infantil: motor, cognitivo, afectivo, artístico, ético. Por tanto, la concepción de un aprendizaje global, en el sentido planteado por Decroly, pretende superar propuestas de trabajo basadas en dimensiones o áreas del currículo abordadas en forma aislada, y no toma el saber como un producto derivado de compartimentos específicos que, unidos, conformarán el bagaje conceptual y teórico-práctico de los niños. El decidido peso a la preparación de los niños para la educación básica dado tradicionalmente a la educación preescolar, centrada sobre todo en “aprestarlos para la lectoescritura y el cálculo numérico”, o el afán por volverlos cada vez más “inteligentes” queda relegado en esta metodología. El juego, las artes, la literatura y la exploración del medio, son escenarios de aprendizaje privilegiados que pueden aprovecharse para desarrollar todas las dimensiones humanas.

Entre todos construimos y aprendemos unos de otros

El proyecto es un asunto de todos y el resultado de la búsqueda es producto de un trabajo colectivo que es más que la

suma de los aportes individuales. Respetar las opiniones de todos, reconocer que somos diferentes y que cada quien tiene algo que aportar, valorar las propias fortalezas y apoyarse en las de los demás son, entre otras, características de la construcción social del conocimiento y elementos fundamentales de una formación ciudadana.

Generación de un producto visible

Los proyectos tienen resultados concretos y visibles, que pueden ser presentados utilizando formatos diversos: a través de cuentos y relatos, murales, socializaciones, dramatizaciones, etc. Con ellos se da razón de las diversas actividades realizadas durante el proyecto y se reflejan los aprendizajes, así como las diferentes búsquedas e intereses de las y los niños.

Lograr que estos principios hagan parte de los proyectos de aula requiere, como bien puede pensarse, de un trabajo delicado y cuidadoso que tome en cuenta los intereses y necesidades de los niños en sus edades específicas. Asimismo implica un quehacer de indagación en torno a estrategias y dinámicas detonadoras de este conjunto de aspectos, al igual que la utilización y la creación, de ser necesario, de materiales y herramientas que permitan reunir y reflejar estos ítems. Como se verá a continua-

Hace ya algunas décadas que los proyectos de aula están rondando la educación preescolar, bien sea porque es tema obligado en la formación de los maestros, porque se les menciona en libros que abordan este ciclo o porque cobran vida en los escenarios donde niños y niñas pasan una buena parte de su tiempo.

Conocimientos

FOTOGRAFÍA: MANUEL HORMAZA

ción, la misma metodología que implica trabajar por proyectos contribuye a que se democratizen y se apliquen, de inicio, varios de estos principios. No obstante, será una tarea de buen artesano la que deberá realizar el maestro como adulto a cargo de guiar y acompañar el proceso, del cual necesariamente los niños y las niñas deben ser los protagonistas.

Cuatro pasos concretos para el trabajo por proyectos en el aula

El trabajo por proyectos no puede ser improvisado. Es indispensable que haya una planeación lo suficientemente abierta para integrar elementos que surjan durante la marcha, pero también bastante sólida para mantener presente lo que se quiere enseñar y para que le dé sentido pedagógico a lo que se va realizando. Por ejemplo, para trabajar la noción de temporalidad, se puede apelar a diferentes opciones de proyectos, siempre y cuando haya claridad en el tema en sí. Este es el centro del asunto y alrededor de ello deben establecerse aquellas dimensiones que quieren potenciarse combinando los elementos que deben estar presentes en el desarrollo y el aprendizaje de acuerdo con las edades particulares.

1. Surgimiento y elección del tema

Los temas de los proyectos pueden surgir de muchas maneras: los juegos infantiles, una salida pedagógica, un cuento que entusiasmó a los niños, una pregunta explícita o incluso una propuesta de la misma maestra basada en el conocimiento que tiene de sus estudiantes. Esto desde luego requiere de un ambiente de comunicación en el cual los niños puedan expresar ideas, sentimientos, intuiciones, experiencias. Asimismo, el docente debe interesarse en el tema del proyecto de manera que los pequeños perciban su compromiso y entusiasmo y se impregnen de ellos. Algunos ejemplos de temas que se pueden plantear en un proyecto de aula son indagar sobre los animales (sus características, costumbres, alimentación, hábitat) o conocer acerca de los planetas (el sistema solar, la luna, las estrellas).

