



VICERRECTORÍA ACADÉMICA
FACULTAD DE BELLAS ARTES
LICENCIATURA EN ARTES ESCÉNICAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO

Los profesores abajo firmantes, jurados y el director del trabajo de grado titulado, "**Las prácticas artísticas en el Hogar Infantil Corpohunza bajo el enfoque de las inteligencias múltiples**", presentado en la modalidad de monografía por el estudiante Jorge Fabio Riaño Morales (19.484.007 - Código 2014176020), consideramos que dicho trabajo de grado cumple los requisitos necesarios para su aprobación, por las siguientes razones:

Es un proyecto investigativo pertinente para la licenciatura en artes escénicas porque se evidencia un trabajo riguroso de investigación desde el punto de vista teórico y metodológico. Hay una reflexión entre primera infancia y educación artística. Se sugiere mayor concreción y profundidad en el análisis.

En Bogotá, a los veintiséis (26) días del mes de Noviembre de dos mil dieciséis (2016).

Jurado Adriana Malagón

Calificación: 4.2

Firma:

Jurado Ana María López

Calificación: 4.2

Firma:

Director Diana Rodríguez

Calificación: 4.5

Firma:

Calificación final (Promedio de los tres): 4.3



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Título

**Las prácticas artísticas en el Hogar infantil Corpohunza bajo el enfoque pedagógico de las
Inteligencias Múltiples**

Autor

Jorge Fabio Riaño Morales

Directora

Diana Marcela Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes escénicas

Bogotá, Noviembre 26 del año 2016

Título

**Las prácticas artísticas en el Hogar infantil Corpohunza bajo el enfoque pedagógico de las
Inteligencias Múltiples**

Autor

Jorge Fabio Riaño Morales

Directora


Diana Marcela Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Bellas Artes

Licenciatura en Artes escénicas


Bogotá, Noviembre 26 del año 2016

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 26-11-2016	Página 1 de 3	

1. Información General	
Tipo de documento	TRABAJO DE GRADO
Acceso al documento	UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL. BIBLIOTECA FACULTAD DE BELLAS ARTES
Título del documento	Las prácticas artísticas en el hogar infantil Corpohunza bajo el enfoque pedagógico de las inteligencias Múltiples.
Autor(es)	Jorge Fabio Riaño Morales
Director	Diana Rodríguez
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016, 87 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional UPN
Palabras Claves	Educación inicial, primera infancia, infancias, Inteligencias múltiple, enfoque pedagógico, práctica artística, experiencia artística.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado que se centró en revisar y analizar el proceso de implementación de las estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas que se desarrollan en el proceso de educación inicial que se adelanta en el Hogar Infantil Corpohunza, situado en la localidad 11 de Suba de la ciudad de Bogotá, y cuyo proyecto educativo institucional se basa en el enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.</p>

3. Fuentes
<p>Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. México: Fondo de Cultura económica.</p> <p>Amador, B. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. Pedagogía y saberes No 17. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de educación. 73-87</p> <p>Cerda, H. (2003). Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.</p> <p>Min educación (2014). Sentido de la educación inicial. Recuperado http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc25.pdf</p> <p>Min educación (2014). El arte en la educación inicial. Recuperado http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc24.pdf</p> <p>Chen, Q, Krechevesk, M y Viens, J. (1998). El proyecto Spectrum Tomo I: construir sobre las capacidades infantiles. Madrid, España: Ediciones Morata</p> <p>Chen, J. (ed.) (2001). El proyecto Spectrum: Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Facultad de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 26-11-2016	Página 2 de 3	

infantil.

Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Barcelona. España: Ediciones Octaedro/EUB

Dewey, J (2008). El arte como experiencia. Barcelona. España: Editorial Paidós

Spravkin, M. (1997). Educación plástica en la escuela. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

4. Contenidos

Este estudio de caso contempló tres etapas en su realización: En la primera etapa se definió la pregunta de investigación el objetivo general y objetivos específicos. En la segunda etapa, se adelantó el proceso de recolección de información, en la tercera se construyó el marco teórico y se adelantó el proceso de análisis de la información recolectada. Finalmente, en la cuarta, se formularon los hallazgos y recomendaciones respectivas.


El objetivo general de este estudio de caso consistió en analizar el proceso de implementación del enfoque pedagógico observado en las estrategias pedagógicas a partir del análisis del proceso de planeación, implementación y evaluación de las estrategias relacionadas con las prácticas artísticas, de indagar sobre el lugar de las prácticas artísticas implementadas con los niños y niñas y en identificar posibles alternativas para el fortalecimiento de las mismas en esta experiencia educativa.

El documento contiene también un marco teórico en el que se abordan las categorías de la investigación educación inicial, infancias, la teoría y enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y las prácticas artísticas, el cual sirvió de referente para el análisis de la información recolectada. Finalmente, en los últimos capítulos, se presentan las conclusiones y recomendaciones respectivas.


5. Metodología

Para esto se propuso la metodología de corte cualitativa y como método el Estudio de Caso. Como fuentes de información primaria se gestionaron entrevistas semi-estructuradas a cuatro docentes y se realizó un conversatorio con ellas, adelantaron observaciones no participantes de las prácticas. También se consultaron el Proyecto educativo Institucional Hogar infantil Corpohunza (año 2013) y tres Proyectos de aula de las docentes participantes en este estudio de caso (año 2015) como referentes de fuentes de información secundaria.

6. Conclusiones

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONOCER. ALTERNAR. CREAR.</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 26-11-2016	Página 3 de 3	

El estudio de caso permite concluir que el proceso de implementación del enfoque pedagógico de las IM (que cumple tres años) avanza lentamente y se ha visto afectado por la falta del conocimiento y comprensión del mismo de las docentes, que se refleja en los procesos de planeación, ejecución y evaluación de las estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas. La ausencia de espacios de formación y acompañamiento pedagógico a las docentes con relación al trabajo con las distintas expresiones artísticas, su escaso conocimiento de las mismas ha limitado significativamente la interpretación y valoración de su trabajo y de reconocer la posibilidad de implementar otras alternativas de estrategias pedagógicas a pesar de que se reconoce al arte como actividad rectora en la educación inicial. El estudio de caso recomienda que al interior de la institución se abran espacios de reflexión en torno a su quehacer pedagógico actual y se gestione la formulación e implementación de un plan de formación para el equipo de dirección y docentes de Corpohunza.

Elaborado por:	Jorge Fabio Riaño Morales
Revisado por:	Diana Rodríguez 

Fecha de elaboración del Resumen:	26	11	2016
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Capítulo 1 Introducción.....	10
1.1 Título.....	10
1.2 Tema.....	10
1.3 Contexto.....	10
1.4 Justificación.....	12
1.5 Pregunta de investigación.....	14
1.6 Objetivo general.....	14
1.7 Objetivos específicos.....	15
1.8 Metodología de la investigación.....	15
1.9 Método de investigación.....	15
1.10 Técnicas de recolección utilizadas.....	16
Capítulo 2 Marco teórico.....	17
2.1 De la infancia a las infancias.....	18
2.2 La educación inicial.....	22
2.3 La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.....	25
2.4 El enfoque pedagógico de las Inteligencias múltiples.....	30
2.5 El programa Spectrum, su propuesta metodológica y de evaluación.....	34
2.6 Prácticas artísticas.....	40
Capítulo 3 Descripción y análisis de la información recolectada.....	47
Capítulo 4 Balance general.....	83
Capítulo 5 Conclusiones.....	85

Capítulo 6 Recomendaciones.....	88
Relación de fuentes consultadas.....	90

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Mapa de la localidad 11de Suba-sector El Rincón.....	11
Figura 2. Categorías y subcategorías de la investigación	17
Figura 3. Características Enfoque pedagógico constructivista	34

Resumen

Esta investigación se centró en revisar y analizar el proceso de implementación de las estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas que se desarrollan en el proceso de educación inicial que se adelanta en el Hogar Infantil Corpohunza, situado en la UPZ 28 El Rincón de la localidad 11 de Suba en la ciudad de Bogotá, y cuyo proyecto educativo institucional se basa en el enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Para esto se propuso la metodología cualitativa y como método el Estudio de Caso. Los objetivos específicos de la investigación se enfocaron en analizar el proceso de planeación, implementación y evaluación de estas estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas, indagar sobre el lugar de las prácticas artísticas implementadas con los niños y niñas y en identificar posibles alternativas para el fortalecimiento de las mismas en esta experiencia educativa.

Como resultado del proceso de formulación de la pregunta de investigación se identificaron diferentes categorías y subcategorías conceptuales con las cuales se construyó el marco teórico del estudio de caso propuesto. Estas en su orden son: educación inicial e infancia, la teoría de las inteligencias múltiples, el enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples y constructivismo, y prácticas y experiencia artística.

Con base en la información recolectada a través de entrevistas a docentes, revisión de proyectos de aula y del Proyecto educativo institucional y de observación de prácticas, se adelantó el análisis de dicha información que permitió identificar el estado del proceso de implementación del enfoque pedagógico de las Inteligencias múltiples y el lugar de las prácticas artísticas en esta experiencia de educación inicial. A partir de este análisis se adelantó un balance general del cual se desprendieron las conclusiones y recomendaciones de este estudio de caso.

1. Capítulo

Introducción

1.1 Título

Las prácticas artísticas en el Hogar infantil Corpohunza bajo el enfoque pedagógico de las Inteligencias Múltiples

1.2 Tema

Este estudio de caso se centra en revisar y analizar el proceso de implementación de las estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas que se desarrollan en el proceso de educación inicial que se adelanta en el Hogar Infantil Corpohunza situado en la localidad de Suba, cuyo proyecto educativo institucional se basa en el enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

1.3 Contexto

Este proceso de investigación se adelantó en el hogar infantil Corpohunza, organización privada constituida en la década de los años 1980 como resultado de procesos de organización liderado por madres comunitarias. Está situado en un sector popular del noroccidente de Bogotá, más exactamente, en la localidad de Suba, UPZ el Rincón, territorio caracterizado por la complejidad y diversidad de problemas de tipo social, económico y cultural. Desde hace más de 28 años Corpohunza ha crecido articulada al proceso de desarrollo del barrio y del sector aledaño donde se sitúa y desde sus programas y actividades ha aportado significativamente al mismo. El hogar infantil es el principal programa de la organización, el cual por diversa razones en los últimos cuatro años se ha venido constituyéndose en su única estrategia para aportar al desarrollo comunitario del sector.

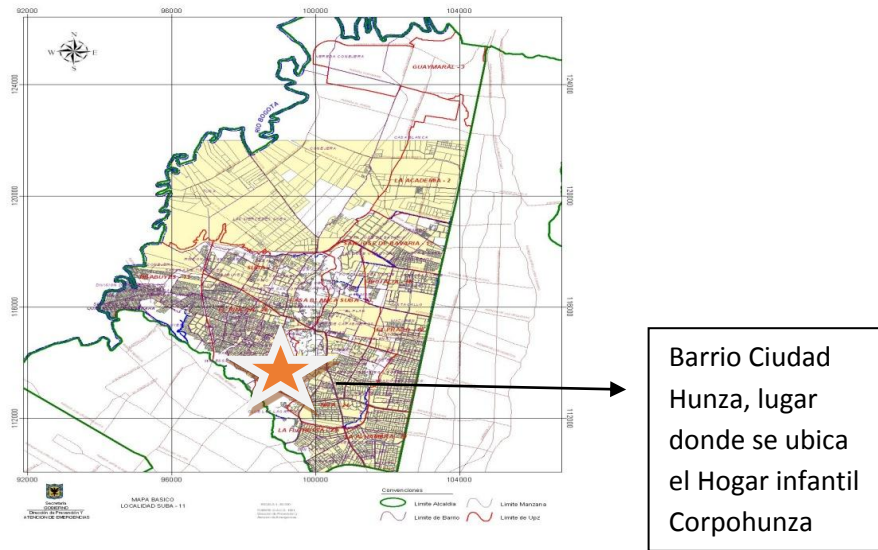


Figura 1. Mapa de la Localidad 11 Suba, sector el Rincón.

La UPZ 28 del Rincón, donde se ubica Corpohunza, es la más densamente poblada y en ella conviven diversos grupos poblacionales, algunos de forma permanente, muchos flotantes, población afrocolombiana proveniente del pacífico y del caribe, los habitantes ancestrales de la localidad: la comunidad Muisca; jóvenes, niños, niñas, adultos y adultos mayores, confluyen en un territorio donde se entretajan tensiones y conflictos diversos (Centro información local Suba, 2012). Las familias beneficiadas por Corpohunza habitan los barrios cercanos a la Corporación esto es, Ciudad Hunza, Guillermo Núñez, Los Naranjos altos, La Flor, San José, Taberín, La Aguadita, Rincón el Cóndor, El Jordán y la Esperanza (PEI,2013). Estas familias en su mayoría son arrendatarios y el espacio habitacional que ocupan en la vivienda arrendada corresponde a una o dos habitaciones, compartiendo la mayoría de las familias el baño y la cocina en viviendas tipo inquilinato. Las viviendas cuentan con servicios públicos básicos como lo son energía, acueducto, alcantarillado, recolección de basuras y gas natural; todas las familias cuentan con telefonía celular.

De acuerdo al PEI (2013) el hogar infantil presta servicio a cerca de 145 familias de estrato uno y dos, provenientes de diferentes regiones del país y variadas etnias: El 33 % viven hace más de cinco años en el barrio, el 17 % están lideradas por madres cabeza de familia y el 62 % por familias nucleares y el 14 % por familias extendidas. El 31% de los

padres y madres cuenta con edades inferiores a los 24 años. En cuanto al nivel de escolaridad el 26% de los padres tienen estudios de básica primaria, el 61% con bachillerato, el 9% son técnicos y solo 3% tienen estudios universitarios.

Los padres y madres son empleados en un porcentaje del 92%, laboran de 6 a 7 días a la semana por un promedio de 6 a 8 horas diarias teniendo muy poco tiempo para compartir con los hijos dejando en terceros su cuidado.

1.4 Justificación

El interés por la *primera infancia*, entendida como el periodo de vida que va desde la gestación hasta los 5 años de edad, ha generado una dinámica social, política, cultural y económica importante en Colombia en la últimas dos décadas motivada por la necesidad de garantizar el Desarrollo integral de la niñez, que incluye no solo el cuidado y atención de la misma sino también su proceso educativo, hoy entendido como Educación inicial.

Dinámica que obliga a revisar las diferentes concepciones de infancia y concebir a los niños y las niñas como sujetos de derechos, concepto promovido por la Convención de los derechos del niño realizada en el año 1986 e incluido en la Constitución política colombiana del año 1991. Lo anterior conduce a redefinir e implementar políticas prioritarias y con carácter diferencial sobre los temas de infancia y adolescencia en el país. Así por ejemplo, en el año 2006 se define la política Pública Nacional de la Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”.

La primera infancia es entonces el centro de la política lo que genera la necesidad de pensar modelos de atención que integren educación, salud, cuidado y que consideren a la familia como uno de sus ejes prioritarios de intervención pero por supuesto que tengan en cuenta otros derechos de los niños y niñas tales como la recreación, la libertad de expresión, al conocimiento y su participación en las actividades culturales propias del contexto al que se pertenecen como lo son las diversas expresiones artísticas propias de cada territorio, entre otros.

En ese orden de ideas, entre los años 2008-2011 se dan los primeros pasos con la implementación de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia *De Cero a Siempre* en respuesta a lo demandado por la normativa referenciada. Según el Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF,2006) esta estrategia es un conjunto de acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas y proyectos para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño colombiano, de acuerdo con su edad, contexto y condición.

La estrategia plantea que *Es de cero*, porque las condiciones para el desarrollo de una vida digna y con garantía de derechos se construye desde la gestación y *de Siempre*, dado que las habilidades y capacidades desarrolladas durante la primera infancia son las bases para toda la vida (ICBF, 2006).

A partir del Decreto 4875 del año 2011 se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia -AIPI-y la Comisión Especial de Seguimiento para la Atención Integral a la Primera Infancia. Esta comisión tenía por objeto coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones requeridos para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, siendo esta la instancia de concertación entre los diferentes sectores e instituciones involucrados: Ministerio de educación Nacional, el Ministerio de salud y protección social y el Ministerio de Cultura; Departamento Nacional de Planeación, y la Presidencia de la Republica. En ese orden de ideas, el Ministerio de Educación Nacional en coordinación y concertación con los otros integrantes de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia formuló el Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional en el año 2012 que constituye en el referente actual de los procesos de educación para la primera infancia en Colombia.

La implementación de los lineamientos pedagógicos antes mencionados obligó a diferentes instituciones educativas tanto públicas como privadas a revisar sus procesos educativos; tal es el caso de las experiencias de los Hogares infantiles apoyados por el Instituto Colombiano de bienestar familiar-ICBF y operados por organizaciones privadas. Estas últimas han tenido que cambiar sus Proyectos educativos institucionales –PEI- (exigidos por la ley general de educación del año 1994) y seleccionar un modelo o enfoque pedagógico

que responda a las demandas de los lineamientos de educación inicial vigentes en su implementación. La experiencia pedagógica del Hogar infantil comunitario Corpohunza, no escapó a la dinámica anteriormente descrita, es así como entre los años 2012 y 2013 debió formular su proyecto educativo institucional, cuyo actual enfoque pedagógico es las Inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Teniendo en cuenta entonces este nuevo contexto resulta de suma importancia aproximarse a una experiencia concreta de educación inicial como la del Hogar Corpohunza para conocer de primera mano qué desarrollos, avances, aportes o dificultades ha tenido en la implementación de su nuevo PEI, observando en particular las estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas de su nuevo enfoque pedagógico, prácticas en las que el arte en la primera infancia es concebida como actividad rectora para el desarrollo infantil, que a través de sus diversos lenguajes (expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal, y el juego dramático) los niños y las niñas pueden comunicar, desarrollar su sensibilidad y sentido estético, expresar sus ideas, pensamientos, sentimientos y establecer relaciones consigo mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura. Lo anterior con el ánimo también por supuesto, de aportar en la reflexión en torno a lo que está sucediendo con la educación artística en la primera infancia en la ciudad, cuatro años después que se formularan los lineamientos pedagógicos de la educación inicial en el país.

1.5 Pregunta de investigación

¿Cómo ha sido el proceso de implementación del enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples en las estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas en el hogar infantil Corpohunza?

1.6 Objetivo general

Analizar el proceso de implementación del enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples en las estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas que adelantan las docentes en el hogar infantil Corpohunza con los niños y niñas entre 3 y 4 años.

1.7 Objetivos específicos

1. Analizar el proceso de planeación, implementación y evaluación de estas estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas.
2. Indagar sobre el lugar de las prácticas artísticas implementadas con los niños y niñas en esta experiencia educativa.
3. Identificar posibles alternativas para el fortalecimiento de las prácticas artísticas en esta experiencia educativa.

1.8 Metodología de investigación

Se propuso para el desarrollo de esta investigación la metodología cualitativa ubicada en el paradigma constructivista, caracterizado éste por considerar que la realidad es subjetiva y múltiple (supuesto ontológico), donde el investigador está inmerso en el contexto de interacción que desea investigar (supuesto epistemológico) y el investigado asume que sus valores forman parte del proceso de investigación y reflexiona acerca de ello (supuesto axiológico) (Sautu, 2005)

1.9 Método de investigación

Se propuso como método para el desarrollo de esta investigación de tipo cualitativa, el estudio de caso, el cual nos permite explorar, describir y reflexionar en torno al problema de investigación y objetivos planteados.

(Simón, 2011) afirma que los estudios de caso:

Tienen el compromiso de estudiar una situación o un fenómeno en su contexto “real”, de interpretar la complejidad, y de definir el estudio de caso por otras cosas que no sean los métodos (cualitativos o del tipo que sean). (p.42)

Los estudios de caso corresponden a un tipo de investigación cualitativa en la que un problema teórico, práctico o teórico/práctico se investiga en una o en pocas situaciones geográfico-temporales concretas se caracterizan por una clara intención para descubrir

elementos, situaciones o procesos no establecidos previamente, realizando un interpretación del caso en el contexto en cual se inserta (Briones, 1998).

1.10 Técnicas de recolección de información

Para este estudio de caso se recolectó la información a través de las siguientes técnicas:

Fuentes primarias de información:

- Entrevistas semi-estructuradas a cuatro docentes (directora del hogar infantil y docentes de los grupos pre jardín 1 y 2 y preescolar)
- Observación no participante
- Conversatorio

Fuentes secundarias de información:

- Proyecto educativo Institucional Hogar infantil Corpohunza vigente (año 2013)
- Tres Proyectos de aula de las docentes participantes en este estudio de caso (año 2015)

2. Capítulo

Marco teórico

Como resultado del proceso de formulación de la pregunta de investigación se han podido identificar diferentes categorías conceptuales con las cuales hemos construido el marco teórico que ha servido de referente para adelantar el estudio de caso propuesto. Estas categorías en su orden son: educación inicial, la teoría de las inteligencias múltiples, el enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples y prácticas artísticas. No sobra recordar que en algunas de las categorías mencionadas también han emergido subcategorías que complementan y amplían el referente conceptual de la monografía. En la figura que se presenta a continuación es posible apreciar las categorías y subcategorías de esta investigación.

