

Referencia para citar este artículo: Zapata-Ospina, B. E. & Restrepo-Mesa, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), pp. 217-227.

Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia*

BEATRIZ ELENA ZAPATA OSPINA**

Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria, Colombia.

JOSÉ HERNÁN RESTREPO MESA***

Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria, Colombia.

Artículo recibido en julio 27 de 2012; artículo aceptado en octubre 5 de 2012 (Eds.)

Resumen: *Dado el posicionamiento de la primera infancia en las políticas públicas y las agendas gubernamentales, es pertinente desde lo educativo preguntarse sobre los aprendizajes que deben construir los niños y niñas en sus primeros años de vida, puesto que los lineamientos y directrices curriculares han centrado su atención en lo que ellos y ellas aprenden a partir de los cuatro años de edad. En este artículo presentamos una reflexión sobre los resultados del estudio a partir de un tópico específico: “la relevancia del aprendizaje desde la perspectiva del sujeto y el contexto”, tomando como base del análisis las opiniones dadas por los educadores y educadoras, por las familias, por las maestras y maestros en formación y por las niñas y niños entre los siete y los catorce años de edad.*

Palabras clave (Thesaurus de la Unesco): aprendizaje, educación de la primera infancia, desarrollo infantil, derechos del niño.

Relevant learning for children and girls in early childhood

Abstract: *Given the positioning of early childhood in public policy and on government agendas, from education, it is pertinent to ask about learning to be built for children and girls in their early years, as the guidelines and curricular directives have focused their attention on what children learn from the first four years. This article presents a reflection on the study results from a specific topic “The relevance of learning from the perspective of the subject and context”, based on the analysis of the opinions given by educators, families, teachers training and children aged between seven and fourteen years.*

* Este artículo de reflexión se deriva de la investigación “Aprendizajes relevantes para los niños y niñas hasta los 4 años de edad, según la opinión de diversos actores de dos países latinoamericanos”, estudio coordinado por la Organización Mundial de Educación Preescolar (Omep) de Chile y Colombia, con la participación de 7 universidades chilenas (Universidad Andrés Bello, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica Cardenal Raúl Silva H., Universidad Central, Universidad Santo Tomás y Universidad SEK), y una universidad colombiana (Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria). El proyecto fue aprobado mediante el Acta N° 5 del Codei (Comité de Investigaciones del Tecnológico de Antioquia), del 8 de septiembre de 2010, para realizar un estudio de carácter cualitativo, de tipo etnográfico con enfoque exploratorio y descriptivo; asignándosele para su financiación el Centro de costos N° 104462; el estudio se inicia el 15 septiembre de 2010 y finaliza el 27 de julio del 2012.

** Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Educación. Docente Titular del Tecnológico de Antioquia. Investigadora Línea Infancia, Grupo Senderos, Facultad de Ciencias Sociales, Educación y Ciencias de la Salud. Correo electrónico: bzapata@tdea.edu.co

*** Licenciado en Etnoeducación, Profesional en Antropología Aplicada, Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Docente de cátedra, investigador del Tecnológico de Antioquia. Director “Con la gente. Participación y desarrollo”. Correo electrónico: hernan@conlagente.com.co

Key words (Unesco Thesaurus): learning, early childhood education, child development, rights of the child.

Aprendizagens relevantes para os meninos e as meninas na primeira infância

· **Resumo:** *Dado o posicionamento da primeira infância nas políticas públicas e as agendas governamentais, desde o educativo, é pertinente perguntar sobre os aprendizagens que devem construir as crianças em seus primeiros anos de vida, dado que as orientações e diretrizes curriculares têm focado a sua atenção no que as crianças aprendem a partir de quatro anos. Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre os resultados do estudo a partir de um tema específico, “a relevância da aprendizagem na perspectiva do sujeito e o contexto”, com base na análise, as opiniões dadas pelos educadores, famílias, maestros em formação e as crianças entre os sete e os catorze anos.*

Palavras-chave (Unesco Thesaurus): Aprendizagem, educação infantil, desenvolvimento infantil, direitos da criança.

-1. Introducción. -2. Contexto de la investigación. -3. Andamiaje teórico. -4. Reflexiones, ¿Relevancia desde el sujeto?, ¿desde el contexto? -Lista de referencias.

1. Introducción

La definición de los aprendizajes que deben lograr los niños y las niñas es siempre un aspecto de primer orden en toda sociedad, pues se trata, nada más y nada menos de establecer aquello que se considera esencial para la preservación y desarrollo de los individuos y del colectivo humano; es un proceso complejo de negociación que sucede en todos los ámbitos educativos, desde el ambiente familiar hasta la institucionalidad educativa, pasando por los contextos comunitarios. En este proceso el niño o niña juega un papel activo, donde sus intereses y necesidades se ponen en juego con los intereses sociales, culturales, políticos y económicos del entorno en el que habita, colocándose permanentemente en discusión la relevancia de los aprendizajes que es preciso promover y desarrollar desde la infancia.

