

## **La enseñanza de la lengua en educación infantil: una visión desde la perspectiva de la cotidianidad de las educadoras con los niños y niñas: análisis a partir de la ejemplificación de dos casos**

**Ofelia Reveco Vergara\***

Recibido: 16/05/2014

Aceptado: 16/06/2014



### **Resumen**

El siguiente documento se construye a partir de una investigación mayor referida al trabajo que las educadoras de párvulos realizan con los niños y niñas en la cotidianidad de su desempeño profesional. En su articulación se pretende responder a la siguiente pregunta: ¿qué constituye dicha cotidianidad en el ámbito específico de la enseñanza de la lengua materna?; por ende, su propósito es develar las formas que adquiere este proceso en el Jardín Infantil. Metodológicamente se optó por un enfoque cualitativo, privilegiándose como técnicas la entrevista en profundidad y la observación participante a una muestra teórica de educadoras de párvulos, de distintos niveles, que se desempeñan laboralmente en nuestro país, la que, posteriormente, se contrastó con maestras de otros países de América Latina. El trabajo finaliza con algunas reflexiones de la autora sobre la situación estudiada.

### **Palabras clave**

Políticas en educación, educación infantil, rol de la maestra en educación parvularia, cotidianidad educativa, enseñanza de la lengua.

### **The teaching of language in child education: a vision from the perspective of the daily life of the nursery school teachers with boys and girls: the analysis of the exemplification of two cases**

### **Abstract**

The present document is based on a larger research concerning the job that is developed by nursery school teachers with boys and girls daily in their endeavor. This work attempts to answer the following question: What constitutes such daily life in the specific area of the teaching of mother tongue? So, its purpose is to show the shapes that this process gets in the Infant Garden. Methodologically, the qualitative approach was chosen and the techniques employed were the interview in depth and the participant observation in a theoretical sample of nursery school teachers of different levels, which work in our country, this was contrasted later with nursery school teachers of other countries in Latin America. The work ends up with some reflections of the author about the studied situation.

### **Key words**

Policy in education, child education, role of the nursery school teacher, daily education, teaching of mother tongue.

---

\* Universidad Central, Santiago de Chile. E-mail: ofeliareveco@hotmail.com

## 1. Introducción<sup>1</sup>

Actualmente existen innumerables orientaciones y programas, emanadas desde el Estado, que pretenden aportar al aprendizaje de la lengua materna en la Educación Parvularia; lo anterior, no sólo viene sucediendo en Chile; sino también en otros países de América Latina. Frente a ello, la pregunta que surge es: ¿qué actividades específicas referidas al aprendizaje de la lengua materna se están realizando y cómo se están desarrollando en el Jardín Infantil?

Al mismo tiempo que se presentan estas políticas, la investigación realizada en la Región —especialmente en evaluaciones que han integrado observaciones de aula—, viene mostrando que la Educación Infantil que, actualmente se ofrece, no considera plenamente todas sus cualidades pedagógicas. Más aún, en el discurso de quienes trabajan en este nivel educativo se menciona, frecuentemente, la existencia de una suerte de «escolarización», señalándose, con dicho concepto, una educación que se enfoca en enseñar letras, números y palabras, que se centra más en el producto que en los procesos, más en los contenidos que en la persona y, que se ejecuta en tiempos que no coinciden con el de los niños y las niñas.

A fin de develar la tensión producida entre ambas perspectivas (orientaciones y programas estatales y discurso de las educadoras de párvulos), se realizó una investigación de corte cualitativo, empleando la entrevista, la observación y el registro gráfico a una muestra teórica, que posibilitará una reflexión sobre las modalidades de enseñanza de la lengua en la Educación Infantil. A partir del análisis y codificación de la información recopilada y de las textualidades resultantes se procedió, posteriormente, a construir una interpretación que diese cuenta de los principales hallazgos.

## 2. Antecedentes teóricos: las siete dimensiones de lo cotidiano

Siguiendo los desarrollos teóricos de Berger y Luckman (1986), Heidegger (1988) y Heller (1972, 1977), respecto de la vida cotidiana, vamos a entender por tal, el transcurrir rutinario, «natural» o «automático» de la existencia de cada persona. Un rasgo sobresaliente de lo cotidiano, en el cual coinciden estos tres autores es su carácter «no problemático», «no pensado», o «habitual». Desde luego, un presupuesto básico que necesita ser explicitado es el siguiente: si un observador o investigador juzga que algo es no problemático, habitual —por el contrario, que algo es inhabitual o extraordinario— es que observador y observado comparten una misma situación, cultura o ambiente. O bien, que el observador se mueve al interior de una interpretación que, aun cuando sea diferente a la situación, cultura o ambiente, posee interpretaciones que le permiten juzgar acerca de lo habitual o inhabitual de lo observado. En esta investigación, nos situamos como observadores en el primer caso, esto es, compartiendo una misma cultura y ambiente con quienes observamos.