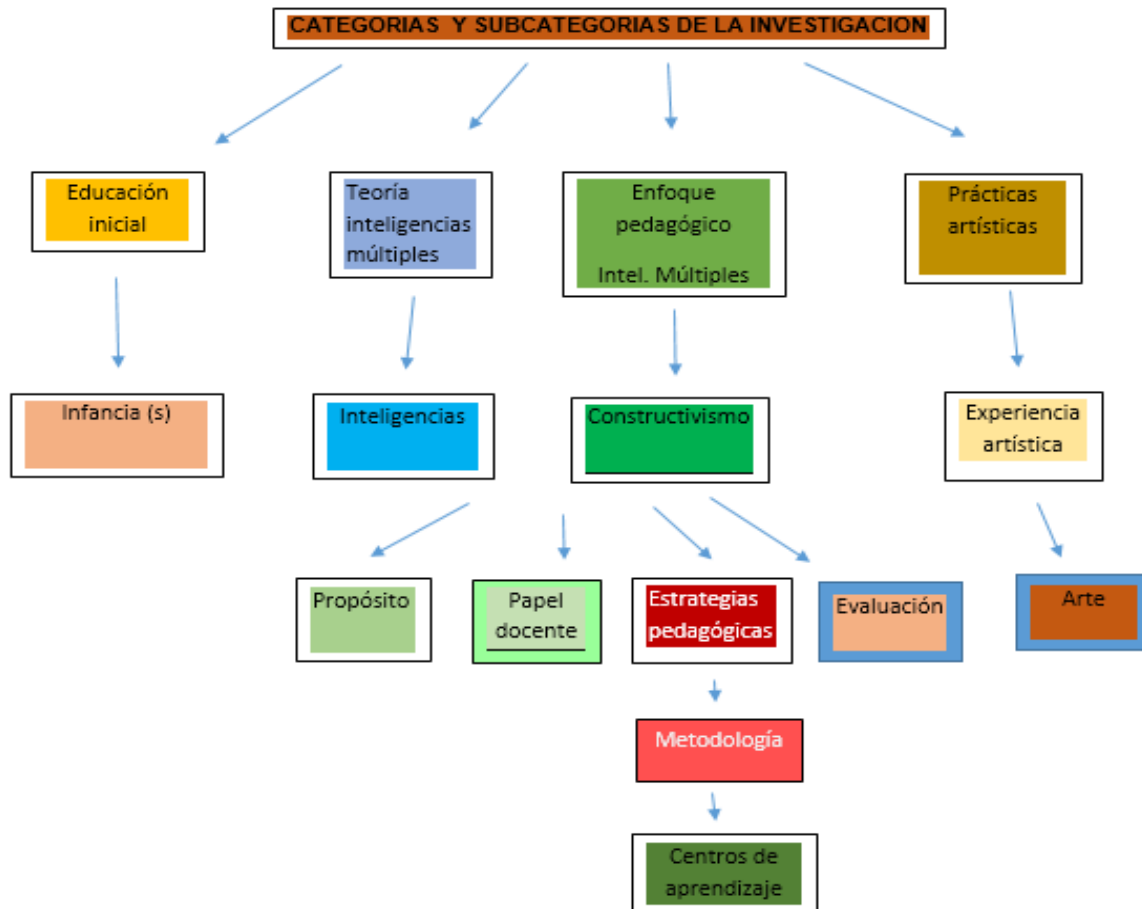


Figura 2. Categorías y subcategorías de la investigación.

A continuación pasaremos a desarrollar cada una de estas categorías y subcategorías que nos permiten tener un marco teórico de referencia para el análisis del estudio de caso propuesto.

2.1 De la Infancia a las infancias

“La infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío”.

Jorge Larrosa

El concepto de infancia surge a finales del siglo XVI y principios del siglo XVII, para referirse, nombrar, entenderse, dar un lugar, preguntarse, abordar e implementar acciones con un sector de la población como son los niños y las niñas durante mucho tiempo invisibilizado. Dicho concepto no ha permanecido inmutable, por el contrario, ha venido cambiando y entendiéndose de diferentes maneras, considerando que el contexto social, político, cultural, económico que le dio origen desde entonces es dinámico y cambiante. A propósito de lo anterior Minnicelli citado por (Orozco, 2014) expresa: la palabra infancia como constructo conceptual data de la modernidad y se le ha entendido como tiempo cronológico, tiempo de crianza, de educación, de desarrollo, de improntas invisibles, tiempo olvidado o solo recordado de manera encubierta, idealizado y desestimado, tiempo de desvalimiento y vulnerabilidad, entre otros .

A la infancia entendida como categoría histórica y social se le ha venido incorporando nuevos elementos que hacen de ella algo relativo y complejo. En palabras de Minnicelli citado por (Orozco, 2014), los niños están sujetos a las variantes históricas de significación

de los imaginarios de cada época, en tanto a lo largo de la historia se han promovido dichos y decires de infancia y sobre ella. Esto lleva a afirmar que existe una diversidad de conceptos acerca de la Infancia que dan cabida a diferentes miradas y matices del mismo, acentuados no solo por las miradas teóricas sino, también, por las vidas concretas de los niños reales (Orozco,2014). En consecuencia, mirar la infancia ha sido una práctica social y cultural mediada por conceptos que se han construido sobre ella y que determinan el lugar, el espacio y las posibilidades de los niños y las niñas en los respectivos contextos que habitan. Miradas que se hacen desde diferentes lugares e intereses y que determinan toda suerte de consecuencias en la vida de niños y niñas. Así por ejemplo, podríamos afirmar que la mayoría de representaciones, visiones y concepciones que se hacen de ella comparten un mismo signo: el adulto centrismo (Orozco, 2014) ,postura que, entre otras, hace que la sociedad en general “vea” al niño como un adulto en miniatura y desde allí determine lo que se necesita, espera y supone para su desarrollo, por supuesto en la dirección pensada de antemano para éste y no en su presente real, consiguiendo con esta práctica invisibilizarlo. Al respecto Amador (2012) afirma: “Sin pretender hacer un relato de carácter historiográfico sobre la infancia en Occidente, es importante recordar que los niños y las niñas, considerados adultos pequeños hasta bien entrado el siglo XVI en Europa, ingresaron en una atmósfera de fragilidad, carencia y minoridad motivada por una nueva percepción social y cultural en la sociedad adulto céntrica. Esa nueva forma de ver a estos sujetos trajo consigo la creación e implementación de tres tecnologías fundamentales: el cuidado, la escolarización y la intervención a los anormales” (p.74)

Según Amador (2012), en particular desde ese siglo referenciado que da paso a la modernidad, la escolarización se constituyó en una tecnología cargada de intenciones estrategias, dispositivos y agentes fundamentales para administrar discursos y prácticas en torno al ideal de la formación y una concepción moderna de infancia. Es ejemplo de esto, los aportes de Comenio (como se citó en Sanchidrian, 2010) quien expresó en su *Didáctica Magna* escrita en 1657 que la condición de todo lo nacido es que mientras esté tierno fácilmente se dobla y conforma, si se endurece resiste, el niño es un hombre que acaba de nacer, que ha entrado hace poco tiempo en el mundo, ignorante de todas las cosas y que debe por ello ser instruido. Un siglo después “los trabajos de Locke y de Rousseau inspirados por referentes distintos se inscribieron en el ideal del niño como una entidad (tabla rasa en el caso

del primero y buen salvaje en el segundo) que requería no solo atención sino una escolarización liberal, capaz de garantizar que estos sujetos recién llegados al mundo, sostuvieran los logros de la civilización occidental, universal y verdadera” (Amador, 2012, p.75).

Los hospicios y orfanatos en el contexto de la revolución industrial se dedicaron a intervenir niños y niñas abandonados y trabajadores, lo que contribuyó a profundizar el carácter frágil y carente del niño y a estar atentos al tránsito de la inocencia del niño hacia su propensión al mal, frente a lo cual, la infancia empezó a ser considerada como una promesa y algo que debía ser cultivado a través de la protección, la educación y la corrección; pero a pesar de sus buenas intenciones no fueron desterradas prácticas de subordinación de la infancia tanto orientadas por el mundo de los saberes expertos como por las prácticas del adulto centrismo en la vida cotidiana (Amador, 2012).

Amador plantea que en el caso colombiano se pueden distinguir cuatro grandes estrategias que incluyen narrativas, dispositivos y agentes sobre las que operó la construcción social y subjetiva de la infancia a lo largo del siglo XX y que son el marco sobre el cual se observa la necesidad de replantear el concepto de infancia en este comienzo de siglo XXI. Estas estrategias fueron: Racialización, interiorización por condición etérea y cataclismo Fisiológico (1920 -1936). 2. Lo social, lo criminológico y lo jurídico (1936-1968). 3. Protección al estilo familiar e intervención psicosocial (1968-1989) 4. Tiempo presente: surgimiento de nueva condición infantil.

Con relación a este último período la situación actual de niños y niñas de nuestro país y de la región en situación vulnerable y de abandono hace pensar en la necesidad de construir nuevos marcos analíticos con respecto a la construcción social y subjetiva de la infancia, esto en la medida en que se reconoce que son insuficientes los saberes de la modernidad al respecto de esta categoría. De hecho son innumerables los estudios que se han adelantado desde miradas histórico-cultural, política y social que han permitido cuestionar las prácticas patriarcales y adulto céntricas de la educación y cuidado que han condicionado la situación y el desarrollo de la infancia durante más de un siglo (Amador, 2012). En ese orden de ideas, el

citado autor propone una nueva noción de condición infantil contemporánea comprendida esta como:

...el conjunto de circunstancias sociales, subjetivas, epistémicas y políticas en las que se produce el tránsito de la infancia en singular (noción prototípica del proyecto de modernidad) a las infancias (categoría analítica que da cuenta de la pluralidad de los mundos de vida de los niños y niñas en el tiempo presente). (Amador, 2012, p.74).

Esta paso o tránsito del concepto infancia hacia las infancias ocurre como resultado de las tensiones que subyacen entre dos grandes procesos históricos culturales: la configuración societal, entendida como el esfuerzo civilizatorio de occidente de proteger y regular a los niños y niñas a través de la familia y la escuela , y la conformación de sociedades moderno - coloniales en la región nuestra cuya sedimentación se expresa en el sostenimiento de percepciones, discursos y prácticas asociados con el racismo, el sexismo, el patriarcalismo y el clasismo siendo los niños y niñas parte de esta estructura de poder que también muestra sus rupturas (Amador ,2012). Para efectos de esta monografía, interesa considerar este último momento dadas la historia y características del proceso de cambio de modelo de desarrollo en el país que comienza en 1985-1986 en el cual se produce el tránsito del Estado interventor o Estado de Bienestar hacia el Estado Neoliberal observado. Al respecto (Amador, 2012)afirma:

A partir de 1989 un conjunto de modificaciones sustanciales ocurren sobre la vida de los niños y las niñas .Entre ellas se destacan :la presencia de una plataforma jurídico política que aspiraba a fortalecer la condición de sujeto de derechos planteada por la convención de los derechos del niño de 1989; el reconocimiento de diferentes formas de transitar la infancia a partir de la diversidad cultural y el valor de otros sistemas de conocimiento entorno al cuidado de los niños y las niñas ;y la emergencia de recomposiciones socioculturales y políticas derivadas de la globalización, cuyas dinámicas empezaron a replantear las adscripciones identitarias de los niños y las niñas y el papel de las instituciones en el gobierno de estos.(p.78)

Este modelo Neoliberal, al decir de Amador, genera diversas mutaciones de tipo política, económico y sociocultural que viene precarizando la vida de las personas, genera

nuevas recomposiciones de las familias , otras prácticas de socialización y el surgimiento de nuevas subjetividades, que en conjunto configuran una nueva condición infantil contemporánea comprendida como un conjunto de modos de ser y existir asociados con los acontecimientos modernos-coloniales del tiempo presente así como las expresiones de nuevas generaciones que tramitan su vinculación con el mundo mediante otros referentes simbólicos coincide con la noción Infancias contemporáneas. Existen en consecuencia ya no una infancia sino múltiples manera de transitar la niñez que no solo incluye su paso por la familia y la escuela.

Se trata de un enunciado que pretende reconocer la urdimbre de experiencias que le dan sentido a la existencia de estos sujetos, en relación de sus relaciones con la sociedad, la política, la economía y la cultura. El planteamiento invita a superar el anclaje naturalizado a la escuela y a la familia como únicos escenarios en los que es posible gestionar la vida y construir subjetividades. (Amador, 2012, p.80).

Amador propone incluso que los momentos actuales de los niños y las niñas invita a construir una epistemología de las infancias, que implicará abrir un espacio para el diálogo de saberes desde perspectivas no universales ni esencialistas de la misma, que permita interrogar la construcción social de la infancia, la producción de la subjetividad en los niños y las niñas, los sistemas de conocimientos sobre la infancia y el gobierno de la infancia. Epistemología que nos permita comprender “ que la infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes ,cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida” (Larrosa, 2014, p.24).

2.2 La educación Inicial

La Educación inicial surgirá como concepto a finales de siglo XX luego que la educación Infantil (que en nuestro contexto se ha entendido durante muchos años como Educación preescolar) ha transitado por diferentes énfasis, matices y concepciones en las que subyacen las concepciones de infancias diversas, algunas de ellas nombradas en el apartado anterior. Es así que el tránsito de la infancia a las infancias ha venido acompañado de la implementación de diferentes dispositivos educativos y asistenciales dirigida a niños y niñas

por parte de instituciones públicas como privadas, esto en el marco de contextos políticos, económicos y socioculturales distintos y cambiantes. Por ejemplo, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX buena parte de las experiencias educativas se adelantaban por religiosas en asilos y hospitales con niños abandonados, quienes tomaron los métodos de trabajo de Froebel y María Montessori. En Colombia Agustín Nieto Caballero en 1914 implementó su propuesta educativa en la Casa de los niños del Gimnasio Moderno donde puso en práctica las ideas de la naciente Escuela Nueva en cabeza de María Montessori y Decroly (Cerda, 2003).

Sólo hasta 1976 el Ministerio de educación MEN incorpora el preescolar al sistema educativo colombiano concibiéndose desde allí la educación preescolar de la siguiente manera :”Se llamara educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis (6) años .Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo, espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad”(Cerda, 2003, p.16).No se establecerá sino hasta la década de 1980 los primeros currículos para el preescolar cuando, en palabras de Cerda (2003) “se toma conciencia sobre la necesidad de darle a esta modalidad unos lineamientos para regular, orientar y organizar la actividad educativa y pedagógica de un establecimiento preescolar” (p.18).

En el año 1984, según el ministerio de educación (MEN ,2014) el objetivo de la educación preescolar de las niñas y los niños entre los 4 y 6 años de edad era desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socio afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica. Ya en la década del 90, se producen numerosos cambios en la forma de percibir y resolver los múltiples problemas que enfrenta la población infantil en Colombia, entre otros, generados por la Constitución de 1991 y por los compromisos adquiridos por el país en la Convención internacional sobre los derechos de la niñez que, entre otros, que conduce a adoptar proyectos orientados al desarrollo integral de la infancia con la perspectiva de los niños como sujetos de derechos (Cerda, 2003).

En el marco de ese contexto surge el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF, el cual se centró en el desarrollo infantil y comunitario como ejes del desarrollo humano y de la educación de niñas y niños, enfatizando en las prácticas de socialización, en la construcción de ciudadanía y en la interacción (consigo mismo, con los otros y con el entorno) como motor del desarrollo infantil. Este proyecto se formuló teniendo en cuenta los postulados del Constructivismo y sirvió de referente para los Hogares infantiles de esta institución. Es interesante destacar que este proyecto definió la primera infancia como el periodo comprendido entre los 0-4.7 años de edad, además propuso orientaciones educativas que apuntan a los *qué* que “se deben trabajar en los hogares” de manera integral (MEN, 2012). El PPEC promovió el trabajo colaborativo y cooperativo de las familias y la comunidad, y organizó la atención y la pedagogía a través de seis momentos: bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a jugar, vamos a comer y vamos a casa (otros, 2012)

En tiempos relativamente recientes ha comenzado a tener más relevancia en el campo de la educación preescolar el concepto de Educación inicial, pues se considera que sintetiza mejor una problemática que tiene muchas variantes y variables pedagógicas, científicas, sociales y aun económicas e incluye todos los niveles y edades previas al proceso de escolarización (Cerde,2003). Es un concepto que incluye, a decir de Cerda, otros componentes que hacen parte del desarrollo integral y que la diferencian de otros enfoques que hacían más énfasis en la educación parvularia, temprana o preprimaria.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional (2014) define la Educación Inicial: “como derecho impostergable de la primera infancia, que se constituye en elemento estructurante de una atención integral que busca potenciar, de manera intencionada, el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado” (p. 36). El desarrollo integral en el marco de la educación inicial reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos, con sus singularidades, intereses, necesidades propias y les ofrece actividades acordes a sus momentos de desarrollo.

La educación inicial es intencional, es decir, que se realiza de manera sistemática, estructurada y planeada para propiciar los aprendizajes que la niña y el niño requieren en función de su desarrollo lo que a su vez implica que se debe realizarse de acuerdo a unos propósitos preestablecidos que determinan los medios, recursos, estrategias y actividades para realizar la práctica pedagógica pertinente, debe tomar como punto de partida los saberes previos e intereses de niños y niñas, el contexto sociocultural y ambiental de los que provienen y sus diferentes ritmos de aprendizaje y plantea la necesidad de pensar intencionalmente ámbitos espaciales temporales enriquecidos y el uso de materiales para provocar experiencias significativas (MEN, 2014). Plantear que la educación inicial se realiza en forma estructurada significa que todos los componentes de la atención integral están articulados y hacen parte de la organización que se les ha designado. Es planeada porque se realiza de acuerdo a unas intenciones y propósitos pensados previamente, de los cuales se desprende los recursos, estrategias y actividades para realizar la práctica pedagógica.

El juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura, son consideradas actividades rectoras de la primera infancia y también los contenidos de la educación inicial pues a través de estos las niñas y los niños encuentran formas de lograr potenciar su desarrollo, sin que esto signifique su instrumentalización. Aquí de lo se trata es que las actividades rectoras de la primera infancia no se constituyan en el *cómo* del quehacer pedagógico, sino en el sentido del *qué* es lo que se debe privilegiar en el trabajo con niñas y niños (MEN, 2014).

Es importante entonces reconocer que la educación inicial se soporta en la práctica de los saberes generados en el campo de la pedagogía y la psicología, entre otras, porque de éstos toma sus enfoques y define sus estrategias pedagógicas para alcanzar los propósitos e intenciones de sus procesos agenciados. En ese orden de ideas, pasaremos a abordar la siguiente categoría de análisis que corresponde a la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

2.3. La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

Es sabido que en la década de los años 1980 Howard Gardner, junto con otros psicólogos cognitivos pertenecientes de la línea evolutiva, plantearon una visión más amplia de la cognición humana distinta a la aceptada durante muchos años por la comunidad científica. En vez de concebir la inteligencia como una estructura cognitiva general y única optaron por plantear una visión más amplia de la inteligencia. No compartieron la idea de tener una sola inteligencia “que todo ser humano posee en mayor o menor medida, y que, sin importar cómo se defina, puede medirse mediante instrumentos estándar tales como las pruebas escritas” (Gardner, 1994, p.9) como lo planteó Binet al comienzo del siglo XX, quien consideraba que la mejor manera de juzgar la inteligencia era como una capacidad general, única, para formar conceptos y resolver problemas y buscaban demostrar que un conjunto de resultados de las pruebas reflejaba un solo factor subyacente de “inteligencia general” (Gardner, 1994).

Años más tarde Vygotsky, Bruner y Piaget plantearon que no existe como tal una inteligencia independiente de la cultura en la que se vive, ésta es el resultado de la interacción, por una parte, de ciertas inclinaciones y potencialidades y, por otra, de las oportunidades y limitaciones que caracterizan un ambiente cultural determinado (Gardner, 1994). Sus posturas ampliaron el panorama para comprender la inteligencia de otra manera y dieron paso a diversas críticas a las formas de “medirla o cuantificarlas” tradicionalmente como se hacía a través de los test de inteligencia por centrarse éstos solamente en un conjunto restringido de destrezas lingüísticas y lógico matemáticas y dejando por fuera la posibilidad de reconocer y visibilizar otros tipos de razonamiento diferentes de los seres humanos (Chen, Q, Krechevesk, M y Viens, J. 1998).

En otras palabras, lo que no es posible de observar o detectar en estas pruebas del CI no significaba que los individuos a quienes se las aplicaban no fuesen “inteligentes”, las pruebas estaban sesgadas culturalmente pues exigían cierta familiaridad con el vocabulario, las expresiones y las convenciones sociales de la cultura de la mayoría y además exigían que los sujetos desarrollaran ciertas funciones mentales fuera de su contexto y no en el curso de una actividad normal y cercana entre otros (Chen, Krechevesk y Viens, 1998).

Frente a estas concepciones anteriores de la inteligencia y sus modos de evidenciarlas, Gardner manifestó que en el ámbito de la cognición humana era preciso incluir un repertorio

de aptitudes más universal y abiertos a la posibilidad de que muchas de esas aptitudes no se presten a la medición por métodos verbales que dependan en gran medida de una combinación de capacidades lógicas y lingüísticas. En ese orden de ideas, el trabajo investigativo lo llevó a elaborar una visión distinta de la inteligencia y a pensar que su teoría tenía implicaciones en el campo de la educación, en particular, el de la educación inicial o infantil. El concepto de inteligencia de Gardner articula distintas tendencias descritas en párrafos anteriores y abre un abanico de posibilidades de expresiones de la misma, diferenciadas y particulares, pues ya no se trata de la inteligencia concebida como forma única sino como un spectrum en el que se pueden observar y desarrollar diversas inteligencias.

Gardner planteó que “Es posible considerar las inteligencias como potenciales o proclividades psicobiológicas que pueden realizarse o no en actividades adultas significativas, dependiendo de diversos factores culturales y ambientales. Aunque todos los seres humanos muestran el conjunto completo de las inteligencias, los individuos difieren tanto por razones genéticas como ambientales en la medida en que se manifiesten competencias diferentes” (Krechevsky, 2001, p.14). Esto nos lleva a pensar que los factores biológicos, ambientales y culturales inciden en el desarrollo de las inteligencias conjuntamente reconociendo la importancia del contexto en el que los sujetos se encuentren, de sus necesidades y posibilidades que éste les brinde.