Los avances en ciencia y tecnología y los procesos de globalización que han ampliado de manera extraordinaria el intercambio humano y el flujo de información, y con ello el conocimiento, los valores, las creencias, los estilos de vida, y los ideales humanos y sociales, han transformado los procesos de socialización y han repercutido en los desarrollos cognitivos, afectivos y comunicativos, especialmente en los niños y niñas, ofreciendo nuevos contenidos frente a los que el sujeto, su familia y la sociedad,

-esta última representada especialmente en el sistema educativo-, deben preguntarse por aquello que es relevante aprender, especialmente en los primeros años de vida.

Este interrogante inspiró la investigación “Aprendizajes relevantes para los niños y niñas hasta los 4 años, según la opinión de diversos actores de dos países latinoamericanos”, conducida desde la Organización Mundial de Educación Preescolar - Comité de Chile, y el Tecnológico de Antioquia, desde la Omep Colombia. Para ello se realizó un estudio de carácter cualitativo, de tipo etnográfico con enfoque exploratorio y descriptivo, que buscó indagar las opiniones (el conocimiento o saber declarado) y las valoraciones (sentir y actuar) que diferentes acompañantes -familiares, expertos y expertas, educadoras, educadores y estudiantes de educación preescolar o parvularia, y niños y niñas entre 7 y 14 años de edad- de los niños y niñas de edades hasta los 4 años, tienen en relación con los aprendizajes que consideran relevantes para que ellos y ellas asuman los retos del siglo XXI.

En el presente artículo planteamos la reflexión a partir de los resultados globales de la investigación, trascendiendo el análisis comparativo de los resultados entre los dos países desde un tópico específico: la relevancia de los aprendizajes desde la perspectiva del sujeto y el contexto; asunto que permite analizar

e interpretar los hallazgos del estudio desde una visión diferente a la abordada en el informe final.

Pensar la relevancia de los aprendizajes desde el niño o niña, que es el sujeto, y las características del contexto que lo determinan, permite otorgarles significación desde el enfoque de derechos, aspecto presente en las actuales políticas públicas de primera infancia que abogan, desde lo discursivo, por reconocer al niño o niña como el centro del proceso; pero en la realidad emergen situaciones contextuales, como lo evidencian algunas de las opiniones de los sujetos encuestados, que denotan que para su legitimización hay un camino por recorrer.

2. Contexto de la investigación

La concepción actual de primera infancia, se constituye en un llamado de atención para repensar la temática de los aprendizajes en esta etapa del ciclo vital, pues dicha concepción reconoce a los niños y a las niñas como sujetos de derechos con capacidades y potencialidades, aboga por una atención integral mediada por el acompañamiento y el afecto, y reconoce las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que se pueden gestar desde la educación inicial.

Como objetivo general que orientó el estudio, planteamos el “Indagar por los aprendizajes que los niños y niñas hasta los 4 años deben construir en coherencia con esta etapa del ciclo vital y las características de la época actual, con el fin de brindar un marco de referencia que posibilite orientar las acciones educativas de los diferentes acompañantes en su proceso de desarrollo”.

Para su consecución dimos respuesta a los siguientes objetivos específicos: Identificar aprendizajes que los niños y niñas hasta los 4 años de edad deben construir, desde las opiniones y valoraciones de la familia, educadores o educadoras y estudiantes de las licenciaturas, expertos y expertas, y niños y niñas de edades entre 7 y 14 años hermanos y hermanas de la población objeto de estudio; categorizar los aprendizajes relevantes que deben construir, relacionados con el desarrollo y los procesos de pensamiento motriz, cognitivo, del lenguaje, social-emocional y artístico;

determinar tendencias sobre estos aprendizajes e identificar las coincidencias y diferencias que se aprecian entre los dos países, la relación de las opiniones con los documentos oficiales de cada país, la voz de los expertos y expertas y el paradigma de base referente al aprendizaje que sustenta las opiniones recogidas.

Coherente con el estudio de carácter cualitativo desarrollado, la técnica de investigación utilizada fue la encuesta, la cual permitió recoger, como lo afirman García y Quintanal (2007), las declaraciones emitidas por una muestra representativa de una población concreta y que nos permite conocer sus opiniones, actitudes, creencias, valoraciones subjetivas, etc. La Tabla N° 1 Muestra, referencia cómo estuvo constituida en cada país.