Al tomar el tema de lo cotidiano, desde la perspectiva de los autores señalados, se posibilita la distinción de, al menos, siete dimensiones de lo cotidiano, cada una de las cuales permite plantear las tradicionales preguntas acerca de la permanencia o del cambio en educación de un modo nuevo. Al hacerlo así, se abren nuevas perspectivas de investigar y, de posibilitar la permanencia o el cambio en la educación. Las dimensiones y las pregun-

1 Este documento se sustenta en un conjunto de investigaciones evaluativas realizadas en América Latina en las que se ha considerado como foco la cotidianeidad de la Educación Infantil. Cabe señalar que, dado el espacio con el cual se cuenta, las textualidades y los gráficos no se incluyeron en forma completa.

tas a que dan lugar se presentarán a continuación:

- a) **Primera, segunda y tercera dimensión:** acciones, interacciones, objetos: en lo cotidiano lo primero que aparece o debería aparecer «ante los ojos» de quien estudia u observa son acciones e interacciones realizadas sin preparación inmediata (Heiddegger, 1988). Se trata de acciones e interacciones «transparentes» para observador y observado. Por ejemplo, frente a una acción de los niños como el murmurar, una educadora de Infantil cantará la señal del silencio. Frente a una acción de «mala conducta», la profesora llamará la atención del niño.

También en lo cotidiano aparecen ante los ojos del observador u observadora, acciones de los observados realizadas con objetos «a la mano» de éstos. La profesora, antes de iniciar la actividad de pasar asistencia, tomará el libro de clases.

- b) **Cuarta dimensión:** el tiempo: tanto para el observador como para los observados tales acciones e interacciones ocurren en el tiempo. En este caso, un tiempo «ordinario», tanto, que ni observador ni observado lo considerarán problemático. Es un tiempo marcado por horarios y calendarios al interior de ciclos. En cuanto al tiempo, lo extraordinario inaugura, o da lugar a un nuevo ciclo en el existir, ciclo que estará marcado por calendarios y horarios dentro de los cuales se llevarán a cabo acciones e interacciones ordinarias. También lo extraordinario cierra o clausura un ciclo de cotidianidad incluso para siempre.
- c) **Quinta dimensión:** los sentidos: las acciones cotidianas se diferencian de las acciones extraordinarias básicamente por los sentidos que se les atribuyen y en los que se desenvuelven. Entendemos por sentido el “[...] significado que un actor da a las acciones” (Smith, 1986: 165); en otras palabras, lo que induce a hacer algo en una forma o momento determinado. Al respecto, consideraremos que las acciones no cotidianas o extraordinarias traen sentidos nuevos, distintos a los habituales. De allí que muchas veces ellas estén revestidas de carácter ceremonial o ritual; o si son únicas, que adquieran connotaciones históricas o memorables. En cambio, las acciones cotidianas se desenvuelven en sentidos conocidos y delimitados (Berger & Luckman, 1986).

Los sentidos nuevos permiten realizar acciones distintas a las anteriores, enriqueciendo la cotidianidad. En consecuencia, los sentidos nuevos que conlleva lo extraordinario posibilitan también inaugurar nuevos ciclos, nuevos calendarios y horarios (Berger & Luckman, 1986). Traen nuevas acciones e interacciones «a la mano», las cuales, después de ser «asimiladas», cambian el ritmo y el número de las acciones e interacciones: cambian los objetos en uso. La relación entre los objetos y los observados también se manifiesta en cambios de ritmos de actividad; por ello, es posible que al interior de los nuevos ciclos se modifiquen los calendarios y los horarios; se inaugure un nuevo tiempo.

- d) **Sexta dimensión:** el lenguaje: esta perspectiva, para efectos del presente estudio, lleva a la formulación de la siguiente pregunta: ¿qué sentido le asignan las educadoras, en su desempeño profesional con los niños y niñas, a las actividades, recursos, material didáctico y procedimientos utilizados cotidianamente respecto de la enseñanza de la lengua materna? Y, también postularemos la centralidad del lenguaje en la construcción de los sentidos aunque, en congruencia con el punto anterior, haremos la

siguiente precisión: si bien ambos componentes, el sentido de lo cotidiano y el de lo extraordinario son conformados por el lenguaje, en lo extraordinario el lenguaje que crea los sentidos es inmediato y constitutivo. Inmediato, porque va junto a la acción, y constitutivo porque inaugura nuevas acciones, nuevos tiempos y el uso de nuevos objetos. En cambio, en lo cotidiano, el lenguaje que conforma las acciones es mediato y constituido; es decir, los discursos que conformaron o inauguraron las acciones, ya fueron realizados en el pasado, y no se reiteran cada vez que se realiza la acción: se trata de discursos y acciones ya establecidos. En este marco el lenguaje está permanentemente amenazado por la pérdida del sentido, por la «enajenación» (Heller, 1972), el «aplanamiento» (Heidegger, 1988) o la «opacidad» (Berger & Luckman, 1986).