Gardner si bien resaltó su proximidad al trabajo adelantado por Piaget quien consideraba la inteligencia como una propiedad universal resultado de un proceso de construcción de un conjunto de estructuras cognitivas cada vez más potentes que ocurría en diferentes etapas secuenciadas (sensorio motriz, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales) a través de las cuales los desarrollan. Sin embargo, cuestionó los planteamientos de Piaget por haberse centrado en lo que posteriormente denominó la inteligencia lógico matemática, por haber ignorado a las artes para el desarrollo del pensamiento, y además, por no haber tenido en cuenta lo que llamó “Cuestiones importantes, como el mecanismo mediante el que se produce el cambio evolutivo, las razones de la diversidad entre los individuos las formas en que la educación puede influir en el desarrollo

y también por haber planteado que el desarrollo se daba en todos los ámbitos intelectuales de la misma manera (Chen, Krechevesk, Viens , 1998).

Por otro lado, Gardner recogió los aportes de Jerome Bruner y Vygotsky de quienes resaltó haber dado gran importancia a la Cultura y la educación para reforzar las capacidades naturales de los niños. Al respecto (Chen, Krechevesk, Viens, 1998) afirman: “Bruner influido por otro gran teórico evolutivo, el ruso Vygotsky demostró que la disponibilidad de herramientas y técnicas muy evolucionadas ha transformado irreversiblemente el desarrollo humano y ampliado el alcance y la perspicacia de la inteligencia humana. (...) Este trabajo teórico concierne a la cuestión de la función que puede desempeñar la educación en la ampliación de la capacidad individual” (p.28). Entonces las herramientas que el Arte ha construido resultan significativas para potenciar el desarrollo de quienes en ella participan en cuanto al desarrollo de su sensibilidad y de la dimensión estética, entre otros aspectos del desarrollo humano.

Para Gardner, la inteligencia es la capacidad de resolver problemas o hacer productos valorados por una sociedad. Todos los individuos poseen, al menos, en distintos grados, ocho áreas de intelecto, que funcionan relativamente de manera independiente; estas inteligencias o capacidades son: 1. Verbales o lingüísticas, 2. Lógico-matemáticas, 3. Las musicales, 4. visual-espacial, 5. Cinestésicas-corporales, 6. Interpersonales, 7. Interpersonales (sociales), 8. La natural (Chen, Krechevesk y Viens, 1998).

La inteligencia lingüística es la capacidad para manejar y estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje y manifiesta a través del lenguaje oral y escrito. La inteligencia viso espacial hace referencia a la capacidad para utilizar sistemas simbólicos y efectuar transformaciones de las percepciones iniciales que se tengan. Esta inteligencia precisa habilidades referidas a la visualización de movimientos, a la producción de imágenes mentales, dibujos, objetos tridimensionales, diseños abstractos, entre otros. La inteligencia corporal-cinestésica se refiere a la capacidad de utilizar el cuerpo de forma hábil y diferenciada como es el caso de los danzantes, mimos, actores y deportistas. La inteligencia musical hace referencia a la capacidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales, así como para ser sensible al ritmo, al tono y al timbre. La inteligencia social (inter e intrapersonal) consiste en la capacidad para relacionarse e interactuar con los

demás y del conocimiento que tiene una persona de sí misma. La inteligencia lógico matemática consiste en la capacidad para plantear problemas y dar soluciones a los mismos, estructurar elementos para realizar deducciones y fundamentarlas con argumentos. (Prieto y Ballester, 2003).

Gardner (1994) afirma que:

En lo individual, es conveniente hablar de una o más inteligencias humanas, o tendencias intelectuales del hombre, que forman parte de nuestras facultades. Estas inteligencias se pueden concebir en términos neurobiológicos. Los seres humanos nacen en culturas que agrupan una enorme cantidad de ámbitos: disciplinas, ocupaciones y otras empresas que podemos aprender y sobre las que podemos ser evaluados según el nivel de destreza que hayamos alcanzado. Casi todos los ámbitos requieren destreza en un conjunto de inteligencias, y toda inteligencia se puede aplicar en un amplio abanico de ámbitos culturales. (p.16)

Desde que nacemos la relación se establece con diferentes ámbitos que son expresiones de la Cultura a la que se pertenece y cuando se alcanza cierta apropiación de ese ámbito son otros agentes del campo quienes así lo reconocen y valoran. La educación, coincidiendo con Vygotsky, jalona la apropiación de diferentes ámbitos y sus respectivos dominios y con esto el desarrollo sociocultural del ser humano.

Gardner (1994) destaca que las inteligencias se expresan siempre en el contexto de tareas, disciplinas y ámbitos específicos, que no existe la inteligencia espacial “pura” y en su lugar hay una inteligencia especial tal y como se manifiesta en la manera en que un niño resuelve una adivinanza, encuentra un camino, ensambla un modelo para armar o acompaña una canción. Por la misma razón, los adultos no manifiestan directamente su inteligencia, esta se puede observar en las diferentes profesiones (jugadores de ajedrez, artistas o geómetras más o menos diestros).

Un prerrequisito para la teoría de las inteligencias múltiples es que abarque una gama razonablemente completa y diversa de las clases de habilidades (inteligencias) que valoran las culturas humanas. Por ejemplo, debemos dar cuenta de las habilidades de un chamán y un psicoanalista, al igual que de un yogui y un santo. Freud, Einstein, Stravinski, Picasso, t. s.

Eliot, Martha Graham, Mahatma Gandhi son referente de siete inteligencias distintas, son personajes que tuvieron la capacidad de resolver problemas o construir algo en cada uno de sus ámbitos respectivos (psicoanálisis, física, música, pintura, danza, política) y que fueron reconocidos cada uno en sus respectivos campos (ciencias humanas, arte, etc.).

Es importante resaltar que las inteligencias, según Gardner, no funcionan independientemente unas de otras. Lo anterior significa que en la observación de la actividad de un individuo en determinado ámbito o dominio cultural, por ejemplo la música, sus capacidades de ejecutar con destreza un instrumento va necesariamente acompañada también por su capacidad kinestésicas-corporal. Al respecto Krechevsky (2001) plantea:

Las trayectorias evolutivas, las capacidades de procesamiento de información y las características de resolución de problemas de cada inteligencia son en gran medida independientes entre sí .No obstante las inteligencias no funcionan aisladas .Casi cualquier rol o producto cultural de cierta complejidad requiere de una combinación de destrezas e inteligencias. (p.14).

La teoría de las inteligencias múltiples entonces parte de reconocer al ser humano como particular y como ser social, es incluyente, centra su atención en éste e integra diferentes factores que entran en juego en el desarrollo del mismo (biológicos-genéticos, sociales, y culturales culturales). Comprende que como tal, sus postulados teóricos no se quedan en una teoría sino que ésta tiene una gran incidencia en la educación, en particular con la pedagogía, y los procesos de enseñanza aprendizaje, aspecto que desarrollaremos en el siguiente apartado. Esta teoría sirve de referente para que Howard Gardner basado en el constructivismo estableciera su modelo o enfoque pedagógico con el cual propone su trabajo en la educación.

2.4 El enfoque pedagógico de las Inteligencias múltiples

Desde el punto de vista del enfoque pedagógico, Gardner recoge los principales postulados de la que se conoció como la Escuela Nueva (conocida actualmente como escuela activa) y del constructivismo. La escuela activa, que contribuyeron a formular entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX pedagogos como Dewey, Decroly y Montessori, rompió con el paradigma de la escuela tradicional al cuestionar la manera como éste explicaba

el aprendizaje como proceso de transmisión de información y normas que se realizaban desde el exterior y se asimilaba por los alumnos pero impedía la formación de seres humanos libres, felices y seguros (De Zubiría, 2006). Este enfoque pedagógico coloca al niño en el centro del proceso educativo (es en ese sentido psicocéntrica), identifica el aprendizaje con la acción, se “aprende haciendo” como lo propuso Dewey, el aprendizaje depende ahora de la experiencia y no de una posición receptiva y pasiva del estudiante, lo que implicó que la escuela necesariamente pensara y creara condiciones para facilitar la manipulación y experimentación por parte de los alumnos. La escuela activa plantea que se debe permitir al niño o niña actuar y pensar a su manera: “La escuela dejará de ser un medio artificial separado de la vida para convertirse en un pequeño mundo real y práctico que pone en contacto a los niños en contacto con la naturaleza y la realidad, con lo cual los prepara para la vida” (debe convertirse en un mundo real y práctico, favoreciendo con esto su desarrollo, su seguridad y camino hacia la autonomía” (De Zubiría, 2006, p.114). En ese orden de ideas, el maestro, docente o educador asume su rol de acompañante, guía y/o facilitador de este proceso.

Por otro lado, la escuela nueva, refiriéndose a los contenidos propuestos a ser aprendidos, plantea que estos no deben estar separados de la vida ni presentarse de manera artificial. Por el contrario, estos deben ser próximos a la cotidianidad del alumno, al contexto que éste habita y a su saber previo. “Los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto, y de lo inmediato y cercano a lo distante y abstracto” (De Zubiría, 2006, p.115). El niño es el constructor de su propio conocimiento y por tanto las estrategias pedagógicas y metodologías deben ser acordes a este postulado, de ahí que sea para este modelo pedagógico sea tan importante la experimentación, la vivencia y la manipulación.

“La libertad de palabra debe ir acompañada de la acción y para ello hay que permitir al niño observar, trabajar, actuar, y experimentar los objetos de la realidad” (De Zubiría, 2006, p.116). Para esto surgen los espacios adecuados propuestos por Montessori y centros de interés de Decroly que servirán de referente a Gardner cuando propone posteriormente los Centros de aprendizaje en su programa Spectrum para que los niños observen, manipulen y se expresen lo que le permitirá evaluar o identificar sus inteligencias.

La educación debe respetar y promover sus intereses para dar respuesta a sus necesidades, inquietudes y motivaciones. “Sus ideas, sus intereses y sus actividades deberán ser el motor de la educación” “(De Zubiría, 2006, p.139). La escuela activa como modelo pedagógico autoestructurante plantea que la evaluación del proceso de aprendizaje debe ser integral puesto que debe dar cuenta del desarrollo integral del niño en sus distintas dimensiones; además debe ser cualitativa puesto que al ser humano no se le puede cuantificar y es individualizada puesto que cada ser humano es único y especial (De Zubiría, 2006).

Si bien la escuela activa hizo significativos aportes a la educación en los principios del siglo XX no se puede desconocer que la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner también se nutre de los principios epistemológicos del constructivismo a partir de los cuales se desprenden los principios pedagógicos de su modelo pedagógico, por tanto para efectos de esta investigación es pertinente mencionarlos a continuación.

De Zubiría (2006) plantea que fundamentalmente son tres los principios epistemológicos del Constructivismo, a saber:

1. El conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano que es realizada a partir de esquemas o instrumentos que todo individuo construyó previamente a partir de su relación activa y participativa con el medio.
2. No existe una única realidad por el contrario plantea que existen múltiples realidades construidas individualmente y socialmente que no son gobernadas por leyes naturales.
3. La ciencia no descubre realidades ya hechas sino que construye, crea e inventa realidades que le dan sentido a sus experiencias

En ese orden de ideas, dos principios pedagógicos constructivista se desprenden de lo expuesto anteriormente: por un lado establece que el aprendizaje es una construcción idiosincrática, personal e irrepetible y por el otro, que las construcciones previas que un individuo posee inciden de manera significativa en los aprendizajes de nuevas construcciones o esquemas (De Zubiría, 2006, p. 174)).

Dado que la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner se fundamenta también en los principios epistemológicos y pedagógicos del constructivismo se precisa

entonces caracterizar el modelo pedagógico que sustentan las experiencias educativas basadas en la misma, como es el caso del proyecto educativo institucional del hogar infantil Corpohunza, objeto de este estudio de caso.

Para el constructivismo a nivel pedagógico la finalidad de la educación debe ser alcanzar la comprensión cognitiva (desarrollo cognitivo) a partir del uso de los conocimientos previos que le permitirán al estudiante resolver nuevos problemas en contextos diversos y con esto favorecer el cambio conceptual y los aprendizajes significativos (De Zubiría, 2006). Frente a los contenidos a enseñar plantea que deben ser los hechos y conceptos científicos destacando, sin embargo, que es mucho más importante que estos contenidos, el proceso y las actividades desarrolladas por los estudiantes para aprenderlos. Para los enfoques constructivistas es fundamental que la escuela tengan en cuenta los intereses y necesidades de los niños y niñas y de la comunidad, que servirán de base para orientar el trabajo pedagógico y educativo, retomando de esta manera posturas de la escuela activa.

Por otro lado, plantea que las secuencias curriculares deben privilegiar lo general y abstracto frente a lo particular y singular. (De Zubiría, 2006), destaca que desarrollos posteriores de estos enfoques constructivistas han propuesto diseños curriculares más abiertos, flexibles e imprecisos. Con relación a las estrategias metodológicas los enfoques constructivistas, como es el caso de las Inteligencias múltiples de Gardner, establecen que estas “deben privilegiar la actividad, ser esencialmente autoestructurantes, favorecer el diálogo desequilibrante, utilizar el taller y el laboratorio y privilegiar operaciones mentales de tipo inductivo” (De Zubiría, 2006, p.174).

En ese orden de ideas, para el constructivismo es de suma importancia pensar en didácticas que le permitan al niño descubrir, inventar, construir por sí mismo el conocimiento. Se trata entonces de proponer un modelo de aprendizaje activo, donde se le abra campo y de importancia mayor a la exploración, la investigación, la reflexión y el diálogo y en la que el papel del maestro como lo propone Bustos (citado por De Zubiría, 2016) “se debe limitar a crear situaciones problema para llevar al niño a reflexionar sobre sus propias conclusiones y a percibir sus errores o fallas como aproximaciones a la verdad, para, a partir de allí, generar el cambio conceptual, orientándose siempre hacia las necesidades e intereses del niño.

Por último, el constructivismo plantea como postulado pedagógico que toda evaluación debe ser subjetiva, cualitativa e integral. Bustos (citado por De Zubiria) al respecto dice: La evaluación constructivista, al igual que la investigación, no intenta ser objetiva sino subjetiva, esto es, que los alumnos se auto-evalúen, que los diferentes agentes educativos participen en la evaluación (evaluación de grupos) y que la evaluación del docente no sea sino una más entre todas las evaluaciones subjetivas que se hacen”.

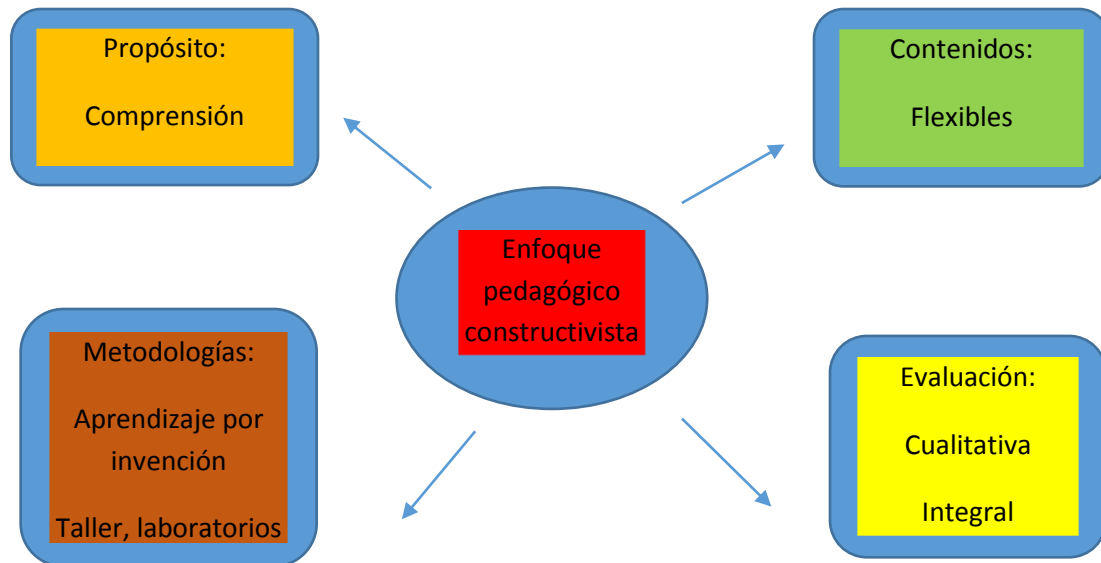


Figura 3: Características Enfoque pedagógico constructivista

2.5 El programa Spectrum

La experiencia investigativa que nos proponemos nos invita a observar, describir y analizar el proceso de aprendizaje que se adelanta en el Hogar infantil Corpohunza, teniendo en cuenta que se orienta por el enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples. Para efectos de este ejercicio es pertinente acercarnos al programa Spectrum el cual propone una metodología particular que sirve de referente para comprender la experiencia educativa de Corpohunza.

El programa o proyecto Spectrum fue una investigación que se inició en el año 1984 y se basó en la teoría de las IM Gardner y en la Teoría de los No universales de David

Feldman; su propósito inicial consistió en desarrollar una metodología de evaluación de las capacidades cognitivas de los niños y niñas de educación infantil (educación inicial) con la intención de descubrir y potenciar posteriormente los intereses de los niños y las niñas tras de los cuales estaban en juego sus inteligencias predominantes. En la segunda etapa de este proyecto (1988-1990) el equipo de Spectrum recibió apoyos para descubrir las respectivas capacidades cognitivas más destacadas de los niños de educación infantil y de primero de primaria, sobre todo de los considerados en situación en riesgo escolar. En su última etapa (1990-1992) el programa se implementó en las aulas de primaria y en las escuelas públicas de Somerville (Massachusetts) con la intención de aportar nuevas experiencias que pudieran tender puentes entre el programa y el currículum escolar.

Feldman, citado por (Chen, Krechevesk y Viens, 1998, p.22) recuerda las intencionalidades del programa Spectrum: (...) En parte, queríamos descubrir cuando empezaba la posibilidad de detectar los diversos potenciales intelectuales, pero también creímos que cuanto antes se identificaran las aptitudes más destacadas de los alumnos, más tiempo tendrían niños, maestros, administradores y padres para trabajar juntos con el fin de desarrollarlas, y menos tiempo habría para que los alumnos con capacidades destacadas en áreas no tradicionales chocaran con los obstáculos del sistema.

De acuerdo a Chen (2001) “el trabajo partía de la convicción de que cada niño muestra un perfil característico de capacidades diferentes o un espectro de inteligencias .La fuerza de estas inteligencias no es inmutable, sino que puede reforzarse gracias a las oportunidades que ofrezca la educación y a un medio rico en materiales y actividades estimulantes. Una vez identificadas las áreas en que se destaque un niño, los maestros pueden utilizar la información para diseñar un programa educativo individualizado.”(p.12). En ese orden de ideas con el programa *Spectrum* (que representa un amplio conjunto o espectro de inteligencias, estilos, inclinaciones que se observara en cada niño) se esperaba también concientizar a maestros y padres de familia sobre la gran cantidad de posibilidades de expresión productiva del potencial que podría suponer una visión más general de las capacidades, teniendo en cuenta que se precisaba contar con formas de evaluar dicha diversidad (Chen, Krechevesk y Viens, 1998).

Las teorías cognitivas de Gardner y Feldman coinciden, en plantear la naturaleza plural de la cognición humana, en reconocer la importancia de la interacción entre las proclividades biológicas y las oportunidades de aprendizaje en una Cultura; por otro lado, en creer que la cultura humana no solo influye en el curso y en el grado del progreso evolutivo de las personas, sino que contribuye a su construcción de forma activa. Además sostienen que la capacidad cognitiva es específica de un campo o dominio y que para poder evaluar en grado suficiente las capacidades y potenciales cognitivos de una persona, hace falta que entre en contacto con los materiales y la información de distintos dominios (Krechevsky, 2001).

Se entiende aquí por dominios a cuerpos de conocimientos propios de una Cultura que requiere para su apropiación y manejo más de una inteligencia; así por ejemplo, en el dominio de la música, los niños que tocan instrumentos hechos a mano durante una actividad de música han de utilizar sus inteligencias musicales y corporales-cinestésicas, por la misma razón una sola inteligencia puede desplegarse en muchos dominios. (Chen, 2001, p.15). Para Gardner es en el terreno de la educación como se hace posible la apropiación de los contenidos que estos dominios poseen.

El programa de evaluación propuesto por Spectrum se diseñó para descubrir las capacidades intelectuales destacadas (destreza, punto fuerte o inteligencia) de niños preescolares (4 años) a partir de diseñar e implementar experiencias significativas en las que estos pudiesen participar en actividades que contemplaron diferentes dominios (social, corporal, musical, matemático, lingüístico, artístico y científico) teniendo en cuenta que “La hipótesis subyacente al proyecto es que, dado que el desarrollo cognitivo es diferenciado, todos los niños tienen áreas de capacidad destacada relativa” (Krechevsky, 2001, p.14).

El enfoque de la evaluación de Spectrum reúne cuatro características distintivas (Chen, Krechevesk y Viens, 1998), a saber:

1. Garantiza que las actividades supongan la aplicación de unas destrezas en un contexto significativo para el niño y a la vez considerada valiosa para la Cultura.
2. Los temas deben ser conocidos por los niños y motivadores. Además, las actividades se deben realizar en el propio ambiente del niño y espaciadas en el tiempo.

