

El primer centro escolar en el norte de Nicaragua: experiencias de dos educadoras durante la década de los 80

Jillma Romero Arrechavala
 jilmaromero@hotmail.com
 Ileana Gadea Rivas
 imgadearivas@gmail.com

Recepción: 21-05-16/Aceptación: 10-11-16

Resumen

Este artículo expone un análisis de las experiencias y reflexiones de dos maestras de educación inicial, Ángela María Herrera Rivera (Angelita) y Francisca Celia Olivas Olivas (Celia) acerca de los primeros centros preescolares en sus comunidades. El enfoque teórico se basó en conceptos aportados por el interaccionismo simbólico. El método utilizado consistió en la historia oral. Los resultados de la investigación revelaron la manera en que dichas maestras recuerdan su quehacer docente durante la década de 1980 y sus aportes al desarrollo de la modalidad no-formal de educación inicial en una etapa de cambio social en Nicaragua.

Palabras clave: Educación preescolar no-formal, centros preescolares comunales, maestras de educación inicial.

Abstract

This paper analyzes the experiences and reflections of two preschool teachers, Ángela María Herrera Rivera (Angelita) y Francisca Celia Olivas Olivas (Celia), regarding the first preschool centers of their communities. The theoretical framework is based on concepts derived from social interaccionism. The method consisted of oral history. The results showed teachers memories regarding their educational work during the 1980s and their contributions to the development of non-formal preschool education during a period of social change in Nicaragua.

Keywords: Non-formal preschool education, community preschool centers, preschool teachers.

Introducción

Este artículo expone un análisis de las experiencias y reflexiones de dos maestras acerca de su participación en el proceso de establecimiento y funcionamiento de los primeros centros preescolares en el contexto de la Revolución Popular Sandinista, etapa histórica de cambio social en Nicaragua. Aunque la educación inicial universal es una tarea pendiente, un aporte de dicho proceso

ha sido el incremento en el acceso a la educación inicial gratuita de miles de niños y niñas.

El estudio se centró en los relatos compartidos por Ángela María Herrera Rivera (Angelita) y Francisca Celia Olivas Olivas (Celia), quienes se integraron de manera voluntaria al trabajo docente en el año de 1981. Tal como muestran sus narraciones, ellas fueron protagonistas del nacimiento de los centros preescolares comunales en

Mozonte (municipio del departamento de Nueva Segovia) y Yalagüina (municipio del departamento de Madriz) en el contexto de la Revolución Popular Sandinista.

De acuerdo con los fundamentos de la historia oral, el estudio se enfoca en la subjetividad y en la memoria plasmada en los relatos para lograr una aproximación en la manera en que las maestras recuerdan su participación y el significado que le atribuyen a sus experiencias. Se parte de la premisa del valor de la educación inicial para la calidad de vida y el desarrollo humano integral, razón por la cual es perentorio conocer la perspectiva de este proceso, identificando e interpelando a los sujetos que contribuyeron a su desarrollo y expansión.

El trabajo está organizado en cuatro secciones presentadas en el siguiente orden: el enfoque teórico y metodológico de la investigación; una síntesis de los antecedentes y conceptualización de las modalidades institucionales en la educación inicial; el análisis de las experiencias y reflexiones de las maestras y las conclusiones.

Perspectiva teórica y metodológica

El objetivo del estudio consistió en analizar las experiencias y reflexiones de dos maestras acerca de su participación en el proceso de establecimiento y funcionamiento de los primeros centros preescolares durante la revolución sandinista, na etapa histórica de cambio social en Nicaragua.

Se utilizó un diseño cualitativo porque éste ofrece el sustento metodológico para indagar el punto de vista de las personas, sus valores, así como el sentido de las vivencias para encontrar una perspectiva cercana a ellas (Hernández: 2008; 11). Asimismo, se usó la historia oral, estrategia metodológica de la investigación biográfica fundamentada en el yo participante de las experiencias, quien desarrolla un argumento con descripciones e

interpretaciones desde su contexto histórico-social (Sautu: 1999; 21-23).

Dicho método involucra indagar experiencias de las personas con respecto a su participación en un acontecimiento histórico (Romero: 2008; 16-25). Por tratarse de experiencias pasadas, la historia oral recurre a la memoria y a la narración de los recuerdos para elaborar un testimonio por medio de entrevistas (Barela: 2009; 14).

El estudio utilizó conceptos del interaccionismo simbólico, enfoque interpretativo que propone estudiar la acción social en la manera en que las personas definen, interpretan y se relacionan con las situaciones de su contexto (Blumer: 1986; 52-57). Desde esa perspectiva, el mundo social se concibe como una realidad construida en la interacción cotidiana (Brígido: 2006; 47). Esta consiste en "la dinámica de las actividades sociales que tienen lugar entre las personas" (Sautu: 1999; 23 y 49). En ese proceso, los actores sociales atribuyen significado a sus acciones cotidianas.

Los relatos son un medio para reconstruir experiencias en las que el yo individual interactúa con las familias, los grupos y las instituciones (Sautu: 1999; 23 y 49). Las interpretaciones o significados de las experiencias relatadas reflejan "una carga residual del pasado" (Blumer: 1986; 60). La memoria se manifiesta en los relatos por lo que se recuerda y se integra a la construcción de significados en el presente (Barela: 2009; 14).

Teniendo en cuenta lo anterior, se consultaron archivos y fuentes bibliográficas y documentales para conocer el tema de estudio y contexto. Asimismo, se procuró la representatividad de personas que participaron en el establecimiento de los primeros centros preescolares por medio de visitas de campo y referencias proporcionadas por docentes del Ministerio de Educación.