Esta perspectiva abre la siguiente pregunta: ¿la cotidianeidad profesional del educador con respecto al trabajo con las niñas y los niños, en el ámbito de la enseñanza de la lengua, tiene sentido para éste? Y si es así: ¿qué sentido tiene? Respecto al tema de la constitución de los sentidos; tanto Heidegger (1988) como Berger y Luckman (1986), señalan que el lenguaje es la fuente del sentido. Más aún, en Heidegger el lenguaje es constitutivo del «ser ahí»; en sus palabras, es la «casa del ser», crea un mundo humano. Para Berger y Luckman, el lenguaje es y hace cotidianeidad; pues proporciona a las personas objetivaciones y un orden de ellas, de tal forma que adquieren y proporcionan sentido a la cotidianeidad de cada miembro de la sociedad; “[...] *marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos*” (Berger & Luckman, 1986: 40). En consecuencia, es el lenguaje el que conforma (Heidegger) o el que construye la realidad social (Berger & Luckman). Podríamos decir, entonces, que para estos autores, el lenguaje es constituyente de acciones y sentidos. En suma, las acciones, interacciones y el uso de determinados objetos en un tiempo o ciclo de los docentes, así como sus sentidos, habrán sido constituidos lingüísticamente en algún momento de su formación o de su desempeño profesional. Recordemos, sin embargo, que la cotidianeidad «habitual, natural, automática», está permanentemente amenazada por el sinsentido; la enajenación (Heller), el aplanamiento (Heidegger) o la opacidad (Berger y Luckman). Posiblemente, entonces, muchos de los educadores realizan el trabajo con los niños y las niñas sin atribuirles a éste sentido pedagógico o menos aún responden a una Educación Infantil con sus cualidades.

- e) **Séptima dimensión:** la pasión: la presencia de los sentidos para Heidegger (1988) tiene que ver con un estado de «ánimo abierto» que permite la superación del aplanamiento. Para Heller, por su parte, es la pasión la que permite la superación de la cotidianeidad enajenada, entendiendo por pasión que cada ser humano “[...] *se apropie de su realidad y le imponga su sello individual*” (1972: 69). En este enfoque, junto con el lenguaje e imbricado en él, la presencia o ausencia de sentidos tiene que ver con ciertas disposiciones anímicas que enriquecen o empobrecen la cotidianeidad. De este modo, la pregunta acerca de cuáles son los sentidos de las acciones que realizan los educadores en su cotidianeidad profesional, se explicará no sólo desde el lenguaje, sino también desde las disposiciones anímicas que ellos muestran. Referencias claves para estas observaciones son las de «inspiración», esto es, “[...] *una fuerza invisible, la fuerza elevadora de la decisión humana específica*” (Heller, 1972: 54) o, las de un ser que «comprende», que «se dirige» y «se encuentra» (Heidegger, 1988). En suma, las acciones con sentido inmediato, «a la mano», con sentidos vivos y presentes, resultan de la pasión, del «estar ahí».

### 3. Hallazgos

El análisis realizado muestra la existencia de dos modalidades de enseñanza de la lengua, con el fin de graficarlo, se utilizarán dos casos del total de la muestra teórica.

3.1. **Una forma de cotidianidad: enseñar a escribir a los niños y las niñas objetos «a la mano»:** la Maestra y la Auxiliar entran a la sala de los niños/as de cuatro a cinco años, conversan entre ellas y empiezan a ubicar las sillas y mesas: una mesa con cuatro sillas. Con rapidez, empiezan a ubicar frente a cada silla un cuaderno con una letra *a* previamente marcada. Al centro de la mesa ubican un jarro con lápices de color negro. Posteriormente, frente a cada silla, ubican también una goma de borrar.

**Tiempo:** la Maestra inicia la actividad de pie, enfrente de las niñas/os, camina entre las mesas. La inicia a las 09:15 horas.

**Acciones e interacciones:** la Maestra saluda.

—M: “¿Cómo están niños?” Niños: “Bien” (a coro).