Tabla N° 1. Muestra

GRUPO POBLACIONAL	COLOMBIA	CHILE
Educadores, Educadoras y Estudiantes de Educación preescolar o parvularia	46	55
Familia	51	30
Hermanos y hermanas de edades entre 7 y 14 años	56	15

El instrumento aplicado fue el cuestionario de pregunta abierta, el cual, como en palabras de Hernández y otros (2003), consiste en realizar un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Para el estudio diseñamos tres cuestionarios: el primero dirigido a estudiantes y educadores o educadoras de educación parvularia o preescolar, el segundo para las familias de niños y niñas que asisten al nivel de educación parvularia o preescolar, y el tercero dirigido a niños y niñas entre 7 y 14 años de edad. Aplicamos prueba piloto a los instrumentos con el fin de realizar ajustes al mismo, encontrando que estos debían ser

de carácter idiomático, por la utilización de términos diferentes para un mismo concepto entre los dos países.

El cuestionario para cada grupo poblacional tenía como intencionalidad, en primer lugar, identificar de manera general las áreas o dimensiones sobre las cuales sería importante considerar aprendizajes para niños y niñas, los aprendizajes que proponían y la justificación o importancia de los mismos; en segundo lugar, determinar de manera particular los aprendizajes propios o específicos propuestos por cada área o dimensión, según lo planteado en los lineamientos educativos y/o curriculares de Chile y Colombia.

Una vez recogida la información, procedimos a trabajar con matrices de categorías previas o teóricas, y otras emergentes, frente a las cuales clasificamos y codificamos las respuestas entregadas por los cuatro grupos de actores, a saber: educadores y educadoras o docentes, estudiantes, hermanos y hermanas de los niños y niñas hasta los 4 años de edad y sus familias. Posteriormente realizamos el análisis comparativo entre los resultados de los dos países y establecimos tendencias en la información desde las siguientes categorías comunes: Áreas o dimensiones, Comunicación y lenguaje, Pensamiento lógico matemático, Pensamiento científico, Arte y creación, Formación Valórica e Historia; surgiendo además de manera específica algunas categorías emergentes; en el caso de Chile: Ecología y Medio ambiente, Motricidad, Sexualidad y Respeto a la propia cultura; para Colombia: Ciencias Naturales, Dimensión corporal y motora y Aprendizajes sociales y afectivos.

Partiendo de los resultados sistematizados en una matriz cualitativa por cada país, y de las tendencias encontradas, procedimos al proceso de triangulación para la lectura analítica e interpretativa de los resultados a la luz de dos categorías teóricas abordadas en el marco conceptual y referencial: Teorías de aprendizaje y Lineamientos educativos y/o curriculares para la educación parvularia o la preescolar en Chile y Colombia, para el posterior planteamiento de las conclusiones del estudio¹.

¹ En este artículo no abordamos todos los referentes del marco conceptual, la categorización y los resultados del estudio,

3. Andamiaje teórico

El aprendizaje ha sido objeto de discusión conceptual desde varias disciplinas; desde las ciencias de la educación y las ciencias sociales son múltiples las teorías y enfoques que se han generado, es por ello que, en este apartado, no presentamos una revisión exhaustiva de la temática, sino que referenciamos de manera sintética algunos de los postulados que hacen parte del marco teórico de la investigación desarrollada y que sirven de andamiaje a las reflexiones de los resultados que presentaremos en el ítem 4.

Para empezar, es preciso explicitar brevemente el concepto mismo de aprendizaje, pues de acuerdo con este tendrá lugar o no aquello que se denomine relevante. En este sentido, las diversas teorías que se han interesado en el aprendizaje coinciden en considerar que se trata de un “proceso en el que los seres humanos cambian sus ideas, acciones, comportamiento y actitudes” (Papalia, 1998, p. 127), que influye directamente en el desarrollo, el cual a su vez es condición y posibilidad del aprendizaje; se establece por tanto una estrecha reciprocidad entre aprendizaje y desarrollo. Coherente con lo anterior, para el caso de la investigación asumimos el aprendizaje como un proceso permanente de cambios que se manifiestan en la historia personal-social del sujeto, siendo por tanto un proceso activo, propio, de construcción y reconstrucción de conocimientos, a los que se asigna un sentido vital, y que generan nuevos aprendizajes y potencian desarrollos. Los aprendizajes son entonces elementos clave para la vida y desarrollo de los sujetos, y los valores y creencias imperantes son determinados cultural y socialmente, según el entorno. Esta es la razón que impulsa a promover los aprendizajes: la búsqueda de un desarrollo integral y significativo para el sujeto y su entorno.

Aunque las distintas teorías aportan elementos particulares sobre la comprensión

el análisis comparativo entre los países, ni las conclusiones generales de acuerdo con todos los objetivos planteados en la investigación, dada su cantidad y extensión. Presentamos la reflexión, en torno a los resultados globales, desde un tópico específico: la relevancia de los aprendizajes desde la perspectiva del sujeto y el contexto. El informe final u otra información adicional puede solicitárenos vía correo electrónico.

del aprendizaje y sobre los procesos que lo configuran -los cuales de acuerdo a los contextos y circunstancias pueden resultar más o menos pertinentes-, existe hoy una tendencia, en el campo de lo educativo, a destacar la perspectiva sociocultural del aprendizaje, no sólo por la posibilidad de integrar elementos de otros enfoques, sino por la comprensión holística que provee el vincular al sujeto con su contexto.