2. Delimitación y planificación

El segundo paso consiste en delimitar y planificar. Es importante hacerlo de manera conjunta con los niños, en un ejercicio a través del cual el docente, si bien tiene la perspectiva de largo alcance, se convierte en un escucha permanente de lo que los estudiantes

expresan, lo cual debe reflejarse en una planificación flexible. Para contribuir a la delimitación, se sugiere considerar tres preguntas orientadoras:

- 1. **¿Qué sabemos?** Esto implica indagar las ideas que tienen los estudiantes acerca del proyecto elegido. Es un momento de comunicación e intercambio en el cual se evidencia que los niños poseen distintos saberes y a la vez varios puntos en común. Aquí se facilita el contraste de ideas, se aprenden cosas nuevas, se regula el propio pensamiento, se cae en cuenta de contradicciones, y se dan avances en el proceso de aprendizaje.
- 2. **¿Qué queremos saber?** Aquí se delimita lo que se quiere saber; de este modo se puede ir configurando un índice tentativo, un plan de trabajo previo que esté a la vista de los niños, aunque ellos todavía “no lean, ni escriban”. Esto permite mantenerse ubicado a lo largo del trabajo, tener claro dónde se está y hacia dónde se va.
- 3. **¿Cómo vamos a lograrlo?** La pregunta de “qué queremos saber” lleva a otra más que tendrá que ser respondida para avanzar en la delimitación del proyecto: cómo conseguirlo, es decir qué actividades y recursos son necesarios.

3. Desarrollo

Para llevar a cabo el proyecto, se requieren a su vez, tres tipos de acciones:

- 1. **Búsqueda de fuentes de información.** Esta debe ser de diversos tipos; además de la información que la maestra sugiera y ponga a disposición, estará la que los niños, sus familias y la comunidad aporten, así como la que brinden los especialistas en el tema. De esta manera se trata de ratificar que el conocimiento no solo se encuentra en la escuela y que aprender supone un acto comunicativo que requiere de los saberes de otros.
- 2. **Organización de actividades.** La variedad permitirá trabajar las diferentes dimensiones del niño. Puede recurrirse, por ejemplo, a la lectura de documentos y su posterior consignación a través de formas diversas de expresión artística, salidas pedagógicas, dramatizaciones, juegos, películas, actividades de observación y experimentación, visita de especialistas, entre otras. Las actividades de desarrollo del proyecto también son de búsqueda, planteadas tanto para resolver preguntas como para profundizar en ellas y formular nuevas.
- 3. **La materialización.** Se refiere a las formas escogidas para dejar evidencias de lo que los niños indagan y expresan. Por ejemplo, cada uno puede tener una carpeta de registro de su trabajo, en la cual va guardando sus dibujos, sus recortes, etc.; igualmente el proyecto puede tener un mural o una maqueta que puede enriquecerse a medida que avanza; una dramatización o un cuento también son formas de materializar el proyecto.

4. Evaluación y socialización

En este punto se toma en cuenta, además de la evaluación, el cierre de los proyectos, bien sea este un documento final o la materialización en sí. Este

cierre refleja los desarrollos mismos del proyecto tanto de forma individual como grupal. La carpeta individual muestra los desarrollos de cada estudiante en el proyecto y se puede convertir en uno de los elementos de evaluación individual.

Para este momento es aconsejable plantear el índice final en el cual se recapitula el trabajo llevado a cabo y se ordenan las actividades realizadas. Dado que se trata de la finalización del proyecto, es necesario comunicar los resultados a los padres y a otros estudiantes; en este punto, el sentido expresivo y estético cobra toda vigencia. Una suerte de libro colectivo del proyecto puede servir como gran cierre y como un ejercicio aprovechable en términos de evaluación; se puede solicitar a cada niño que le explique el libro a otra persona, esto también permite ver cómo se apropió del proyecto.

Maestros y proyectos de aula

Hasta ahora hemos visto que los proyectos de aula son muy ventajosos para los niños, pero lo son también para sus maestras, ya que les implica diversos retos y les permite mantenerse actualizadas en diferentes temas. Además, cada proyecto es una oportunidad para tener experiencias novedosas e interesantes; inclusive si se trabajara el mismo tema dos años consecutivos, la escucha a los niños y su acompañamiento llevaría, en todo caso, a hacer siempre proyectos distintos e innovadores.

Si bien hemos presentado unos pasos para el trabajo por proyectos, estos deben considerarse como una guía que es posible modificar, enriquecer, adaptar. Recordemos que la propia práctica y la reflexión sobre esta, así como la búsqueda de alternativas para lograr la mejor potenciación del desarrollo de los niños, permite tomar decisiones para ir construyendo una manera propia de realizar los proyectos y aprovecharlos como herramienta pedagógica. La única ruta viable es hacer ajustes en la medida en que se ponen en práctica las ideas, sean estas propias, tomadas de textos acerca del tema o aquellas que surgen en el intercambio con otros colegas.