—M: “Ahora trabajaremos con la letra *a*”, “aprenderemos a escribir la letra *a*”, “la letra *a* nos permite escribir muchas palabras, por ejemplo: animal, Alicia, Antonio, araña”. “¿Quién quiere aprender a escribir la letra *a*?”.

—N: (Los niños y niñas levantan sus manos gritando) “yo”.

—M: (Frente a sus lugares tienen su cuaderno y una goma, hay lápices al centro). “Saquen cada uno un lápiz y hagan la letra *a* como la Maestra la dibujó.”

—N: (Se agolpan sobre el jarro tratando de sacar su lápiz, en algunas mesas éste se cae. Dos niños tomaron el mismo lápiz y se lo tiran para quedarse con él).

—M: “¡Cuidado!, ¡con tranquilidad! Hay lápices para todos”.

**Interacciones:** la Maestra y la Auxiliar caminan entre las mesas, se detienen y observan lo que los niños/as hacen.

—Niña: (Dibuja ocupando toda la hoja).

—M: “No se hace así, tienes que dibujar la letra *a*, debes hacerlo como la Maestra la hizo. Después vamos a dibujar.”

—Niña: (Mira a la Maestra con su cabeza recostada sobre la mesa, no realiza ninguna acción).

—Niña: (Ya ha finalizado una línea de letras de diferentes tamaños).

—M: “¡Muy bien!”

—Niño: (Dibuja la letra y pasa el lápiz sobre la letra que hizo una y otra vez).

—M: “¡Bien!, pero escribe sólo una vez cada letra”.

**Acciones e interacciones:** niñas y niños siguen trabajando con sus cuadernos, se paran, se miran entre ellos, conversan. Algunos dibujaron libremente, otros hicieron algunas letras, algunos de un tamaño similar, otros de diferentes tamaños.

**Tiempo:** en la medida que pasa el tiempo, ya son las 09:55, los niños y las niñas caminan, conversan, juegan en el suelo. Sólo tres de 21 se mantienen haciendo las letras. A las 09:58, la Maestra dice “ya terminamos, a guardar los cuadernos”.

¿Por qué se realizó la actividad antes descrita? ¿Por qué se realizó a las 09:15 y terminó a las 09:58 horas? ¿Por qué la Maestra habló la mayor parte de la actividad? ¿Por qué las sillas y las mesas se ubicaron del modo que se hizo? ¿Por qué los cuadernos, lápices y goma se ubicaron de dicho modo? ¿Por qué los niños/as interactuaron del modo y en el tiempo descrito? ¿Qué sentido tiene la realización de una actividad con esas características, en esa hora, con el mobiliario y el material de trabajo ubicado de esa forma? ¿Pueden caracteri-

zarse sus sentidos como pedagógicos? Si no lo son ¿Qué otros sentidos tienen?

**Acciones:** la mayor parte de las acciones de esta actividad surgió de la Maestra. Fue ella quien ubicó el mobiliario, creó, informó y guió la actividad. Así mismo, ella con la Auxiliar dispusieron el material de trabajo.

**Interacciones:** las interacciones fueron iniciadas por la Maestra, durante la mayor parte de la actividad fue ella quien dio órdenes, realizó instrucciones o emitió juicios. Le interacción con las niñas y los niños fue escasa. Los niños/as no preguntaron, se dedicaron a hacer lo indicado y lo que ellos decidieron. No hubo interacciones iniciadas por las niñas o los niños. Pero no olvidemos a los «rebeldes» de siempre que cambiaron las letras por sus propios dibujos. Sin embargo, la Maestra no lo vio y si lo vio nada hizo respecto de dicha creación.

**Objetos:** la sala contaba con mesas y sillas. La Maestra y Auxiliar ordenaron estos objetos e incorporaron otros: cuadernos, lápices y gomas de borrar.

**Tiempo:** fue la Maestra quien fijó la hora y el momento de inicio y término de la actividad. Fue la Maestra quien utilizó activamente la mayor parte del tiempo de ésta. Durante ese tiempo, las niñas y los niños se dedicaron a realizar lo solicitado o lo que ellos decidieron. Sin embargo, prácticamente no tuvieron tiempo para poder dar ideas, preguntar, responder; en general, permanecieron en silencio.