La teoría sociocultural asume el aprendizaje y el desarrollo del ser humano como el resultante de las interacciones que suceden en contextos históricos, sociales y culturales. Como afirmó Vigotsky:

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (de manera interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, 1979, p. 94).

De acuerdo con las ideas Vygotskianas, todo aprendizaje tiene su historia previa, puesto que el conocimiento se construye de forma social, es decir, entre personas que interactúan. La importancia del aprendizaje no radica en la edad del niño o niña para aprender, sino más bien en el nivel de desarrollo potencial que este tiene. De esta manera, juega un papel fundamental el sujeto educador o mediador en el proceso de aprendizaje, dado que su participación guiada hacia el educando, como lo sustentó Schunk (1997), le permite actuar como sistema de andamiaje y así, de esta forma, guiar la intervención de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es aquella distancia entre el nivel de resolución de una tarea en forma independiente y el nivel que se puede alcanzar con la mediación de otro individuo más experto.

Vygotsky considera el lenguaje como la herramienta psicológica más influyente para el desarrollo cognoscitivo, ya que, según este, si los niños y niñas disponen de palabras y símbolos, serán capaces de construir mucho más rápido conceptos. De esta forma el autor creía que

el pensamiento y el lenguaje desembocan en conceptos útiles para el razonamiento, dándose cuenta de que el lenguaje es un gran vehículo y motor para la transmisión de la cultura de una sociedad y del pensamiento del individuo, ya que el lenguaje es un acto verbal del pensamiento, el cual expresa la realidad de un modo diferente de como lo hace la percepción y la sensación.

Al asumir esta perspectiva del aprendizaje, la relevancia no sólo se considera en función de los conocimientos, habilidades y actitudes que deben construir los niños y niñas, sino también en función de los procesos, relaciones y contextos en los cuales aprenden. En este sentido, un aprendizaje relevante es el que conjuga los intereses y el bienestar del sujeto -en el caso de la investigación, del niño o la niña- con los intereses e ideales de su contexto sociocultural, mediante un proceso cognitivo, afectivo y lingüístico conducente a aumentar el nivel de desarrollo potencial, tanto individual como social.

Es pertinente, entonces, detenerse en cada una de las dos perspectivas que confluyen en la relevancia del aprendizaje: la del sujeto y la del contexto. Desde la perspectiva del sujeto, el punto de partida es necesariamente una concepción del mismo que se corresponda con los básicos éticos y científicos a los que ha arribado la humanidad en su proceso de reconocimiento y comprensión de los niños y niñas; en este sentido, un referente central es la Convención de los Derechos del Niño² y su reconocimiento como sujetos de derechos. Tal reconocimiento parte de la comprensión del niño o niña como ser humano, con derechos y responsabilidades adaptados a su nivel de desarrollo, y con una personalidad integral y particular. Se trata de una mirada en la que se le asume como “ser único e irreplicable, deseante, lúdico por naturaleza, capaz de generar y captar sentimientos” (Posada, Gómez & Ramírez, 2005, p. 23); un nuevo enfoque centrado en la capacidad y la potencialidad en lugar de la carencia, en la valoración de los modos de ser, los intereses, gustos, opiniones y sentimientos que tiene el sujeto, así como en la posibilidad de influir en los asuntos que les conciernen.

² Adoptada por la Asamblea General de la ONU mediante Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989.

Tal consideración de la perspectiva del niño y la niña en el proceso de aprendizaje resulta pues fundamental, no solo por tratarse de su reconocimiento como sujeto de derechos, como persona, sino porque es un punto definitivo en los procesos cognitivos, toda vez que la disposición para el aprendizaje se potencia cuando este se vincula con los intereses, con las capacidades y con la satisfacción del individuo. Tal como lo afirman Caputo y Gamallo:

El nivel inicial constituye la primera etapa básica para la incorporación de información del niño o niña en un nuevo medio social diferente al familiar. En ese momento de su evolución, el niño o niña interactúa con el medio de formas muy diversas, y cuanto mayor y más variada es esta actividad, más se desarrollan sus capacidades (...) La gran capacidad de aprendizaje del niño o niña en estas edades está determinada fundamentalmente por dos características importantes: su plasticidad neuronal y el intenso desarrollo de sus órganos sensoriales (2010, p. 853).

Por otro lado, desde la perspectiva del contexto, no se puede desconocer el interés que toda sociedad tiene de formar a sus miembros -en este caso a los niños y niñas- en función de sus valores, ideales e intereses; bien sea desde el ámbito familiar, comunitario o institucional, se regula el acceso a ciertos aspectos del capital cultural, tanto con acciones intencionadas y planificadas, como desde las pautas, prácticas y creencias instaladas en la vida cotidiana y que pueden o no fundamentarse en la consciencia de quienes ejercen control.

