

Semillas de ciudadanía: otros territorios, otros saberes en la primera infancia

LINA FERNANDA SÁNCHEZ CANCINO¹

Resumen

Gestar cultura de paz en la escuela se ha convertido en una premisa de los territorios escolares en los últimos tiempos. Es así como en la primera infancia, desde el horizonte de los lineamientos curriculares y pedagógicos, se convoca a los actores del acto educativo (docentes, niños y familias) a examinar, desde la perspectiva del reconocimiento propio y del entorno, esa formación ciudadana. Sin embargo, durante el tiempo de emergencia sanitaria la situación de la interacción escolar ha cambiado; de esta manera, el acercamiento a las familias y los estudiantes se ha transformado en ambientes *tecno-mediados*, donde es necesario contar con ecosistemas comunicativos a través de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), TAC (tecnologías del aprendizaje y el conocimiento), TEP (tecnologías del empoderamiento y la participación) (Ramírez-Cabanzo,

1 Magíster en Pedagogía, Universidad de la Sabana. Licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestra de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio Gonzalo Arango. Maestra investigadora de la Red Chisua. Contacto: ifsanchezc@educacionbogota.edu.co

2019), donde las voces de los participantes puedan ser potenciadas. Es así como la presente propuesta se basa en la apropiación y el desarrollo de competencias ciudadanas y emocionales mediante la sección “Consejos importantes”, presente en la serie audiovisual *Viajemos por Colombia desde casa*, promovida por maestras de primera infancia pertenecientes a la Red Chisua. La sección mencionada convoca, de forma específica, a las familias y los niños a viabilizar situaciones como: reconocimiento y expresión de emociones para el adecuado manejo; autocuidado para la convivencia; cuidado del medio ambiente; reconocimiento del territorio y apropiación de este. Las anteriores temáticas permiten que los sujetos que forman parte del proceso educativo puedan reconocer los territorios propios (cuerpo, familia, escuela, etc.), así como los territorios y los saberes otros; lo que en sí mismo permite a la maestra tejer y reconocer pedagogías para la paz y convertir el acto comunicativo escolar en un hecho social y democrático. En este sentido, la maestra concibe el aula desde dos aristas. La primera tiene que ver con concebir el aula como un territorio simbólico, pues, como ha sido evidente en esta pandemia, los hogares se convirtieron en una extensión de ese territorio. En segunda instancia se concibe el aula como un espacio de gestión y circulación de contenidos culturales y comunitarios que generan procesos de apropiación del entorno.

Palabras clave: primera infancia, ciudadanía, territorios, ecosistemas comunicativos.

Ciudadanía y primera infancia

La legislación colombiana se ha preocupado por garantizar que en el aula de clase se promuevan los procesos encaminados al cumplimiento de los Derechos Humanos (DD. HH.), la construcción de sujetos plenos de derechos, la resignificación social y la restitución de derechos, en el marco de las competencias ciudadanas y de la Cátedra para la Paz.

Después de considerar lo propuesto, se hace necesario reflexionar de qué manera son llevadas al aula cada una de las disposiciones. Al analizar las prácticas de aula propias en principio, a la luz de los planteamientos mencionados, se puede identificar una problemática: el desconocimiento de la Ley 1732; específicamente, del Decreto 1038 de 2015, el cual considera “Que la paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento de conformidad con lo dispuesto en el artículo 22 de la Constitución Política de Colombia”; sin embargo, desde el Ministerio de Educación 2011 (MEN) se han realizado esfuerzos en tal sentido, por medio de diversos documentos como los estándares básicos de aprendizaje, competencias ciudadanas, guías pedagógicas y la sistematización de experiencias exitosas de docentes, con lo cual se pretende fortalecer competencias y habilidades propias del ejercicio de la ciudadanía.

En la misma línea, cada uno de los documentos mencionados aborda las competencias ciudadanas en relación con las áreas básicas del conocimiento, a fin de mostrar, de esa manera, una estrategia para desarrollar desde cada área espacios democráticos; así, se proponen juegos de roles, representaciones sencillas y dilemas morales, entre otros, con lo cual se busca impactar la vida de los niños frente a su relación con los

demás. Al respecto, se plantea vincular a las familias para generar procesos coherentes con su cotidianidad.

En los estándares básicos por competencias “Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas” Chau, Lleras y Velásquez establecen “los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo” (p. 9). Están dirigidos a los grados de primero a once, y direccionan el diseño hacia la formación de ciudadanos que sepan resolver de manera pacífica los conflictos.