Es en este sentido que los proyectos de aula posibilitan el trabajo colectivo, el apoyo al desarrollo infantil y la reflexión pedagógica entre docentes. Plantearse esta forma de trabajo con otras compañeras de nivel o de sección sirve para compartir y reflexionar sobre el quehacer diario, los dilemas, desafíos y contradicciones, todo lo cual permite volver sobre estos y replantearlos si es necesario. La reflexión y el intercambio en torno a los proyectos, su evaluación, dificultades e implicaciones ayudan, además, a cualificar y profundizar día a día en el conocimiento sobre los niños y sobre sus formas de aprender. De este modo se aprovecha lo que este tipo de didácticas abiertas generan, a la vez que también da pie para reconocer y fortalecer el potencial como profesionales y como personas. ■

Acceda a la versión completa de este artículo en nuestro sitio web: www.premiocompartirmaestro.org/palabramaestra

Busque también allí, en la sección Herramientas, “Rutas para hacer realidad un proyecto de aula” donde encontrará dos propuestas concretas.

La transición

oportunidad de desarrollo para todos

Olga Isabel Isaza De Francisco

Especialista en políticas de infancia

La transición de los niños y las niñas desde ambientes más íntimos e informales —como el hogar, el jardín o el primer grado de preescolar—, hacia escenarios más colectivos y formales —como el ciclo de educación primaria— es una preocupación que ha cobrado particular relevancia en Colombia, entre otras cosas por la presión que ejerce sobre la primaria la progresiva ampliación de cobertura de los grados de preescolar y los altos índices de repitencia y deserción educativa durante el primer grado. A la vez, es un tema que está a la orden del día dado el afortunado auge que tiene en el país la atención integral a la primera infancia y la educación inicial.

Si bien es cierto que durante los primeros años de vida muchos niños, sus familias, cuidadores y maestros transitan procesos desgastantes e incluso dolorosos, no tiene que ser así. Hacer del proceso de transición una oportunidad satisfactoria y reconfortante de desarrollo para todos es posible. ¿De qué depende? En gran parte de la forma de entender las transiciones y de los elementos que se pongan en acción para facilitarlas. Aquí revisaremos el estado de la discusión sobre las transiciones y ofreceremos algunas ideas para ayudar a que pequeños y grandes aprendan a manejarlas en la vida y sacar de ello el mayor provecho.

El debate

Caracterizado por dos énfasis, el debate sobre las transiciones en los primeros años de vida, se ha movido entre una perspectiva evolucionista y una constructivista. La primera entiende el desarrollo como una secuencia universal e invariante de etapas sucesivas de transformación de competencias físicas, mentales, cognitivas, socioemocionales y morales de los niños, resultado de la maduración biológica y de las acomodaciones y reacomodaciones de las experiencias de los pequeños a medida que su pensamiento va haciéndose más complejo.

Aunque son varias las implicaciones de esta perspectiva en la forma de entender y estructurar las transiciones, quizá la más importante es que las concibe como el momento más oportuno en un continuo de desarrollo estableciendo aquel en que el niño ha alcanzado determinado nivel para emprender el aprendizaje de conocimientos específicos. Bajo la influencia de aquellos países en donde la escolarización ha logrado altos niveles de universalidad, este momento ha sido asociado fundamentalmente con la edad media de un grupo de individuos con esa capacidad específica, vía por la cual se unieron el criterio de transición con la edad biológica y el debate sobre las transiciones con la pregunta si en una etapa particular del ciclo escolar llamado “transición”, los niños están o no listos para ser escolarizados.

Además de las generalizaciones, que se han derivado de esta concepción, en el mejor de los casos riesgosas, la idea de un devenir evolutivo preestablecido y de unos sujetos —los niños y las niñas— que ocupan un lugar pasivo frente a este, han hecho emerger teorías que enfatizan en la diversidad de los itinerarios evolutivos y en la construcción activa del ser.

Desde estas nuevas teorías que configuran la que hemos llamado una perspectiva constructivista, las transiciones son vistas como momentos claves en el proceso de aprendizaje sociocultural en los cuales son determinantes la historia y los contextos, las relaciones y las interacciones. Esta puerta de entrada al debate

sobre las transiciones, en vez de conducir la atención hacia un punto específico dentro del continuo de desarrollo para valorar la adquisición secuencial de aprendizajes, la conduce a un campo temporal extenso marcado por personas determinadas con quienes el infante interactúa y que desempeñan un papel decisivo en su desarrollo personal y social.