Lo que una familia o el colectivo social consideren relevante para la educación de sus niños y niñas, puede obedecer entonces a la herencia cultural o ideológica que está relacionada en parte con la identidad y vinculación grupal, o con los intereses que provienen de necesidades o proyectos históricos, sociales, políticos y económicos. Igualmente, la relevancia de los aprendizajes conlleva una mirada a los contextos que habitan los sujetos y a los propósitos de transformación y de contribución al desarrollo de sus sociedades;

se trata de comprender que la relevancia no se agota en lo que conviene al individuo, sino también en el tipo de sociedad que más les favorece y en el papel de sus miembros para lograrla.

La posibilidad de conjugar estas dos perspectivas -la del sujeto y la del contexto-, supone lograr que el bienestar, el desarrollo y los derechos de los niños y niñas se afiancen cada vez más en los ideales e intereses sociales, y que aquello que es significativo para el sujeto en referencia a su desarrollo y capacidades, se vuelva relevante para la sociedad, de manera que el niño y la niña se establezcan en el centro del proceso de aprendizaje. Como se explicita en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile, los aprendizajes se han de constituir como relevantes “en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas” (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2005, p. 22), puesto que la percepción que se tenga de estos dependerá de múltiples factores, como por ejemplo del paradigma bajo el cual se sustente el sistema educativo de un país, de diversas teorías de aprendizaje, del desarrollo evolutivo, de aspectos legales y culturales de cada nación, del nivel socio-económico, entre otros.

Dicho de otro modo, el aprendizaje relevante moviliza y potencia de manera integral el desarrollo humano, sustentándose en las características, intereses, potencialidades y derechos de cada niño o niña, en coherencia con la movilización y potenciación del desarrollo colectivo. Este criterio de relevancia integra al niño y a la niña como individuos, pero al mismo tiempo los vincula a su realidad social, a su vez que pone en el ideal social el imperativo ético y legal del “interés superior del niño y la niña”³.

En la medida en que los procesos de enseñanza posibiliten movilizaciones y cambios cognitivos, comunicativos, afectivos y sociales, que reconozcan y promuevan a los sujetos situados en referencia a sus contextos, se logran los aprendizajes relevantes que pueden lograr transformaciones estructurales profundas, no sólo en los individuos sino también en las sociedades de las que hacen parte.

3 Artículo 3 de la Convención de los Derechos del Niño.

Este desafío de establecer un nexo entre los sujetos y la cultura, como lo plantea Sacristán (2005) citando a Bruner,

Se resume en el: ¿y esto qué tiene que ver conmigo?, dado que lo que el mismo autor denomina *procesos de reproducción cultural* están sometidos a reglas que establecen los márgenes de autonomía de los sujetos que posibilitan el que se incorporen activa y críticamente, o no, al proceso de creación-recreación cultural (Bruner, 2000, citado por Sacristán, 2005, p. 124).

Lograr que un proceso de reproducción cultural, o que un capital cultural -del cual se espera de entrada que considere a la niñez como interés superior- tenga que ver con el sentido y la experiencia concreta que construye el sujeto niño-niña, pasa por la posibilidad de que este constituya un aprendizaje significativo, en el sentido en el que lo plantean autores como Ausbel (1983) y Bruner (1997); es decir, aquel aprendizaje que logra conectar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo, en un proceso cuyo producto es un nuevo conocimiento al que se le encuentra sentido o valor para la vida. De este modo, los aprendizajes logran generar entusiasmo, recordación e integración a la vida cotidiana del niño o niña, al contribuir al propio desarrollo y responder a los intereses y aspiraciones del individuo, y en consecuencia se puede afirmar que se constituyen en aprendizajes relevantes.

4. Reflexiones: ¿Relevancia desde el sujeto?, ¿desde el contexto?

Es en la construcción de los proyectos educativos y de atención a la infancia, y en los proyectos pedagógicos que se implementan en la educación inicial, en donde se negocia finalmente la articulación entre las macro y mesopolíticas con las necesidades y oportunidades de los contextos inmediatos; por ello, uno de los principales desafíos es la consideración de las opiniones y valoraciones de los sujetos educadores, las familias y los mismos niños y niñas, para la definición de

aquellos aprendizajes considerados relevantes.

Si consideramos que dichas opiniones y valoraciones en el contexto micro de la educación, tienen en sí mismas una gran incidencia, bien sea por su capacidad de orientar y movilizar o por la crítica, oposición y resistencias que puedan generar, evidenciarlas es un camino para acercarse a la comprensión del tipo de relaciones que suceden entre el sujeto y la cultura, entre los intereses, deseos y aspiraciones del individuo y su contexto; ello permite identificar oportunidades y desafíos educativos, tanto en el ámbito institucional, como en el comunitario y en el familiar.