De igual manera, en los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (Secretaría de Integración Social *et al.*, 2010), así como en las Bases Curriculares y Pedagógicas para la Primera Infancia del Ministerio de Educación (2017), se establece que la ciudadanía se aborde desde el sujeto mismo, con lo cual se busca que el niño salga del egocentrismo, desarrolle su autocontrol y maneje su impulsividad, lo cual deja en evidencia las limitaciones con las que se abordan las competencias ciudadanas. Es así como en la práctica propia dentro del aula se hace importante hacer transposiciones didácticas de las disposiciones existentes a fin de trabajar la ciudadanía y la construcción de paz, para poder adaptar tales a la primera infancia.

En ese sentido y durante la experiencia vivida, resulta de suma importancia reconocer que el trabajo en el desarrollo de competencias emocionales permite a los niños realizar de forma adecuada reconocer, expresar y vehicular las emociones, sino también se hace necesario

situar en la vivencia de la cotidianidad el reconocimiento que cada uno de los espacios compartidos y recorridos pueden hacer que la ciudadanía y la cultura de paz sean gestadas.

Goleman (2000) afirma: “Utilizo el termino emoción para referirme a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar” (p. 331), lo que alude en sí mismo a que trabajar con emociones también incide en la forma de pensar y actuar de los sujetos en las distintas circunstancias vividas. Por su parte, Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2012) menciona que desde las competencias ciudadanas se propone una elaboración de las emociones a través del desarrollo de competencias emocionales, a las cuales define como “las capacidades necesarias para identificar y responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás” (p. 22).

Es así como durante el tiempo de pandemia y aislamiento se volvió de suma importancia reconocer que el hogar, las familias, las costumbres y el territorio mismo hacen parte de esa incubadora de las semillas de ciudadanía y paz. De esta manera, aunque el aula se convirtió en cada uno de los hogares de los niños, se siguieron promoviendo espacios de diálogo, de empatía, de reconocimiento y respeto de costumbres, sentires y vivires de otro, que, aunque no esté cerca hace parte de mí, me construye, y al que construyo.

En ese sentido, el ciudadano concebido desde este ámbito está arraigado a la idea emancipatoria de la ciudadanía planteada por Boaventura de Sousa Santos, que evidencia al ciudadano más allá de la obediencia

cia ciega a los intereses de otros, y reivindica, antes bien, al ciudadano consiente de su responsabilidad en la construcción de paz colectiva, y donde se entiende que no todos somos el mismo ciudadano, sino que desde las vivencias y los territorios podemos construir.

Territorio aula: más allá del espacio

El aula es laboratorio mismo de participación y democracia en sí mismo, donde se inician procesos de negociación, votación y acuerdos entre pares; sin embargo, durante el tiempo de emergencia el aula se ha convertido en otro espacio, se ha extendido a los hogares donde las vivencias de participación son otras, donde el poder de la palabra, quizás, sea de uso exclusivo, en este caso, de los adultos.

Al generar procesos donde la familia hace parte del aula entendiendo que no son los acompañantes, sino como otro tipo de estudiante, en este caso de pandemia, tratamos con la familia, y no con el niño; cuestión que, si bien compleja, hace en verdad del acto educativo un proceso incluyente, pues en ese orden de ideas, se ha establecido que los saberes de las familias son determinantes en el acto educativo y, por tanto, se los debe incluir en lo trabajado durante los procesos académicos. Nunca las familias habían tenido cabida tan grande en los procesos del aula, sus emociones, sus concepciones de lo trabajado y sus rutinas diarias, aunque antes se hallaban presentes en los relatos de los estudiantes ahora hacen parte del *currículo* escolar.

De esta manera, el territorio hogar se convierte en base del trabajo de la escuela y, en particular, de la primera infancia, pues la familia funda-

menta dichos primeros procesos en los que los niños inician el camino de la participación y apropiación del mundo; sin embargo, es importante que la escuela esté en constante sintonía con el proceso, reconociendo esos saberes propios de las familias y realizando transposiciones didácticas adecuadas que puedan incluir esos saberes en los currículos impartidos. Eso mismo fue base fundamental durante el proceso de pandemia, por cuanto fue necesario situar la educación en los contextos y los territorios adaptándose a cada una de las familias que hacían parte.

Se hace necesario, entonces, pensar en los propósitos que se persiguen como educadora de niños de la primera infancia: si lo que se busca realizar en aula es acercar al niño al conocimiento para llenarlo de información, o lo que se busca es enriquecer su vida mediante experiencias donde él sea el protagonista de su propia formación y, en ese sentido, pueda transformar su entorno (Kaplún, 2010).

