

Las rutinas en educación inicial: apuntes desde las creencias de los maestros*

*Jenny Maritza Pulido González**
María Consuelo Martín Cardinal***
Sandra Marcela Durán Chiappe*****

Resumen

La investigación sintetizada en este artículo se estructuró a partir de un estudio de caso que se planteó como propósito general de indagar las creencias que, respecto a las rutinas dinamizadas con niños y niñas, emplean los maestros de tres instituciones de la Secretaría Distrital de Integración Social, a fin de construir marcos interpretativos que permitiesen comprender su quehacer pedagógico y educativo. El trabajo muestra cómo en ese trasegar del sujeto, el sistema de creencias se moviliza por diferentes ámbitos de la cultura y la sociedad. Deja ver también cómo la importancia de las rutinas radicaría en formar para la vida. Para ello es fundamental generar escenarios de autonomía y potenciamiento de habilidades procurando la mejor comprensión y disposición del tiempo, los espacios y los ritmos infantiles.

Palabras claves: rutinas, creencias, tiempo, espacio.

Routines in early childhood education: notes from teachers' beliefs

Abstract

The research summarized in this article, was structured from a case study which main purpose was to identify the beliefs about the dynamized routines with boys and girls, that teachers from three Secretaría Distrital de Integración Social kindergartens have; to generate interpretative frameworks that will allow to understand their pedagogical and educational work. In this regard, this study shows how the beliefs system is mobilized through different cultural and social environments. Furthermore, it demonstrates how the importance of routines consists in training for life. That is why it is necessary to generate autonomy and skills strenghtening scenarios ensuring time disposition and understanding, spaces and child rhythms.

Keywords: routines, beliefs, time, space.

-
- * Artículo resultado de investigación financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Marzo 2012 - marzo 2013. Nombre del grupo de investigación reconocido por Colciencias: Concepciones y creencias en los profesores de Educación Infantil.
- ** Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente investigador Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: jepulido@pedagogica.edu.co. Investigador principal.
- *** Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Docente investigador Universidad Pedagógica Nacional. E-mail: cardinal1236@gmail.com. Coinvestigador.
- **** Doctora en Pedagogía Social, Universidad de Granada España. Coordinadora de Fortalecimiento Técnico de la Subdirección para la Primera Infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social. E-mail: sandydfer@hotmail.com. Coinvestigador.

1. Introducción

Al proponerse indagar por las creencias de los docentes de tres jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social respecto a las rutinas en la Educación inicial, la presente investigación transitó entre dos tensiones. De una parte, las rutinas como actividades cotidianas que carecen de sentido y que, como tal no ameritan una reflexión pedagógica y mucho menos podrían considerarse como tema de investigación. De la otra, las rutinas como acciones pertinentes para la formación de la autonomía en niños y niñas. Así, el equipo de investigación, después de reconocer que son escasos los trabajos desarrollados en relación con el sentido y significado de la Educación inicial en el contexto local y específicamente respecto a las rutinas, presenta algunas elaboraciones que pretenden evidenciar las conceptualizaciones e intencionalidades sistematizadas en este campo de estudio y, en ese sentido, aportar a la discusión de quienes se interesen por comprender la cotidianidad de las instituciones de la Secretaría Distrital de Integración Social, SDIS, que trabajan con la primera infancia.

Al respecto, cabe aclarar que los establecimientos participantes en el estudio pertenecen a la SDIS y acogen la población de primera infancia entre los 3 meses y los cinco años de edad. Su labor fundamental es brindar atención integral a los niños y niñas. Este propósito se halla enmarcado en los lineamientos y estándares técnicos de Educación inicial y el Lineamiento Pedagógico y Curricular formulados por la Secretaría.

