

Políticas Educativas para la Primera Infancia

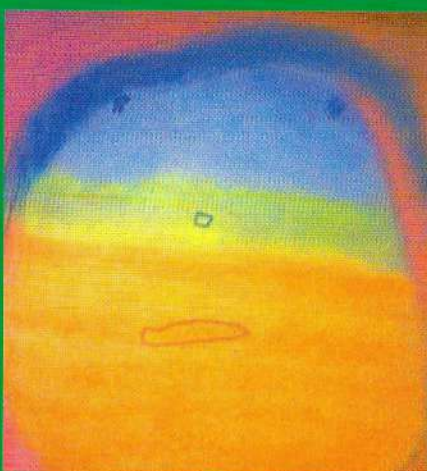
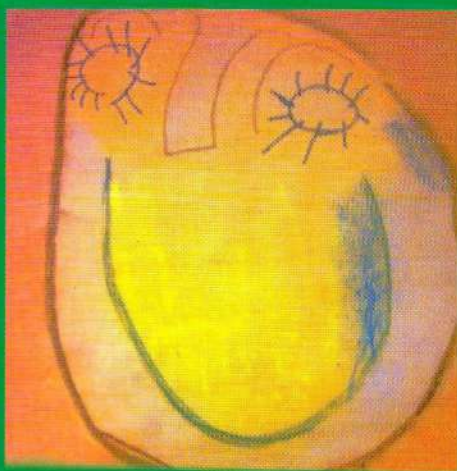
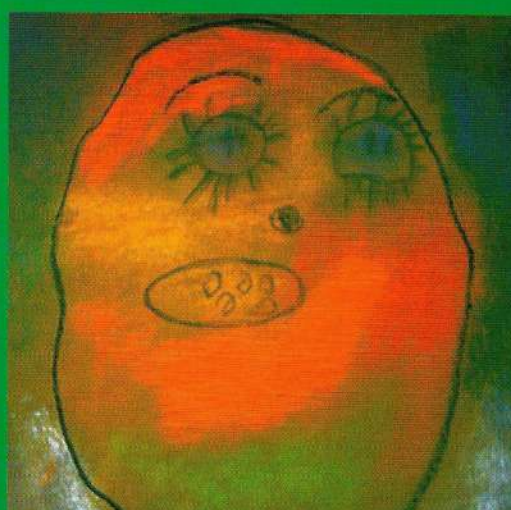
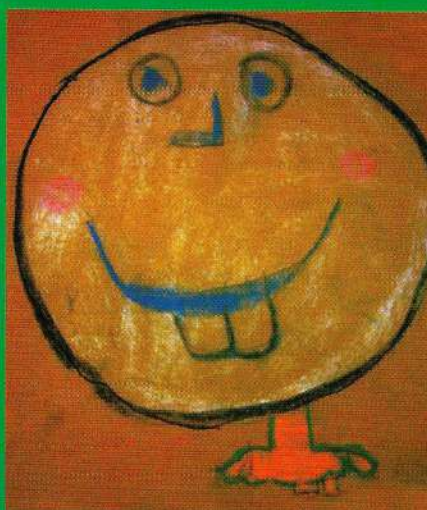
Revista N° 69

# EDUCACIÓN



# Y CULTURA

Bogotá, D.C., - Colombia - • Septiembre 2005 • No. 69 • ISSN 0120-7164 • Tarifa Postal Reducida 57 • \$ 8.000



## Prevención del maltrato Infantil

- 2005 - 2006 año de la lucha por el derecho a un preescolar de tres grados
- La educación y el Tratado Libre Comercio TLC

# Índice Temático y de Autores

Como una contribución de la Revista *Educación y Cultura* a la formación de los docentes y a la divulgación de los contenidos publicados, iniciamos en la fecha este índice temático y de autores, que complementa el publicado como inserto en la edición anterior (1984-2004).

## Página 65

Alejandro Acosta Ayerbe  
aaacinde@supercabletv.net.co

- Educación inicial
- Primera infancia
- Políticas públicas.