A este propósito se orientan las reflexiones que presentamos a continuación, que parten de las opiniones dadas por los educadores y educadoras, estudiantes de licenciatura, familiares y niños y niñas de Chile y Colombia, en torno a los aprendizajes que consideran relevantes, y se enfoca a analizar las perspectivas desde las cuales se les atribuye la relevancia.

El tema de la educación inicial desde el nacimiento es un aspecto que se ha venido posicionando progresivamente en las políticas y planes gubernamentales, desde la premisa de que el cuidado, la atención y la educación en los primeros años de vida de los niños y niñas son esenciales, como lo afirma la Unicef (2007): “No hay ningún otro período en la vida de los seres humanos en que estos aprendan y se desarrollen tan velozmente como en la primera infancia”. Esta situación ha llevado a que los diferentes países realicen importantes inversiones para que los sistemas educativos establezcan modalidades educativas convencionales y diversas para garantizar el acceso a la educación desde los primeros años. Aunque hay avances en este aspecto desde lo discursivo, como lo son las Bases Curriculares de la Educación parvularia en Chile y la Política Educativa para la primera infancia en Colombia, todavía en la práctica quedan retos por asumir y tensiones por resolver.

Una primera tensión que hay que considerar, se establece entre “lo que puede o necesita aprender un niño” y “lo que se debe enseñar”, dado que las políticas y lineamientos curriculares desde su fundamentación y

postulados, consideran al niño y a la niña como centro del proceso educativo; parten del reconocimiento de sus capacidades y de su singularidad, en donde los agentes educativos (educadores y educadoras, familia, comunidad) son mediadores del proceso de aprendizaje, lo que indica que se asume una visión y reconocimiento del niño o niña como sujeto. Sin embargo, desde las opiniones de las diferentes audiencias de ambos países, se evidencian dos aspectos interesantes que dan cuenta de que priman los intereses determinados por el contexto al momento de establecer qué aprendizajes son relevantes en los primeros años de vida.

Uno de ellos es la existencia de varias acepciones frente a lo que se considera un “aprendizaje”. Se hace alusión a conductas, logros, contenidos propios de las didácticas de los saberes específicos, temas, procesos, estrategias y metodologías que el sistema educativo determina y que las maestras y maestros deben enseñar, atendiendo a las expectativas de las familias que aún tienen la idea de una educación inicial que prepara para el ingreso a la educación básica o para la vida futura, aspecto recurrente en más de la mitad de las opiniones de familiares adultos de ambos países: “deben aprender todo aquello que los prepare para cuando sean grandes”, “deberían aprender a contar hasta el cinco, las vocales, los colores, dibujar con más forma, a tomar bien el lápiz, etc. Porque lo preparan para su futuro en el colegio”⁴; lo cual es reiterado por algunos sujetos docentes y escasamente enunciado por los niños y niñas encuestados.

El segundo aspecto y no menos importante, es la preponderancia que le dan los actores encuestados a los aprendizajes relacionados o construidos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, en ambientes escolares estructurados, propuestos por los lineamientos para el nivel de transición; estableciendo un énfasis marcado por los aprendizajes cognoscitivos relacionados con la lógica matemática, el lenguaje y el inglés; no se mencionan los aprendizajes que puede tener un bebé, los aprendizajes en la cotidianidad, y

vagamente se hace alusión a los aprendizajes relacionados con la socialización, el pensamiento simbólico, la actividad lúdica, el desarrollo corporal y motor, las expresiones, además de lo verbal y todas aquellas construcciones que tienen los niños y niñas en sus primeros tres años de vida, desde el descubrimiento de sí mismos y las interacciones con los otros o con el mundo. Todo ello da cuenta, tanto para Chile como para Colombia, de que sigue arraigada desde lo social y lo cultural la idea de que el aprendizaje se relaciona más con la escolarización temprana que con el desarrollo infantil, la promoción del desarrollo humano y la constitución del niño o niña desde el nacimiento como sujetos singulares y diferentes en sus capacidades y desarrollos a los niños y niñas mayores de cuatro años. Tal como lo afirman Zapata y Ceballos:

La educación en la primera infancia no puede estar basada en actividades mecánicas y repetitivas sin sentido que solo buscan la transmisión unidireccional (del adulto al niño-niña) de información y contenidos poco significativos y motivantes. Por esta razón, los términos educación inicial o educación para la primera infancia provienen de una concepción más amplia, que pretende superar esa visión restringida de la educación asociada a la escolarización, y que busca llenar de sentido la vida cotidiana de los niños y niñas, propender por su desarrollo como seres humanos y promover su libre expresión y construcción de aprendizajes (2010, p. 1080).