**Lenguaje y sentidos:** la actividad antes descrita puede interpretarse como un caso de cotidianeidad enajenada. Posiblemente sea, la existencia de una cotidianeidad con respecto a la enseñanza de la lengua unida a la actual sobrevaloración de enseñar a leer y a escribir lo antes posible. Y seguramente la exigencia de instituciones, directivos u otros agentes, lleva a las educadoras/os a utilizar dicha cotidianeidad asumida como propia y conformada, posiblemente, a partir de lo observado a otras maestras de Infantil ¿o de Primaria?, de lo transmitido lingüísticamente por ellos/as, y quizá también, a través de su propia experiencia cuando fueron estudiantes de Primaria. El Maestro/a usa entonces actividades, recursos, materiales didácticos y procedimientos; acciones e interacciones con objetos y en un tiempo que ha asumido como propio, pero cuyos sentidos fueron constituidos por otros, en un tiempo ajeno al de la educadora del ejemplo. Es un caso de enajenación, de aplanamiento. ¿Cómo salir de ello? ¿Cómo constituir la enseñanza de una lengua escrita en acciones e interacciones con objetos y en tiempos con el sello individual, en hechos extraordinarios? ¿Cómo lograr que los sentidos estén a la mano y se generen, se inauguren nuevas acciones con objetos y en tiempos nuevos?

3.2. **Leer y escuchar: un cuento constituye una cotidianidad extraordinaria:** déjenme mostrarles una salida a través de la observación de otra docente: en el contexto de una investigación evaluativa realizada en un país latinoamericano, en una escuela que también tenía cursos de Educación Infantil, la Maestra me señaló:

Este Centro lo construimos con la comunidad, tenemos poco apoyo en material, pero en educación hay que crear. Tenemos el apoyo de las madres y los padres, ellos nos colaboran para la comida de los niños/as, en todo lo que necesitamos, a pintar, a apoyarnos en las excursiones, con materiales. Tienen pocos recursos, pero de a poquito vamos juntando. Usted ve en este ratito lo que han traído (una mamá había traído

cinco papas, otra un pequeño montón de hojas, otra lápices gastados). Pueden venir libremente a la sala. Lo importante es inventar actividades que a los niños les interesen. Ellos aprenden si están interesados. Tengo la sala acomodada con los materiales, para que cuando lleguen ellos decidan qué hacer. Todos los días les cuento cuentos, les gusta mucho. Muchas veces ellos les cuentan cuentos a sus amiguitos. Después dibujan libremente, salen a jugar. Yo no les impongo, les pregunto ¿qué quieren aprender? Ellos me dan ideas y a partir de esas ideas yo preparo el salón e invento lo que vamos a hacer. A los niños/as les va bien, la mayoría aprende a entender los libros, a escribir su nombre y otras cosas que quieren escribir, pero porque ellos me piden. Yo no trabajo con cuaderno, sino con hojitas, vamos teniendo este material a través de la solidaridad de los papás y las mamás.

Creo que es un error obligar a los niños a aprender lo que ellos no quieren, obligarlos a trabajar en cuadernos o en libros, a ellos eso no les dice nada y sufren. Y ellos ya sufren mucho. La escuela debe ser un lugar de alegría. Todos los días conversamos entre las maestras, para mejorar lo que hacemos, para mejorar el local, para ayudarnos con ideas y para aprender. Unas aprendemos de otras.

Esta educadora se alejó de la cotidianeidad habitual de las escuelas, a partir de sus reflexiones, de las reflexiones de ellas con los maestros/as y de las ideas de los niños/as ha ido construyendo otra idea acerca de lo que es una Pedagogía de la Educación Infantil, más allá de aquello que la universidad le entregó o de aquello que la política educativa le señala qué enseñar, cómo y cuándo hacerlo. Veamos cómo transforma lo ordinario en extraordinario.

**Acciones, objetos y tiempo:** al inicio de la mañana, en el momento en el cual los niños/as van llegando. (En el extremo de la sala, en una esquina, sobre dos tableros dispuestos como una repisa, se observan cinco libros, de aproximadamente 15x15 cm. A la vez, una silla dispuesta mirando hacia la pared, conforma una especie de «rincón de lectura»).

Niño: se para, se acerca al rincón, toma un libro y lee concentradamente 4,5 minutos. Lo deja en el grupo, ordena los cinco libros con ambas manos hasta dejarlos todos en el mismo nivel.

Toma otro libro, lo lee concentradamente por 3,8 minutos, lo deja en el grupo de libros y con ambas manos, los acomoda hasta dejarlos totalmente alineados.

Niña: se para, se acerca al rincón, mira hacia uno y otro lado. Se va a la fila de sillas, saca una y la lleva al rincón. Trata de entrarla, no le cabe, la ubica en otra posición, no le cabe. La ubica afuera del rincón, se acerca al grupo de libros, los toma todos con ambas manos, usa su estómago para afirmarlos, extrae uno con una mano y deja los otros en el estante, con una mano los alinea, hasta dejarlos alineados por los dos extremos. Se sienta y lee. La niña, durante todo este período, no levantó los ojos del libro que leía.