Ecosistemas comunicativos

El acercamiento de la escuela a la familia representó un desafío enorme. En principio, de forma particular, en el quehacer docente no se concebía ni remotamente la posibilidad de traer aparatos tecnológicos al aula de los más pequeños: computadores, tablet y celulares; de hecho, continuamente en el discurso se invitaba a las familias a estar más alejados de dichos “aparatos”, pues se pensaba que su uso continuo podía afectar procesos de socialización y de atención, entre otros problemas, quizás infundados. Pero fue, también quizás, esa instrumentalización de dichas tecnologías lo que no permitía concebir una potencialidad en ellas.

Al empezar el proceso de pandemia, el primer recurso en el cual se pensó fue la inevitable “guía de trabajo”, para poder acercar a los niños a la escuela. Gran paradoja, pues este instrumento es tan frío y aleja a los niños tanto de los adultos acompañantes como de sus compañeros, pues en aula continuamente también era objeto de disputas por expresiones como: “Yo sí lo hice bonito, y tú no”, “Yo soy más rápido”... ahora, en medio de reflexiones, es inevitable también recordar cuando se llevaba una *Tablet* al aula o el celular propio hacía parte de discusiones los acercaba para observar cómo funcionaba, había un aprendizaje mutuo: los más habilidosos enseñaban a los demás cómo se debía usar, se generaban discusiones frente al elemento sobre qué juegos tenía su mamá en el celular, qué videos veían en plataformas. De esta forma, cualquiera que sea el medio para llegar al estudiante, si se instrumentaliza con el objeto de sacar información del niño o entretener, cumple con la misma función de mantener a los estudiantes concentrados, quietos y en una misma actividad.

Se desconocían, pues, a través de los mismos pensamientos, las sensaciones, los saberes y las experiencias de los sujetos que hacen parte del proceso. Es así como, con base en dichas premisas, un grupo de maestras de educación inicial, miembros de la red Chisua, concibieron las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y las tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP) para realizar procesos de contenidos significativos, situados en la realidad de país, y que permitan a los niños asistentes a cada una de las aulas de las maestras participan-

tes reconocer otros territorios, aulas y saberes también significativos y llamativos. En ese sentido, en palabras de Torres Santomé (2008), permitir que los contenidos culturales impregnen el aula, pero no solo de los participantes de esta: también se extiende a otras aulas de la ciudad, otras aulas del país y de nuestra América Latina.

En ocasiones, cuando hablamos de comunicación en el aula pensamos en los elementos tecnológicos que podríamos utilizar en ella; sin embargo, es necesario pensar también en esas relaciones dialógicas que formamos con nuestros niños y sus familias, ese intercambio continuo de saberes. Es así como lo que se debe buscar en el aula es una competencia más comunicativa que de información, definida por Tinajero (2010) así:

Por tanto, competencia comunicativa se define como la capacidad de elaborar, producir y descodificar mensajes, discursos adecuados, tanto en el ámbito de la oralidad como de la escritura. Mensajes que cumplan con la eficacia comunicativa, en el sentido de interacción con las demás personas de su entorno. (p. 4)

En conclusión, dado lo anterior, se puede considerar que el desarrollo tanto de competencias ciudadanas como de competencias comunicativas permite no solo establecer canales de comunicación adecuados, sino que, además, empodera a los estudiantes sobre los procesos educativos, pues brinda la oportunidad de participación y acercamiento al otro, lo que, a su vez, desmitifica la idea errada de que el maestro es la única voz que se debe escuchar en aula, y se potencia la voz de los que usualmente no la tienen dentro de esta.

En tal sentido, podría afirmarse que cuando reconocemos al otro (bien sea estudiante o familia) iniciamos un proceso educativo en el que se sitúa la pedagogía desde la realidad misma del territorio; es decir, desde la realidad de los hogares y desde sus conocimientos propios. Ello, de cierta forma, permite democratizar el acto educativo y el reconocimiento de la importancia de la vida que circula dentro y fuera del aula.

Referencias

- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2012). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (vol. 10). Ediciones de la Torre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Cartilla 1 Brújula, Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. Bogotá.
- Ramírez-Cabanzo, A. B. (2019). Investigando iGestamos cultura de paz! TIC-TAC-TEP. *Aula Urbana*, 113, 18-18.
- Secretaría de Integración Social, Secretaría de Educación y Universidad Pedagógica Nacional. (2010). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Imprenta Distrital.

- Silva, A. R. y Torres, E. C. (2005). Las competencias ciudadanas. En *La formación de competencias ciudadanas* (pp. 24-45). ASCOFADE
- Tinajero, L. (2010). Competencia en comunicación lingüística: competencia lingüística vs. competencia comunicativa resumen, *Revista Digital para Profesionales de La Enseñanza*, 6, 1-5.
- Torres-Santomé, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. *Revista de Educación*, 34, 83-110.