La primera visita se realizó con el fin de conocer a las maestras, comenzar a establecer una relación de confianza con ellas, presentarles el proyecto de investigación, solicitar su participación, así como autorización para grabar las entrevistas y citar su contenido. Tanto la maestra Celia Olivas como la maestra Angelita Herrera manifestaron estar dispuestas a colaborar y autorizaron la realización de las entrevistas. Durante la segunda visita, se llevó a cabo una entrevista individual semi-estructurada de una hora de duración. Se utilizó la técnica de la entrevista grabada apoyada por medio del Cuestionario de Datos Socio-Demográficos, una guía de entrevista con preguntas abiertas y las notas tomadas durante las entrevistas (Barela: 2009; 14). También se utilizó la fotografía para contar con retratos de las maestras entrevistadas e imágenes de algunas fuentes documentales.

La elaboración del registro de los relatos implicó la escucha de las entrevistas grabadas, así como la lectura, transcripción, edición y el fichaje de las entrevistas transcritas (Llona: 2012; 38). La información obtenidos por medio del cuestionario fue organizados en categorías tales como lugar de residencia, edad, educación, ocupación y años de experiencia en educación inicial.

El análisis de las fuentes orales se llevó a cabo por medio de la observación del yo individual y colectivo, de los tiempos y espacios indicativos de aspectos vitales, además de la comprensión del contexto histórico (Necoechea: 2011; 181-190). La labor de síntesis incluyó el ordenamiento de la información para entablar un diálogo entre las fuentes orales y las fuentes escritas, según propone Vilanova (Barela: 2006; 11-13). De esa manera, se logró el objetivo planteado y se obtuvo un registro audiovisual y un registro escrito de las entrevistas como evidencia de la labor de investigación y fuente para futuros estudios.

Modalidades institucionales de la educación inicial

La educación inicial en América Latina se organiza en dos modalidades: los programas formales y los programas no-formales (Peralta: 2014; 7-8) de acuerdo con fundamentos científicos que reconocen los primeros seis años de vida como un periodo sensible para el desarrollo (Alvarado: 2004; 43-53).

Los programas formales o escolarizados se desarrollan conforme a un curriculum nacional a cargo de docentes en las escuelas de enseñanza básica o en establecimientos dedicados específicamente a la educación inicial. Los programas no-formales o no-escolarizados se desarrollan conforme a diversos modelos curriculares a cargo de personas voluntarias de las comunidades y se orientan a la atención y educación en zonas rurales o en situaciones de desventaja (Peralta: 2015; 7-8).

La modalidad no formal tiene antecedentes a partir de la década de 1960; por ejemplo, en Jamaica, en comunidades Quechua y Aymara de Perú (Zimmerman: 2004; 109-111) y en México con el proyecto Nezahualpilli iniciado en 1981 (Pérez: 2005; 116). Dicha modalidad se ha puesto en práctica en 22 países de América Latina y El Caribe. Fujimoto et al (2004; 192-193) estima que su expansión se relaciona con el incremento en la demanda y la mayor incorporación de las mujeres al mundo laboral desde principios de la década de 1970. Estas experiencias han sido valoradas como un aporte a la educación universal que trasciende al desarrollo social y mejoramiento de las condiciones de vida.

Lucio Gil (2008; 9) menciona que Arrién considera que las raíces de los centros preescolares comunitarios en Nicaragua son "producto de la experiencia educativa popular de la Revolución Popular Sandinista en los años 80". Tres décadas después estos

espacios educativos brindaron acceso a la educación inicial gratuita al 71% del total de la matrícula inicial (157,007 de un total de 220,641 niños y niñas) (IEEPP: 2010; 42). Su funcionamiento constituye un vínculo de continuidad con dicho acontecimiento histórico (Lucio Gil: 2008; 14).

Lo antes expuesto indica la vigencia y relevancia de la modalidad no formal, además muestra que ya existían otras experiencias educativas con la modalidad no formal cuando ésta se comenzó a implementar en Nicaragua.

Experiencias y reflexiones

La investigación se nutrió de las versiones personales que Ángela María Herrera Rivera (Angelita) y Francisca Celia Olivas Olivas (Celia) expresaron durante las entrevistas. Angelita, en la sala de su casa en Mozonte, y Celia, en el comedor de su casa en Yalagüina, rememoraron la etapa inicial de los centros preescolares en sus comunidades con la perspectiva de maestras retiradas y protagonistas en ese proceso. Ellas incursionaron en sus recuerdos para expresar cómo se hizo realidad “el primer preescolar que hubo aquí”¹ y para argumentar por que fue “una experiencia muy bonita y muy importante.”²

La maestra Angelita nació en 1954, estudió la educación primaria y año y medio de secundaria, y cuenta con nueve años de experiencia docente en preescolares comunitarios y CICO³. Angelita se refiere

a sí misma como una maestra no graduada pero dinámica “por amor a los niños y a las niñas”⁴ y también como madre y abuela. Ella expresó sentirse orgullosa de colaborar en esta investigación.

Figura 1. Angelita Herrera Rivera. Mozonte, Nueva Segovia.⁵



La maestra Celia nació en 1946, realizó estudios de magisterio en la Escuela Normal y la Licenciatura en Administración Educativa, cuenta con cinco años de experiencia docente en educación preescolar, además se ha desempeñado como directora, maestra de primaria y secundaria. Celia se define a sí misma como mujer independiente “muy echada para adelante”⁶, y como maestra y madre de familia dedicada a sus hijos y a mantener su hogar.

