

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 durante los últimos tiempos. Es así como en la primera infancia, desde el horizonte de los lineamientos curriculares y pedagógicos, se convoca a los partícipes del acto educativo (docentes, niños, niñas y familias) a examinar desde la perspectiva del reconocimiento propio y del entorno de esa formación ciudadana.

Sin embargo, durante el tiempo de emergencia sanitaria la situación de la interacción escolar ha cambiado. De esta manera, los acercamientos a las familias y los estudiantes se han transformado en ambientes *tecnomediados*, donde es necesario contar con ecosistemas comunicativos a través de las TIC, Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), Tecnologías para el emprendimiento y la participación (TEP) (Ramírez-Cabanzo, 2019), donde las voces de los participantes puedan ser

1 Magíster en Pedagogía, Universidad de La Sabana, licenciada en Pedagogía Infantil, Universidad Distrital Francisco José de Caldas Contacto: IFSANCHEZC@EDUCACIONBOGOTA.EDU.CO



potenciadas. Es así como la presente propuesta se basa en la apropiación y el desarrollo de competencia ciudadanas y emocionales mediante la sección “Consejos importantes”, encontrada 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: el reconocimiento y la expresión de emociones para el adecuado manejo, el autocuidado para la convivencia, el cuidado del medio ambiente, el reconocimiento del territorio y la 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 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 el hecho de concebir el aula como un territorio simbólico, pues, como ha sido evidente en esta pandemia, los hogares se convirtieron en una extensión de dicho 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 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 acerca de la manera como 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 se han realizado esfuerzos, por medio de diversos documentos, tales 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 esta misma línea, cada uno de los documentos mencionados aborda las competencias ciudadanas en relación con las áreas básicas del conocimiento, y todos ellos muestran, de esa manera, una estrategia para desarrollar desde cada área espacios democráticos; así, 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 rela-



ción con los demás. Al respecto, dichos documentos plantean vincular a las familias para generar procesos coherentes con su cotidianidad.

En los estándares básicos por competencias se 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) va dirigido a los grados de 1° a 11°, y direcciona el diseño hacia la formación de ciudadanos que sepan resolver los conflictos de manera pacífica.

Asimismo, en los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (2010) y 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, además de dejar 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 realizar transposiciones didácticas de las disposiciones existentes para trabajar la ciudadanía y la construcción de paz, a fin de poder adaptar dichos temas a la primera infancia.

En ese sentido, y durante la experiencia vivida, no solo es de suma importancia reconocer que el trabajo en el desarrollo de competencias emocionales les permite a los niños vehicular de forma adecuada lo sentido, sino que también se hace necesario situar en la vivencia de su propia cotidianidad el reconocimiento de que en cada uno de los espacios compartidos y recorridos puede hacer que la ciudadanía y la cultura de paz sean gestadas.

Goleman (1995) 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 hace referencia, 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 (2004) 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 pasó a ser cada uno de los hogares de los niños y las niñas, se siguieron promoviendo espacios de diálogo, de empatía, de reconocimiento y respeto de costumbres, sentires y vivires del otro, quien, aunque no esté cerca, hace parte de mí, que me construye y al que construyo.

En ese sentido, el ciudadano, concebido desde ese ámbito, está arraigado a la idea emancipatoria de la ciudadanía planteada por Boaventura de Sousa Santos, quien evidencia al ciudadano más allá de la obediencia ciega a los intereses de otros: el ciudadano, además, es consciente de su responsabilidad en la construcción de paz colectiva. Se entiende, pues, 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, en sí mismo, de participación y democracia, 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, pues 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 otro tipo de estudiante—, en este caso de pandemia tratamos con la familia, y no con el niño; una cuestión que, si bien compleja, en verdad hace del acto educativo un proceso incluyente, pues en ese sentido se ha establecido que los saberes de las familias son determinantes en el acto educativo y, por tanto, se deben incluir en lo trabajado en los procesos académicos. Nunca las familias habían tenido cabida tan grande en los procesos del aula, con 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 fundamenta 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 se mantenga en constante sintonía con el proceso, reconociendo esos saberes propios de las familias y haciendo transposiciones didácticas adecuadas que puedan incluir esos saberes en los currículos



impartidos, lo cual fue base fundamental durante el proceso de pandemia, por cuanto se hizo necesario situar la educación en los contextos y los territorios adaptándose a cada una de las familias que hacían parte del proceso.

Se hace necesario, entonces, pensar en los propósitos que se persiguen como educadora de niños de la primera infancia, si lo que se busca en aula es acercar al niño al conocimiento para llenarlo de información, o si 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, 1998).

Ecosistemas comunicativos

El acercamiento de la escuela a la familia representó un desafío enorme; en principio, de forma particular, lo fue en el quehacer docente, pues no se concebía la posibilidad, ni remotamente, de traer al aula de los más pequeños aparatos tecnológicos como computadores, *tablets* y celulares; de hecho, continuamente en el discurso se invitaba a las familias a estar más alejadas 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, acaso, la instrumentalización de dichas tecnologías lo que no permitía concebir una potencialidad en ellas?

Al empezar el proceso de pandemia, el primer recurso usado fue la inevitable “guía de trabajo” para poder acercar a los niños a la escuela. Gran paradoja, pues dicho instrumento es tan frío y aleja a los niños tanto de los adultos acompañantes como de sus compañeros, pues en el

aula, continuamente, también era objeto de disputas por expresiones como: “Yo sí lo hice bonito, y tú no”, o “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, acercaba a los educandos para observar cómo funcionaba, había un aprendizaje mutuo, pues los más habilidosos enseñaban a los demás cómo se debía usar, se generaban discusiones frente al elemento sobre que juegos tenía su mamá en el celular, que videos veían en plataformas. De esa forma, cualquiera que sea el medio para llegar al estudiante, si se lo instrumentaliza con el objeto de sacar información del niño o entretener, cumple la misma función: mantener a los estudiantes concentrados, quietos y en una misma actividad.

Por lo anterior constantemente en aula desconocemos el potencial de las tecnologías para poder hacer visibles pensamientos, sensaciones, saberes y experiencias. Es así como basadas en esas premisas un grupo de maestras de educación inicial miembros de la red Chisua conciben las TIC, las TAC y las TEP como útiles para realizar procesos de contenidos significativos, situados en la realidad de país, y que permiten a los niños asistentes a cada una de las aulas de las maestras participantes reconocer otros territorios, otras aulas y otros saberes también significativos y llamativos. En ese sentido, en palabras de Torres, permitir que los contenidos culturales impregnen el aula, pero no solo de los participantes de esta, sino también extendiéndose a otras aulas de la ciudad, a 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. Así, 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.

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 del aula.

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. Eso, 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. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales, Ediciones Uniandes.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Kaplún, M. (2010). *Una pedagogía de la comunicación* (vol. 10). Ediciones de la Torre.
- Martín-Barbero, J. y Martín, M. B. (1998). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Convenio Andrés Bello.
- Martí, J. A. T., Ciges, A. S. y García, O. M. (2010). Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Cartilla 1 Brújula, Programa de Competencias Ciudadanas. Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas*.

- Ruiz, A y Chaux, E. (2005). Las competencias ciudadanas. En *La formación de competencias ciudadanas* (pp. 24-45). ASCOFADE
- Ramos, C., Nieto, A. M. y Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36-56.
- Santomé, J. T. (1991). *El currículo oculto*. Ediciones Morata.
- 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.
- Tinajero-Márquez, L. (2010) Competencia en comunicación lingüística. Competencia lingüística vs. competencia comunicativa. *Revista Temas para Educación*, 6).