3. Prestan atención a los estilos de trabajo de los niños (posturas) en su relación con los materiales y con los contenidos del área de la actividad.
4. Utilizan medidas que son coherentes, cercanas a la inteligencia; están diseñadas para trabajar directamente con las capacidades, por medio de un dominio, en vez de utilizar el lenguaje y la lógica como medida.

Para ayudar a los niños a que viesen la relación entre el aprendizaje escolar y la actuación en la vida cotidiana, el equipo de Spectrum asoció los dominios (lenguaje, matemáticas, movimiento, música, ciencias naturales, conocimiento social y artes visuales) con “estados finales” o papeles adultos valorados en nuestra sociedad. “Un dominio determinado sólo puede hallar un lugar en las evaluaciones del Proyecto Spectrum si podemos asociarlo con un estado final reconocido y valorado en nuestra cultura” (Chen, Krechevesk y Viens, 1998, p.32). Un estado final, por ejemplo, puede ser el de un artista, un músico o danzante reconocido.

Los niños en el programa Spectrum son estimulados para que exploren con libertad los materiales que se les brinda; el docente debe estar atento a observar y registrar las distintas tendencias que puede generar la actividad. “Como el método Montessori, el proyecto Spectrum destaca la participación activa de los niños en el aprendizaje, la individualización del currículo y la importancia de un ambiente “preparado”. Sin embargo, con respecto al uso de los materiales y del espacio de trabajo, el papel del maestro es menos regulador y, en general, los materiales son menos prescriptivos” (Chen, Krechevesk y Viens, 1998, p.51).

El espacio propuesto por Spectrum para desarrollar sus actividades son los *Centros de aprendizaje* (contribución de la escuela activa), que corresponden a espacios con áreas diferenciadas, como el área de música o el área de Arte, en donde los niños podían utilizar los materiales estimulantes para realizar los trabajos especificados o explorar el dominio de forma independiente.

Otra característica de estos espacios de aprendizaje es la gran diversidad de dominios al alcance de los niños y su empleo sistemático para descubrir y apoyar las aéreas en las que más se destaquen y por las que más interesados estén (Chen, 2001).

Para el programa Spectrum contar con centros de aprendizaje diversos es importante, entre estos, el espacio para las artes es fundamental para alcanzar sus propósitos. Chen, Krechevesk y Viens (1998) al respecto comentan:

(...) Un punto de brújula es el compromiso con la expresión artística como elemento esencial de la vida escolar y forma de expresión a través de la cual todos los niños pueden compartir sus ideas, con independencia del idioma que hablen o de las capacidades que posean (p.158).

Pero también presentar a los alumnos opciones significativas en cuanto al modo de aprender el material y demostrar sus conocimientos y utilizar el enfoque IM para promover un trabajo de gran calidad, mediante prácticas como la participación, la insistencia en el desarrollo de destrezas, el feedback y la reflexión, de toda la población estudiantil (Chen, Krechevesk y Viens,1998).

La utilización de los centros de aprendizaje en Spectrum como estrategia pedagógica implica tener en cuenta varios momentos: Un periodo de orientación inicial para familiarizar a los niños con el mismo y los materiales dispuestos (los niños podían explorar libremente con los materiales antes de). Un segundo momento para la implementación de las actividades acompañada con el establecimiento de reglas. En algunos casos se recurría a las mini lecciones explicativas de la actividad y si el ambiente lo favorecía las docentes podían elegir “líderes de la actividad” entre los niños participantes, pero siempre con la intención de promover el aprendizaje colaborativo. Al final del encuentro, se disponía de un tiempo para la puesta en común del trabajo realizado por los participantes, por ejemplo, exposición de carteleras, dibujos, maquetas, etc. en el que cada niño puede compartir al grupo en sus propias palabras su trabajo adelantado (Chen, 2001).

En el programa Spectrum se plantea que las observaciones son más informativas cuando se refieren a un dominio concreto. Por ejemplo, en vez de observar las destrezas motrices de un alumno, el maestro puede determinar si estas difieren cuando el niño escribe y cuando construye una estructura; en vez de examinar si el niño juega o no con sus compañeros, el maestro puede seguir de cerca su función social que asume éste (Chen, ed,2001).

Para ayudar la observación del docente y el registro o documentación de la actividad en Spectrum se definieron conjuntos de “actividades claves”, que constituyen las aptitudes o las destrezas cognitivas que necesitarían los niños para desarrollar satisfactoriamente las tareas propuestas en las actividades. Así por ejemplo, en la música estas actividades claves son la percepción musical, la producción y la composición. Los componentes fundamentales o destrezas cognitivas específicas que tipifican esas capacidades serían en la percepción musical la sensibilidad a la dinámica (sonido alto y bajo); sensibilidad al compás y a las pautas rítmicas; la aptitud para discriminar el tono, y las destrezas para identificar los estilos musicales, así como los diferentes instrumentos y sonidos (Chen, Krechevesk y Viens, 1998).

Diferentes maneras propone Spectrum para documentar las capacidades más destacadas de los niños durante un año en el entendido que el aprendizaje es un proceso continuo. Entre estas proponen: 1. Observaciones de los maestros (formato de observación, grabación magnetofónica, video, fotografías). 2. Carpetas infantiles –colecciones de trabajo del niño recogidas con una determinada finalidad. Durante un semestre los maestros deben tratar de observar a cada niño mientras trabaja en cada uno de los dominios.

Gardner y colaboradores resaltan la importancia de estudiar bien la teoría de las inteligencias múltiples (IM) y sugiere a los docentes estar siempre dispuestos a relacionarlas con su propia experiencia lo que permitirá descubrir que las ideas fundamentales de este conocimiento son compatibles con sus creencias anteriores. Además, “El marco de referencia IM / Spectrum da por buenas estas experiencias prácticas de los maestros, apoya sus creencias y proporciona un vocabulario con el que comunicarse con los alumnos, los padres de familia y los compañeros” (Chen, Krechevesk y Viens, 1998, p.156). Este trabajo mal orientado puede convertir la IM en una lista de categorías pues puede llevar a los maestros a clasificar los niños por ejemplo como “lingüísticos” o “corporalcinestésicos”.

Recomiendan el trabajo colaborativo entre los maestros a través del cual no solamente alcanzan una comprensión más profunda de las IM, sino también un conocimiento mutuo más preciso: “Los maestros aprenden a aprovechar las áreas en las que se destacan sus compañeros, utilizando ese conocimiento para el desarrollo curricular y la enseñanza en equipo. La colaboración también proporciona apoyo emocional y psicológico. (...) las

reuniones periódicas pueden proporcionarles un entorno seguro en el que poner en común las experiencias y discutir técnicas que satisfagan sus expectativas y las que no aporten el resultado apetecido” (Chen, Krechevesk y Viens, 1998, p.156-157). Es claro que para ajustar la teoría a la escuela o la educación infantil, los maestros tienen que analizar, en primer lugar, los recursos a su disposición, descubrir los cambios posibles y decidir los objetivos educativos que quieren alcanzar.

2.6 Prácticas artísticas

Hacer referencia a las prácticas artísticas como categoría de esta investigación nos lleva en un principio a considerar los planteamientos que se hacen desde los lineamientos de la educación inicial vigentes en nuestro país al respecto de éstas. En estos, el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, son consideradas actividades rectoras que orientan el trabajo para potenciar la creatividad, sensibilidad, expresividad y sentido estético y con ello, contribuyen al desarrollo integral en el periodo de la primera infancia. Estas actividades rectoras se consideran de vital importancia para orientar el trabajo pedagógico de los distintos agentes educativos (docentes, padres de familia, entre otros). Los lineamientos referenciados extienden una invitación para que estos agentes educativos, en particular las docentes vinculadas en procesos de educación inicial “promuevan experiencias en las que se acerquen a la música, el arte visual y plástico, el arte dramático y todas las demás expresiones artísticas, para que las niñas y los niños canten y se muevan al compás de los múltiples ritmos musicales, vibren con los colores, exploren diferentes materiales, representen y expresen con todo el cuerpo su sentir, ideas, deseos, intereses y emociones” (MEN, 2014,p.13).

Las experiencias artísticas permiten integrar las experiencias de vida de los niños y las niñas en el espacio educativo, en el familiar y en el contexto comunitario que habitan. “Se convierten en formas orgánicas y vitales de habitar el mundo y contribuyen a evidenciar, por medio de diversas formas de comunicación y expresión, la necesidad simbólica que hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.” (MEN, 2014, p.15). En ese orden de ideas, fomentar experiencias artísticas entorno a los lenguajes artísticos como el teatro, la literatura, a la música y las artes visuales y plásticas, entre otros junto con la participación en distintos espacios culturales, permiten que el arte se convierta en eje de la

experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral de las niñas y los niños en la primera infancia situados en el contexto de la educación inicial.

La calidad, diversidad, amplitud y sentido de la aproximación y contacto a los lenguajes artísticos (teatro, música, artes visuales y plásticas, danza, literatura) en la educación inicial a los niños y niñas determinan el aporte al desarrollo de la experiencia de quienes participen en ella. Gardner (1995) afirma que:

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto (p. 177).

Esto hace necesario destacar la importancia de abordar los lenguajes artísticos de manera integral lo que les da mayor sentido en la educación inicial pues no se trata de la enseñanza de disciplinas artísticas, sino de posibilitar, a través de diferentes lenguajes, la exploración, el juego y la expresión artística de las niñas y los niños. “Es una oportunidad para descubrir que a través de diversos materiales, ritmos, historias y personajes se va representando la vida, a la vez que se van potencializando sus capacidades creadoras, su sentido estético y se van construyendo como seres sensibles” (MEN, 2014, p.16).

Para efectos de esta investigación es importante que abordemos el concepto de experiencia artística, citado en varias ocasiones en los párrafos anteriores y del que se hace referencia en los lineamientos de la Educación inicial y que nos permite a su vez relacionar éstas con las prácticas artísticas. Para esto nos apoyaremos de John Dewey, sicólogo y pedagogo norteamericano quien fue el primero en formular el nuevo ideal pedagógico de la escuela nueva, afirmando que la enseñanza debería darse por la acción, desde las prácticas

mismas que posibilitan el *aprender haciendo*, es decir, el aprendizaje desde la acción del mismo alumno.

Dewey planteó que la experiencia es la meta final del proceso de enseñanza aprendizaje: “El objetivo último de toda indagación, científica o estética, no es el conocimiento en sí mismo, sino una mejora de la experiencia o del valor de lo experienciado”. (Aguirre, 2005, p. 38). De lo que se trata entonces, de acuerdo a Dewey es entender que la educación, más que preocuparse por el producto final, es un proceso que por esencia se preocupa por la reconstrucción y reconstitución de la experiencia del ser humano, en particular, del niño, reconociéndolo a éste como el centro de la educación y autor de su propia experiencia, lo que exige métodos activos y creativos en consecuencia.

Dewey enfatizaba que el sujeto que le interesaba era aquel que va construyendo, en su encuentro con las distintas experiencias vitales por las que pasa, entre estas las que brinda el arte a través de las experiencias con sus diversos lenguajes. “Es el sujeto experiencia al que me refiero, el sujeto crisol donde se funden en una experiencia singular, el objeto estético, los significados culturales y la propia biografía emocional” (Aguirre, 2005, p. 31). La experiencia estética, afirma, Dewey, no depende de la calidad del objeto artístico, ni es una cosa exclusivamente intrasubjetiva ni un hecho exclusivamente sociocultural, esta se da de la contingencia del encuentro entre producto estético y el sujeto mismo. Propone entonces que la propuestas educativas ,incluidas las relacionadas con la educación inicial ,se deben fundamentar en el lugar del encuentro de esas dimensiones del hecho artístico, en otras palabras, es en la experiencia estética, donde confluyen la calidad del objeto artístico, la genialidad del sujeto creador y el valor del contexto (Aguirre, 2005).

El campo de estudio de la educación artística debe ampliarse al de los artefactos capaces de generar experiencia estética dado que existe una inevitable continuidad entre ésta y la experiencia vital del sujeto. Aguirre (2005) al respecto afirma:

No se trataría de analizar una imagen para encontrar lo que hay oculto en ella, sino proponer el juego de “intentar pensarla de otro modo. Porque comprender como dice Dewey, tiene que ver, sobre todo, con el efecto que la lectura de la obra hace en nosotros. (p. 35)

Dewey concibe a las obras de arte como relatos abiertos y condensados de experiencia. Aguirre (2005) al respecto añade: “Dewey afirmaba que la experiencia estética reside en las cosas como posibilidad y que el arte da forma intencionalmente desarrollada a esa posibilidad para que se materialice de manera clarificada, coherente, “apasionada” y singular” (p.33) .Así el valor del arte no está en los artefactos mismos u objetos creados por los niños y niñas en una experiencia artística, sino en la actividad experiencial a través de la cual han sido creados y percibidos por ellos mismos , es decir, en el desarrollo mismo de las prácticas artísticas.

En el hecho artístico o el arte comprendido como experiencia y materializado en el aprender haciendo - en la práctica artística misma para efectos de esta investigación- , es como Dewey logra integrar todos los elementos constitutivos de lo estético (la emoción, idea, expresión, el conocimiento, juego y forma, entre otros), haciendo de esta experiencia única y particular que la diferencia de cualquier otra experiencia. El arte según Dewey permite expresar algo de la experiencia humana, de su interacción con su entorno, pero solo allí donde “el hombre esté más implicado en *intensificar la vida* en vez de meramente vivirla”, es lo que nos lleva a pensar en la experiencia lograda a través del arte.

El arte entendido como experiencia y a su vez práctica refleja entonces las emociones, las ideas, etc., que están fuertemente asociadas a la vida de los niños y niñas y de sus intereses, en particular. Sin embargo no toda experiencia trasciende en si misma hasta convertirse en significativa para el ser humano. No todas logran articular las cosas que son experimentadas. Dewey (2008) afirma que:

Se puede hablar de tener *una* experiencia cuando el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento. Entonces y sólo entonces se distingue esta de otras experiencias se integra, dentro de la corriente general de la experiencia. Una parte del trabajo se termina de un modo satisfactorio; un problema recibe su solución, un juego se ejecuta completamente; una situación, ya sea la de comer, jugar una partida de ajedrez, llevar una conversación, escribir un libro, o tomar parte en una campaña política, queda de tal modo rematada que su fin es una consumación, no un cese. Tal experiencia es un todo y lleva con ella su propia cualidad individualizadora y de autosuficiencia (p.42). Es claro entonces comprender que para Dewey el arte es una forma de experiencia que permite que el sujeto tome conciencia que

está vivo y que también provoca sentimientos tan elevados que puede llegarse a identificar esta experiencia como evento único en la vida.

En conclusión, para efectos de esta investigación se entiende como práctica artística aquellas acciones que se materializan en experiencias artísticas que involucran uno o más lenguajes artísticos (música, artes visuales, arte dramático, literatura, danza), en las que el sujeto niño o niña aprende y se desarrolla desde la acción misma, en el aprender haciendo, involucrando su cuerpo, el movimiento, su voz, el espacio, y sus gestos, su saber y experiencias, en unos dispositivos didácticos propuestos por los docentes que se caracterizan por tener una intención, ser planeados y evaluados en el marco de un proceso de educación inicial. En ese orden de ideas, a través de los lenguajes artísticos como la música, las artes visuales y plásticas y la expresión dramática se consigue que los niños y niñas desarrollen su sensibilidad, su capacidad de expresión, creación, de su sentido estético.

Uno de los objetivos de la educación inicial, en relación con la música, es ayudar a enriquecer la sensibilidad infantil con abundante información sonora, diversa y de calidad. Como lo plantea Botero (2008):

Desarrollar la capacidad musical, es decir, la capacidad de pensar en sonidos y de darle significado a su organización, va de la mano del desarrollo de la musicalidad del lenguaje hablado: los dos lenguajes se originan en la capacidad auditiva y se van alimentando a través de la exploración, el juego y la improvisación. Pero también desarrollar su capacidad para comunicarse (escuchar, interpretar, producir y dialogar) y de expresión corporal y con ella de disfrutar el movimiento y diversos ritmos.

Según (MEN,2014),las diversas estructuras musicales (caracterizada por sus alturas, intensidades, ritmos, duración, melodía), los juegos, canciones y danzas que se encuentran en el repertorio infantil invitan a vivenciar los ritmos con y desde el cuerpo, desde los movimientos espontáneos, libres y amplios hasta los más organizados, planeados y precisos y recomienda que antes de acercarse a un instrumento musical, niñas y niños deben haber vivido y experimentado la música desde la expresión corporal, la danza, el canto, siendo el cuerpo y la voz los primeros instrumentos a su alcance.

Con respecto a las artes visuales y plásticas, éstas se constituyen en un lenguaje de expresión del pensamiento, de representación de ideas, seres, espacios, emociones, recuerdos y sensaciones. Al respecto Lowenfeld y Lambert (1980) expresan:

El dibujo, la pintura o la construcción constituyen un proceso complejo en el que el niño reúne diversos elementos de su experiencia para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos el niño nos da algo más que un dibujo o una escultura; nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente, cómo ve .

Al respecto Spravkin (1997) amplía la mirada sobre este proceso cuando manifiesta que “la expresión visual y plástica está constituida por una intención (deseo de expresar, comunicar, representar), unos significados (lo que se expresa a través de símbolos, metáforas, comparaciones), unos medios (con que se expresa, por ejemplo, los materiales) y un uso determinado de estos (cómo expresar o modos de hacer). En esa medida la labor de los agentes educativos involucrados con procesos de expresión visual y plástica en educación inicial consiste en promover experiencias que contribuyan a que niñas y niños consoliden su forma de mirar, de percibir e interactuar con los demás de manera respetuosa, den vida a creaciones, visibilicen ideas, expresen sentimientos, fortalezcan la capacidad de simbolizar y desarrollen y liberen la imaginación” (p.42).

Por otro lado, la expresión dramática permite que los niños y las niñas interpreten y representen también simbólicamente su realidad, sus construcciones, experiencias y conocimientos a través de imitaciones y representaciones y a reconocer sus propios gustos, emociones, ideas y deseos, además de ampliarles sus posibilidades de comunicación y expresión. Según Barret (1979), “la expresión dramática es una pedagogía de la acción. Considerando el ser humano a la vez como sujeto y objeto de su propia búsqueda, la expresión dramática responde a los dos polos más importantes de su existencia: la expresión de sí mismo y la comunicación con el otro. En este sentido, la expresión dramática pone la vivencia del sujeto como valor primordial de la condición humana. Pedagogía viva y en movimiento, ella ocupa en la escuela un lugar específico, reemplazando el saber y el saber-hacer por el saber-ser. Así el alumno aprende de sí mismo y realiza con los demás el aprendizaje de la vida” (p.36).

Los primeros años de vida son esenciales para que los niños y niñas exploren y propongan desde su imaginación, invención y creación diversas formas de expresarse, por ejemplo a través de acciones tan sencillas como hacer gestos, bailar como, hablar como y ser como. Entonces, el juego dramático en la educación inicial posibilita el disfrute de experiencias teatrales, títeres, sombras chinescas y circo, entre otras, expresiones artísticas que incluyen la expresión corporal, visual-plástica y musical, que además estimulan la sensibilidad y contribuyen a hacer procesos pedagógicos dinámicos y enriquecidos. También es fundamental plantear experiencias de expresión corporal, gestual, de danza o de mímica para que niñas y niños descubran nuevas posibilidades de movimiento.

Por otro lado, es importante promover actividades en las que los niños puedan expresar sus emociones a través de gestos en vez de palabras lo que ayuda a la consciencia corporal y a la relación con los otros: sentir miedo, sorpresa, alegría, tristeza, etc. Según MEN (2014) “La expresión dramática aborda el camino de la improvisación, en la que niñas y niños naturalmente responden a las diferentes situaciones propuestas. Lo esencial es que se dejen llevar por lo que una palabra, una melodía o una situación les hagan sentir, reemplazando la razón por la emoción y expresión pura. Esto, sin duda, les llevará a crear y a dejar volar su imaginación” (p.19). A medida que niñas y niños crecen y sus capacidades comunicativas y corporales se desarrollan, se pueden empezar a proponer experiencias más complejas en las que se siga una estructura narrativa con un hilo conductor particular y en las que se recreen personajes específicos.

Este marco teórico basado en las categorías y subcategorías de este estudio de caso permitió adelantar el análisis de la información recolectada teniendo en cuenta de los objetivos específicos propuestos que a continuación se presenta.

Capítulo 3

Descripción y análisis de la información recolectada

Para efectos del análisis y comprensión de la información recolectada, en el marco de la pregunta de investigación y sus objetivos, es pertinente situar la experiencia de educación del Hogar infantil Corpohunza en dos momentos distintos de su proceso educativo teniendo como referente el cambio de enfoque pedagógico entre un momento y el otro.

El primer momento, permite reconocer a Corpohunza como experiencia de madres comunitarias que se inicia a mediados de la década de los años 80 muy cercana al proceso de organización y construcción del Barrio Ciudad Hunza ubicado en el sector popular del Rincón de la localidad de Suba. Allí esta organización enfatiza su trabajo entorno al cuidado de niños y niñas de manera autónoma, sin referentes pedagógicos definidos. Posteriormente, con el surgimiento del programa de los Hogares infantiles promovido por el Instituto de Bienestar familiar –ICBF- en la década de los años 90, Corpohunza entra a ser parte del mismo, asumiendo el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario –PPEC- propuesto por esta Institución como referente educativo del programa.

En el segundo momento, en el marco de cambios en las políticas educativas relacionadas con la Infancia en Colombia en la primera década del siglo XXI, surge la figura de los operadores de los Hogares Infantiles del ICBF (organizaciones legalmente constituidas de diferentes orígenes que administran los recursos destinados a los Hogares infantiles), los cuales deben proponer su propio proyecto educativo institucional –PEI-. Es así como Corpohunza elabora su PEI, cuyo enfoque pedagógico está basado en las Inteligencias Múltiples (IM) de Howard Gardner, y que empieza a implementarlo a partir del año 2013.