La cultura es el marco de lo que se aspira, se hace y se valora; en él los contextos y las interacciones sociales son determinantes para producir aprendizaje y desarrollo. Los sistemas de creencias y convicciones respecto del desarrollo y la crianza de niños y niñas en las familias, en los jardines, en los colegios o en cualquier otro nicho donde transcurra su vida cotidiana, los intereses y necesidades de los propios infantes, así como las prácticas e interacciones concretas que tengan lugar, son los ingredientes del aprendizaje que les permitirá manejar o modificar su contexto social y su cultura, adquiriendo gradualmente autonomía. Desde esta perspectiva, los niños no son seres externos que se integran a la sociedad como grupo predeterminado; por el contrario se les toma como seres intrincados en el mundo social en constante progreso a lo largo de su vida.

El criterio que estructura las transiciones en este caso no es predominantemente el de la edad, sino el del dominio gradual de las herramientas de la cultura. En este debate son centrales las preguntas por el propósito de desarrollo compartido entre las familias, las instituciones, la comunidad y los mismos niños, así como los contextos e interacciones que se requieren para alcanzarlo.

Las transiciones son una oportunidad colectiva. Comprenderlas como oportunidades de desarrollo personal y social para todos los involucrados y no como un problema puntual de los niños a una determinada edad, a propósito de su ingreso en el sistema formal de educación, puede ser el primer paso para asumir con motivación el reto planteado.

Elementos para facilitar las transiciones

A continuación se presenta una síntesis de lo que diversos estudios sobre los procesos de transición han mostrado como elementos que los facilitan y enriquecen.

Establecer un propósito compartido

Esto es equivalente a señalar la necesidad de crear el ciclo de educación inicial (desde la gestación hasta los 8 años) y construir consensos entre las familias, los hogares o jardines, las escuelas y los niños en torno a lo que se busca alcanzar con el desarrollo infantil temprano y la mejor forma de lograrlo de manera colectiva. ¿Cuál es el sentido del ciclo inicial de educación y cuál ha sido el sentido de cada una de esas instancias? ¿Qué prácticas son las habituales y qué desplazamientos hay que producir sobre ellas? ¿Qué características deben tener los agentes sociales involucrados? ¿Cómo lograr una visión más holística del desarrollo de infantil? ¿Cuál es la mejor manera de trabajar conjuntamente para alcanzarlo? Estas son quizás las preguntas fundamentales que deben darse a fin de alinearnos en una misma dirección, interrogantes que sin duda no siempre es cómodo responder.

La iniciativa de articular el sentido y los mecanismos del ciclo básico de educación, aquel dirigido a los niños desde la gestación hasta los 8 años, no es una facultad exclusiva del orden nacional. En los diferentes entes territoriales, incluso en los contextos comunitarios, es perfectamente viable y de mucho enriquecimiento esta iniciativa de convocar a las familias, las instituciones de atención y cuidado, las instituciones educativas y a los propios infantes para acordar colectivamente lo que nos proponemos lograr con esta educación inicial.

Lograr un trabajo colectivo

En primera instancia es necesario estimular la participación activa de las familias en el proceso de desarrollo de sus hijos. Los aprendizajes sobre la labor de crianza que se producen en grupos de soporte o redes sociales entre familias que atraviesan momentos vitales similares, por una parte, y la relevancia del ciclo básico de educación percibida por los niños y las niñas derivada de la observancia de sus padres interesados y activamente involucrados, por otra, crean contextos favorables para buenas transiciones.

A su vez, el conocimiento previo y la colaboración estrecha entre los agentes educativos o cuidadores y los maestros es fundamental y tienen un valor incalculable. Esta cooperación estructural para tejer redes



Si bien es cierto que durante los primeros años de vida muchos niños, sus familias, cuidadores y maestros transitan procesos desgastantes e incluso dolorosos, no tiene que ser así.



FOTOGRAFÍA: MANUEL HORMAZA

sociales en torno al conocimiento, y con propósitos comunes frente a un niño, trae consigo otros procesos que enriquecen la transición, como el mejor conocimiento de los niños y de sus contextos, la construcción conjunta de estrategias, así como los acuerdos sobre los procesos de seguimiento.

Lograr una atención integral

Uno de los retos más grandes para el sistema educativo formal es ampliar su capacidad de interacción con otros sectores para garantizar entre todos una respuesta coherente con los derechos universales e indivisibles de los seres humanos. Para los niños este puede ser uno de los choques más fuertes, no solo físico (por ejemplo reducción de los aportes alimentarios dados al pasar del jardín al colegio), sino también emocional e incluso cognitivo.