1 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.
 2 Entrevista a Francisca Celia Olivas Olivas (1946), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.
 3 Centro Infantil Comunitario.
 4 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.
 5 Fuente: Elaboración de la autora.
 6 Entrevista a Francisca Celia Olivas Olivas (1946), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

Figura 2. Celia Olivas Olivas. Yalagüina, Madriz.⁷



En cuanto al contexto económico y social en el que la maestra Angelita y la maestra Celia desarrollaron su labor docente, datos del IEEPP⁸ indican que los departamentos de Madriz y Nueva Segovia se encuentran entre los que tienen un mayor número de centros preescolares comunitarios al servicio de una gran mayoría de población pobre o en extrema pobreza (IEEPP: 2010; 36-38). En consecuencia, los relatos de las maestras dan a conocer su perspectiva de la historia de los centros preescolares en dicho contexto.

El relato de la profesora Celia Olivas aborda en primer lugar el inicio de su trabajo docente y el establecimiento de los centros preescolares en Yalagüina en el contexto de la Revolución Popular Sandinista. Ella describe la organización en niveles según la edad de los niños y las niñas y plantea sus

ideas en cuanto al propósito que se perseguía, así como las actividades educativas:

Inicié a trabajar después del triunfo de la Revolución. La educación anterior era una educación más cerrada... Era una educación muy estancada, muy estancada... No había tanta oportunidad para los niños pequeñitos; no existían los preescolares. Entonces con el Triunfo de la Revolución nacen los preescolares que eran comunales. Se desarrollaban en casas particulares porque no había un centro y el propósito era dar atención a los niños y niñas pequeñitos para enseñarlos, para que se independizaran del hogar. Se inició con los tres niveles: primer nivel que eran niñitos y niñitas de tres a cuatro años, los de segundo nivel que eran de cuatro a cinco años y los de tercer nivel, de cinco a seis años... En el tercer nivel se le enseñaba al niño y la niña a manejar el lápiz, a hacer líneas quebradas, a amarrarse los zapatos. En el primer nivel y en el segundo nivel, que los niños y las niñas se pusieran los zapatos, se les quitaba la camisita y que se la volvieran a poner, que aprendieran a lavarse las manos, que aprendieran a comer en la mesa. Se les hacía comidita y se les daba. Las mesitas eran chiquitas con sus sillitas. Se les decía a los papás y mamás que les llevaran su comidita y se les enseñaban a comer juntos... Y se trabajaba sólo con material concreto que conchitas, que palitos, que papeles de colores, que recortes de revistas, porque iniciamos así y en casas particulares... Fue en 1981 y creo que fuimos los que iniciamos como proyecto piloto. Y ha sido, y fue, una experiencia muy bonita y muy importante.⁹

7 Fuente: Elaboración de la autora.

8 Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas.

9 Entrevista a Francisca Celia Olivas Olivas (1946), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

La profesora Angelita también relaciona el inicio de los centros preescolares en Mozonte con el inicio de su trabajo docente:

Me vinieron a buscar a mi casa y me dijeron: ¿Usted quiere formar parte de los preescolares de un proyecto van Leer, donde viene gente que quiere trabajar con niños? Yo les dije: Yo no tengo experiencia. Pero a mí me dijeron: Allí se hace la experiencia. Yo alegre cuando vino el proyecto. ¡Fue una experiencia tan linda! Se trabajaba de tres años a seis años, porque de seis años era que salía la promoción preescolar para ir a primer grado... Entonces yo empecé a trabajar allí con los niños y las niñas. ¡No, mire, era una cosa tan linda, que ellos lo buscaban a uno! ¡Era aquella asistencia, fíjese que teníamos hasta 25 niños y niñas! Es que a ellos lo que les gustaba era que yo brincara con ellos, que yo bailara con ellos. Teníamos aquel canto, el Muñeco de Trapo... los chigüines gozaban porque yo me tiraba al suelo con ellos y yo les decía: *Yo soy el muñeco, muñeco de trapo. Los niños me adoran. ¡Qué felicidad! Me agarran las manos. Me tiran al suelo. Levantan sus manos y me hacen reír.* Y entonces yo me tiraba al suelo. Y entonces ¡Maestra, la levantamos! Entonces ellos participaban y me agarraban de las manos...¹⁰

Las maestras Celia y Angelita describen y narran el inicio de una experiencia personal y una experiencia comunitaria en la que participaron y fueron testigos. Sus relatos dan cuenta del quehacer docente en las aulas de los centros preescolares haciendo referencia a actividades como el juego, el cuidado personal y la alimentación. Del

recuerdo surgen imágenes de niños y niñas con sus maestras cantando, brincando, bailando, lavándose las manos, gozando y comiendo juntos.

Niños y niñas de 3 a 6 años de edad y mujeres de la comunidad inauguran un nuevo espacio educativo donde desarrollan sus labores cotidianas y establecen relaciones humanas acompañadas de emociones y sentimientos. Dichas maestras detallan esas vivencias pasadas y las interpretan con una valoración positiva, calificándolas de importantes, bonitas y lindas. También las aprecian como novedosas. La maestra Angelita comenta:

Aquí no se sabía que los niños chiquitos iban a clase. Fue hasta 1981 que empecé el proyecto van Leer que los niños y las niñas se dieron cuenta y se motivaron. Fue el primer centro preescolar que hubo aquí. Se llamaba Jardín del Niño.¹¹

La maestra Celia caracteriza como cerrada y estancada a la educación que antecede al establecimiento de los centros preescolares comunales e indica que éstos no existían en su comunidad. Dicha maestra contrasta esa carencia con la expansión posterior: "Ahora usted va a ver que, yo creo que en todo Nicaragua, no hay un centro escolar que no tenga preescolar."¹² Al interpretar la situación educativa de sus comunidades, Celia y Angelita imprimen en el relato un sentido histórico. El establecimiento de los centros preescolares constituye un acontecimiento que da a conocer la educación inicial a la comunidad. Los antecedentes de dicho proceso recalcan el impacto y novedad expresada por las maestras.