En este panorama, el interrogante ¿cuáles son las creencias que tienen los maestros de tres instituciones de la Secretaría Distrital de Integración Social respecto a las rutinas en la Educación inicial? se vio revestido de referentes de interpretación que apuntaban a comprender las creencias que orientan las prácticas de algunos docentes responsables del trabajo con niños y niñas. De esta cuestión emanaron otros interrogantes que resultaron determinantes: ¿Cómo inciden las creencias de los docentes de educación inicial en las propuestas de

trabajo cotidiano con niños y niñas? ¿Desde qué lógicas y posicionamientos se han ido construyendo las propuestas en relación con las rutinas en las instituciones de Educación inicial? Lo anterior buscó brindar los siguientes aportes al escenario de la educación infantil:

- Contribuir a la discusión relacionada con la primera infancia, en tanto se brinden elementos que enriquezcan las reflexiones pedagógicas buscando ir más allá de los debates que polarizan lo asistencial y lo pedagógico.
- Reconocer las prácticas de los maestros en Educación inicial generando espacios para comprenderlos mejor. En este proyecto se partió de las creencias de los docentes, ya que ello implica entender que las acciones de los maestros y maestras están determinadas por sus creencias, algunas no explícitas. Se considera a los maestros como profesionales reflexivos que piensan lo que hacen y se parte del supuesto de que detrás de sus acciones hay una reflexión permanente y un pensamiento constante fundamentado en la experiencia y en la teoría. Fenstermacher (1989) propone conocer las creencias del profesorado para ayudarles a comprender mejor su práctica y resignificarla.

Ahora bien, se planteó como *propósito general* indagar las creencias que respecto a las rutinas dinamizadas con niños y niñas tienen los maestros de tres instituciones de Secretaría Distrital de Integración Social, a fin de construir marcos interpretativos que permitan comprender su quehacer pedagógico y educativo. En cuanto a los *propósitos específicos*, se destaca: 1) Indagar, a través de las prácticas y discursos docentes, las creencias respecto a las rutinas que a diario se plantean en los jardines de la Secretaría Distrital de Integración Social, 2) Identificar las creencias de los docentes sobre el sentido de la Educación inicial, a fin de configurar escenarios teóricos de interpretación que alimenten la discusión sobre este campo de saber, de cara al planteamiento de políticas públicas, 3) Visibilizar, desde las creencias, el quehacer peda-

gógico de los docentes que trabajan con los jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social.

2. Metodología

Esta investigación asumió un enfoque metodológico cualitativo, puesto que requirió una mirada holística, lo que comúnmente se denomina *una mirada abierta* a los factores que intervienen en el fenómeno que se busca estudiar. Los sujetos-objetos de estudio se construyen, emergiendo entonces la riqueza en sus formas comprensivas e interpretativas. Por tanto, no pretenden ser explicados sino comprendidos desde diferentes dimensiones y campos del saber.

La estrategia metodológica que se implementó fue el estudio de caso. Para Stake (1998), este es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender el caso, para desde allí observar con amplitud y comenzar una pesquisa por captar lo complejo y reconocer que esta estrategia metodológica es relacional.

El estudio de caso surge de una concepción humanística que centra el estudio en problemas, prácticas y situaciones centradas en la comunicación de los participantes.

Para el caso de esta investigación, se trabajó con seis maestras, dos de cada jardín, dedicadas a trabajar con niños de 0-3 y de 3-6 años. Así, esta investigación marca un acento especial en cómo las maestras viven, sienten y experimentan el mundo desde su historia, así como desde las interpretaciones que hacen del mundo y de la relación que establecen con él. De la misma manera, es esencial que, dentro de ese reconocimiento a las maestras, se asuma un proceso de interacción, escucha constante y respeto frente a sus propias creencias.

Para la elaboración y comprensión de cada caso, se recurrió a la entrevista exploratoria, como también a videograbaciones y entrevistas en profundidad. Precisa advertir que las creencias no sólo se identifican por lo que hace una persona, sino también por lo que dice. Así, este último instrumento

dio la posibilidad de ir comprendiendo las creencias de las maestras sobre las rutinas y ahondar en aspectos que, al videograbar las prácticas, era necesario que ellas explicitaran.

Para identificar las creencias fue esencial dibujar con palabras las sesiones que fueron videograbadas. Así, el equipo recurrió a los relatos como oportunidad escritural para describir de manera detallada las acciones de las maestras, las actuaciones de niños y niñas, las características del ambiente.

Una vez contruidos los relatos, se procedió a realizar entrevistas en profundidad, buscando escudriñar lo que no es tan nítido, lo que escapó a la entrevista semi estructurada pero que resulta fundamental para identificar las creencias. Al respecto, es importante aclarar que los desarrollos que se presentan en este artículo responden a las primeras entrevistas realizadas.