En una reciente nota de la Unesco (Choi, 2008) se mencionan cinco ámbitos interrelacionados que deberían garantizarse en procesos de atención de la primera infancia: 1) la salud, la nutrición y el desarrollo físico; 2) el desarrollo social y emocional; 3) las actitudes hacia el aprendizaje; 4) las aptitudes de lenguaje y comunicación, y 5) el desarrollo cognitivo. Otros esquemas incluirían además: la protección contra todo aquello que amenace la dignidad o la libertad de los niños y la garantía del derecho a tener una identidad, es decir un nombre y una nacionalidad.

Facilitar los procesos adaptativos de niños y niñas

Es fundamental ofrecer herramientas concretas a los infantes para que logren una progresiva identificación con el rol que desempeñan en cada ámbito y para que se sientan seguros, confiados y tranquilos. Uno de los elementos más importantes es hacer de los lugares y las rutinas aspectos predecibles. Esto les permite manejar más rápidamente su entorno y avanzar hacia procesos más complejos de desarrollo de sus capacidades. Algunas actividades que propician la predictibilidad son las visitas previas de los niños a los lugares donde van a estar, conocer a sus maestros e interactuar con otros que ya han avanzado en ese proceso.

Asimismo, establecer rutinas al inicio y cierre del día, horarios gráficos de las actividades y que los padres contribuyan a ello, por ejemplo recogiendo los siempre a la misma hora, les genera seguridad y facilita el proceso.

Así como la predictibilidad es importante, también lo es entender y aceptar los sentimientos de los niños; es adecuado que sientan en sus procesos de transición temor, esta es una respuesta adaptativa. Es lógico que sientan tristeza cuando se separan de los seres que aman. Es entendible que no quieran interactuar rápidamente con las personas que encuentran en los nuevos espacios, es comprensible que muchos de ellos sientan y expresen la rabia que les genera tener que enfrentar esta nueva y difícil situación solos. Es muy importante no juzgarlos y entender y validar lo que sienten; algunas frases adecuadas como “entiendo que estés triste, yo en tu caso también lo estaría”, o “mientras no le hagas daño a nadie, puedes expresar tu rabia, yo también me he sentido así en algunos momentos”, son las que necesitan, mientras que otras son totalmente contraproducentes: “no sea bobo, ¿por qué llora? No sea nena”, “si se sigue comportando así, lo meto en el cuarto de al lado con los monstruos”, o “¿se le comieron la lengua los ratones?, hable con sus compañeritos”.

Unido a la aceptación y validación de sentimientos, existe otro elemento facilitador: enseñarles a nombrar sus sentimientos. En muchas ocasiones en edades tempranas los niños perciben la sensación de malestar, pero no saben nombrarla y no distinguen fácilmente entre tristeza, miedo, rabia, ansiedad, felicidad, etc. Láminas con expresiones que se relacionen con cada uno de estos sentimientos, que los pequeños pueden escoger y que los maestros les ayudan a señalar, se constituyen en un buen medio para identificar y manejar mejor esas sensaciones amenazantes durante las transiciones. El enriquecimiento del vocabulario y la apertura por parte de los maestros hacia diversas formas de expresión les ayudan a manejar mejor sus entornos.

Permitir los objetos que varios autores de la psicología han llamado transicionales es otro elemento de adaptabilidad para los niños: la cobija, el muñeco,

el carrito son compañeros inmejorables, estos representan su contacto con mundos ya dominados que le ofrecen seguridad y confianza. Estos objetos muchas veces son admitidos en el jardín infantil, pero no en la escuela, en primer lugar con el pretexto de la edad (“usted ya está muy grande para esas cosas”) y en segundo término por considerar que pueden interferir con el trabajo en el salón de clase. En cuanto a la edad, baste decir que los objetos transicionales sirven a lo largo de la vida. En cuanto a la interferencia, se pueden establecer normas o reglas del juego con los niños sobre el uso de estos objetos.

Finalmente, es necesario celebrar y estimular los pequeños pasos adaptativos que vayan dando y fomentando la interacción entre ellos: “hoy te vi muy tranquilo, eso me alegra”, “Juan, tú que conoces dónde queda el baño, podrías acompañar a Santiago”. Esto les permitirá construir internamente la sensación de confianza y afianzará las rutas para posteriores transiciones.

Recorrimos hasta este momento algunos de los aspectos conceptuales que enmarcan el debate sobre las transiciones y resaltamos algunos elementos como facilitadores de los procesos colectivos de transición: establecer un propósito compartido de desarrollo infantil desde la gestación hasta los 8 años, lograr un trabajo colectivo, coordinado, estrecho entre las familias, los hogares o jardines infantiles y las escuelas; lograr una atención holística o integral; y facilitar los procesos adaptativos de los niños a nuevos escenarios y contextos.