La conformación del espacio de un determinado modo y la disposición del tiempo en el poder de los niños/as posibilita que ellos generen acciones extraordinarias. Ellos deciden qué hacer, cómo hacerlo y cuándo hacerlo. Aprenden a leer, a disfrutar de la lectura sin darse cuenta. El espacio construido por la Maestra, a partir de la observación de los niños/as, así como el tiempo y las acciones dejadas en poder de los niños/as hace que esta actividad de leer se transforme en una actividad con sentido para ellos.

Las palabras de quien escribe son incapaces de transmitir este rito constituido por los niños/as, el silencio que reina, el cuidado en los movimientos, acciones que no entorpecen aquella de otros niños/as o del que ya está leyendo. Desde mi interpretación es casi un rito sagrado y, conformado sólo por un tablón, dos sillas y cinco pequeños libros; los objetos, en un espacio que para la Maestra y los niños/as es plena de sentidos, en un tiempo dado por los niños/as y, que en el lenguaje de la Maestra quedan expresados.

3.3. **Acciones, interacciones en un espacio y en un tiempo:** ya han llegado todos los niños/as: Son las 08:33 A.M.

—M: (al frente). *“Ayer me dijeron que querían escuchar un cuento de animales. Les contaré los tres cerditos y el lobo, ahora pongámonos cómodos.”*

—Niños: (empiezan a cambiar la disposición del salón, algunos toman su silla y la cambian de lugar, ahora el centro es la parte principal del tramo largo del rectángulo; otros se sientan en el suelo delante de quienes están en las sillas. Hacen un cuasi círculo)

—M: *“Había una vez, tres cerditos. Cada uno necesitaba un lugar para vivir. Uno de ellos dijo: que cansador, me construiré una casa de pasto y, se la construyó. El otro dijo: me construiré una casa de barro, y se la construyó y, el tercero dijo: me construiré una casa de cemento”.* (La maestra realiza gestos con las manos y la cara, sube y baja el volumen de la voz, se encuentra en posición extendida y luego flexa las piernas. Los niños y niñas miran embelesados los gestos de la educadora, escuchan, nadie habla).

—Niño: *“Maestra yo escuché este cuento con mi papá y, el cerdito construyó su casa de paja.”*

—M: *“Si en otros países se construye de paja, en otros de palma. ¿Quién conoce otros materiales para construir casas?”*

—Niña: *“De piedra”.*

—Niña: *“De chocolate”.*

—Niño: *“De ladrillos”.*

—Niña: *“De madera”.*

—M: *“Así es, una casa se puede construir de diferentes materiales, en algunos países de unos materiales, en otros de otros. Por ejemplo, cuando hay muchos bosques se construye de madera...”*

—Niña: *¿Y de chocolate también es cierto?* (Los niños/as ríen en voz alta)

—M: *“No se burlen, también es cierto, a ver preguntémosle a Marisol. ¿Marisol dónde has visto una casa de chocolate?”.*

—Niña: *“En la torta que mi mamá le hizo a mi hermanita. Se la hizo de chocolate y la comimos”.*

—M: *“¡que delicia! ¿Seguimos con el cuento?”*

—Niños/as: *“Siiiiiiii...”*. (Por falta de espacio no se entrega la transcripción completa).

**Acciones:** fueron iniciadas por la Maestra a partir de actividades solicitadas por los niños/as. Su sentido fue constituido en el momento que ellos pidieron que se les leyera un cuento de animales y, que la Maestra se encargó de seleccionar y preparar. La acción de contar el cuento es plena de sentido para ambos: niñas/os y Maestra. En el transcurso de contar el cuento la Maestra realiza un sinnúmero de acciones: gestuales con su rostro y su cuerpo, de voz, con sus manos y, también los niños/as aportan, preguntan acotan, responden. A pesar de ser un cuento, en el transcurso de contarlo surgen interacciones.

**Interacciones:** el sentido de cada parte del cuento se observa en las interacciones que

el cuento genera en los niños/as y en la Maestra. No hay aporte de las niñas/os ni parte del relato que quede en el sinsentido. Los tiempos los van organizando los niños/as, la Maestra no continúa el cuento sino hasta que los niños/as terminaron sus interacciones.

**Objetos:** no sólo eran concretos, existían gestos, movimientos y voces diversas y los otros: sillas, el suelo y el cuerpo de algún compañero o compañera, se recostaban afirmándose entre ellos, otros se encontraban en posición abdominal, otros de costado.