Primer Momento: De madres comunitarias cuidadoras a educadoras de la infancia

A mediados de la década de los años 80, Corpohunza inicia su trabajo comunitario cuando en el país aún predominaba el modelo de Estado de Bienestar o Estado interventor que impuso una de las estrategias que Amador (2012) llama de *Protección al estilo familiar e intervención psicosocial*, que incluyó otras narrativas, dispositivos y agentes sobre las que operó la construcción social y subjetiva de la infancia. Desde esa perspectiva, el ICBF interviene en diferentes regiones del país haciendo especial énfasis en torno al apoyo del cuidado y nutrición de niños y niñas sin abordar o preocuparse por el componente pedagógico. El rol de las madres comunitarias era reconocido por el ICBF entonces como de cuidadoras de niños y niñas; bastaba su experiencia como madres y ser miembros de una comunidad marginal para adelantar esta labor.

Con la implementación del modelo económico neoliberal en la década de los años 90 y en el marco de la nueva constitución del año 1991, entre otros, se generan cambios en las políticas con relación a la población infantil en Colombia que condujeron a adoptar proyectos orientados al desarrollo integral de la infancia con la perspectiva de los niños como sujetos de derechos. No sobra recordar que en este mismo periodo el país adopta la convención de los derechos de los niños que es contemplado en la nueva Constitución en donde el derecho a la educación infantil es primordial.

Otro giro en la política que incide significativamente sobre la educación infantil en esa misma década se da a partir de la Ley 115 de 1994 o ley general de Educación que entra a regular la educación como un servicio público, además, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus diferentes niveles, entre estos el nivel del preescolar. En el marco de esta ley se obliga a toda institución educativa formal a tener su proyecto educativo institucional –PEI, entre estas, por supuesto, las experiencias del nivel preescolar.

Esto trajo como consecuencia que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar- ICBF-, como ente encargado de la implementación de la política de educación de la infancia propusiera un proyecto educativo institucional para la modalidad de los Hogares Infantiles que apoyaba. Este proyecto se conoció como el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario

(PPEC) que como aspectos interesantes ya contenía orientaciones educativas que apuntaban a los “*que se deben trabajar en los hogares*” de manera integral. En ese orden de ideas, se observa aquí el Hogar infantil Corpohunza por ser parte del programa de Hogares Infantiles orientado por el ICBF debe adoptar este proyecto, que fue su referente educativo hasta comienzos de la primera década del siglo XXI.

Al respecto una de las maestras participantes de este estudio de caso recuerda su lectura del PPEC:

En el ICBF para todos los hogares infantiles y todas las modalidades que prestaban el servicio de primera infancia existía el proyecto educativo comunitario ICBF que estaba basado en el constructivismo...el niño es el protagonista de la educación ... el postulado era que el niño construía en sí mismo su propio conocimiento a través de las posibilidades que el adulto le propiciara... básicamente era un enfoque humanista con algunos toques de constructivismo fundamentado en que cada día se abordaban seis momentos de trabajo...pero ese enfoque tenía una característica y era que planteaba que todos, absolutamente todos aprenden de la misma manera... ese era lo básico que proponía... realizar unas actividades masificadoras ...

Entrevista 1

Efectivamente como lo expresa la maestra, el PPEC se soportaba desde la perspectiva paidocéntrica (el niño es el centro del proceso educativo) y retomaba los principales postulados del constructivismo, entre estos, partir de sus intereses, necesidades, motivaciones y experiencias previas como también, reconocer al niño y niña como constructores activo de conocimientos. Sin embargo, a diferencia de lo que expresa la maestra, desde el constructivismo se parte de reconocer la diferencia individual y con esto de los procesos de aprendizaje de cada niño o niña. No todos los niños y niñas aprenden lo mismo ni al mismo ritmo. Lo que si sucedía en la práctica era que las condiciones brindadas al proceso educativo como la escasa formación en materia pedagógica de las madres comunitarias, el alto número de niños asignado a cada grupo, la limitación de las infraestructura, entre otros, conducía a la realización de actividades “masificadoras” y el reconocimiento de la diversidad de ritmos de aprendizaje como lo expresa la docente.

El PPEC planteaba que el desarrollo infantil y comunitario eran los ejes de la educación de niñas y niños; en ese orden de ideas, hizo énfasis en promover prácticas educativas enfocadas a la socialización, la construcción de ciudadanía y la interacción, es decir, la realización de actividades que fomentaran tres tipos de relación de niños y niñas: consigo mismo, con los otros y con el entorno. En el marco de este proyecto la participación y colaboración de las familias y de la comunidad era prioridad.

Los contenidos propuestos a ser aprendidos, no debían estar separados de la vida ni presentarse de manera artificial, por el contrario, estos debían ser próximos a la cotidianidad de los niños y niñas, al contexto que éste habita, como lo expresa el constructivismo.

El PPEC determinó que la atención (cuidado y nutrición) y el trabajo pedagógico con los niños y niñas se debían organizar en torno a seis momentos que se desarrollaban en las jornadas diarias. Al respecto de estos momentos una de las docentes recuerda:

Todas las maestras definían un proyecto que incluía varias actividades todo basado en el desarrollo integral de los niños y niñas , en el centro de interés de ellos... y teniendo en cuenta el proyecto pedagógico que Bienestar Familiar aprobaba en ese entonces todo se realizaba en varios momentos: momento de bienvenida o saludo, el momento para explorar, el momento de crear, momento de jugar y el momento vamos a comer, vamos a casa ... Todos los momentos se hacían en la misma aula, es decir en el mismo salón...no cambiamos de salón...siempre era el mismo todos los días de la semana. Pero bueno, también había salidas pedagógicas y, salidas recreativas que se hacían por fuera del hogar infantil, una o dos veces al año...

Entrevista 3

Recuerdan las docentes que al establecerse el PPEC, muchas dificultades se les presentaron para comprender y poner en práctica lo que se proponía desde el componente pedagógico. Era muy poca la capacitación que ICBF brindaba a las madres comunitarias al respecto y además, no tenían una infraestructura adecuada y material didáctico para atender a grupos numerosos de niños (entre 20-30 por salón). Situación que limitaba la comprensión e intervención de las docentes en el proceso educativo a través de estrategias pedagógicas que

permitieran a los niños y niñas observar, trabajar, actuar, y experimentar sobre los objetos de la realidad tal como se proponía desde el enfoque pedagógico del constructivismo.

El proyecto de aula era su principal estrategia pedagógica y se desarrollaba mensualmente de acuerdo a unos temas generales que el PPEC señalaba previamente (socialización, la familia, el cuerpo, medio ambiente, mes de las brujas, navidad). Se suponía que este proyecto se formulaba a partir de los intereses de los niños (como propone el constructivismo), pero en la realidad, esto no sucedía como lo expresa una de las docentes:

... cuando en el Vamos a Casa, el último momento del día, momento para evaluar y cuando se reunían a los niños y se les preguntaba qué les gusto, qué se les ocurre que pudiéramos hacer de nuevo , los niños no decían nada ,estaban esperando que la profe al día siguiente les dijera qué hacían ,ella era la que proponía...así se hacía...entonces uno se preguntaba dónde quedaba el interés del niño si yo tenía claro que iba a hacer de principio a fin... y uno hablaba de "participación" ...

Entrevista 2

Entonces, la planeación del proyecto la realizaba cada maestra sin consultar con los niños lo que les exigía dedicar mucho tiempo. Debían describir con detalles todo lo que se iba a realizar en cada uno de los momentos en los que se organizaba la jornada diaria, situación que se tornó mecánica y repetitiva y que no daba espacio para la comprensión del proceso adelantado.

...todas teníamos el mismo planeador...todo era recitado, haré, sentaré, motivaré ...al final había un espacio por mucho de 10 renglones , había que hacer la planeación del día siguiente o la semana ...algunas éramos recursivas que durante la semana cada día se escribía un poquito , si no, nos llevábamos esa tarea para la casa...sin mentirte nos salía un callo en los dedos meñique de tanto escribir...no era un trabajo verdaderamente investigativo, era una repetidora impresionante, cada uno alcanzaba a completar hasta 2 cuadernos de 5 materias...

Entrevista 2

Durante el tiempo en que se trabajó con ese proyecto, según las maestras, el ICBF enfocó su atención más en el cuidado y la alimentación, y no tanto en acompañar y orientar el proceso pedagógico. Era para esta Institución prioritario supervisar la cobertura, las minutas de alimentación, los registros de talla, peso, la parte administrativa, que los planeadores y carpetas de cada niño estuvieran al día y que en las paredes del cada salón se observaran evidencias del trabajo pedagógico (dibujos, carteleras, etc.). Situación contradictoria frente a las apuestas del PPEC.

No sobra recordar aquí, que el trabajo pedagógico y de atención, las maestras vinculadas al hogar infantil lo alternaban con el trabajo comunitario que Corpohunza adelantaba en el sector a través de otros programas como el de salud, la tienda comunitaria y la jornada alterna lo que les demandaba aún más tiempo de trabajo (incluidos los fines de semana), lo que les generaba un desgaste personal significativo.

Miradas sobre la educación artística en este primer momento

Con respecto a la educación artística y sus prácticas en el marco de este PPEC, era nombrado por las maestras como “lo artístico” o “las manualidades”. Estas prácticas se realizaban especialmente en el *momento de Crear* después que los niños finalizaban el momento para la exploración. Fundamentalmente, se trataba de actividades donde los niños pintaban, cantaban, representaban, imitaban, modelaban con diferentes materiales (plastilina, arcilla, etc.) de una manera espontánea sin orientaciones previas de las docentes ni unos contenidos pedagógicos específicos. En el otro momento, el de jugar, las docentes se apoyaban de otra estrategia pedagógica, los rincones de interés, los cuales se organizaban en el mismo salón asignado a cada nivel donde los niños y niñas podían acceder a distintos materiales -crayolas, plastilinas, etc. para expresarse libremente.

Las actividades “artísticas” nombradas de esta manera eran muy limitadas. El modelado y pintura que las docentes entendían como “manualidades”, eran las más frecuentes y tenían como propósito más de desarrollar la motricidad fina, es decir, que los niños aprendieran a coger el lápiz, la hoja, relacionarse con el cuaderno, y no tanto de promover la creatividad, la expresión, el desarrollo de su sentido estético y de su sensibilidad. Esto último se entiende puesto que en el momento en el que se aborda este PPEC el arte no es

concebido por la política educativa del nivel preescolar como actividad rectora y dimensión del desarrollo de la infancia, situación que cambia en el segundo momento.

Como se puede observar el papel de las maestras era más de facilitadoras de los materiales didácticos y no de orientar o acompañar una actividad con fines pedagógicos claros, contrario a lo que el constructivismo referenciado como enfoque pedagógico en el PPEC planteaba como rol del docente. Lo que esto indica es más su poca apropiación y comprensión del enfoque pedagógico, situación que se volvía crítica por la escasa formación como docentes de las madres comunitarias.

Reconocían que no tenían conocimientos de música para enseñar a los niños y tampoco con un set de instrumentos apropiados para acompañar las estrategias pedagógicas. Su relación con la música se limitaba a utilizar rondas infantiles y música popular de moda grabadas que utilizaban en distintos momentos del día. En otras ocasiones, apoyándose en sus saberes y experiencias las maestras “se inventaban” coreografías con los niños para presentarlas el día de la familia o en el evento de clausura utilizando los elementos que tuvieran a su alcance, así no supieran “de eso de bailar”. La pintura, el modelado se consideraban más como “manualidades” y no tanto como medios de expresión y comunicación de las artes plásticas. Sin embargo, reconocían que de arte poco conocían pero apelaban a sus saberes y gustos realizar actividades diarias porque veían que los niños “se divertían mucho y no se aburrían”. En cambio sí promovían la lectura diaria de cuentos de manera sencilla de acuerdo a unos contenidos y metodologías aprendidos en capacitaciones del ICBF. No se puede olvidar aquí, que la literatura desde entonces ya se concebía como pilar del desarrollo infantil y el ICBF insistía permanentemente que en los hogares infantiles se abrieran espacios para esto.

En escasas ocasiones, los niños y niñas asistían a apreciar presentaciones artísticas a la Casa de la Cultura de Ciudad Hunza que apenas se iniciaba como organización. Lo que no podía faltar eran “las dos salidas pedagógicas” anualmente, actividades exigidas por el ICBF (una a la Biblioteca de Suba y la otra a un parque o museo de la ciudad), en las cuales se les pedía por parte de esta Institución estar atentas a observar el comportamiento de los niños desde las dimensiones relacionales.

Las actividades artísticas, observamos aquí, no estaban pensadas para fomentar el desarrollo de los componentes de la dimensión artística: la sensibilidad, la capacidad creadora expresiva y lo estético en los niños; era entonces más un instrumento al servicio de la promoción del enfoque relacional del PPEC. La limitada formación de las maestras con relación a la educación artística empobrecía sus prácticas y además, los escasos recursos que brindaba el ICBF hacía imposible pensar en contar con asesores externos en artes y con más material apropiado para desarrollo de la dimensión artística. En otras palabras el arte no cabía en el modelo educativo promovido por el ICBF pues no era comprendido como dimensión fundamental y pilar del desarrollo infantil, no era considerado en las políticas del preescolar de entonces, y esto se reflejaba en los Hogares infantiles. Al interior del hogar infantil Corpohunza ya algunas maestras sentían que lo que hacían con lo artístico no tenía sentido en el proceso educativo. Así lo expresa una de las maestras con el siguiente testimonio:

¿Qué tan creativo es que un niño rellene una figura que les pongo? les doy el modelo, ni siquiera le das el algodón y mire a ver que hacen con eso... ¿Para dónde vamos con eso? Me preguntaba...

Entrevista 2

A mediados de la década de los años 90 y como consecuencia de la ley 115 del año 1994 o ley general de educación que establece como nivel obligatorio y formal la educación preescolar. Esta ley planteó que los niños entre 4 y 6 años se les debía propiciar el desarrollo integral y armónico enfatizando en los aspectos biológicos, sensomotor, cognitivo y socio afectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, necesarios para alcanzar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica.

Como consecuencia de esto, se manifiesta sobre el Hogar infantil una fuerte presión por parte de los padres de familia para que a sus niños se les preparara la entrada a la escuela. Este planteamiento no era compartido por el ICBF pues consideraba que iba en contravía de lo que significaba la formación de sujetos de derechos desde su presente y no como preparación para un futuro escolar (solo años después se unifican criterios y perspectivas de

estas dos instituciones con la definición de los lineamientos de educación inicial entre los años 2010 y 2012).

Esta situación generó que la práctica de “escolarización” se impusiera y las maestras del hogar se preocuparan por enseñarles a los niños y niñas los números, las vocales, los colores, usar correctamente el cuaderno, enfatizar en el desarrollo de la motricidad fina, etc. La percepción que una de las maestras tuvo de esta situación se refleja en este comentario:

...lo de enseñarles cosas para la escuela fue más por la presión de los papás y de la escuela del barrio y no tanto porque el ICBF lo concibiera de esa manera...si...entonces nosotras nos preocupábamos porque los niños aprendieran a escribir, los números, los colores...utilizar el cuaderno..., pero el ICBF era muy enfático en las capacitaciones donde insistían: no pueden utilizar guías, los formatos deben ser grandes, no pueden cuadrricular niños en un cuaderno. Pero como había aquí esa cuestión cultural que la gente decía “no, los niños van al jardín solo a comer y a que los cuiden y entonces lo demás qué?”. Eso a los padres las preocupaba mucho y entonces las dinámicas nuestras se dirigieron también por empezar a escolarizar...

Entrevista 5

Este comentario refleja el desconocimiento de las docentes del momento coyuntural promovido por la nueva mirada institucional a la educación preescolar expresado a partir de la Ley general de educación del año 1994, que entre otras, desconoció la educación de los niños menores de 4 años y con esto el trabajo entorno a la educación de niños y niñas de 0-5 años que el ICBF venía promoviendo con su PPEC y otras modalidades de atención en el país. Situación que provoco distintas reacciones que llevaron posteriormente a revisar la política de educación de la infancia en la primera década del siglo XXI.

En el año 2002 el decreto 1278 establece el estatuto de profesionalización docente. En ese orden de ideas, se exige a las madres comunitarias contar con un título que las acreditara como técnicas o licenciadas en preescolar; entonces inician procesos de profesionalización que alternan con su trabajo. A pesar de esto las maestras continúan con sus “prácticas de escolarizar” y su relación con lo “artístico” permanecía igual. Situación incomprensible puesto que se esperaba la cualificación y enriquecimiento de su trabajo. Las exigencias de dar

cuenta de todo lo acontecido en el día por escrito en los observadores y planeadores no cambiaban y seguía generando el desgaste personal resultado de las extenuantes jornadas diarias con los diferentes y numerosos grupos de niños y niñas bajo su responsabilidad. Al respecto una de las docentes entrevistadas expuso:

... A mi modo de ver eso de insistir en la escolarización (que dentro del enfoque del proyecto no cabía, no estaba) y en el cuidado, se debía a la poca formación y experiencia de las profes con relación al trabajo pedagógico con niños... si, las antiguas se hicieron técnicas pero, a decir verdad, poco influyó eso en sus prácticas pedagógicas...ellas tenían una manera específica ya de hacer las cosas... todo giraba entonces en lo mismo :la bienvenida...buenos días niños...siempre con una canción distinta o con un cuento distinto pero siempre era la misma estructura...no había espacio para pensar o hacer otras cosas distintas...

Entrevista 1

La situación planteada por la entrevistada señala el poco impacto que tuvo en las docentes la cualificación a la que se vieron obligadas. Cualificación que se entiende aquí fue realizada más para conservar un trabajo y no tanto para que esta enriqueciera sus prácticas pedagógicas en beneficio de los niños y niñas vinculados a esta organización. Se entiende aquí que el modelo del PPEC, además de haberles generado un desgaste significativo a las docentes antiguas, no las invitaba a explorar nuevas posibilidades de trabajo pedagógico y en ese orden de ideas, lo ya conocido y practicado les era más cómodo.

Entre los años 2006 y 2008 ingresan nuevas licenciadas al Hogar infantil en reemplazo de docentes que lograron su pensión, situación que generó tensiones con las antiguas, pues no compartían la manera como se estaba implementando el componente pedagógico del proyecto del ICBF. Al respecto, una de las docentes reflexionaba críticamente:

...en un principio todo las que empezamos a trabajar acá en el hogar teníamos que acomodarnos al modelo ICBF. Había algunas que veníamos de trabajar con la secretaria de educación... al entrar a trabajar con el modelo del ICBF, entramos en choque con ese enfoque pues desde nuestra perspectiva se podía hacer más cosas, distintas más

significativas e interesantes para los niños en un día, pero aquí eso era tan básico , simple y repetitivo...

Entrevista 2

Sin lugar a dudas la vinculación de nuevas profesionales al Hogar infantil con otros referentes pedagógicos pone en cuestión el PPEC, el contexto después de más de 20 años era evidente que había cambiado lo que exigía una revisión profunda del mismo y por qué no su cambio. Para las maestras era difícil centrarse en el desarrollo individual de cada niño o niña como lo sugería el PPEC, las condiciones no estaban para esto, los grupos en cada nivel eran numerosos y los espacios físicos reducidos, entonces justificaban que las actividades tenían que ser “masificadoras”. El trabajo pedagógico así, expresaban, se hacía cada vez más mecánico, repetitivo, desgastador y poco motivador, lo que las llevaba a dedicar su tiempo más a las prácticas de cuidado y la alimentación. Se vislumbraba que el modelo del PPEC había cumplido su ciclo, y que se necesitaba una revisión o búsqueda de otros referentes pedagógicos motivador de nuevas experiencias pedagógicas.

Momento 2: La experiencia del Hogar infantil Corpohunza en la transición de la Educación preescolar a la educación inicial

En el periodo comprendido entre el 2006 y el 2012 se producen dos eventos significativos en la política de educación de la infancia en el país : el primero, la implementación de la *Estrategia de Cero a siempre (hoy ley 1804 del 2016 por la cual se establece la política para el desarrollo integral de la primera infancia)*, en la cual se define la primera infancia como ese periodo de la vida comprendido entre los cero y 6 años considerado vital para el desarrollo de los niños y niñas, y el segundo, la construcción y adopción de los lineamientos de Educación inicial entre el 2010 y 2012.

En este contexto de cambios de políticas sobre la infancia y la educación inicial en el año 2013 el ICBF anuncia a los hogares infantiles que los lineamientos de Educación Inicial hacen necesario que los operadores de los Hogares infantiles piensen y formulen sus propios proyectos educativos institucionales haciendo énfasis en el cambio del componente pedagógico. Advirtiendo que esta reestructuración debían mantener aun vínculos con el enfoque pedagógico del PPEC, desde el paradigma constructivista y el énfasis en el desarrollo

de la dimensión relacional. Situación que expresa la poca autonomía de las organizaciones u operadores para definir sus proyectos de acuerdo a sus cambiantes contextos sociales y culturales.

...entonces llega ese momento coyuntural de la estrategia de Cero a siempre que correspondió hace ya dos años exactamente (2011-2012) y con el movimiento que se dio, con esa estrategia, el ICBF entonces hace una revisión de su proyecto y luego de esto se da cuenta que efectivamente en ese tiempo existían corrientes pedagógicas que se habían dejado de lado y que podían enriquecer la labor educativa de los hogares infantiles. Entonces se hace la propuesta que cada institución tenga su propio PEI que tuviera como base el proyecto educativo comunitario del ICBF...