Queda en manos de las familias, de los maestros y de los cuidadores hacer de la transición de los niños y las niñas durante sus primeros años oportunidades y experiencias satisfactorias y reconfortantes. Sus procesos de desarrollo personal y social se nos ofrecen como una inaplazable oportunidad de crecimiento colectivo. ■

Recomendados de internet

Sobre educación y atención a la primera infancia

Colombia por la Primera Infancia

<http://www.primerainfancia.org.co/index.php?id=7>

Asociación Mundial de Educadores Infantiles

<http://www.waece.org/index.php>

Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina

<http://www.redprimerainfancia.org/>

Documento Conpes. "Política pública nacional de primera infancia"

<http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/Portals/0/archivos/documentos/Subdireccion/Conpes%20Sociales/109.pdf>

Colombia: desarrollo infantil y educación inicial. Plan Decenal de Educación 2006-2015

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133917.html>

Un observatorio sobre infancia. Universidad Nacional de Colombia

<http://www.observatorioinfancia.unal.edu.co/>

Organismos internacionales que trabajan a favor de la primera infancia

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Unicef

<http://www.unicef.org/spanish/>

Sección dedicada a la primera infancia:

<http://www.unicef.org.co/0-desarrollo.htm>

Save the Children

<http://www.scslat.org/web/index.php>

Sitio especial del Programa Regional para América Latina y el Caribe

Organización de Estados Iberoamericanos

<http://www.oei.es/>

Sitio dedicado al Observatorio de la Educación Iberoamericana, en el área de educación inicial:

<http://www.oei.es/observatorio2/organizacion.htm>

Organización Mundial para la Educación Preescolar, –Omep–

http://omep.vrserver2.cl/esp_index.html

Revistas y artículos referidos a la primera infancia

Revista electrónica *Actualidades Educativas en Educación*

<http://revista.inie.ucr.ac.cr>

Revista *Iberoamericana de Educación*

<http://www.rieoei.org>

En particular el número monográfico 22 (año 2000) dedicado al tema de la educación inicial, cuyo índice de contenido se puede consultar en

<http://www.rieoei.org/rie22.htm>

"Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia", estudio del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica –Ciup–

http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_10inve.pdf

(recuperado el 22 de marzo del 2009)

Herramientas

Fundalectura

<http://www.fundalectura.org/servlet/com.ebmax.view.portal.interactivity.ServletInteractivityDetailNew?pldNoticia=207&pVector=N>

Leer en familia

<http://www.leerenfamilia.com/>

Acceda a la versión virtual de Palabra Maestra (este ejemplar y los anteriores) resultado de una alianza de la Fundación Compartir y la Fundación Telefónica.

www.premiocompartirmaestro.org/palabramaestra

Un preescolar con talento

Educar para la felicidad y desarrollar el potencial de los niños en un ambiente de valores son los pilares fundamentales del Preescolar Talento.



Adriana Salazar Varón

Maestra Ilustre 2002

Directora del Preescolar Talento

Somos un equipo conformado por una psicóloga, una fonoaudióloga, una terapeuta ocupacional (quienes hacen el seguimiento al desarrollo de los alumnos y trabajan con las docentes), un coordinador académico y la directora. Nuestro currículo lo dividimos por dimensiones: actitudes, ética y valores, cognitiva, comunicativa y corporal; cada una tiene programas, objetivos y actividades definidos.

Dimensión de actitudes, ética y valores

En Talento, diariamente se enfatiza la formación de valores, la autoestima y socialización mediante un programa de socioafectividad y actividad lúdica denominado "La bienvenida", que consiste en funciones de títeres, narración de cuentos y dramatizaciones dirigidas a los niños, para que aprendan acerca de valores, normas de seguridad, buenos hábitos y convivencia. Es un momento de alegría en el que interiorizan mejor lo que aprenden pues cada uno puede explicar el significado de cada valor y las consecuencias de asumirlo o no. Esta actividad permite también generar sentido de pertenencia al preescolar.

El programa va acompañado de una carpeta de apoyo dirigida a los padres de familia que se envía semanalmente a las casas con una lectura sobre educación y una hoja para colorear en familia, relacionada con el valor de la semana. La experiencia nos ha mostrado que estas actividades impactan más en los niños que un llamado de atención. Asimismo, dada la importancia de las

familias en la educación de los niños, organizamos una escuela para padres con ciclos de conferencias y talleres para brindarles herramientas que les ayuden a reflexionar sobre la forma de educar a sus hijos.