**Tiempo:** ambas actividades se iniciaron en un tiempo anterior y se reorganizó internamente a partir de los ritmos de las niñas/os. El tiempo se inició cuando los niños/as solicitaron una determinada actividad, sobre un tema específico, que ellos pensaron, se interesaron. A partir de ello, la Maestra pensó, seleccionó y preparó el qué hacer, cómo hacerlo. Si hiciéramos un conteo del tiempo preciso debiéramos sumar a la actividad desarrollada, aquel de la escucha, de la selección, de la planificación y de la preparación. Así mismo es interesante reflexionar sobre la reorganización que las niñas y los niños hacen del tiempo mayor. En este caso no fue un horario el que determinó el tiempo de inicio y de finalización, sino el tiempo de los niños/as, respecto del cual la Maestra fue respetuosa.

**Lenguaje y sentidos:** en el ejemplo de esta Maestra vemos que en su lenguaje existe un conjunto de distinciones lingüísticas muy precisas: *“la pedagogía como actividad de creación”, “el interés del niño/a como eje del proceso educativo”, “el interés del niño como punto de inicio de acciones e interacciones”, “la alegría como criterio en la Educación Infantil”* En esta Educadora el lenguaje y el sentido forman una unidad; el sentido constituye un lenguaje y al lenguaje le brotan sentidos. Algo similar sucede con los niños/as, al trabajar con los libros, no hay un lenguaje oral explícito —quizá porque no hice la entrevista correspondiente—. Sin embargo, a su lenguaje corporal le brota el sentido y al sentido le brota ese lenguaje del actuar en silencio, cuidadosa y reposadamente, en un tiempo que no tiene inicio ni fin. Para leer, se requiere de tiempos abiertos, que son los niños/as quienes los proponen e imponen, pues en esa situación disfrutan y aprenden. En la escucha del cuento sucede lo mismo: los gestos y los movimientos “delatan” el sentido, así como el sentido brota al acotar, preguntar, responder.

**Pasión:** para lograr una cotidianeidad enriquecida, no enajenada, dice la teoría que se requiere de una Maestra con un *“estado de ánimo abierto”*, atenta a lo que está sucediendo con los niños y las niñas. De los resultados de esta atenta observación, la Educadora va hilvanando, entretejiendo nuevas acciones e interacciones con objetos (gestos, voces distintas, el suelo, las sillas, un tablón) y en tiempos flexibles con cada uno de los educandos, en el momento mismo en el que ocurren las observaciones. De esta forma cada momento, cada acción, cada interacción, se transforma en extraordinaria. Para «estar ahí», para vivir con «pasión» la educación, es necesario estar atenta a la persona y a los detalles. Heller dice: *“La mayoría de las personas vive habitualmente en la cotidianeidad pues, para salir de ella, es necesario que la pasión principal del individuo se oriente a lo específico y que cuente, además, con la capacidad para ejercer esa pasión”* (Heller, 1977: 62). Una Maestra atenta a lo que sucede, atenta a sus propias acciones e interacciones con objetos y en el tiempo, y atenta a lo que produce su actuar con “sentidos vivos” y “a la mano” y con la “pasión” hace posible un trabajo pedagógico continuamente enriquecido

Es cierto, las/os maestras/os deben hacer planes, respetar objetivos y programas, construir rutinas. Pero, cuando se planifica desde lo cotidiano, desde el «no estar ahí» y se intenta

a toda costa que esos planes resulten, sin ver a los niños y a las niñas, ciertamente que lo planificado se vuelve irrelevante, insentido. Aun cuando el plan sea técnicamente perfecto, el recurso final que queda para afrontar tal fracaso es el autoritarismo, la relación vertical con los niños y las niñas. O por el contrario, el dejar hacer, sin ocuparse de ellos, a la espera de que termine una jornada, una actividad que, en esas condiciones, se vuelve agotadora e interminable.

La cotidianeidad y toda la experiencia sumada a lo aprendido en la universidad son el bagaje, la «mochila» con la que se llega al Jardín Infantil, o a la Escuela, pero no son la respuesta a todo. Cuando se «está ahí», los niños y niñas dejan de ser unos seres revoltosos a los que hay que encuadrar en el silencio para que hagan lo que el educador quiere. Las actividades dejan de ser las rutinas que se hacen, día tras día, de la misma forma y en el mismo tiempo. Cuando se considera la tarea de educar, en toda su plenitud y su riqueza, los educandos, ante nuestros ojos, se vuelven niños y niñas singulares, únicos, sabios y divertidos. Sus interacciones y conversaciones se transforman en fuente de educación y de aprendizaje para quienes somos docentes. Las actividades se transforman en entretenidas e interesantes acciones para el educador y los niños y niñas. Los objetos se preparan con detalle y con cariño; el horario deja de ser aquello impuesto, aquello que se debe cumplir. Mágicamente, todo, todo adquiere nuevos sentidos.