Para objetos de interpretación de la información, se recurrió al *análisis de contenido*, definido por Ocampo (2008), como “una técnica de recopilación de información que permite estudiar el contenido manifiesto de una comunicación, clasificando sus diferentes partes conforme a categorías establecidas por el investigador, con el fin de identificar de manera sistemática y objetivas dichas categorías dentro del mensaje” (p. 205).

3. Resultados y discusión

Una vez procesada la información, obtenida desde la perspectiva del análisis de contenido, emergen categorías que permiten abrir un horizonte de interpretación y debate en relación con las rutinas en los escenarios educativos para la primera infancia.

3.1. ¿Qué son las rutinas para las maestras?

Como un elemento inicial para comprender las creencias de las maestras, se les preguntó lo que para ellas eran las rutinas. Una vez analizadas las respuestas, se encuentra que las rutinas se pueden entender desde tres categorías: una, como acciones repetitivas, otra, como costumbres-hábitos y una tercera, como un proceso compuesto por diferentes pasos o momentos.

Así, como *acciones repetitivas*, se hacen cada día y permiten organizar el quehacer cotidiano. Dentro de ellas se incluyen desde la bienvenida hasta la lectura de un cuento, siempre y cuando quede establecida su constancia y repetición. En la medida en que se repiten, las acciones contribuyen al fortalecimiento o a la transformación de hábitos que los niños traen de la casa: “Acciones repetitivas que fortalecen, remedian o mejoran hábitos que el niño trae de la casa” (M4-2). “Acciones repetitivas que fortalecen hábitos” (M2-5).

Dichos hábitos ofrecerían un margen importante de acción en el que niños y niñas avanzan en la conquista de su autonomía de cara a asimilar prácticas culturales por la vía de la alimentación o las conductas de higiene, como también propuestas instaladas en el lugar de lo pedagógico. Así, el éxito de un hábito radica en su constancia y repetición, lo cual en ambientes monorrítmicos se hace mucho más viable.

Desde este punto de vista, las rutinas vistas como *costumbres y hábitos* se conforman desde el hogar y sirven para enfrentarse a la sociedad y a la vida laboral, en particular: “Están presentes a lo largo de la vida y son costumbres y hábitos que se forman en la familia para enfrentarse a la sociedad” (M2-5).

Los hábitos, entendidos como el ejercicio autónomo de acciones de auto cuidado, tales como la alimentación y la higiene, garantizarían una suerte de economía del tiempo, por cuanto los pequeños harían por sí mismos lo que sus maestras, tiempo atrás, efectuaban por ellos. Favorecerían también

la inserción en un contexto cultural específico que demanda espacios y tiempos para actividades socialmente importantes o, por lo menos, necesarias. Su adquisición o consolidación permitiría a su vez que niños y niñas avanzaran un paso más en la conquista de su autonomía, pues serían ellos mismos los responsables de actividades que otrora no se encontraban en capacidad de realizar. A esto se suma la posibilidad de ampliar su escenario de aprendizaje en razón de las nuevas posibilidades que ofrece acercarse a distintas acciones de la vida cotidiana.

En ese sentido, el hábito se constituiría en un fin relevante en la Educación inicial. Una vez haya sido internalizado, podría destinarse el tiempo a otras actividades. Surge así el tiempo como categoría de análisis. El trabajo con la primera infancia exige comprender algo sencillo y a la vez fundamental: que los tiempos del niño y la niña, sus ritmos e intereses no son los del adulto.

Aquí las rutinas hacen parte de la socialización que el ámbito familiar dinamiza. Las rutinas conforman una cierta manera de *comportarse* que avalaría la comprensión de conductas necesarias para el futuro desenvolvimiento en el orden social establecido, conductas que en razón justamente de su uso como *costumbre* habitual, se han naturalizado y en consecuencia, no suelen ser objeto de problematización en las instituciones educativas.

Entendidas como *proceso*, las rutinas comprenden diferentes momentos o pasos. Se presentan de manera secuencial e invitan a seguir un orden determinado, inalterable en la mayoría de los casos y que depende de factores de la organización institucional tales como el momento de la alimentación, la higiene y la hora del sueño: “El proceso diario dividido en horas, minutos, segundos según la edad de los niños, es la rutina” (M3-2).