Dimensión cognitiva

Nuestro eje fundamental es la teoría de modificabilidad cognitiva de Reuven Feuersten, quien sugiere la figura del maestro como mediador y propone la formación de una estructura mental óptima en los niños a través de las siguientes operaciones mentales, las cuales nos resulta más significativo estructurar: identificación, diferenciación, representación mental, transformación mental, comparación, clasificación, codificación-decodificación, proyección de relaciones virtuales y, análisis y síntesis.

De esta manera cada docente debe tener clara en la planeación cuál es la operación mental que pretende trabajar, cómo motivar su actividad y cómo evaluar el nivel del aprendizaje. En esta dimensión los niños aprenden nociones matemáticas y de lectoescritura, al tiempo que se divierten con proyectos de ciencia y experimentos físicos. Lo más importante es desarrollar el gusto por el aprendizaje y mantener viva la curiosidad. Consideramos fundamental la lectoescritura porque sabemos que en ello radica buena parte del énfasis de la escolaridad.

También incluimos un programa de desarrollo del pensamiento, con el cual queremos trabajar la estructura mental a través de ejercicios de encajes, rompecabezas, seriaciones, secuencias,

copias de modelos y el trabajo con bloques lógicos, entre otros. Utilizamos paquetes de computador infantiles para apoyar a niños menores de 3 años y para los mayores ofrecemos actividades que fomentan el aprendizaje de las matemáticas y la lectoescritura.

Así mismo contamos con el programa de ajedrez que se apoya en el método "Juega el maestro y ganan los niños", de mi autoría, y que comprende una guía para el docente y siete cartillas para los niños. Enseñamos ajedrez como recurso pedagógico para desarrollar ciertas habilidades mentales: atención, memoria, capacidad de solucionar problemas, cálculo, visualización, percepción, planeación, rigor mental, análisis sistemático, pensamiento abstracto, pensamiento hipotético, crítico y creativo, y pensamiento lógico. Además porque fomenta el respeto, la responsabilidad, la cortesía, la paciencia, la tolerancia, la perseverancia, la disciplina y ayuda a aprender a asumir la derrota y el triunfo. Adicionalmente enseñamos ajedrez a los padres de familia pues les sirve para afianzar la relación con sus hijos. Justamente "Ajedrez en el aula de preescolar" fue la propuesta presentada al Premio Compartir al Maestro 2002, con la cual obtuve el galardón de Maestra Ilustre, distinción que nos llenó de entusiasmo y nos abrió más puertas para impulsar el proyecto.

En el caso de los menores de 3 años, la meta es alcanzar un desarrollo perceptual óptimo que asegure unos buenos cimientos a los canales para conocer la realidad y por ende que favorezca el aprendizaje.

Dimensión comunicativa

El objetivo principal es contribuir a desarrollar la lengua materna, por lo que incluimos un programa de articulación con ejercicios concretos para anticiparnos a dificultades, y fomentamos la comprensión y expresión con diversas actividades, por ejemplo, la visita a la biblioteca, donde se impulsa el deseo por aprender a leer y a escribir. De igual forma se procura facilitar la adquisición del inglés como segundo idioma.

Dimensión corporal

Es el eje fundamental del proyecto de Talento. Nos basamos en los conocimientos de Glenn Doman, quien plantea que el desarrollo de la inteligencia se basa en el desarrollo motor y asegura

que la capa de mielina en el cerebro aumenta en los primeros seis años de vida si se realiza con suficiente frecuencia e intensidad un buen programa físico con ejercicios de patrón cruzado como gatear, arrastrarse y braquear. Por ello nuestros niños asisten a diario al gimnasio para hacer estas rutinas y otros ejercicios de coordinación, equilibrio y circuitos motores. Así hemos logrado incrementar sus niveles de atención y hemos observado los cambios significativos que alcanzan aquellos que carecieron de una estimulación adecuada y por tanto tienen periodos de atención bajos. Con el programa de gimnasia ratificamos que la atención tiene sus raíces en el movimiento.

También trabajamos la motricidad fina. Buscamos que nuestros alumnos logren habilidades suficientes para el manejo de algunas herramientas (lápiz, punzón, tijeras) que les faciliten el aprendizaje de la escritura. Nuestro coordinador académico escribió la colección de cartillas "Trazos", utilizada para apoyar el proceso de lectoescritura. Este trabajo nació tras diez años de experiencia en Talento.