10 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

11 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

12 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

Las fuentes bibliográficas señalan que desde finales del siglo XIX se introdujo en Nicaragua el “kindergarten” o jardín infantil de carácter privado y que desde las primeras décadas del siglo XX dicha modalidad se implementó de manera gratuita en escuelas públicas en algunas ciudades del país (Romero: 1908; 149).

Arrien (2008; 8-19) sostiene que desde 1950 hasta 1979 se atravesó por una etapa “de la educación para el incipiente desarrollo acelerado” y que ésta se caracterizó por la formación de especialistas en educación y en la inversión para desarrollar capital humano. A raíz del triunfo de la Revolución (19 de julio, 1979), el Ministro de Educación valoró el estado de la educación preescolar por el predominio de la educación privada y por la ausencia de una política educativa que le otorgara carácter prioritario:

La educación preescolar es un nivel –como ustedes saben– del cual no se ha ocupado el Estado y esto ha sido un enorme error. Al contrario, a la educación preescolar debemos darle una atención prioritaria... Nosotros creemos que la educación preescolar que hasta ahora ha existido ha sido una educación preescolar fundamentalmente privada, porque el número de niños atendidos por la educación preescolar pública es muy reducido, no llega ni a 3.000. En cambio hay más de 8.000 en los centros preescolares privados. Lo que sí puedo decirles es que parte de la política educativa de este gobierno es la atención preferente a nivel preescolar y que vamos a crear toda una serie de centros (Tünnermann: 1979; 108).

El planteamiento de Tünnermann considera las deficiencias, establece el carácter prioritario de la educación preescolar en la nueva política educativa de la Revolución y da a conocer planes de crear centros de educación preescolar. Las reflexiones de las maestras Angelita y Celia con respecto a la educación cerrada, a la no existencia

de los centros preescolares y a la carencia de conocimiento acerca de la educación preescolar constituyen manifestaciones de la manera en que se vivió en sus comunidades la exclusión y disparidad de oportunidades educativas a nivel nacional.

Considerando su experiencia, dichas maestras interpretan el establecimiento de los centros preescolares como el inicio de una apertura. La educación sale de su estancamiento, las oportunidades educativas para los niños y las niñas se amplían y las comunidades adquieren nuevos conocimientos acerca de la educación preescolar.

Esa apertura de la educación está relacionada con la creación del Departamento de Educación Preescolar en agosto de 1979, durante una etapa “de la educación para el cambio social (1979-1990)” (Arrien: 2008; 8-19). Esta iniciativa se basó en un plan gubernamental de renovación educativa y en una política integral conforme a una filosofía educativa humanista (Tünnermann: 1979; 13). Además se fundamentó en los aportes científicos con respecto a la necesidad e importancia de la educación preescolar:

Estudios realizados por especialistas de diversos campos (psicólogos, pedagogos, sociólogos, antropólogos) en relación a: desarrollo físico del niño, estructura de personalidad, desarrollo integral del niño, adaptación a la escuela primaria, apoyo a la mujer que trabaja (Ministerio de Educación: 1981; 4-5).

Lo anterior señala que las reflexiones de las maestras entrevistadas y su quehacer en el inicio de los centros preescolares están ligadas a la política educativa de la Revolución. Por otro lado, es necesario tener presente que investigaciones a nivel internacional habían abogado por la generalización de la educación preescolar y habían expresado la necesidad de acabar con la segregación social en el mundo (Mialaret: 1976; 30).

A partir de sus recuerdos, la maestra Celia y Angelita identificaron 1981 como el año de nacimiento de los preescolares comunitarios en Yalaguina y Mozonte. La Fundación van Leer, organización holandesa “dedicada a la educación y al cuidado de niños y niñas en situaciones sociales y culturales de desventaja” reporta que en ese mismo año comenzó su trabajo en Nicaragua en coordinación con el Ministerio de Educación. La primera fase del proyecto de educación preescolar comunitaria en zonas rurales se enfocó en proporcionar educación infantil temprana a bajo costo en seis comunidades localizadas en el noroeste del país (Bernard van Leer: 1986; 1, 65-66).

La Educación Preescolar en Nicaragua menciona los preescolares comunales de Yalagüina y Mozonte como parte de un primer grupo de seis que comenzaron a funcionar en Estelí, Jinotega, Madriz, Matagalpa, y Nueva Segovia a cargo de “30 educadores comunales” (1981; 9). Por lo tanto, los recuerdos de Angelita y Celia coinciden con las fuentes escritas con respecto al tipo de modalidad implementada, año de establecimiento y ubicación.

El criterio usado para la ubicación permite conocer la población a la que se proponía servir: *La ubicación de los centros orienta en cuanto a la prioridad que el Gobierno Revolucionario ha dado a los hijos de los obreros y campesinos que siempre fueron víctimas de la marginalidad*” (Ministerio de Educación: 1981; 6).

El reporte especifica el número de centros, la modalidad y los departamentos donde se implementaron. De esa manera, se sabe del funcionamiento en 1981 de 13 centros preescolares pilotos (modalidad formal ubicados en Managua, Masaya, Rivas, León, Chontales, Boaco, Matagalpa, Jinotega, Estelí

y Zelaya), 60 Centros de Extensión Preescolar No Escolarizada (modalidad no formal ubicados en Managua, Carazo, Masaya, Granada, Rivas, Río San Juan, Chinandega, León, Boaco, Chontales, Matagalpa, Jinotega, Estelí, Madriz, Nueva Segovia y Zelaya) a cargo de “180 educadores comunales”, así como secciones de preescolar anexas a escuelas primarias y Centros de Desarrollo Infantil (Ministerio de Educación: 1981; 7-9). Por lo tanto, el establecimiento de los centros preescolares en Yalagüina y Mozonte formó parte de un proyecto nacional que respondía a la nueva política educativa por medio de la modalidad formal y no-formal. La participación de un total de 210 “educadores comunales” sugiere que la experiencia de las maestras Angelita y Celia fue compartida por un grupo amplio en todos los departamentos del país (Ministerio de Educación: 1981; 8-9). El relato de la maestra Celia asume la voz colectiva al recordar los nombres de quienes integraron el primer equipo docente y el espacio donde desarrollaron sus actividades:

Iniciamos aquí, por la cuadra, en la casa de doña Luz Angélica Rosales. Ella nos prestaba de su casa un garaje. Entonces éramos cuatro las que trabajábamos: doña María Ester González, Juana Felicita Alfaro, Luz Angélica Rosales y yo... Allí fue el primer lugar donde nos reunimos para dar inicio a los preescolares. Entonces, iniciamos así, las cuatro. Nos dijeron: Bueno, vamos a iniciar, esto es un proyecto piloto. No tenemos dinero para pagar. Vamos a trabajar con la comunidad. El primero año trabajamos de gratis.¹³

De igual manera, la maestra Angelita recordó a las maestras que conformaron su equipo docente y el local en que comenzó a funcionar el centro preescolar:

13 Entrevista a Francisca Celia Olivas Olivas (1946), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

Nosotros empezamos a trabajar, como no había aquí lugar donde trabajar, entonces a nosotros nos ubicaron en casa de Acción Católica, en el edificio grande. Allí dábamos clases. Allí nos dividíamos en grupos. Éramos dos educadoras: era mi persona y otra profesora que todavía está en el magisterio que se llama Rosibel Pastrana, que es prima mía. Trabajamos juntas. Después trabajamos con otra muchacha que está en los Estados Unidos, que se llama Evangelina Ruiz.¹⁴

Los relatos antes citados incorporan al registro de las experiencias el nombre de compañeras —y no el de educadores—, expresando con claridad la participación y contribuciones de las mujeres en los centros preescolares de Yalagüina y Mozonte.

Dichos relatos incluyen expresiones tales como iniciamos, empezamos a trabajar, nos reunimos, éramos cuatro y éramos dos educadoras. Aunque cada relato fue expresado de manera individual en diferentes entrevistas, tanto Angelita como Celia utilizaron la voz colectiva, destacando su participación como una experiencia compartida.

La utilización de locales prestados para el funcionamiento de los centros preescolares constituye otra experiencia compartida. Un reporte del Ministerio de Educación menciona también dicha práctica; por lo tanto, la experiencia de dichas maestras no es aislada: *“funcionan en locales prestados (casas particulares, garajes, iglesias, centros de salud, etc.) y muchas veces hasta debajo de los árboles o en lugares que posibiliten el desarrollo de las actividades con los niños”* (Ministerio de Educación: 1981; 4)

Necoechea y Torres (2011; 181-190) señala que los sujetos que relatan manejan tiempos y espacios indicativos de aspectos vitales. Un

aspecto vital de las experiencias hasta aquí relatadas fue el comienzo del trabajo docente de Angelita y Celia en el tiempo en que triunfó la Revolución y comenzó el proyecto de la Fundación van Leer. Angelita muestra el aprendizaje logrado a partir de su relación cotidiana con los niños y las niñas:

No soy maestra graduada. Yo inicié a trabajar en los preescolares por el amor a los niños y a las niñas, porque me gustaba. Y allí inicié yo mi experiencia porque yo nunca había trabajado con los niños... Uno piensa lo imposible, como cuando lo buscan a uno a hacer un trabajo. Dice uno: ¡Ay, si no puedo hacer ese trabajo! ¿Cómo lo voy a hacer? Pero no, ya dentro del círculo de la clase, de los talleres, de todo, yo me fui dando cuenta lo lindo que es trabajar con un grupo de niños y niñas que están empezando a abrir los ojos para ver una educación.¹⁵

Celia explica por qué le gusta la educación destacando el objetivo de proporcionar una buena educación a los niños y a las niñas:

A mí me fascina trabajar con niños. A mí me gustó trabajar con los niños y las niñas, enseñarles, porque a veces por falta de conocimiento de los papás y mamás no tienen una buena educación... Yo les decía, nosotros como maestras debemos de ser psicólogas, porque tenemos diferentes caracteres de niños y niñas. Mire, hay niños que son alegres, hay niños que son retraídos, hay niños que llegan como cansaditos, porque tal vez son niños que los maltratan. En la actualidad yo creo que ninguno de los padres utilizan casi a los hijos como fuerza de trabajo, pero anteriormente sí, se utilizaba mucho al niño como fuerza de trabajo... A mí me gusta ayudar

14 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

15 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

mucho a los niños porque me da pesar de que un niño talvez recibe un maltrato en su casa y que lo vaya a recibir al colegio. No.”¹⁶

El yo individual reflexiona acerca de sus retos y motivaciones, revelando una postura personal. Angelita y Celia establecen una relación entre su gusto por la educación con la sensibilidad hacia los niños y las niñas. Esos puntos de vista expresan sentimientos de empatía y conducen a pensar en la dimensión ética de las relaciones humanas en las experiencias de enseñanza-aprendizaje. Dichas reflexiones concuerdan con lo planteado por Lucio Gil (2008; 14), autor que considera que en los preescolares comunitarios se hace visible la capacidad ética en la entrega, solidaridad y responsabilidad de las educadoras.

Las reflexiones de Angelita y Celia también indican que el trabajo en los centros preescolares significó para ellas un aprendizaje. Alliaud (1998; 1-8) enfatiza la dimensión del docente como aprendiz porque considera que la cotidianidad de la escuela es una instancia de formación docente. Al recordar lo que decían, lo que sentían y observaban en su trabajo cotidiano, dichas maestras indican que su aprendizaje se nutrió del vínculo establecido en interacción con los niños y las niñas. Darse cuenta qué lindo es trabajar con los niños y las niñas, reconocer que están atravesando una etapa trascendental en sus vidas, observar las diferencias individuales, tomar conciencia del papel de los padres y madres de familia en la educación, el impacto de las situaciones de violencia y el trabajo infantil constituyen algunos ejemplos.