Entrevista 1

La coyuntura política del momento con relación a la educación inicial obliga la apertura de espacios de reflexión del quehacer pedagógico adelantado en el Hogar infantil Corpohunza durante más de 25 años, que como se ha expresado suscitaba ya tensiones entre las docentes antiguas y las recién vinculadas. Pero también obliga reconocer que el contexto sociocultural había cambiado en este sector del Rincón en este largo periodo de tiempo: Corpohunza ya no era la única organización que ofrecía el servicio de educación inicial en el sector, la oferta institucional pública había aumentado significativamente con más jardines infantiles de la Secretaría de Integración Distrital ante el aumento de la demanda por cupos por parte de población inmigrante proveniente de distintas partes del país que significativamente poblaba este sector de la localidad.

A esto se le suma que Corpohunza había abandonado su trabajo comunitario ante la insostenibilidad de los procesos gestionados por carencia de apoyos económicos recibidos de las agencias internacionales a sus programas de salud, jornada alterna y tienda comunitaria y por el retiro de más del 80% de las líderes del proceso comunitario inicial. En este momento coyuntural Corpohunza solo mantiene activo el programa del Hogar infantil que dependía enteramente en su funcionamiento de los recursos del ICBF. En esas circunstancias, a Corpohunza no le quedaba otra opción para sobrevivir que organizarse y revisar sus procesos,

construir ese proyecto educativo institucional solicitado por el ICBF con el equipo de trabajo del Hogar infantil. Lo anterior es expresado por una de las docentes de esta manera:

...nosotros debíamos organizar con nuestro equipo de trabajo una mesa para mirar cuál otro modelo pedagógico se ajustaba a la realidad de nuestro contexto y a lo que nosotros veníamos proponiendo... nos reunimos y empezamos a conceptualizar en relación a lo que históricamente se había hecho en Corpohunza, qué era lo valioso hecho por estas mujeres durante 25 años...qué fue lo más significativo, de qué manera trabajaban...aquí se habían siempre preocupado que a pesar de reconocer que los niños eran diferentes, que masificar no era lo correcto , que veíamos que en cada grupo el niño aprendía a su ritmo pero no hacíamos nada para acompañarlo ... teníamos entonces una oportunidad de empezar a cambiar nuestro trabajo , a ver los niños de manera individual, no desde la constitución sino de manera real, si tú eres niño y quieres jugar con una muñeca ¿por qué no lo puedes hacer?...¿ quién dijo que eso es malo?...que si el niño en el salón de arte quiere trabajar con arcilla y no con jabón como lo propone la maestra ,si ese es su interés ¿por qué no lo puede hacer ? y en medio de esa lectura empezamos a ver que había mucha afinidad con el modelo de las inteligencias múltiples de H. Gardner, que por ahí podía ser el nuevo enfoque del PEI...

Entrevista 1

Luego de seis meses de adelantar un ejercicio reflexión con todo el equipo de trabajo del Hogar infantil y con el apoyo de un asesor externo particular amigo del Hogar infantil, se analizan otras experiencias educativas con la primera infancia entre las cuales se mencionan la experiencia de la Reggio Emilia y la escuela Montessori y sus referentes pedagógicos. A finales del 2012, deciden optar por el enfoque pedagógico de las Inteligencias múltiples (IM) de Gardner para su nuevo PEI: *Explorando, creando y jugando, huellas van quedando*. Siguiendo el enfoque constructivista sugerido por el ICBF.

Al respecto una de las maestras participante de este proceso expresó por qué la escogencia de este enfoque:

..., las Inteligencias era lo que más llamaba la atención por el reconocimiento de las habilidades individuales no solo de los niños sino también del talento humano necesario para

potenciarlo...En Corpohunza, que reconocíamos de plano que cada una tenía una habilidad ,contrario a eso que se decía que las profesoras de preescolar somos buenas para todo... empezamos a conocer muchas de las cosas que proponía Gardner ...Gardner reconoce las habilidades individuales de cada ser, nos reconoce como seres totalmente individuales y únicos como dice la Constitución. También nos da la posibilidad de explorar diferentes áreas dentro del desarrollo de los niños, sin encasillarlos. Si el niño y el equipo humano de docentes, tienen una habilidad para algo el enfoque se le permite desarrollar, esto contraria la educación tradicional, pues en esta todos tenemos que aprender lo mismo.

Entrevista 1

La formulación del PEI culmina a mediados del 2013, y a partir de ese momento se da comienzo a su implementación paulatina. Nuevos cambios en las prácticas educativas se vislumbraban ya que iban a tensionar las antiguas prácticas pedagógicas:

... entonces llegó el momento del cambio, nos decidimos a meternos, si hubo una resistencia absoluta al cambio, había un susto, el cambio da miedo en particular a las compañeras más antiguas, las del proceso original, por temor de soltar lo que ellas sabían y creían manejar bien... era de entenderse, entonces tocó hacer todo un trabajo psicológico y luego, poco a poco ellas empiezan a encarretarse con el proyecto educativo nuevo...

Entrevista 1

El proceso de implementación del nuevo PEI del Hogar infantil Corpohunza se esperaba motivara a las maestras a abordar el trabajo con los niños y niñas de manera más enriquecedora y pertinente, lo que por supuesto, implicaba un cambio de su rol como docentes, un mayor compromiso con su trabajo, una exigencia mayor y consciente de sus procesos de planeación, de selección e implementación de estrategias pedagógicas pertinentes y criterios apropiados de evaluación, entre otros aspectos. Pero también, comprensión, apropiación e implementación de la educación artística planteado por los lineamientos de la educación inicial y por el mismo Gardner.

Reconociendo el PEI del Hogar infantil Corpohunza: explorando, creando y jugando, huellas van quedando...

El nuevo PEI del Hogar infantil Corpohunza plantea como objetivo general promover el desarrollo holístico de niños, niñas y sus familias en sus diferentes dimensiones (social, corporal, artística, comunicativa y cognitiva) a través de estrategias pedagógicas participativas para potenciar las habilidades, capacidades y valores en el Hogar Infantil: la convivencia ciudadana, la construcción de conocimiento y el respeto por la diversidad cultural. Lo Holístico es entendido como el proceso integral de la atención, cuidado y educación que se brinde a los niños y niñas y en ese lo que implica considerar aspectos cualitativos y cuantitativos del mismo. Sin embargo, este objetivo no contempla el propósito del enfoque pedagógico constructivista, compartido por Gardner, como lo es el desarrollo o potenciación de los procesos de Comprensión de cada niño o niña en el marco de una educación personalizada.

Desde los propósitos de su PEI y su concepción de niñez en plural, empieza a hacerse visible esa nueva noción de condición infantil contemporánea, resultado de la declaración de la Convención de los derechos de los niños que adopta la Constitución del año 1991, lo que interpreta Amador (2012) como resultado del conjunto de circunstancias sociales, subjetivas epistémicas y políticas en las que se produce el tránsito de la infancia en singular a las infancias. Una concepción de niños y niñas que los reconoce como sujetos de derechos, únicos e irrepetibles con sus propias características, capacidades y a quienes se les debe proporcionar un ambiente de aprendizaje que responda a su contexto, a sus intereses y estilos individuales de aprendizaje.

El PEI se plantea en un marco teórico basado en el Constructivismo, la teoría y enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples y en los lineamientos de la educación inicial oficiales desde donde se enuncian sus propósitos y su quehacer: El desarrollo de las dimensiones cognitivo, corporal, comunicativo, artístico y estético, teniendo como base para esto los pilares de la educación inicial: el arte el juego, la exploración y literatura, los cuales deben contribuir a fortalecer en los niños y niñas sus capacidades, su autonomía, el espíritu creativo, y posibilitarles ser parte activa en la vida de su familia y comunidad.

El papel del arte en la educación infantil, se observa aquí, a diferencia del momento anterior, adquiere otro sentido, es comprendido como esencial en la formación y desarrollo de esos sujetos de derechos que se desean formar y no como un instrumento para otros fines (el arte como manualidad que permite el desarrollo motriz, por ejemplo). Por lo tanto enfatiza que el trabajo pedagógico debe promover la aproximación al arte de otra manera de los niños y niñas puesto que es a partir de ésta que descubren, interpretan y se apropian de su cultura y su entorno; lo anterior implica pensar en diferentes estrategias para promover experiencias que aborden los cuatro aspectos que la dimensión artística implica: la sensibilidad, la capacidad de expresión, creatividad y el sentido estético.

El PEI señala entonces la necesidad de implementar experiencias pedagógicas que contribuyan también al desarrollo de la dimensión corporal (la expresión y la creatividad del cuerpo en movimiento a la cual puede contribuir la danza y el teatro), de la expresión plástica (experiencias de exploración del color, las formas, la textura y el volumen implementadas a través diferentes técnicas), la expresión musical (experiencias en niños y niñas en torno al ritmo, tonos, timbres, melodías, etc que contribuyan al desarrollo de la capacidad auditiva y el gusto) y de la expresión dramática (experiencias en las que puedan explorar elementos del juego dramático, manejo del espacio, representación de personajes, los títeres, entre otros).

En ese orden de ideas, el PEI adopta como modelo (enfoque) pedagógico las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, argumentándose que éste se acerca más al propósito del proceso educativo anhelado en el hogar infantil Corpohunza y en concordancia a los lineamientos de la educación inicial establecidos. Al respecto se expresa:

El modelo de la inteligencias múltiples nos permite reconocer a los niños y las niñas como seres con capacidades, necesidades y formas de aprendizaje diferente, a las docentes encontrar maneras diferentes de llevarlos a explorar, experimentar y encontrar sus propias respuestas y, o explicaciones al mundo que los rodea e involucrar en el proceso a las familias como corresponsales directos de los procesos de formación (...)

PEI Corpohunza

Este enfoque, expresa el PEI, se ajusta a la realidad del contexto sociocultural en el que está inmerso el Hogar infantil pues coincide con la necesidad de formar ciudadanos con un claro concepto, conocimiento y valoración de sus inteligencias, comprometidos con la sociedad y en capacidad de aportar con sus habilidades al desarrollo de la misma.

Además, reconoce en el enfoque de las Inteligencias múltiples su proximidad a su visión:

En este sentido este modelo tiene directa relación con nuestro horizonte institucional al permitir el reconocimiento de la diversidad y de la diferencia, establecer la importancia de la corresponsabilidad de la familia, la construcción de autonomía el fomento del espíritu creativo infantil, el respeto por la identidad cultural y el cuidado y preservación del ambiente(...)

PEI Corpohunza

El PEI reconoce efectivamente el enfoque de las inteligencias múltiples de Gardner como constructivista y su pertinencia para identificar y potenciar las capacidades y habilidades individuales de los niños y las niñas a través de las actividades rectoras. Es interesante resaltar la expectativa que se tiene en el PEI de que el enfoque les permite pensar, de acuerdo a las diversas inteligencias, en la flexibilidad de los contenidos a enseñar, en la planeación de actividades y en apoyarse de las habilidades / capacidades/inteligencias de cada una de las personas que conforman el grupo de trabajo del Hogar Infantil para desarrollar su labor pedagógica.

Se encuentra en el PEI la definición de Inteligencia planteada por Gardner como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que puedan ser valorados en una determinada cultura, resaltando la diversidad de expresiones de la misma (en el documento el concepto de inteligencia, como también lo define Gardner, coincide con el de habilidad, destreza y capacidad). Hace mención a las ocho inteligencias de las que habla Gardner (inteligencia lógico-matemática, espacial, musical, lingüística, corporal- kinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista), resaltando la influencia significativa en su desarrollo de los factores biológicos y socioculturales frente a lo cual se deben pensar en estrategias pedagógicas apropiadas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, es interesante encontrar en el documento en referencia el reconocimiento de los aportes de Dewey, Decroly y Montessori con relación a las

metodologías y estrategias pedagógicas de trabajo sustento del enfoque pedagógico de las Inteligencias múltiples. De Dewey su concepto del *aprender haciendo* y su metodología para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje donde se enfatiza en la necesidad de observar el interés de cada niño y el empleo de preguntas motivadores-problematizantes durante la experimentación.

También reconocen los aportes de Decroly con su concepto de centros de interés (Gardner en Spectrum los llama centros de aprendizaje), las fases del proceso de enseñanza aprendizaje (observación, asociación y expresión) y las consideraciones a tener en cuenta para la planeación del proceso de enseñanza aprendizaje (presentar la noción o concepto que se desea enseñar, presentar los procedimientos más adecuados para desarrollarlos, preparar la actividad escolar de acuerdo con los objetivos propuestos, diseñar actividades paralelas para casa, y preparar para aprender los hábitos de trabajo). Finalmente, de Montessori, la observación, la cooperación, el diseño de experiencias pensadas para grupos pequeños, el empleo de materiales didácticos enriquecidos, y de generación de ambientes de aprendizaje apropiados.

El PEI resalta el proyecto Spectrum, investigación educativa de Gardner y colaboradores en el Marco del proyecto Zero dada su importancia por los aportes a la educación infantil desde la teoría de las Inteligencias múltiples y por servir de referencia metodológica para realizar observaciones detalladas y específicas de los intereses y estilos de trabajo de cada niño en diversos dominios. También, por el empleo de un amplio conjunto de actividades y materiales que dan cuenta de unos contenidos específicos disciplinares y criterios de evaluación específicos a observar en el desarrollo de los mismos que permiten las capacidades más destacadas de los niños y niñas. Sin embargo, no hace mención de su metodología, la definición y el empleo de los centros de aprendizaje como su estrategia pedagógica fundamental. Es en la comprensión de esta estrategia pedagógica la que da elementos para implementar el enfoque de las inteligencias múltiples, cuáles y cómo abordar contenidos disciplinares (entre estos los artísticos), que actividades realizar y cómo evaluarlas.

Con relación a las estrategias pedagógicas el PEI hace referencia a las que desea implementar en su labor educativa con niños y niñas entre los 3 y 4.5 años de edad: el taller,

los centros de interés, la hora del cuento, la huerta escolar y el proyecto de aula. Con relación a este último plantea que es la estrategia principal para desarrollar actividades relacionadas con su enfoque pedagógico a partir de la pregunta o el interés de los niños, y para concretar el trabajo sobre los pilares del desarrollo (la exploración, el juego, la literatura y el arte) entorno a las dimensiones del desarrollo.

Según el PEI el enfoque de las inteligencias múltiples ofrece una forma de planificar el proyecto de aula en clases diarias, unidades semanales o temas y programas para un mes o todo el año; de esta manera facilita que el docente planee enfocándose en una o dos inteligencias cuando desarrolle sus actividades. Considera que el enfoque de las Inteligencias múltiples es importante para reforzar y desarrollar las capacidades destacadas o puntos fuertes en los niños y niñas y posibilita ofrecer una gran variedad de actividades que permiten observar el proceso de aprendizaje de los niños, diferenciar sus ritmos de aprendizaje y las diversas capacidades de los mismos. Todo lo anterior es posible realizar, sin embargo, haber ignorado la metodología propuesta por Gardner en su proyecto Spectrum parece indicar que el sentido del proyecto de aula tomara otro camino al esperado para implementar este enfoque pertinente y coherentemente como se podrá corroborar en un apartado posterior dedicado a analizar la información recolectada de los proyectos de aula.

El PEI hace mención a los ambientes pedagógicos entendidos estos como salas especializadas, cada una dotada de materiales didácticos y otros recursos que les permite reconocer las inteligencias de cada niño y niña. En la implementación del PEI, efectivamente se abrieron 6 de estos espacios pedagógicos: Sala de teatro, de expresión corporal, lógica matemática, juegos de roles, música, arte y literatura o biblioteca infantil. Sin embargo, su empleo está muy lejos del sentido que Gardner propuso, como se podrá evidenciar en un capítulo posterior.

El PEI plantea que la planeación de las acciones pedagógicas se considera como proceso fundamental para orientar la intervención del maestro hacia el desarrollo de las inteligencias, habilidades y dimensiones de los niños y niñas y que en este proceso se deben tener en cuenta: Los aprendizajes esperados en cada inteligencia, los indicadores y los desarrollos a nivel de las dimensiones, las estrategias pedagógicas que deben propiciar la

movilización de saberes, los productos que se generen a partir de su implementación, los ambientes de aprendizaje lúdicos y colaborativos que favorezcan el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas y los intereses, propuestas y necesidades de los niños y niñas. Sin embargo, en la práctica es otro el sentido e importancia que tiene esta planeación como se podrá observar en los proyectos de aula más adelante.

El PEI contempla la Evaluación como un proceso constante y continuo de reflexión, análisis, criticidad, reconocimiento, valoración de todas las acciones que se desarrollen en cada uno de sus componentes del mismo que les permita identificar logros y dificultades del proceso educativo y cualificar la atención integral brindada a la comunidad educativa.

Por lo tanto, la evaluación depende de cada una y cada uno de los actores en el Hogar Infantil, se promueven espacios de diálogo y seguimiento a las acciones colectivas y por ende seguimiento al logro de los objetivos comunes y el cumplimiento del proyecto educativo institucional.

PEI Corpohunza

Para la evaluación y el seguimiento del desarrollo de los niños del Pre jardín (3-4.5 años de edad) el PEI se apoya de tres instrumentos cualitativos: 1.La escala de valoración cualitativa del Instituto Colombiano de bienestar Familiar. 2. Las Dimensiones del desarrollo y 3.Las inteligencias múltiples. Se considera que estos instrumentos se interrelacionan y complementan dando un espectro más amplio del desarrollo y sugieren un conjunto de actividades de las cuales se apoyan posteriormente las docentes para observar, registrar y evaluar el proceso de desarrollo.

Para la evaluación de las Inteligencias múltiples se valen de una tabla (cuya fuente no es especificada) que les permite tener un punto de partida para potencializar aquellas que se encuentran menos desarrolladas y tener un apoyo al momento de planear las actividades. Esta tabla se presenta de manera general y no específica qué observar de acuerdo a los rangos de edades esperados en los tres grupos que conforman el grupo pre jardín (3-3.5 años, 3.6-4 años, 4.1-4.6 años). Tampoco contiene o sugiere contenidos a evaluar a partir de la experiencia a observar. Contrario ocurre en el programa Spectrum, experiencia desconocida por las docentes. En esta se establecen criterios a evaluar en la lógica de la metodología que

se implementa en los centros de aprendizaje, en particular, experiencias relacionadas con música, artes plásticas y danza. En los proyectos de aula revisados más adelante encontramos que efectivamente no se tienen criterios de evaluación de las actividades planeadas en los proyectos de aula, lo que implica que la observación de las inteligencias no se pueda hacer de una manera orientada y clara. Entonces lo que se analiza aquí es que las docentes observan de manera intuitiva la actividad en la que creen observar una o más expresiones de las inteligencias. Lo anterior nos permite pensar que las docentes tienen niveles de comprensión y apropiación de lo que son las inteligencias muy básicos, lo afecta su capacidad de escucha y observación del proceso de desarrollo de los niños y las niñas con relación a las inteligencias. Por supuesto esto incide negativamente en la planificación y evaluación de sus actividades como se observará en los proyectos de aula revisados más adelante.

El PEI establece que la directora debe realizar evaluaciones periódicas de los procesos y conocimientos adquiridos en las capacitaciones, por medio de la observación de las actividades pedagógicas que las docentes realicen con los niños y adelantará una revisión y acompañamiento continuo en la elaboración de la planeación pedagógica de su trabajo. Como se observará más adelante, esta tarea terminó refundiéndose entre las labores de carácter administrativo que la directora debe cumplir frente a ICBF, una de las razones que permite entender la debilidad y sin sentido de las planeaciones de los proyectos de aula, estrategia pedagógica central del proyecto educativo.

En ese orden de ideas, se puede afirmar que el PEI del Hogar infantil aparentemente refleja el deseo de las docentes de Corpohunza de contar con una herramienta orientadora y motivadora para iniciar un nuevo proceso de educación inicial en este sector de la ciudad, oportunidad que la coyuntura política del momento ofrecía con respecto a la educación para la primera infancia y que coincide con el agotamiento del proyecto pedagógico educativo comunitario expresado en las tensiones al interior del Hogar infantil entre las docentes.

Sin lugar a dudas el PEI plantea nuevos y exigentes retos en su implementación que se supone deberían asumir el equipo de trabajo del Hogar infantil como se esperaba dada la participación activa que tuvieron en su formulación. Entre estos retos se identifican la necesidad de comprender el enfoque, conocer y apropiarse de sus metodologías y estrategias pedagógicas pertinentes, adelantar con rigor procesos de planeación y evaluación de sus

procesos pedagógicos, seleccionar temáticas y contenidos apropiados para enseñar, pensar en los espacios pedagógicos, los materiales didácticos y la infraestructura requerida.

Un nuevo PEI que obliga pensar la manera de resolver las carencias en la formación de las docentes identificadas, aprender la lógica del trabajo interdisciplinario propuesto como alternativa para fortalecer el trabajo; contar con un mayor y permanente acompañamiento al trabajo pedagógico y mayor compromiso de trabajo por parte de todos los docentes y directivas.

Pero también, el PEI implica el reto de gestionar recursos que su implementación requerirá para la capacitación, vinculación de profesionales especializados en ciertas áreas, la adecuación de la infraestructura, etc. En síntesis un PEI bastante ambicioso que plantea la necesidad de sortear las limitaciones y carencias observadas en diferentes aspectos del proceso educativo por las docentes en el momento 1 para avanzar en frente a los propósitos generales a los que apunta.

Este estudio de caso se adelanta dos años después de iniciarse el proceso de implementación tiempo relativamente corto para esperar que el trabajo se adelante como en el PEI se desea. Sin embargo, a pesar de esto preocupa el hallazgo de situaciones que hacen pensar que es necesario adelantar acciones para enrumbar el trabajo pedagógico en la dirección que el enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples plantea.