Las maestras destacan en este proceso el momento de la bienvenida como una oportunidad para estrechar el vínculo afectivo con los niños y las niñas, motivándolos y generando espacios de juego y movimiento, de manera que se sientan felices de

estar en la institución: “El proceso se inicia desde el momento de llegada, dándoles una motivación a los niños, brindándole afecto y la posibilidad de generar un vínculo” (M3-2).

3.2. ¿Cómo se cristalizan las rutinas en el hacer cotidiano, según las maestras?

A partir de las respuestas de las maestras y en la perspectiva de reconocer sus creencias respecto a las rutinas en Educación inicial, resultó relevante indagar por los períodos que, según ellas, las cristalizan. Así, *el momento de las actividades pedagógicas* con niños y niñas es el más idóneo, según su criterio, para visualizar la idea de rutina que orienta su quehacer. Es allí donde se expresa claramente el proceso que a diario se dinamiza, independiente de la actividad misma: “Pues a mí me parece importante el momento de la actividad, me parece que es un momento importante donde se ven sus fortalezas, al momento de desarrollar sus actividades” (M4-20)

Desde esta perspectiva, las actividades pedagógicas estarían estructuradas por rutinas que las revestirían de organización y que, además, favorecerían la anticipación de niños y niñas al saber qué viene después. Es de advertir que ello, a decir de Zabalza (1996), configuraría:

Un marco de referencia que una vez aprendido por el niño, da una gran libertad de movimientos tanto a los niños como al profesor: provee una especie de estructuración mental que permite dedicarse y dedicar sus energías a lo que se está haciendo (...). En cuanto marco constante permite además al profesor introducir en él cualquier tema, asunto o actividad novedosa que haya surgido inesperadamente. De esta manera lo nuevo entra a funcionar como contenido o material de las rutinas diarias. (p. 173)

Así, la rutina se instala como soporte de procesos pedagógicos en que lo novedoso, lo imprevisto, lo diferente, encuentra un lugar legítimo de enunciación en un contexto que, por su misma condición de seguridad, puede asumir nuevas iniciativas. En este panorama, las rutinas se transforman en dispositivo para fortalecer la autonomía en niñas y niños, pues la toma de decisiones, la participación, la resolución de problemas, está protegida por situaciones estables, que aunque estructuradas por momentos o secuencias, ofrece la posibilidad de aprender, divertirse, ser y expresarse. “El valor de la rutina es que sea productiva, sea amena, divertida y genere conocimientos” (M3-35).

Las actividades de alimentación e higiene son asumidas por algunas maestras como los períodos en los cuales es posible visibilizar las rutinas institucionales, pues allí se observa claramente la manera de administrar el tiempo y los espacios. Muchas de las dinámicas diarias se ven mediadas por los tiempos para comer, para dormir y para limpiar:

El horario de sueño es el mismo, aunque no se obliga a los niños a dormir, pero aquí las señoras del aseo también tienen sus rutinas, tienen que hacer sus cosas; aquí todos trabajamos a nivel de cronómetros por así decirlo, ellas tienen un horario de salida y un horario de llegada. Aquí entonces la hora del desayuno tiene un horario de ocho y media a nueve, luego terminan de desayunar de tal hora a tal hora, ese es el horario que tenemos para las actividades. Luego de esas actividades los niños pasan al lavado de manos y el almuerzo está estipulado que debe ser once y cuarto de la mañana a doce del día, en ese transcurso del medio día los niños van a descansar. El horario del almuerzo aquí es igual, el horario del sueño es igual. Aquí los niños duermen de una menos cuarto a dos y media de la tarde y eso está estipulado, si no durmió entre esa hora ya no lo puede hacer porque ya viene el horario de entregar a los niños o de las onces. (M 3-29)

Desde este punto de vista, las rutinas no son objeto de planeación, pues día a día se haría exactamente lo mismo, estructurado con base en los hábitos de alimentación e higiene. Las directrices al respecto son exógenas. Las maestras no pueden alterarlo, pues de lo contrario perturbarían el día a día institucional, lo cual no implica que las rutinas carezcan de contenido. No obstante, en este escenario, todo puede interrumpirse e incluso culminarse, aunque sea de manera abrupta.

ta, excepto la comida y la limpieza. Lo demás se subordina a ellas. Siendo esto así, la rutina se impone como mecanismo de organización institucional y eficiencia, el cual garantiza la administración de tiempos y espacios.