Angelita y Celia de viva voz revelan una dimensión de los centros preescolares como instancias formativas donde ellas enseñan

y aprenden. Las vivencias cotidianas adquieren ese significado por la relación que ellas sostienen con los niños y las niñas ya que el propósito y el compromiso, según manifiestan, es dar una buena educación a quienes comienzan “a abrir los ojos”¹⁷ para ver la educación.

La participación en talleres de capacitación muestra otra experiencia formativa. Angelita relacionó el desarrollo de las actividades y el cumplimiento de las tareas propias de los talleres como una labor necesaria para poder ejercer el trabajo docente:

Cuando yo empecé a dar clases en los preescolares nos llevaban a capacitaciones en Estelí. Allí nos daban de toda la música... Nos ponían a hacer manualidades como los chinchines de chapas. Y entonces ya nos decían: A ver ya vamos a hacer un canto: *No conoces a la nena, la nena, la nena.* ¡Y allí para que los niños bailen porque ustedes no van a ir a dar la clase sólo así. No! (cruza los brazos) ¡Hay que ir con los instrumentos musicales! Teníamos que preparar materiales... Hasta ocho días nos estábamos en esos talleres en Estelí con Carmencita Rodríguez y Sagrario Valenzuela. Con ellas comenzamos la educación preescolar. Con ellas empezamos nosotros a trabajar las capacitaciones y después con Rosita Paguaga, que era la asesora técnica que se encargaba de los preescolares... ¡Es que fue una experiencia tan linda! Nosotros íbamos a aquellos salones grandes. Allí dábamos clases demostrativas y allí al que le tocaba... ¡Le toca a Mozonte el día que van a aprender la clase demostrativa! ¡A buscar todo lo que teníamos que llevar! Teníamos que llevar todo el material porque si no... Uno tenía que dar su clase con su material, porque si

16 Entrevista a Francisca Celia Olivas Olivas (1946), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

17 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

usted va a dar la clase... ¡A ver, vamos a ver esto! ¿Y usted sólo con su cuaderno? ¿Y el material...?... Porque nos decían a nosotros: La clase de preescolar tiene que ser amena y dinámica. Nada de irse a dormir a la escuela porque si ustedes se duermen, el niño se duerme.¹⁸

Celia recordó los talleres de capacitación como un medio de preparación en la docencia:

Me acuerdo que nos llevaron a Estelí a prepararnos. Allí por San Ramón había un centro que lo ocupaba para capacitaciones. Entonces allí nos llevaron la primera vez una semana a prepararnos y trabajábamos con unas guías. Era una guía grande y venía orientada porque se miraba el área psicomotora fina, el área psicomotora gruesa. Había otra área donde se trabajaba con dibujos... Era como el área que antes le decían Educación Laboral... Al siguiente año, ya fuimos a Managua a una capacitación y allá nos comenzaron a dar material, cartulina, nos dieron plastilina, crayolas, tiza de colores. Y eso lo teníamos que hacer rendir, cuidarlo mucho porque no era mucho. Me imagino que el material lo daba el Ministerio de Educación porque ellos eran los que nos capacitaban... Íbamos a un centro por Las Palmas y allí tuvimos también una capacitación... después fuimos a otro a IPADE.¹⁹ Comenzaba IPADE en esos tiempos; entonces allí fuimos a unas capacitaciones.²⁰

Las maestras Angelita y Celia recuerdan distintos aspectos relativos a los talleres, tales como los nombres de las maestras que los impartían o de las instituciones que los apoyaban. También recuerdan diferentes temas y recursos didácticos, por ejemplo, la educación musical, las áreas del desarrollo, la guía de aprendizaje o los chinchines de chapas. Sin embargo, sus recuerdos coinciden

en el carácter grupal y participativo de los talleres, su duración y el enfoque en el aprendizaje de estrategias didácticas para su aplicación en los centros preescolares.

El taller de capacitación es “un espacio de construcción colectiva que combina teoría y práctica alrededor de un tema, aprovechando la experiencia de los participantes y sus necesidades de capacitación” (Candelo: 2003; 33-34).²¹ Su finalidad consiste en que:

Los participantes, de acuerdo con sus necesidades, logren apropiarse de los aprendizajes como fruto de las reflexiones y discusiones que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas. Para alcanzar esto se requiere que un grupo de personas se responsabilice de organizar, conducir y moderar las sesiones de capacitación, de tal manera que ayude y oriente al grupo de participantes a conseguir los objetivos del aprendizaje” (Candelo: 2003; 33-34).

Según el programa del Ministerio de Educación, la participación en los talleres de capacitación era una de las diversas tareas desempeñadas por las maestras: “Facilita, guía y orienta. Investiga necesidades e intereses de los niños. Participa en capacitaciones, abierto a cambio, implementa innovaciones en la sala de clase, es creativo y enseña valores y actitudes con el ejemplo” (1981; 3).

De acuerdo con los relatos de Angelita y Celia, se comprende que los talleres formaban parte de una programación en la que participaban instituciones y docentes con el objetivo de preparar a las maestras en el desempeño de su trabajo. Dicha programación integraba estrategias para el aprendizaje y la enseñanza, por ejemplo, las clases demostrativas que requerían el desarrollo de actividades y la elaboración de material didáctico.