La experiencia pedagógica en la práctica observada en el proceso de formulación y planeación de los proyectos de aula

Como gran novedad que trae el proceso iniciado con el nuevo PEI se menciona el cambio en la planeación, implementación y evaluación del proceso pedagógico que se espera empiece a dar un sentido diferente al trabajo de las docentes. Esta planeación fundamentalmente se estructura en la estrategia pedagógica particular de sus proyectos de aula. Al respecto se dice:

...en el momento en que se da la posibilidad de ingeniarse una manera de planificar diferente ,de una forma distinta, entonces aparece el formato del proyecto de aula ,entonces ya no había cuaderno, el formato pensado para simplificarles la tarea de escritura ,hacer

más viable la escritura... no escribir lo sentaré, haré...sino mire esto es lo que yo quiero hacer, estas son las técnicas que yo voy a utilizar y en el día lo que voy a hacer es esto, cuales son los materiales, son cinco columnas... súper fácil, sencillito ...

Entrevista 2

Como se puede observar en este testimonio la planeación del proceso pedagógico se centra en la formulación de los proyectos de aula a través del diligenciamiento de un formato que aparentemente resolverá la dispendiosa tarea escritural sin sentido que tanto los afectó en el primer momento. Pero lejos está de la realidad de pensar que el ejercicio escritural resulte tan fácil, como se expresa en la cita, banalizando el rigor que un proceso de esto exige en la búsqueda de los contenidos pertinentes, pensar en las actividades, los recursos necesarios, los tiempos necesarios, los criterios de evaluación, entre otros. La fórmula del formato se presenta como un gran hallazgo, que por supuesto puede ayudar pero que dado el momento de cambio su diligenciamiento exige un acompañamiento pedagógico muy de cerca y pertinente, en este caso de la dirección del hogar del jardín como se plantea en el PEI, situación que no se ve reflejada en la práctica como veremos en los siguientes párrafos.

El tema del proyecto de aula se determina de las inquietudes, expectativas, preguntas e intereses que los niños y niñas de cada grupo; si bien partir de allí lo plantea el constructivismo, y por supuesto Gardner; es muy importante precisar que es del interés particular de cada uno de ellos y que debe tener en cuenta sus saberes previos para la enseñanza. Estos aspectos no se mencionan por las docentes y si en el marco teórico de esta investigación y que concuerda con el PEI. Sin embargo, como lo expresa Gardner, esos intereses son el resultado de un proceso de observación de una serie de experiencias propuestas a los niños. Al respecto una de las docentes manifiesta:

...el proyecto de aula no se abandona porque es la manera en que tú direccionas lo que quieres hacer con los chicos... este resulta de la observación de la experiencia de los niños ... la diferencia con el proyecto de aula del momento anterior es que este es un proyecto que nace de una pregunta, se convierte en algo que es casi investigativo, que se formula dependiendo del interés de éstos ;qué fue de su interés, por ejemplo, los bichos que vieron al salir a explorar...alrededor de ese interés se formula una pregunta...el tema ... en

el cuento de las Inteligencias múltiples es muy importante eso, cambiarle la connotación a la palabra acompañar para que sea mucho más cercana a lo que tu desarrollas... el maestro o maestras acompañan, no se paran en el frente y dicen vengan esto es lo que vamos a ver hoy, hacen un acompañamiento al proceso de aprendizaje de los niños .

Entrevista 2

Gardner propone que estos temas e identificación de intereses emerjan de los niños al acercarse a los centros de aprendizaje donde el docente previamente ha preparado una serie de actividades con ese propósito. El docente acompaña (acompañar no significa observar desde la distancia, implica dialogar, facilitar), sugiere y anima la participación de los niños con una serie de preguntas orientadoras y coherentes con su propósito

Por supuesto, para las docentes es claro que su rol debe cambiar, debe ser otro, el de facilitadores o acompañantes del proceso de enseñanza y en el que la observación del proceso es fundamental (observación que como lo expresábamos antes, se ve afectada por los bajos niveles de apropiación y comprensión de los planteamientos del enfoque pedagógico de las Inteligencias múltiples).

En el Hogar infantil se enfatiza que los niños y niñas están en el centro del proceso educativo (es en ese sentido paidocéntrica), esto es expresado en las entrevistas; sin embargo, no mencionan que el aprendizaje de los niños ocurre en el escenario de su experiencias prácticas y próximas a su realidad; es decir, en el “aprender haciendo” que propuso Dewey y que por supuesto Gardner retoma en su enfoque pedagógico y lo implementa con su propuesta de los centros de aprendizaje. Las docentes mencionan el concepto de experiencia pero no se profundiza sobre éste, tienden a equipararlo con el de participar en las actividades propuestas. Esto último se evidencia en la planeación de sus proyectos de aula de los que haremos mención más adelante.

El proyecto de aula recoge las otras estrategias mencionadas en el PEI (promoción de lectura, salas especializadas, rincones de interés...etc.) integrándolas a una metodología muy cercana a la del proyecto pedagógico educativo comunitario –PPEC- referenciado en la primera parte de este análisis. Lo que antes se llamaban momentos (momento bienvenida, momento para crear, etc.) ahora la nueva metodología la constituyen ocho actividades que

deben tener en cuenta las actividades rectoras (juego, exploración, arte, literatura) y las dimensiones del desarrollo (cognitiva, artística, comunicativa, corporal). Estas actividades se desarrollan en los salones (o aulas) especializados referenciados en el PEI siguiendo un orden estricto: 1.Motivación, 2.Canción, 3.Cuento, 4.Actividad física, 5.Actividad central o exploración ,6.Actividad artística, 7.actividad física 2, 8.actividad de juego.

Según las maestras, el proyecto de aula puede planearse para ser ejecutado en un mes o más dependiendo de los intereses de los niños. Para esto, programan las actividades a realizar diariamente, enfatizando que en cada día se realizarán actividades relacionadas con una o dos inteligencias en la que su observación y atención estará puesta a reconocer si los niños muestran sus habilidades o inteligencias. Cada una es autónoma de escoger las actividades que pueden ayudar a esto siempre y cuando se enmarquen en el tema del proyecto de aula.

Desde el proyecto nosotros tenemos aulas especializadas, no abarca todas las inteligencias pero digamos se pueden dirigir hacia ellas, música, arte, juego, expresión corporal...entonces cada día de la semana estamos en un aula distinta, planeamos de acuerdo al aula en el que estemos y nos dirigimos hacia esa aula con el fin de promover esa inteligencia a partir de la temática que se tenga en el proyecto de aula

Entrevista 3

Las docentes deben previamente tener en cuenta cómo la sala especializada, les puede ayudar a realizar las actividades y la observación propuesta de las inteligencias programadas.

...cada una de las aulas presta las herramientas, los espacios, los materiales para profundizar en la temática del proyecto como tal... éste no depende del aula especializada depende más del grupo de niños que Ud. tiene... no es tan estricto que a Ud. en esta aula le toca hacer x cosa relacionada con la inteligencia a la que hace mención el aula y que quiere observar...es el espacio es más para desarrollar otras actividades de acuerdo al tema del proyecto...

Entrevista 3

Si bien el nombre de las aulas sugiere su relación con una inteligencia (por ejemplo, la sala de logicomatemática) esto no implica que sea esa inteligencia la que ese día se aborde allí y que utilicen el material didáctico en las actividades pensadas para observar las inteligencias programadas. Dos referencias a lo anterior las podemos ver en este comentario de la docente:

... por ejemplo, el proyecto se plantea en torno a identificar las partes del cuerpo... si a Ud. le programan el día lunes el salón de lógica matemática entonces allí piensas en actividades que puedas realizar con la ayuda de lo que ese salón o aula tiene... es al salón que nos asignan por la rotación de aula... si tu programaste en ese salón, allí encontramos materiales para el ensartado, entonces allí puedes ayudarle a los niños con la motricidad fina. También puedes armar rompecabezas que tienen el cuerpo por decir, tu utilizas el material que tienes ahí y lo de adecuas de acuerdo a tu proyecto...

Entrevista 4

Lo anterior, es contrario a lo que plantea Gardner con el uso del espacio del centro de aprendizaje en el que desarrolla unas experiencias particulares planeadas para descubrir los intereses de los niños y de acuerdo a esto potenciar la emergencia de sus inteligencias. La sala especializada es concebida por las docentes más como un espacio físico por el que semanalmente rotan con los grupos de niños y niñas. El empleo de su dotación especializada es opcional y en la mayoría de las veces se utiliza en la última actividad del día, es decir, para lo que ellas mencionan como de “juego libre”.

Análisis de los proyectos de aula

Como parte del trabajo de campo se consideró pertinente analizar tres proyectos de aula que constituyen las evidencias del proceso de planeación adelantado por las docentes participantes en este estudio de caso. Estos proyectos de aula han sido formulados por las docentes de los grupos párvulos (3 años), pre jardín 1 (3.6-4 años) y pre jardín 2 (4.1-4.6 años) y que corresponden a lo planeado para el mes de noviembre del año 2015.

El proyecto 1 fue formulado por una de las docentes con mayor tiempo de antigüedad (15 años) y que participó en el primer momento del proceso educativo al comienzo

referenciado. Los proyectos 2 y 3 fueron planeados por licenciadas en educación preescolar con pocos años de vinculación al hogar infantil (4 años).

Cada proyecto se planeó para desarrollarse en 4 semanas (1 mes) en un formato donde es posible observar la información que deben consignar: la justificación, el propósito, las inteligencias a observar, las dimensiones del desarrollo asociadas a las inteligencias y el conjunto de actividades a desarrollar diariamente para todo el mes. Ninguno de estos proyectos contempló observar inteligencias relacionadas con los dominios de la música, las artes plásticas, el teatro y la danza pero si incluyeron actividades artísticas diversas relacionadas con las artes plásticas, la danza y música.

En la revisión de estos proyectos hemos encontrado significativas deficiencias y poca pertinencia y claridad en su formulación. La justificación que motiva su desarrollo se presenta en forma confusa y poco coherente frente a lo que se espera de la misma. Es decir, que esta no refleja que ha habido una escucha y observación de los intereses de los niños y niñas y exploración de sus saberes previos ni cuál (o cuáles) son los problemas que se identifican que justifican la realización del proyecto. Tampoco hacen mención alguna al enfoque de las Inteligencias múltiples.

Analizando el objetivo de cada proyecto se encuentran otras deficiencias e imprecisiones. Por ejemplo, en los proyectos 1 y 2 su objetivo general no está claramente definido. Se insinúa en forma imprecisa *un qué se quiere* y no es claro el cómo alcanzar esto. Tampoco define a qué población está dirigido y no precisan que inteligencias abordar.

Objetivo del proyecto de aula 1

Continuar con la literatura infantil, ya que nos permite afianzar las inteligencias múltiples en los niños y niñas obtenidas durante el año.

Objetivo del proyecto de aula 2

Favorecer en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad en sus capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía, para aprender, para defender sus derechos y para expresar pensamientos, sentimientos y emociones.

El objetivo del proyecto 3 ya nos indica de una manera un poco más clara qué es lo que se desea hacer y cómo.

Objetivo proyecto aula 3

Fomentar el respeto y la tolerancia por la diversidad desde el juego literario, reconociendo al otro, sus características y particularidades.

En todos los proyecto de aula se incluye una casilla para definir unos propósitos del día. Sin embargo, lo que allí se escribe se plantea de manera muy deficiente lo que no permite establecer su relación precisa con las actividades programadas. Esto es indicador de la poca claridad que las docentes tienen de lo que planean.

Por otro lado, si bien se determinan qué inteligencias se van a observar no se hace una descripción precisa y detallada de las actividades a través de las cuales esto se realizará, lo que nos lleva a dudar de la pertinencia de las mismas. Así por ejemplo, en el proyecto 1 se define para la primera semana trabajar en torno a la inteligencia Interpersonal, corporal-kinestésica en el marco de las dimensiones personal social (se esperaba que se mencionara la dimensión corporal), se plantean realizar estas actividades en estos términos:

Motivación: Imágenes, materiales

Canción: Don din dan

Cuento: No es una caja Autor: Anthony

Actividad física: Realizaremos aeróbicos de acuerdo al video de Rasputín.

Actividad central: Exploraremos la escucha del cuento para luego realizar un conversatorio y observación de imágenes contando y preguntando lo que hemos escuchado.

Actividad artística: Realizaremos pintura con jabón en polvo, luego dibujarán libremente.

Actividad física tarde: Salida al parque, disfrutaremos del juego libre con los compañeros de saltos, correr, botes.

Juego: Juego libre con elementos del aula.

Proyecto aula 1

Es importante decir que la actividad física, según las docentes, responde más a una exigencia del ICBF, esto como medida preventiva frente a los “altos índices de obesidad” detectado en la población infantil y no para el desarrollo de una actividad pedagógica específica, como era de esperarse en el proyecto.

En el formato de los proyectos de aula no es posible ver tampoco cuáles son los criterios o aspectos focales a tener en cuenta en la observación de las actividades y en la evaluación de las inteligencias mencionadas. Aspectos que se esperan se encuentren y definan en este ejercicio de planeación y que se puede contar con un referente en las planeaciones de las actividades del proyecto Spectrum, que como se ha dicho anteriormente, desconocen las docentes participantes.

En cuanto a las actividades artísticas, éstas no tienen relación alguna con las inteligencias a observar o como se ve en el proyecto 3, donde se habla de realizar una actividad artística en términos de lenguaje artístico pero no específica a cuál de todos se refiere. La descripción que se hace no permite asociarlo tampoco a ningún lenguaje en particular.

Proyecto 3

Lenguaje artístico: Con algunos bastones realizaremos un ejercicio de confianza en el otro, guiando a un compañero vendado.

La cantidad y poca diversidad de actividades de los proyectos de aula revisados refleja que no hay claridad en promover procesos de experiencias que permitan evaluar el estado de las inteligencias de los niños y niñas, tal y como el enfoque de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner propone. Esto se corrobora con el uso que hacen de las salas especializadas, la deficiente descripción de las actividades y la ausencia de indicadores de evaluación de las mismas. Situación que lleva a pensar que las docentes no conocen los conceptos pedagógicos y metodológicos que sustentan el enfoque de las Inteligencias múltiples y, evidencia que no conocen lo que el PEI del Hogar infantil propone en su marco teórico.

El proyecto de aula establece observar diariamente una o dos inteligencias. Como hacer esto sino dominan el concepto de Inteligencia y las características de las diversas inteligencias que propone Gardner. En dos entrevistas a las docentes se les preguntó que entendían por Inteligencia y qué decía Gardner al respecto, Con relación a la primera pregunta respondieron:

...la idea general que yo tengo al respecto de eso...es de la forma como Ud. puede exponer sus ideas, si, dar a conocer como Ud. entiende el mundo a partir de sus propias experiencias...

Entrevista 3

... es como una idea de facilitar el desarrollo de sus habilidades y las herramientas para descubrir eso en cada individuo, en este caso, niños y niñas...

Entrevista 3

Las dos respuestas reflejan el bajo nivel de comprensión y apropiación de este concepto fundamental de la Teoría de las Inteligencias múltiples del cual Gardner se apoya para desarrollar su propuesta pedagógica. Si el docente no tiene esto claro, cómo pretender que pueda acompañar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en esta experiencia educativa?, ¿Dónde queda el acompañamiento y seguimiento a su labor pedagógica?, ¿Para qué entonces hablar de enfoque pedagógico desde un proyecto educativo institucional?

En ese mismo orden de ideas, los proyectos de aula reflejan que el arte es más una actividad aislada y desarticulada, que sirve como instrumento para el trabajo alrededor de un tema y no para posibilitar experiencias de aprendizaje específicas, el desarrollo de la dimensión artística y/o para observar inteligencias relacionadas con lenguajes artísticos particulares. No hay una evidencia en los proyectos que permita pensar que las actividades artísticas apunten conscientemente al desarrollo de la sensibilidad, la expresión, la creatividad y del sentido estético de los niños y niñas como se expresa en el PEI y como lo propone Gardner en el programa Spectrum para Música, visuales y cuerpo en movimiento, por ejemplo.

Paradójicamente a esta situación, las docentes expresaron que el nuevo PEI les ha suscitado que “el arte es muy importante para esta experiencia educativa” y que por eso debían diariamente realizar una actividad al respecto. Desconociendo con esto que prácticamente que las otras actividades a realizar en cada día (lectura de cuento, juego, ejercicios físicos, etc) implican un trabajo con distintos lenguajes artísticos como la literatura, la expresión dramática, la música y las artes visuales. es decir, que las distintas expresiones artísticas atraviesan el desarrollo de las actividades del proyecto de aula diariamente.

El nuevo modelo me ha cambiado mucho la visión con respecto al arte principalmente, ...ahora hay un momento o tiempo de arte...reconocer el material y ahora vamos a hacer algo con ese material, por ejemplo, el arte ya no se tiene como Ud. Que haga cosas sino tienen en cuenta que existen los lenguajes artísticos, bailar, cantar... que ayudan a las inteligencias...

Entrevista 3

Las docentes expresaron que las actividades artísticas les facilita la observación “de las inteligencias o habilidades en los niños “del grupo en general, sin embargo, al preguntárseles por los contenidos de las distintas expresiones artísticas que abordaban y los indicadores para la observación respondían con generalidades tales como el dibujo, la pintura, algo de modelado, danza y música. Reconocen que están condicionadas a sus pocos conocimientos y manejo de los diferentes lenguajes artísticos (música, arte dramático, artes plásticas y danza) y de contenidos específicos y propósitos con el trabajo que con estos se realice en la implementación de lo artístico en la educación infantil, no obstante expresar y compartir lo que dicho por esta docente:

...el empleo del arte para observar las inteligencias artísticas de los niños de acuerdo a mi punto de ver eso es muy relativo, eso depende del trabajo y experiencia artística de cada docente ...Ud. trabaja su proyecto y a veces se ve cómo apporto el arte al tema dependiendo de cómo lo trabajó...para cada temática y actividad Ud. puede trabajar un tipo de lenguaje artístico y eso nos abre la posibilidad desde el proyecto pedagógico de diferenciar a los niños, de ver las habilidades, porque no a todos les gusta bailar al ponerles

música o no todos actúan... tienen más la posibilidad de conocer a los niños a través de la observación , digamos que a través de la actividad directa con ellos Ud. puede reconocer las habilidades y destrezas que tienen ellos, las preferencias...

Entrevista 3

Sus limitaciones se evidencian en los proyectos de aula revisados pues las actividades artísticas no son descritas y tampoco se definen los criterios de qué observar y evaluar en las mismas frente a las inteligencias. Esto permite afirmar que el arte sirve de instrumento y no para los propósitos planteados en el enfoque pedagógico, si bien se realizan actividades artísticas en las que están involucrados uno o más lenguajes artísticos.

...a mí lo que me ha frenado mucho es que yo no sé tocar instrumentos, no es que cante muy afinado...yo les trabajo las canciones o la música con movimientos...música con movimientos yo les enseño canciones, que el dragón hizo así, la vaca hace...pero ya música con instrumentos no.

Entrevista 3

Fue manifestado por las docentes que no tienen capacitación específica al respecto y que en el Hogar infantil no cuentan con asesorías al respecto, situación corroborada en las visitas de observación realizada . Las dos únicas personas que “saben de arte” no tienen tiempo para asesorarlas por estar más dedicadas a asuntos administrativos. Por ejemplo, con relación a la música, una de ellas expresó:

...no hay entre nosotras quién maneje el tema de lo musical...yo sé algunas cosas pero soy la directora, pero el trabajo administrativo no me lo permite, yo quisiera pero no alcanzo por tener que responder por tanta papelería...quisiera el otro año mirar eso, cómo tener la posibilidad de meterse en el aula y colaborar en el enriquecimiento del espacio con lo que uno sabe...

Entrevista 2

La deficiente manera de formular los proyectos de aula resulta preocupante, refleja pocas claridades frente a lo que el enfoque pedagógico plantea y requiere en su

implementación. La falta de descripción de las actividades artísticas que planean expresa que las docentes no conocen cuales son las actividades pertinentes para observar y desarrollar las inteligencias programadas. Situación que favorece la improvisación y la práctica del activismo, del actuar sin un propósito pedagógico claro. Por otro lado no contar con indicadores de evaluación para las actividades no solo hace imposible enfocar la observación sino determina que la docente también termine realizando un sinnúmero de actividades desgastantes y /o improvisando.

Observación de las prácticas artísticas

En 4 observaciones no participantes realizadas a los grupos de las docentes 2 ,3 y 4 se pudo constatar las siguientes situaciones que permiten confirmar lo anteriormente expresado. En el marco de la actividad artística del mes de noviembre la docente 2 les entrega a los niños y niñas fotocopias del mapa y bandera de Colombia y los invita a colorearlos de acuerdo a los colores correspondientes (amarillo, azul, rojo).Algunos niños siguen sus indicaciones pero la mayoría se muestra poco interesado. Según la docente, el propósito de esta “actividad artística de dibujar” era que los niños aprendieran a reconocer los colores patrios. Se pregunta aquí dónde quedan entonces las posibilidades de expresión del pensamiento, de representación de ideas, seres, espacios, emociones, recuerdos y sensaciones que las artes plásticas pueden promover?

La docente 3 invita en la hora de la actividad artística a los niños a bailar de acuerdo a dos rondas infantiles que ella amplifica a través de una grabadora. La maestra imita con sus movimientos corporales a los animales que las rondas nombran e invita a los niños a seguir sus movimientos y gestos. Al preguntarle a la docente que propósito tenía esta actividad respondió que fundamentalmente ella quería que los niños y niñas disfrutaran la música propuesta y que intentaran imitar sus movimientos. Si bien este propósito es válido la actividad propuesta se queda corta de ampliar la capacidad de expresión que permite que los niños y las niñas interpreten y representen también simbólicamente, sus construcciones, experiencias y conocimientos a través de representaciones que las rondas sugieren .Esta actividad enriquecida también les puede permitir reconocer sus propios gustos, emociones, ideas, además de ampliarles sus posibilidades de comunicación y expresión.