Otra tensión se establece desde la significatividad del aprendizaje, la cual está directamente vinculada a su funcionalidad; que los aprendizajes construidos, traducidos en saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales como nociones, conceptos, destrezas, valores, normas, entre otros, sean funcionales, es decir, que puedan ser efectivamente utilizados cuando las circunstancias en que se encuentran el niño y la niña lo exijan, ha de ser una preocupación constante de la educación inicial en los primeros años. No obstante, gran parte de las opiniones

4 Familiar colombiano y familiar chileno, respectivamente.

de los sujetos encuestados, especialmente las de los educadores, educadoras y familias, le otorgan importancia a aprendizajes que tienen poca aplicabilidad o funcionalidad en los primeros cuatro años de vida y que obedecen a esquemas transmisionistas de la información, como lo son: “el manejo del computador”, “manipular el lápiz y el cuaderno”, “los modales y la obediencia”, “problemas matemáticos”; y se mencionan escasamente otros de relevancia relacionados con el desarrollo de la autonomía, el autocuidado, la socialización, la actividad corporal y motora, el conocimiento de sí mismo y su ubicación en el medio.

Emerge también otra tensión sobre los aprendizajes relacionados con el arte, pues se asumen como una estrategia que está al servicio de otros aprendizajes, y no como forma de autoexpresión que permite un desarrollo integral y espiritual. Todavía no se le otorga toda la valoración que posee desde lo expresivo y estético, se sigue asumiendo prioritariamente su aporte desde la diversión y el esparcimiento, lo cual no es coherente con los lineamientos curriculares, dado que en Chile se considera como un núcleo de aprendizajes y en Colombia como aprendizajes propios de la dimensión estética.

Además de las tensiones descritas en las que se evidencian aquellos aprendizajes que los sujetos participantes en la investigación consideran relevantes, es preciso profundizar en las perspectivas o criterios desde los cuales se asume dicha relevancia. Emergieron tres, en ambos países: las capacidades de los niños y niñas, los deseos o intereses, y las necesidades.

En las tres perspectivas la consideración de los niños y niñas marca una tendencia generalizante, es decir, se tiende a homogeneizar las capacidades, deseos y necesidades de la niñez, sin que se insinúe la importancia de reconocer las particularidades del niño o niña, o el contexto. Lo que se considera relevante se universaliza, sin preguntarse si habrá sujetos o territorios donde aquello no resulte pertinente.

Existe, por lo tanto, una inclinación a poner la relevancia fuera del sujeto aunque esté al servicio de este. Así por ejemplo, al interesarse por los deseos y características de los niños y niñas, los educadores, las educadoras y las

familias se centran en lo que se debe aprender, no en qué desean aprender: “los niños son inquietos por naturaleza, por tanto deben aprender a moverse con seguridad”⁵. De igual manera, al fijarse en las capacidades, bien sea las que poseen o las que pueden desarrollar, no se hace una relación con los deseos, los gustos, los intereses del niño o la niña -aspecto claramente vinculado a la capacidad-, ni se alude a la necesidad de conocer las capacidades que el niño o niña ha demostrado; simplemente se alude a lo que los niños y niñas deben ser capaces de hacer o de entender en determinada edad o momento, y a lo que pueden lograr por ser seres humanos.

Lo propio ocurre con las necesidades. Lo que más inquieta es el tipo de conocimientos y habilidades que la sociedad global requiere, y poco lo que el niño o niña demanda de acuerdo con las particularidades de su desarrollo. En este sentido, no se mencionaron los niños y niñas con capacidades diversas, con dificultades motoras, cognitivas o sociales, ni los que han sido víctimas de cualquier forma de violencia y que tienen exigencias especiales para su proceso de aprendizaje.

Si bien se reconoce que la primera infancia es una edad muy importante para el desarrollo humano, que en dicha etapa los niños y niñas evidencian enormes capacidades y tienen un modo de aprender que parte de lo más sencillo e inmediato y debe ser lúdico o divertido, se refleja una despersonalización del proceso educativo, en la cual parece asumido que la relevancia del contenido se dicta desde afuera, y la de la forma se negocia con el sujeto promedio.

No se trata de pensar en una educación personalizada en el sentido de que cada niño o niña tenga un educador o educadora. Lo que evidencian las opiniones de las audiencias es una relevancia sin rostros, puesta en una perspectiva genérica donde a todos y a todas se les reconoce lo mismo y de todos y todas se espera lo mismo. La implicación más elemental de esta tendencia es considerar que lo que es relevante para unos, así sean la mayoría, es relevante para todos; así, lo que resulta posible, interesante y necesario para muchos, termina por imponerse o exigirse

5 Familiar colombiano.

implícita o explícitamente a los demás. En conclusión, todos los sujetos deben aprender lo mismo y del mismo modo.

El aprendizaje no se considera relevante si lo es para un solo sujeto o para unos cuantos; la relevancia está dada, al sujeto le corresponde acomodarse y al educador o educadora acomodar. La relevancia, desde esta perspectiva, se reduce a la capacidad de acomodamiento.