18 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

19 Instituto para el Desarrollo y la Democracia.

20 Entrevista a Francisca Celia Olivas Olivas (1946), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

21 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

Ambas maestras reportan que no contaban con experiencia en el magisterio cuando se integraron al proyecto de los preescolares. Según plantean las fuentes documentales, eran “muy pocos los graduados en Pre-escolar”; por lo tanto, los talleres de capacitación respondían a la necesidad de contribuir a su aprendizaje teórico, metodológico y práctico. Por otra parte, dichas maestras tenían la experiencia de ser miembros de las comunidades donde se establecieron los centros preescolares, lo que concordaba con el perfil planteado por el Ministerio de Educación: “personas de la comunidad de baja escolaridad pero con muchas cualidades personales” (Ministerio de Educación: 1981; 5).

El énfasis en el carácter comunitario participativo manifiesto en la obtención de locales y en la preparación de recursos humanos para el funcionamiento de los centros preescolares, también se encuentra en el planeamiento para la enseñanza y el aprendizaje. Esas actividades dan a conocer la labor de diversos actores. Por ejemplo, Angelita recuerda:

A nosotros nos daba una guía para hacer los planes. Íbamos hasta a Ocotal a reunirnos con las demás educadoras para hacer el plan semanal. Dependiendo de la clase que nos tocara nos reuníamos a hacer lo que íbamos a presentar, que si íbamos a hacer un paseo, presentar el plan, que íbamos a hacer un paseo para que los niños y las niñas conocieran lo que es el agua, lo que es el río, de dónde provenía el río. Entonces todo eso iba en el plan. Nosotras preparábamos el plan juntas. Mire, las que dábamos tercer nivel, era tercer nivel, las que daban segundo nivel, aparte las que daban segundo nivel para hacer su plan. ¡Fue una experiencia muy linda, para qué,

en esos años 80! Eso sí que nos daban suficiente material, a nosotros nos daban mire cuadritos, ya venían los cuadritos de diferentes colores, ya venían las cajas para que ellos formaran pirámides... Nos daban el material, buen material.²²

Celia narra cómo ella y sus compañeras procuraban conseguir el material didáctico: Nosotros no teníamos material. Que nos iban a dar tiza de colores, que nos iban a dar. ¡No. Nosotros comprábamos! Entonces les pedíamos a los papás y mamás que nos recogieran las fichitas de las gaseosas, que nos mandaran pedacitos de periódico, con todas esas cositas trabajamos. Trabajamos creo casi un año así que no teníamos nada, pero nosotros trabajamos con hojas naturales y semillas, por ejemplo. Entonces todas esas latitas las recogíamos e íbamos llenando cada latita para enseñar a los niños y las niñas a que miraran las diferencias de las hojas. Mire, recogíamos hojas secas, hojas verdes, hojas de colores y las disecábamos. Entonces se mantenía el aula con eso. Se trabajaba con barro. Los niños y niñas se nos ponían caretos, con las uñas todas sucias, pero les enseñábamos a hacer animalitos como gatitos, se secaban y con eso dábamos clase. Eso fue todo así, alegre.²³

Con respecto a la colaboración en equipo, Angelita menciona el trabajo docente en las tareas de planeamiento y Celia menciona la recolección de material con el apoyo del equipo docente y padres y madres de familia. En ambos casos, ellas evocan aspectos positivos, tales como la belleza y alegría de las experiencias y utilizan la voz colectiva para narrarlas, por ejemplo, preparábamos, recogíamos.

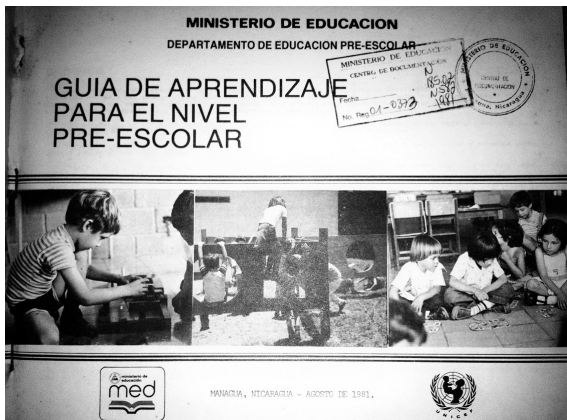
Las experiencias de Angelita y Celia difieren con respecto a la disponibilidad de material didáctico, pero coinciden en cuanto a la

22 Entrevista a Francisca Celia Olivas Olivas (1946), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

23 Ministerio de Educación (1981) Guía de aprendizaje para el nivel preescolar. Departamento de Educación Preescolar. Managua,

utilización de recursos de la comunidad. El programa oficial recomendaba el uso de los recursos disponibles en las comunidades (Figura No. 3) (Ministerio de Educación: 1981).

Figura 3. Guía de Aprendizaje para el Nivel Preescolar.²⁵



La versión de las maestras incluye una narración de actividades cotidianas dentro y fuera de los centros preescolares comunales. La presencia de los niños y a las niñas en el relato reafirma que todo el esfuerzo se realizaba para su aprendizaje. Los paseos, la observación, el modelado en barro, el trazado de líneas dan cuenta del trabajo educativo basado en experiencias concretas con un propósito definido. Por ejemplo, Celia dice: “enseñar a los niños y las niñas a que miraran las diferencias de las hojas”²⁴, mientras que Angelita señala: “para que los niños y las niñas conocieran lo que es el agua, lo que es el río, de dónde provenía el río.”²⁵

Los relatos expuestos permiten conocer a las maestras Angelita y Celia como sujetos que saben por experiencia propia cómo se iniciaron los centros preescolares comunales. También revelan que ellas han conservado en su memoria las actividades

en las que participaron y que demuestran su protagonismo en ese proceso. Ellas recuerdan datos, por ejemplo, el año en que comenzaron a funcionar, el lugar, el nombre de las personas u organizaciones que los facilitaron, los nombres de las maestras que trabajaron con ellas en dichos centros, de las que se encargaron de los programas de capacitación docente y de otras instituciones que las apoyaron. Además de datos, ellas rememoran las acciones que desarrollaron, junto a sus compañeras, para impulsar ese proyecto educativo que entonces daba sus primeros pasos. Desde su perspectiva, cada maestra aporta un relato vivencial con sentido comunitario e histórico acerca de la historia de los centros preescolares comunales. De esa manera, ellas contribuyen al conocimiento del devenir de la educación inicial en una etapa de cambio social.