La docente 3 también durante la actividad artística del día que ella nombra como “modelado” ha repartido trocitos de plastilina de diferentes colores a los niños y niñas de 3.5 - 4 años de edad, y los invita a modelar sobre una hoja de papel blanca los personajes del cuento que ese día les ha leído en la hora del cuento y que muestra a los niños previamente. Los niños intentan hacer figuras de estos personajes y al finalizar, algunos los nombran. La maestra expresa que esta actividad que concibe como “de manualidades” le ayuda a los niños a expresarse, imaginar y crear pero sobre todo a desarrollar su motricidad fina. No queda muy claro si la consigna dada realmente les ayude y motive a imaginar, crear y que lo hecho sea una expresión significativa de los niños y niñas participantes. Esta actividad observada es una muestra del activismo en la medida que lo que en el fondo se quiere es mantener ocupados a los niños sin detenerse a pensar en las necesidades que esta actividad conlleva. La mirada de la expresión plástica como manualidad conduce a instrumentalizar el arte y con esto a desconocer el potencial que este tiene tanto para la creación, la intención, y la expresión significativa.

En una segunda actividad esta maestra 3 oscurece el salón, amplifica de manera estridente la intensidad del sonido de temas de música popular (entre esta regueton) e invita a los niños y niñas a bailar. Al cabo de 10 minutos ya hay saturación del espacio por la intensidad de la música, algunos niños se muestran afectados por esta situación. Otros corren por el salón sin control alguno, chocando con sus compañeros; las niñas en su gran mayoría mueven su cuerpo e intentan seguir el ritmo que la música les sugiere mientras que la docente se desplaza por el espacio bailando a su propio ritmo y con esto intentando motivar a los niños a que también lo hagan. La docente expresa que esta es una actividad artística que busca fundamentalmente que los niños socialicen con sus compañeros, y que le permita a ella observar la inteligencia kinésica corporal de su grupo sin precisar qué aspectos en particular de esa inteligencia observar. La disposición del espacio y la música amplificadas de manera estridente como también la falta de control sobre los niños que chocan con otros compañeros y la falta de un acompañamiento diferente de la docente nos indican que su propósito no es posible alcanzar en esas condiciones del dispositivo que ha montado.

La participación de los niños y niñas del hogar infantil en eventos artísticos y en talleres artísticos se ha identificado son poco frecuentes. Sin embargo, a las docentes les es

muy significativo que los niños y niñas y ellas puedan asistir a eventos artísticos, en particular, los que ofrece la casa de la cultura Ciudad Hunza. Asistir a estos eventos se convierte en una oportunidad de observar a los niños en otros espacios y de aprovechar para articularlos a sus proyectos de aula. Al respecto una de las docentes expresó:

...sí, claro, tenemos esas actividades como importantes para nuestros proyectos, allí ellos están gozando, están también explorando, viendo, escuchando...socializando... lo rico es que es como motivarlos y brindarles espacios a nuevas cosas, porque hay padres de familia que no llevan a los niños a que conozcan nuevas cosas...en el jardín nosotras tratamos de que los niños exploren eso en beneficio de ellos, que ellos conozcan, se motiven, se interesen, le encuentren su significado, si les pareció interesante, si les gusto...ir a la casa de la cultura para mis niños ha sido muy significativo.

Entrevista 5

En el marco de un taller de promoción de lectura y exploración de la luz realizado como parte de la práctica pedagógica realizada por el autor de esta monografía se pudo observar el interés despertado a las maestras por esta estrategia pedagógica artística y también detectar razones que les impiden asumirlas e implementarlas, como por ejemplo, la rigidez de los tiempos institucionales cotidianos, la ausencia de referentes pedagógicos alternativos, la limitación de contar con recursos didácticos y materiales para desarrollarla. Esto lo podemos ver en este testimonio de una las maestras participantes en el taller referenciado:

... el hecho de salir les gusta mucho...yo les digo que vamos a la casa cultura entonces ya saben que va a pasar algo...toda es una experiencia diferente para ellos...el espacio es otro, ven otras cosas, digamos uno qué posibilidades va a tener de colgar telas, darles tanta pintura... dar la oportunidad que hagan lo que quieran ¿... digamos que en el jardín todo está muy estructurado, digamos, a tiempos, hay que almorzar...el salir les da más posibilidades, de crear...les ha gustado mucho, aquí vuelven y me dicen ay profe pintemos la nariz... pero también nos da como ideas...entonces pienso tal día les pongo pelotas etc.... es eso para el enriquecimiento de lo que uno hace...los lenguajes artísticos nos

permiten eso, las sombras que observamos , por ejemplo...sin necesidad de la crayola y un papel y pinte...la comprensión de otras posibilidades...

Entrevista 3

Reconocen que las experiencias como los talleres en los que participaron les permiten tener otros referentes de estrategias pedagógicas para enriquecer sus prácticas artísticas. Sin embargo, sienten que la estructura de su quehacer diario, las limitaciones del tiempo que esto implica y la falta de conocimiento y apropiación de elementos en educación artística no les permiten planearlos, implementarlos y evaluarlos como parte de sus proyectos de aula.

Finalmente, recogemos una última apreciación en la que no solamente se valora significativamente la necesidad de cualificarse en educación artística, fomentar el intercambio de experiencias sino también se manifiesta la necesidad de contar con asesorías artísticas especializadas en forma permanente. Al respecto, otra de las docentes participante en una presentación de teatro para la primera infancia presentada por el autor de esta monografía a los niños y niñas del Hogar infantil como parte también de la práctica pedagógica:

Pero desde el trabajo que medianamente hacemos aquí y el que la casa de la cultura está haciendo es muy interesante que la mirada de lo artístico si puede cambiar definitivamente... ya no solamente se ve el producto... de lo que vimos empezamos a ver otras cosas que logramos entender ...que para una producción artística, que un crear, está también en el asunto de hacer un maquillaje, de lograr cierto tipo de movimientos...de pensar en el ambiente del espacio ,de utilizar otros recursos artísticos e integrarlos (música, literatura, plásticas, teatro) , eso no está concebido aquí así...crear, expresar, imaginar está determinado solamente por algunas actividades que realizamos con la plástica y la literatura (de danza, teatro y música muy poco)... Sentimos que ese trabajo planteado en su práctica pedagógica nos permite avanzar enormemente, pero seguimos teniendo la limitante de no tener una persona especializada permanente en el arte para que nos ayude a desarrollar habilidades a nosotras...

Entrevista 2

Capítulo 4

Balance general

La descripción y análisis de los momentos 1 y 2 presentados a partir de la información recolectada nos muestra las dificultades que tiene la experiencia de educación inicial del Hogar infantil Corpohunza con relación a la implementación de un nuevo PEI bajo el enfoque pedagógico de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y las implicaciones de esto en la implementación de las estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas, entre otras. Los hallazgos que este estudio de caso ha identificado así lo evidencian: la poca comprensión y apropiación de lo que significa la teoría de las inteligencias múltiples, el desconocimiento de su enfoque pedagógico, la implementación de metodologías y estrategias pedagógicas no pertinentes como también el desarrollo de actividades artísticas en las que no se comprende ni se re-significa el aporte que el arte y sus diferentes lenguajes puede hacer al desarrollo de la población vinculada a esta experiencia educativa.

Como consecuencia de esto en esta experiencia educativa se adelantan otras acciones distintas y alejadas de lo que su proyecto educativo pretende. Allí se tiende a repetir de manera mecánica, prácticas pedagógicas más relacionadas con el PPEC el cual fue su referente anterior. Situación paradójica sin lugar a dudas en la medida que las docentes habían manifestado el agotamiento de este proyecto pedagógico y consideraban como una gran oportunidad de formular e implementar un nuevo proyecto educativo en el marco de una mirada distinta de la política de la educación hacia la población infantil menor de seis años y que generó la construcción de los lineamientos de educación inicial (un hito en la historia de la educación en Colombia) en la primera década del siglo XXI.

El cambio de enfoque pedagógico y la implementación de acciones pedagógicas en su nueva lógica suponían un riguroso acompañamiento pedagógico del trabajo de las docentes. Sin embargo, éste no ha sido como se esperaba dadas las limitaciones de recursos humanos y falta de espacios y tiempos para esto y que trae como consecuencia las dificultades que han tenido las docentes en adelantar un proceso de planeación pedagógico alternativo, implementarlo y evaluarlo acorde con el enfoque de las inteligencias múltiples, donde el arte y sus distintas expresiones juegan un papel fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas. La necesidad de implementar un plan de formación del que se hace referencia en el PEI realmente no se ha adelantado con la intención y énfasis que se señala en este documento. Son evidentes las dificultades de las maestras en comprender el nuevo enfoque; además, se identifican debilidades en su formación profesional que afecta su desempeño como se pudo evidenciar en sus planeaciones e implementaciones de sus proyectos de aula caracterizados por la poca claridad en sus objetivos, la no identificación de contenidos pedagógicos, la inclusión de actividades y criterios de evaluación no pertinentes, y en donde si bien lo artístico tiene su lugar, no se explora y desarrolla conforme a las posibilidades que el trabajar con los lenguajes artísticos se puede alcanzar. Esto último refleja los escasos o nulos conocimientos del arte y de los lenguajes artísticos no solo expresados en los proyectos de aula sino también en las actividades observadas en el transcurso de este estudio de caso.

Hay otros factores que afectan el desarrollo del proyecto educativo en esta experiencia. Por otro lado están las extenuantes jornadas laborales de las docentes (8 a.m. a 4 p.m.), el numeroso grupos de niños y niñas por nivel (entre 25 y 30) y la reducida dimensión de los salones en proporción al tamaño de los grupos. Factores o condiciones que hacen imposible el trabajo de evaluación y potenciación de las inteligencias individualizadas como lo propuso Gardner pues requieren tiempo para planear, implementar y evaluar las estrategias pedagógicas. Y tiempo también para conocer otras alternativas de estrategias pedagógicas como talleres, laboratorios y metodologías de trabajo como los sugiere Gardner. Se reconoce en esta experiencia educativa que no se cuenta dada la estructura de la organización actual, que por lo demás, responde también a dinámicas demandadas y promovidas por ICBF. Otro factor que se suma a los anteriores es el bajo nivel de salario de las docentes.

En ese orden de ideas, bajo estas actuales condiciones del Hogar infantil el proceso de implementación de las estrategias pedagógicas, en especial, las relacionadas con las prácticas artísticas, bajo el enfoque de las inteligencias múltiples de su nuevo PEI avanza pero muy lentamente pero exige de manera urgente una evaluación del mismo del cual se pueda formular un plan de fortalecimiento pertinente y con ese carácter de urgente.

Capítulo 5

Conclusiones

El capítulo del análisis de la información recolectada permitió identificar diversos hallazgos en la experiencia de educación inicial que se adelanta actualmente en el Hogar infantil Corpohunza que nos permiten reconocer más que avances ,dificultades en el proceso de comprensión e implementación del enfoque pedagógico de las IM de Howard Gardner a través de las estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas que allí ocurren.

Uno de estos hallazgos tiene que ver con los bajos niveles de comprensión y apropiación por parte de las docentes participantes del marco teórico que da soporte al enfoque pedagógico de las IM, sentido y orientación a sus diversas prácticas, entre otras, las artísticas. Las docentes participantes en las entrevistas y a las cuales se les observó en su trabajo con los niños y niñas no tienen claro el concepto de inteligencia propuesto por Gardner y además, desconocen en qué consiste el enfoque pedagógico de las IM, aspectos que si conocieran y apropiaran les podría ayudar significativamente a fortalecer su labor educativa, en particular, en lo que se refiere a las prácticas artísticas.

Esta situación hallada permite afirmar que no se ha hecho realmente un trabajo riguroso y permanente en la institución educativa de formación a las docentes entorno al enfoque pedagógico del PEI que posibilite su comprensión y le dé sentido a las prácticas artísticas que actualmente se adelantan. Como consecuencia de esto los procesos de

planeación, implementación y evaluación de las estrategias pedagógicas no se han consolidado en la dirección esperada después de tres años de haberse formulado el PEI.

Se identificó también una ausencia de acompañamiento al trabajo pedagógico que las docentes adelantan, cercano, próximo, oportuno y pertinente pues el proceso educativo lo requiere, que se justifica aún más por lo reciente que se adoptó el nuevo PEI y por la vinculación al proceso educativo de nuevas docentes que apenas comienzan a conocerlo. Ausencia que como se explicó responde a la imposibilidad de la Institución de contar con recurso humano y tiempos institucionales para desarrollar este fundamental componente en un proceso educativo. Situación que vale la pena discutir con el ICBF, institución que financia el desarrollo del proceso educativo en Corpohunza y establece políticas que no reconocen recursos significativos para suplir estas necesidades fundamentales.

Es importante resaltar que las docentes reconocen la necesidad de la planeación de su trabajo pedagógico a partir de los intereses y de las experiencias previas de los niños y niñas aspecto que en los primeros años de esta experiencia no se le daba su verdadero valor. Sin embargo, la formulación de sus proyectos de aula se caracteriza por tener una justificación confusa, objetivos deficientemente formulados, ninguna descripción de las actividades (en particular de las artísticas) y ausencia de indicadores de evaluación que no reflejan donde están los intereses y saberes previos reflejados y cuáles son sus propósitos. La estructura de los proyectos de aula, concebidos como estrategia pedagógica principal en el Hogar infantil, no permite reconocerla como tal. Se considera que ésta corresponde más bien a un conjunto de actividades a realizar diariamente secuencialmente que no se distancia de la adoptada en el modelo educativo anterior referenciado en el análisis del momento 1. Estructura, que al decir de una de las docentes, resulta “rígida y desgastante” por la cantidad de actividades a realizar diariamente con grupos numerosos de niños y niñas. y que refleja por un lado que no hay suficiente tiempo para realizar la planeación y por el otro, carencias conceptuales que soporten los propósitos que se quiere lograr. (No sobra decir aquí, que el 50% de estas actividades son requerimientos del ICBF).

La estructura y concepción del proyecto de aula actual expresa que las docentes desconocen que lo que debe planear es una estrategia pedagógica en la lógica del enfoque de las IM, es decir, en el marco de los centros de aprendizaje y experiencias artísticas, que

permita identificar en primera instancia los intereses de los niños y a partir de esto, desarrollar unas actividades concretas y problematizadoras en el aprender haciendo (incluye actividades artísticas enriquecidas) , que provoquen la emergencia de sus inteligencias, capacidades y/o habilidades .Por supuesto esto exige que las docentes tengan claro cuáles son los criterios o indicadores de evaluación de las inteligencias que se quieren observar, que dispongan del tiempo de preparación de las actividades pertinentes , de la disposición de los espacios y de la selección de materiales didácticos específicos ,situación que no ocurre en esta esta experiencia educativa.

Otro de los hallazgos del análisis adelantado se relaciona con las prácticas artísticas y su pertinencia con respecto al enfoque pedagógico. Si bien las docentes manifiestan la importancia del arte para la educación inicial no poseen conocimientos de los lenguajes artísticos (música, danza, artes visuales, teatro) que les brinde elementos y herramientas con las cuales puedan comprender y desarrollar la sensibilidad, la creatividad, la capacidad de expresión y el sentido estético a partir del trabajo intencionado, consciente y planeado de actividades con los distintas expresiones artísticas.

El apoyo del ICBF no contempla la contratación de licenciados con énfasis en artes que puedan cumplir con estos apoyos necesitados o con otros recursos que puedan suplir esta necesidad. Tampoco Corpohunza los tiene y su gestión hasta la fecha no se contempla. En ese orden de ideas, las prácticas artísticas se realizan de acuerdo a los conocimientos mínimos que cada docente posee, lo que a su vez limita la posibilidad de enriquecer las actividades artísticas ,darles un lugar distinto al actual y con esto potenciar la observación y desarrollo de las inteligencias que se espera se realicen a través de éstas.

Una de las conclusiones de este estudio de caso es que no existe un acompañamiento pedagógico al proceso educativo que adelantan las docentes en el Hogar infantil, en particular a lo que se refiere a lo artístico. Como se plantea en el PEI, se esperaba que este lo hiciera la dirección del Hogar infantil pero “los asuntos administrativos no lo permiten”. Tampoco se observa que exista realmente un acompañamiento por parte del ICBF al respecto. No se entiende con qué criterios se asignan altos porcentajes de cumplimiento del estándar pedagógico del hogar infantil y qué es lo que realmente se está evaluando por parte de esta institución.

De lo referenciado en los párrafos anteriores, se concluye que el enfoque pedagógico de las Inteligencias múltiples de Howard Gardner es muy poco lo que está incidiendo en promover una educación inicial coherente con sus planteamientos y exigencias en la experiencia educativa del Hogar infantil Corpohunza. Si bien se reconocen prácticas artísticas en las actividades diarias y en la participación en contados eventos artísticos, no es posible ver cómo éstas responden el enfoque y les da otro sentido. La escasa formación de las docentes en cuanto a educación artística, su desconocimiento de lo que plantea el enfoque pedagógico de las Inteligencias múltiples, sumado a la ausencia de un acompañamiento pedagógico permanente condiciona y limita aún más las prácticas artísticas y el aprovechamiento de los recursos humanos y físicos con los que se cuenta actualmente. Si bien los lineamientos en educación y el mismo enfoque pedagógico le dan un lugar significativo al arte por su contribución al desarrollo de niños y niñas como actividad rectora, en la realidad y en las condiciones de procesos educativos como el del Hogar infantil Corpohunza esto no sucede como se esperaba.

Capítulo 6

Recomendaciones

En ese orden de ideas, se considera necesario recomendar al Hogar infantil Corpohunza y docentes vinculadas las siguientes acciones:

1. Adelantar una revisión del componente pedagógico del PEI en general que les permita reconocer en qué consiste el enfoque pedagógico de las IM, en cuanto a sus propósitos, rol del docente, estrategias y metodologías pertinentes y criterios de evaluación.
2. Promover un proceso de formación en educación artística situadas en experiencias de educación inicial.
3. Generar espacios de reflexión crítica de los procesos de planeación, implementación y evaluación de sus proyectos de aula (estrategia pedagógica central) que permita identificar su pertinencia con respecto al enfoque pedagógico de las IM y reconocer otras alternativas.

4. Abrir un espacio de formación donde las docentes puedan conocer otros referentes de estrategias pedagógicas relacionadas con prácticas artísticas como por ejemplo, las del programa Spectrum, en el que es posible reconocer el lugar de las diferentes expresiones artísticas en experiencias de educación inicial, sus metodologías, actividades, materiales, disposición de los espacios, tiempos, y formas de evaluación de las inteligencias.
5. Se hace necesario gestionar recursos que posibiliten procesos cualificados de formación artística para la primera infancia dirigida a las docentes del Hogar infantil y cuyos resultados se vean reflejados en el proceso de planeación, realización y evaluación de sus estrategias pedagógicas.
6. Gestionar la vinculación en forma permanente de licenciados en artes escénicas que ayuden a comprender, reorientar y enriquecer las estrategias pedagógicas relacionadas con las prácticas artísticas en esta experiencia educativa.
7. Una recomendación radical es pensar en la posibilidad de buscar un enfoque pedagógico más cercano al contexto donde se sitúa el Hogar infantil teniendo en el reconocimiento de sus posibilidades actuales de recursos humanos, infraestructura, la población beneficiaria, etc. Esto no descarta la necesidad de la cualificación del recurso humano en procesos de formación artística para la primera infancia.

Relación de fuentes consultadas

Aguirre, I. (2005). Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética. Barcelona. España: Ediciones Octaedro/EUB

Amador, B. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. Pedagogía y saberes No 17. Universidad Pedagógica Nacional .Facultad de educación. 73-87

Barret, G (1979). Réflexions. Recuperado de <http://www.giselebarret.com> el 10 de diciembre de 2013.

Briones, G. (1998). Métodos y técnicas de investigaciones para las ciencias sociales. México: Editorial Trillas.

Cerda, H. (2003). Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Chen, Q, Krechevesk, M y Viens, J. (1998). El proyecto Spectrum Tomo I: construir sobre las capacidades infantiles .Madrid, España: Ediciones Morata

Chen, J. (ed.) (2001). El proyecto Spectrum: Tomo II: Actividades de aprendizaje en la educación infantil. Madrid, España: Ediciones Morata.

Corpohunza (2013). Proyecto educativo Institucional. PDF

Dewey, J (2008). El arte como experiencia. Barcelona. España: Editorial Paidós

Fandiño, C.G. (Julio de 2014) Estamos volviendo la mirada sobre el niño como “adulto en miniatura...”. Educación y Cultura .No.104.38-43.

Gadotti, M (1998). Historia de las ideas pedagógicas. México D.F. México: Siglo XXI editores.

Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. México: Fondo de Cultura económica.

Krechevsky, M. (2001). El proyecto Spectrum Tomo III: Manual de evaluación para la educación infantil. Madrid, España: Ediciones Morata.

Larrosa, J (2000). Pedagogía profana .Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Ediciones Novedades Educativas.

Min educación (2014). Sentido de la educación inicial. Recuperado http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc25.pdf

Min educación (2014). El arte en la educación inicial. Recuperado http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc24.pdf

Orozco, T.J. (2014) Otras miradas muchas infancias. Educación y Cultura .No.104. 34-37

Prieto S, M & Ballester M, (2003). Las inteligencias múltiples: Diferentes formas de enseñar y aprender. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Sampieri, R (1997). Metodología de la investigación .Recuperado <http://www.dgsc.go.cr/dgsc/documentos/cecaedes/metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Simmons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. España: Ediciones Morata.

Spravkin, M. (1997). Educación plástica en la escuela. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.