Según Rimoli y Ros (2009), estas prácticas rutinarias, consolidadas por la interacción de los sujetos a través del tiempo, corresponderían a un mecanismo de control social y disciplinamiento, relacionado con una determinada cultura escolar, esencia de todo proceso de institucionalización.

3.3. Para las maestras ¿cuál es la función de las rutinas?

A partir de las respuestas de las maestras, es posible determinar cuál es la función que ellas les atribuyen a las rutinas, empezando por la de *fortalecer los hábitos* y en esta medida organizar a los niños: “La intención de las rutinas es crear hábitos y que los niños se organicen” (M1-19). “Crear hábitos y organizar los tiempos de los niños” (M1-21).

El papel de las rutinas estaría entonces enfocado a dar unas pautas de comportamiento que de alguna manera inhibirían la posibilidad de conformar los propios tiempos y ritmos, como lo plantean Cabanellas, Eslava, Eslava y Polonio (2007).

En este mismo sentido, el fortalecimiento de los hábitos se extendería a las familias: “Las rutinas se trabajan con las familias en cuanto al cumplimiento de horarios” (M4-2). Es un aspecto que llama la atención en el sentido de pensar que las familias deben ser “educadas” según lo establecido por la organización institucional.

Sumado a lo anterior, se les atribuye a las rutinas el *manejo de los niños*, en la medida en que se logra un control de su comportamiento y el manejo de normas. Los niños y las niñas aprenden a respetar el turno, a esperar, a seguir un orden: “El niño aprende a respetar el turno, escuchar y respetar al otro, buen hábito en la mesa” (M4-6). “Las rutinas son importantes para los niños muy activos y efusivos” (M5-6).

En esta medida, las rutinas se convierten en dispositivos de control social que les permiten a las maestras asumir la labor diaria en un ambiente de mayor tranquilidad.

Además, las maestras ven en las rutinas una posibilidad de *formación*, puesto que en ellas se pueden generar conocimientos. Se trata también de que los niños y las niñas disfruten todos los momentos y se diviertan. Así se potencia su desarrollo de acuerdo con su edad y sus necesidades. “El valor de la rutina es que sea productiva, amena, divertida y genere conocimientos” (M3-35). “El desarrollo se potencia en las rutinas dependiendo de las necesidades de cada niño” (M6 4-5).

Así, como lo proponen Rimoli y Ros (2009), la rutina se vuelve en espacios fértiles y realmente significativos para la educación infantil.

Ya desde la perspectiva del trabajo docente, una de las funciones de la rutina es *organizar el tiempo*, para poder prever lo que se va a hacer y así tener la seguridad de llevar un equilibrio y un proceso con los niños. “Organizar el tiempo diario, distribuirlo y no perder el tiempo, saber qué se va hacer para tener seguridad” (M2-7).

Este aspecto resulta muy interesante, porque indica una preocupación por la programación de la acción pedagógica, en la que el manejo del tiempo es un elemento crucial.

3.4. ¿Cómo es una jornada de trabajo?

Cuando se les pide a las maestras que describan una jornada de trabajo, aparecen los diferentes momentos del día, los cuales giran fundamentalmente alrededor del tema del *cuidado del cuerpo*, la alimentación, la higiene y la atención a la necesidad de descanso. Estos momentos se intercalan con lapsos de *juego libre*, que la mayoría de las veces se presenta como un rato de pasatiempo, “mientras se alista el salón para dormir”, o de actividad física. Dentro de la jornada, evidentemente, se encuentra la *actividad central*, en la que según la edad de los niños, se

desarrollan las acciones pedagógicas planeadas. Estos diferentes momentos están enmarcados por dos momentos de carácter ritual fundamentales para las maestras, como son la bienvenida y la despedida.

La *bienvenida* marca el paso del hogar a la institución y de la manera como se realice depende que el niño se sienta seguro, confiado y al mismo tiempo motivado. El momento de la llegada es fundamental: “La manera como se recibe al niño es importante para su parte emocional y permite crear confianza” (M1-23). “La bienvenida se organiza diferente todos los días para que los niños estén a la expectativa y se despierte su curiosidad” (M2-12).

También se aprovecha para establecer un diálogo informal con los padres y familiares, convirtiéndose en una posibilidad para profundizar en el conocimiento de los niños y niñas.