#### 4. Reflexiones finales

Cuando se observa la primera actividad, el de la cotidianeidad enajenada nos recordamos de múltiples situaciones que hemos observado en América Latina. Niñas y niños con cuadernos, en espacios homogéneos e inamovibles, en tiempos impuestos y con maestras y maestros que no tienen «a la mano» el sentido de aquello que se realiza. Desgraciadamente, ello es cada vez más frecuente. El problema con la Educación Primaria es, que a pesar de las inversiones, no logra obtener buenos lugares en los *rankings* generados después de aplicar pruebas estandarizadas nacionales o internacionales como PISA o TIMMS. Esto es lo que posiblemente ha llevado a quienes toman las decisiones en la política educativa a normar: lo que se hace, con qué se hace y, en qué tiempos respecto de los niños/as de infantil. Dadas las bondades comprobadas de una Educación Infantil con todas sus cualidades, se espera que controlándola se logre la meta, subir lugares en los *rankings*. En este contexto ¿Quién piensa en los niños/as y en sus maestros/as?

A pesar de ello, también conocemos casos de cotidianeidades extraordinarias, generadas por maestras y maestros, niñas y niños que reflexionan, preguntan, se responsabilizan por su aprendizaje y enseñanza, crean, cambian espacios y constituyen tiempos propios. En ese marco los niños/as aprenden sin darse cuenta, disfrutan y las maestras también lo hacen: su aprender y su enseñar tiene sentido.

Si esta segunda opción genera aquellos aprendizajes esperados ¿cómo masificar el caso de una cotidianeidad extraordinaria? Estimamos que la respuesta no es simple; sin embargo, nos atreveremos a esbozar algunas propuestas: **Primeramente**, debemos generar una revolución paradigmática en la cual la persona sea valorada y el niños/a sea realmente el centro del proceso educativo, que ello no sea un decir, sino un hacer. **Segundo**, que las maestras tengan el tiempo necesario para reflexionar, analizar, autoevaluarse, leer, conversar. **Tercero**, que las maestras cultiven el espíritu crítico de tal forma que analicen las ideas, las políticas, los materiales, etc., que les son entregadas. Que no sean consumidoras de aquellos que les ofrecen otros, sino creadoras de acciones pedagógicas pertinentes a

su realidad educativa. **Cuarto**, que la *ratio* sea adecuada, que la cantidad de niños/as por maestras les permita entrar fácilmente en la danza de lo extraordinario, de las actividades con sentido «a la mano» y con pasión.

**Quinto**, que el tiempo se constituya a partir del interés de las niñas y los niños. Debemos entender que todos, incluso los adultos, tenemos la capacidad para estar activos en ciertos tiempos y; por lo mismo, éste no puede ser impuesto externamente, pues el ritmo temporal obedece a las exigencias propias de cada aprendizaje y ello debe respetarse. **Sexto**, que el espacio debe constituirse desde el sentido y éste variará de cultura en cultura, dependiendo también del grupo etario. Sin embargo, también debe darse en un contexto estético: la belleza, el arte forma parte de lo extraordinario y por ende, pleno de sentido.

### Referencias bibliográficas

- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1986). *La construcción social del conocimiento*. Buenos Aires: Amarrortu Editores.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria [ICIRA].
- HEIDEGGER, M. (1988). *El ser y el tiempo*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- HELLER, A. (1972). *Historia de la vida cotidiana*. México D. F.: Grijalbo.
- HELLER, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- REVECO, O. (1992). “Los discursos de la educación preescolar: preguntas para la formulación de un currículo de formación de educadoras”. En: Filp, J. & Cabello, A. M. (eds.). *Mejorando las oportunidades educativas de los niños que entran a la escuela*. Santiago de Chile: UNICEF/ CIDE, 245–260.
- REVECO, O. (1995). *La cotidianidad profesional de la educadora de párvulos: un estudio etnográfico*. Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano [UAHC], Santiago de Chile.
- REVECO, O. (2002). *Desafíos actuales de la Educación Parvularia*. Santiago de Chile: ARCIS/ APXE.
- REVECO, O. (2013a). *La educación parvularia chilena. ¿Educación para la autonomía o para el disciplinamiento?* Tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Facultad de Pedagogía, Universidad Academia de Humanismo Cristiano [UAHC], Santiago de Chile.
- REVECO, O. (2013b). “Políticas públicas referidas a la primera infancia: una mirada desde la pedagogía”. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 83–93.

SMITH, D. (1986). *El mundo silenciado de las mujeres*. Santiago de Chile: CIDE-PIIE/OISE.