Conclusiones

Esta experiencia de investigación mostró que el enfoque teórico metodológico de la historia oral ofrece la posibilidad de estudiar las vivencias del magisterio partiendo de sus relatos. Las experiencias narradas por las maestras Angelita Herrera y Celia Olivas dieron a conocer la memoria que han preservado acerca de su labor durante una etapa de cambio social. Sus reflexiones revelaron el sentido personal e histórico de dichas vivencias. Así se logró una visión de ellas como sujetos activos que contribuyeron a ese cambio.

Como protagonistas del establecimiento y funcionamiento de los primeros centros preescolares en Yalagüina y Mozonte, dichas maestras aportaron su perspectiva acerca de la ejecución de un proyecto educativo transformador. La apertura de

Nicaragua. Consultada en el Centro de Documentación del Ministerio de Educación, Managua.

24 Entrevista a Francisca Celia Olivas Olivas (1946), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

25 Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13, extracto.

nuevos espacios educativos de carácter comunitario representa para dichas maestras una experiencia generadora de sensibilidad, relaciones y conocimientos acerca de la población infantil y de la enseñanza y el aprendizaje en la educación inicial.

La labor docente de las maestras dio vida al proyecto y a la política educativa de la Revolución abriendo oportunidades de acceso a la educación gratuita a los niños y las niñas en comunidades en condiciones de pobreza. De esa manera, la educación no-formal se integró a las modalidades institucionales y comenzó su proceso de desarrollo y expansión en Nicaragua.

Considerando el potencial de la historia oral, resulta necesario continuar investigando para conocer otras etapas del desarrollo de la modalidad no-formal, así como la perspectiva de los niños y las niñas, de los padres y madres de familia, del magisterio y personas de la comunidad en otros municipios del país.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (1998). *El maestro que aprende. Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Ancheta, A. (2008). *Grupos vulnerables, exclusión social y educación inicial en América Latina: una perspectiva necesaria. Educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide de Sevilla.
- Arrien, Juan Bautista, 2008, "Referentes de impacto en la educación de Nicaragua, período 1950-2008," *Encuentro*, 79, 8-18.
- Barela, L. (2009). *Algunos apuntes sobre historia oral y cómo abordarla*. Buenos Aires: Dirección General de Patrimonio e Instituto Histórico.
- Bernard van Leer Foundation (1986).** *Alternatives in early childhood care and education. Report of the Bernard van Leer Foundation, 1984-1985*. La Haya: **Bernard van Leer Foundation**.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: perspective and method*. Berkeley: University of California Press.
- Brígido, A. (2006). *Sociología de la educación: teorías y perspectivas fundamentales*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Candelo, C. (2003). *Hacer talleres. Una guía práctica para capacitadores*. Cali: WWF.
- Fujimoto, G., Peralta, M. (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina: ejes centrales y desafíos para el siglo XXI*. Santiago: OEA.
- Fujimoto, Gaby y Mary Young, 2004, "Desarrollo infantil temprano. Lecciones de los programas no-formales", *Acción Pedagógica*. 13, 2, 186-198.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Instituto de Estudios Estratégicos y Políticas Públicas (2010). *Situación de la educación inicial en Nicaragua*. Managua: IEEPP.
- Llona, M. (2012). *Entreverse: Teoría y metodología práctica de las fuentes orales*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Lucio Gil, R. (2008). *La cuestión docente: Nicaragua desde el pasado y el presente hacia el futuro*. Buenos Aires: FLAPE Laboratorio de Políticas Públicas.
- Ministerio de Educación (1980). *La educación en el primer año de la Revolución Popular Sandinista*. Managua: Editorial Nueva Nicaragua.
- Ministerio de Educación (1981). *Guía de aprendizaje para el nivel preescolar*. Managua: Departamento de Educación Preescolar.
- Ministerio de Educación (1981). *La educación preescolar en Nicaragua*. Managua: Dirección de Educación Preescolar.
- Ministerio de Educación (1981). *¿Por qué es importante la educación preescolar?* Managua: Dirección de Educación

- Preescolar.
- Necoechea, G. y Torres, A. (2011). *Caminos de historia y memoria en América Latina*. Buenos Aires: Imago Mundi.
- Peralta, M. (2015). *El desafío de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación inicial*. Buenos Aires: Diálogos del SIPI, Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina.
- Pérez, Jorge, Abiega, Dolores, Pamplona, Ignacio, Zarco, Margarita, 2005, "Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: El Proyecto Nezahualpilli," *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXXV, 3-4, 115-178.
- Romero, Jilma, 2008, "Historia Oral: Un proyecto inconcluso en Nicaragua en la década de los ochenta," *Voces Recobradas*, 12, 26, 16-25.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.
- Tünnermann, Carlos, 1979, La nueva filosofía educativa del Gobierno de Reconstrucción Nacional, Encuentro, 15, 99-111.**
- Tünnermann, Carlos (1980) *Hacia una nueva educación en Nicaragua*. Managua: Ministerio de Educación
- Zimmerman, R. (2004). *Stories we have lived. Stories we have learned*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.

Fuentes Orales

- Entrevista a Ángela María Herrera Rivera (1954), Ileana Gadea, 23-12-13.
- Entrevista a Francisca Celia Olivas Olivas (1946), Ileana Gadea, 23-12-13.