La *despedida* se prepara desde el cuidado y la presentación del cuerpo, intentando que sean los mismos niños quienes se arreglen para salir al encuentro con sus padres, como el paso de la institución al hogar. “Para que ya se organicen y se pongan lindos y venga mamá y papá por ellos” (M6-9).

Así, lo sustentan De Pol y Llenas (2007),

las entradas y salidas son situaciones cuyo contenido educativo reside fundamentalmente en el aprendizaje de habilidades y actitudes relativas a la capacidad de relación social, de comunicación entre personas de distintas edades y de distinta procedencia. Son situaciones que permiten ampliar el conocimiento de uno mismo, de los sentimientos, y emociones propias y de los demás, y adquirir recursos para avanzar en el camino de la socialización, de la autonomía y del equilibrio emocional. (p. 72)

Al examinar las categorías surgidas, se observa entonces que en las creencias acerca de las rutinas confluyen elementos del cuidado, de formación para la vida social y aspectos de orden pedagógico, aunque en menor medida.

3.5. ¿Qué aportan las rutinas a la educación inicial?

En concordancia con lo anterior, el aporte que hacen las rutinas a la educación inicial estriba en comprender el orden y la disciplina (M1, p. 20; M5, p. 26); formar hábitos y aprender a ser autónomos (M5, p. 28; M5, p. 32). Surgen así las prescripciones que emanan desde el afuera de niños y niñas y paradójicamente, ocupan el mismo lugar que la autonomía, frente a lo cual valdría la pena preguntarse el alcance de procesos que buscan esta conquista en el desarrollo por la vía del disciplinamiento. Así, los niños han de acomodarse a la rutina, pues estas contienen a los niños. El éxito de la rutina radica en que los pequeños se acomoden a ella, no en el ajuste de la misma.

La premura por inculcar mecanismos de orden es un aspecto al cual se le imprime un importante acento en la educación inicial. La idea de preparar a los pequeños para la vida se cristaliza en prácticas cotidianas que persiguen, entre uno de sus fines relevantes, el que desde edad temprana se forme a los sujetos para afrontar las exigencias que la vida trae consigo, de manera que el proceso de interacción con el contexto sea exitoso. Así, el “educad al niño para que no tengais que corregir al adulto” se transforma en lema orientador de variadas pautas de crianza en los hogares y, desde luego, en precepto vigente para algunas instituciones escolares.

En un contexto así, las rutinas tienden a anquilosarse y en consecuencia, a reducirse a la tarea de formar en el orden y la disciplina. Ello no quiere decir que dicha enmienda sea de facto estéril o cómoda. Bien es sabido lo complejo que resulta, por fortuna, formar personas organizadas y obedientes. Pero en efecto, cuando tales acciones se transforman en la consigna suprema, se comienza a transitar el terreno del desconocimiento de las particularidades de niños y niñas que tanto se defiende en los discursos que ubican la Educación inicial como escenario de posibilidades, transformaciones e incluso transgresiones de lo convencionalmente estipulado.

Es justamente esta dicotomía la que permea los procesos educativos en general y los de la infancia en particular. Por cuenta de formar para el mañana, se constriñe al niño de hoy, se pasan por alto sus particularidades y se imponen acciones que, a pesar del interés por la autonomía, forman un ser heterónimo. Según Grimes (citado por Mc Laren, 1995), los hábitos son en su mayoría impuestos, en el sentido de lo que debe o no cumplirse, y en consecuencia, generan “heteronomía irreflexiva”, pues muchas veces no trascienden más allá de una información transmitida. Siendo esto así ¿qué se propone? ¿Es acaso posible pensar en lógicas distintas en cuyo seno, los hábitos no resulten preponderantes para el trabajo en la Educación inicial? Pues bien, a decir de MacLaren (1995), sería un buen punto de partida comprender que los hábitos, al igual que las rutinas, se constituyen en conductas organizadas que surgen de la cotidianidad y por lo tanto están situadas en el marco de la vida tanto privada como institucional y hacen parte de los ritmos de los sujetos desde su historia, su cultura, su sociedad y además, desde lo que biológicamente los constituye. Sería un buen punto de partida, entonces, para dilucidar que cuando el medio ocupa el lugar del fin, las razones que sustentan la formación de los sujetos —en sentido estricto, la discusión pedagógica— pierden su foco y se hacen susceptibles de rendirse a los afanes del día a día.