Otros proyectos

Para acercar a los niños a las manifestaciones artísticas y fomentar en ellos el goce y el amor por el arte, ofrecemos clases de música en las cuales se tratan temas como el ritmo, el pulso, la entonación y los instrumentos de percusión. El preescolar también cuenta con una tuna conformada por 23 niños que se han presentado en distintos escenarios y con una preorquesta conformada por instrumentos de percusión y flautas dulces. A partir de los 3 años de edad todos nuestros niños inician el aprendizaje del violín basados en el reconocido método Suzuki. Resulta sorprendente la rapidez con que empiezan a tocar canciones cortas, a cuidar y disfrutar el instrumento y a trabajar en equipo.

Con nuestro programa de arte los niños se sensibilizan con el tema; cada semana tienen un espacio para el arte, un día al mes se dedica exclusivamente a esta disciplina y cada semestre aprenden sobre la vida y obra de un pintor. De esta forma brindamos las herramientas necesarias para que alcancen el desarrollo de su potencial, abran su mente al universo y tengan más oportunidades para adaptarse al mundo como seres armónicos, equilibrados y felices. ■



15 DE MAYO celebremos todos el DÍA DEL MAESTRO



En mayo envía un mensaje de gratitud a tu maestra o maestro favorito a través de

www.premiocompartiralmaestro.org



**Participa en el video-chat
"Perfil de un buen maestro"
con Antanas Mockus**

www.premiocompartiralmaestro.org

Viernes 15 de mayo, 11:00 a 12:00 m.



**Únete al grupo de Facebook
Gracias Maestra, Gracias Maestro**

Reconocimientos a Maestros Compartir 2008



Ganadores 2008 regresan de España

Gustavo González Palencia, Gran Maestro 2008, y Martha Graciela Arias, Nancy Toro e Indalecio Villarraga, Maestros Ilustres, regresaron de su viaje a España otorgado por la Fundación Carolina-Colombia como reconocimiento por su galardón. Ellos tienen ahora el reto de escribir sobre esta experiencia de intercambio académico y cultural, que será publicada en los *Cuadernos de Bitácora, Ilustres y Grandes Maestros*, editado anualmente por esa fundación.

Precisamente el pasado 12 de noviembre fueron presentadas las ediciones 2007 y 2008 de esos cuadernos, escritos por quienes fueron reconocidos por el Premio Compartir al Maestro y por quienes obtuvieron el Galardón a la Excelencia Escolar de la Secretaría de Educación de Bogotá, el Proyecto Ciudadano de la Fundación Presencia y el Santillana de Experiencias Educativas.

Maestro nominado perfecciona su inglés en el Reino Unido

Carlos Andrés Franco López, Maestro Nominado del Premio Compartir en 2008 por su propuesta de educación en inglés, regresó al país luego de permanecer un mes en Bath, Inglaterra. El docente viajó a esa ciudad invitado por el British Council, uno de los aliados del Premio, que le brindó la oportunidad de perfeccionar su inglés en el International House Wels, institución fundada hace más de cincuenta años y que hace presencia en 35 países del mundo.



FUNDALECTURA

Entrega biblioteca

El 15 de octubre del 2008 Fundalectura envió una biblioteca con 250 títulos al Instituto Río del Valle de Oro, de Piedecuesta, Santander, como reconocimiento a la propuesta pedagógica "Lectura en secundaria a través de la historieta", de la maestra nominada del Premio Compartir al Maestro 2008, Martha Mireya Maldonado, docente de ese colegio. Fundalectura consideró que este es el mejor proyecto de promoción de lectura de la décima edición del Premio. "La biblioteca representa la oportunidad de fortalecer mi propuesta desde la historieta y ampliarla a otras experiencias de lectura y escritura", comentó la maestra Maldonado.



Gran Maestro 2008 firma Plan Sectorial de Educación a nombre de los educadores

El pasado 29 de octubre en la Biblioteca Virgilio Barco Vargas fue presentado el Plan Sectorial de Educación de Bogotá, en un acto que contó con la presencia del alcalde mayor Samuel Moreno y del secretario de Educación Abel Rodríguez. Gustavo González Palencia, Gran Maestro del Premio Compartir en 2008, representó a los educadores y en su nombre firmó el plan, que contempla, además de una inversión superior a los nueve billones de pesos, el compromiso de diversos sectores gubernamentales y sociales en el mejoramiento de la calidad de la educación en la capital.

Gustavo González Palencia y sus alumnos representaron a Colombia en Chile



El 28 de enero de este año el Gran Maestro 2008 participó junto con sus estudiantes en el XIX Encuentro del Folclor Latinoamericano que se celebra anualmente en Antofagasta, Chile, y al que asisten además representantes de México, Argentina, Bolivia, Ecuador y Paraguay, entre otros países. Su destacada participación fue posible gracias al apoyo de la Secretaría de Educación de Bogotá y la Fundación Compartir.