En ningún caso se trata de polarizar la discusión: el sujeto siempre es un sujeto contextualizado y el contexto está constituido y es dinamizado por los sujetos. El desafío es lograr una educación que reconozca al sujeto y represente su escenario de proyección, en un proceso de transformación constructiva del inherente conflicto entre el individuo y la cultura, donde cada ser humano sea valorado en su diversidad, y a su vez aprenda a contribuir desde su diversidad al desarrollo de su comunidad, lo cual es consecuente con lo que afirma Umayahara:

Dada la gran diversidad de las características individuales de niños y niñas, así como la heterogeneidad de sus contextos socioculturales, es importante que estos estándares sean flexibles y sirvan más bien como un marco orientador, a fin de que directores y educadores del programa revisen y evalúen sus entornos físicos y prácticas pedagógicas. En este sentido, los criterios de la calidad de programas educacionales deben constituirse en un conjunto esencial de elementos, para que todos los niños y niñas logren su desarrollo integral en su contexto dado (2004, p. 35).

Seguramente todos los niños y niñas deben desarrollar un pensamiento matemático o un pensamiento científico, o desplegar su potencial creativo y expresivo a través de la lúdica y las artes. Es deseable para todos en cuanto son posibilidades y aspiraciones humanas; sin embargo, como se ha dicho, la relevancia no se reduce a esa conclusión. Es preciso preguntarse cómo se expresan las capacidades de ese niño o esa niña con nombre propio frente a esa

habilidad o conocimiento deseado socialmente; qué de esos conocimientos y habilidades más le gusta o interesa, qué representa para el o ella, cómo se vincula emocionalmente con esos aprendizajes, y qué necesidades específicas tiene en consideración a su edad, a sus características físicas y cognitivas en desarrollo, a su familia, a su cultura, a sus condiciones socioeconómicas e incluso, al momento histórico en el que ha vivido.

De otro lado, y quizá más importante que los contenidos y habilidades que se esperan, está el ser humano que cada quien es y el tipo de seres humanos que requieren las sociedades actuales cuyos desafíos no se reducen a la producción y a la acumulación, sino ante todo a la equidad, a la convivencia, a la democracia, a la inclusión y al respeto por el otro y por lo otro. Poco se alude, en las opiniones de quienes participaron del estudio, a esta dimensión, y cuando se hace, el énfasis se pone en la sujeción a la norma, en el respeto a la autoridad, en un comportamiento que no incomode al sujeto adulto ni al sistema; una clara tendencia heterónoma.

El reto que tiene la educación, para que sea relevante, está fundamentalmente en la relación que establecen los sujetos que la dinamizan: el sujeto educador y el sujeto educando. El educador o educadora como mediador entre las capacidades, intereses y necesidades del niño o niña y su contexto, y el educando o educanda como sujeto que se construye a sí mismo desde el autoreconocimiento y desde el reconocimiento del otro. Tal como lo planteó Paz (1958): “Para ser yo he de salir de mí, buscarme entre los otros. Los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia”.

El proceso de aprendizaje no puede orientarse sólo a dotar de herramientas cognitivas o técnicas, no puede limitarse a fines instrumentales. El aprendizaje es también fundamento, es criterio de orientación y de sentido donde el ser humano, y en este caso el niño o niña desde sus primeros años, descubre cómo encausar su potencial, como proyectar su ser en relación con otros, qué transformar y qué conservar, y cómo ser feliz reconociéndose uno con los demás y con el entorno.

Lista de referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención de los derechos del niño*. Recuperado el 2 de mayo de 2012, de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf.
- Ausbel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México, D. F.: Trillas.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, S. A.
- Caputo, M. & Gamallo, G. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 8 (2), pp. 849-860.
- García, B. & Quintanal, J. (2007). *Métodos de investigación y diagnóstico en Educación. Mide*. Madrid: Módulos de investigación del Centro de Enseñanza Superior “Don Bosco”.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Santiago: Maval, Ltda.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D. F.: Mc Graw-Hill.
- Papalia, D. (1998). *Psicología del desarrollo*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
- Paz, O. (1958). *La estación Violenta. Poema Piedra del sol*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, Colección Letras Mexicanas.
- Posada, A., Gómez, J. & Ramírez, H. (2005). *El niño sano*. Bogotá, D. C.: Editorial Médica Internacional, Ltda.
- Sacristán, J. G. (2005). *¿Qué cultura considerar en la educación y para quiénes? Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ediciones Morata.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México, D. F.: Pearson Educación.
- Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2), pp. 21-49.
- Unicef (2007). *Aprendizaje en la primera infancia*. Recuperado el 6 de junio del 2012, de: http://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40747.html.
- Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zapata, B. E. & Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), pp. 1069-1082.