Así, aunque los discursos actuales ubican al niño como centro de los procesos de aprendizaje, es evidente que, de cara a las rutinas, comienzan a presentarse ambivalencias que defienden la idea de partir de la formación de hábitos y rutinas para hacer de niños y niñas seres autónomos, capaces de valerse por sí mismos y en condiciones de realizar las acciones cotidianas que con anterioridad hacían sus maestras. No obstante, es notorio el que en determinadas creencias de las maestras, las rutinas se transforman en dispositivos “a prueba de niños”, en tanto que algunas de ellas emanan del afuera de ellos, pero también de las maestras e incluso de las instituciones. La rutina se constituye así en ámbito que organiza el día a día de niños y niñas. Y tal es su efecto, que resultan muchas veces inamovibles

de cara a los nuevos planteamientos, interrogantes, situaciones (...) que puedan surgir en el escenario de lo incierto. Bajo esta lógica, niños y niñas son operadores de la rutina, a pesar de las voces que respaldan la intención de formar para la autonomía.

El maestro, bajo dicho referente de análisis, transita también en este camino de doble vía. Sus creencias en relación con las rutinas se fundamentan en varios casos en la necesidad de favorecer ambientes tranquilos en los que niños y niñas puedan anticiparse a lo que ocurrirá en el aula. Pero, de cara a las directrices institucionales en términos de tiempos y espacios, frecuentemente el maestro debe imponer, o culminar, las acciones que venía desarrollando con sus respectivos grupos.

Sin embargo, frente a lo expuesto, el equipo de investigación podría sostener que el sentido de la Educación inicial que manifiestan las maestras a través de sus creencias estriba en la importancia *de formar para la vida*. Para ello es fundamental generar espacios en los que niños y niñas sean autónomos y puedan a la vez potenciar sus habilidades en aras de garantizar su óptimo desarrollo. Estas intenciones se precisan por medio de las rutinas que conforman la cotidianidad institucional y apuestan a garantizar el aprovechamiento del tiempo, del espacio y de los cuerpos.

4. Conclusiones

Son amplias las tensiones que emergen al abordar un tema que parece anclado en los procesos cotidianos de las instituciones de Educación inicial y que, en consecuencia, no posibilitaría mayores esfuerzos de comprensión o análisis en tanto que ya todo está dicho.

Es preciso advertir que las creencias de las maestras se ven permeadas por lógicas que han surgido a lo largo de su experiencia y quehacer docente. Pero resulta pertinente entender que el sistema de creencias no es estático ni inamovible. Al contrario, se moviliza en ese trasegar del sujeto por diferentes ámbitos de la cultura y la sociedad y

por aquellas interacciones que hacen que el pensamiento y la acción tengan las huellas de aquellos contextos y sujetos con los que cada día nos relacionamos.

Siendo ello así, cuando la rutina se dinamiza en acciones rituales que movilizan las dinámicas repetitivas que siguen los sujetos casi a manera de adiestramiento, los procesos que suelen anquilo-

sarse pueden escapar a las lógicas verticales e innegociables y circular por las fisuras que abren paso a planteamientos exógenos, que, aun enmarcados en contextos amplios, resultan más congruentes con los procesos diferenciales de niños y niñas. Cuando, efectivamente, la rutina es el medio y no el fin, la idea de por qué y para qué asisten los niños al jardín infantil se transforma.

Referencias

- Cabanellas, I., Eslava, J., Eslava, C., y Polonio, R. (2007). *Ritmos infantiles: Tejidos de un paisaje interior*. Barcelona: Octaedro.
- De Pol C. y Llenas P. (2007). Pequeños y competentes: de las actividades cotidianas al aprendizaje de la autonomía. *Planificar la etapa de 0-6. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Grao.
- Fenstermacher, G. R. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (Comp.) *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- Mc. Laren, P. (1995). *La escuela como una performance ritual*. México DF: Siglo Veintiuno.
- Ocampo, R., Bernardo, A. (2008). Análisis de contenido: un ejercicio explicativo. En: Páramo, P. (Comp.), *La investigación en las ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Rimoli, M del C y Ros, N. (2009). Rutinas y situaciones didácticas. En Itkin, S. (Comp.), *Rutinas y rituales en Educación inicial: Cómo se organiza la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Stake, E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Zabalza, M. (1996). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea Ediciones.