## Página 47

Leonor Aljure Lis  
escuelataller@preescolarsemillas.edu.co

- Arte en el preescolar
- Lúdica y juego
- Proyecto pedagógico
- Talleres de música, arte y medio ambiente

## Página 61

Raúl Arroyave Arango  
raularro@cable.net.co

- Tratado Libre Comercio TLC
- Educación

## Página 42

Karol Cabrera  
k0cabrera@uni.pedagogica.edu.co

- Escuelas Normales
- Red de Normales Colombia UPN

## Página 35

Isabel Cuadros Ferré  
afecto@afecto.org.co

- Prevención
- Maltrato infantil
- Abuso sexual infantil
- Programas

## Página 55

Carmen Cecilia Galvis de Romero  
asdes@cable.net.co

- Desarrollo en la primera infancia
- Educación en la primera infancia
- Educación infantil

## Página 63

Jorge Gantiva Silva  
gantiva@cable.net.co

- Tratado Libre Comercio TLC
- Educación
- Impacto del TLC

## Página 76

Paola Andrea García  
pgarcia@cinde.org.co;  
webredninez@supercabletv.net.co

- Comunicación
- Movilización social
- Políticas primera infancia
- Red primera infancia

## Página 71

María Victoria Peralta Espinoza  
victoria.peralta@mineduc.cl

- Derecho a la educación
- Acceso de los niños a la educación
- Permanencia y retención
- Aprendizaje en la primera infancia

## Página 30

Maritza Pinzón  
mrpinzon@uni.pedagogica.edu.co

- Primera infancia
- Expedición Pedagógica por la Primera Infancia
- Infancia y políticas públicas

## Página 51

Sonia Ríos,  
Edna Acosta,  
Germán Darío Silva  
Juan Carlos Velásquez  
fipcam@pedagogiaconceptual.com

- Talento del niño preescolar
- Currículo preescolar
- Pedagogía y talento

## Página 38

Carmen B. Romero  
profesora1960@yahoo.com

- Infancia
- Preescolar
- Articulación
- Atención integral

## Página 26

Tatiana Romero Rey  
tatianaromerorey@hotmail.com

- Concepto de primera infancia
- Educación inicial
- Modalidades de atención

## Página 6

William René Sánchez  
willire2003@yahoo.es

- Atención Integral
- Preescolar de tres grados
- Movilización social

## Página 73

Patricia M. Sarlé  
psarle@speedy.com.ar

- Educación infantil
- Juego infantil
- Aprendizaje escolar

## Página 20

María Cristina Torrado  
mctorradop@unal.edu.co

- Política sobre primera infancia
- Colombia y la primera infancia
- Política educativa

## Página 14

Armando Zambrano  
armandozi@usc.edu.co

- Respeto a los derechos de la infancia
- Exclusión escolar
- Pedagogía y política

## FE DE ERRATAS

La revista *Educación y Cultura*, presenta excusas a sus lectores por los errores registrados en las ediciones anteriores. La edición 68 contiene las siguientes erratas:

- Pág. 3 Dice: "Próximo edición"; debe decir "Próxima edición"
- Pág. 19 Dice: "Infansia"; debe decir "Infancia"
- Pág. 23 Dice: "actor social hacerca"; debe decir "actor social acerca"

- 4 **Editorial**
- 5 **Carta del Director**
- 6 **La Primera Infancia**  
Propuesta Nacional para exigir el derecho a un preescolar de tres grados  
*William René Sánchez Murillo*
- 14 **Del respeto como condición fundamental de la infancia a su inclusión**  
*Armando Zambrano*
- 20 **Reflexiones sobre la política para la Primera Infancia**  
*María Cristina Torrado*
- 25 **Protección a la Educación Preescolar**
- 26 **Pensar la Primera Infancia: re-pensar la educación**  
*Tatiana Romero Rey*
- 30 **Expedición por la Primera Infancia**  
*Maritza Pinzón Ramírez*
- 35 **Prevención del maltrato infantil: ¿Cómo los maestros pueden proteger a los niños?**  
*Isabel Cuadros Ferré*
- 38 **Voces de los maestros**  
La experiencia de la Normal Superior María Montessori  
*Carmen B. Romero*
- 42 **Experiencias pedagógicas**  
La Red de Escuelas Normales de la Universidad Pedagógica nacional  
*Karol Cabrera*
- 47 **Semillas artísticas en el preescolar**  
*Leonor Aljure Liz*
- 55 **Reflexiones pedagógicas**  
Educación y promoción del desarrollo de los niños y niñas en la infancia  
*Carmen Cecilia Galvis de Romero*
- 61 **Actualidad**  
El impacto del Tratado de Libre Comercio TLC en la educación colombiana  
*Raúl Arroyave Arango*
- 63 **El Tratado de Libre Comercio TLC y la educación: regresión histórica y derrota del pensamiento**  
*Jorge Gantiva Silva*
- 65 **Internacional**  
La Primera Infancia exige un sólido consenso nacional para promover la Educación Inicial  
*Alejandro Acosta Ayerbe*
- 71 **El derecho de los párvulos: Una educación oportuna y pertinente**  
*María Victoria Peralta*
- 73 **Tres características del juego que interesan a la enseñanza en la Primera Infancia**  
*Patricia M. Sarlé*
- 76 **Portales**  
Trabajo en red: Comunicación e intercambio de conocimiento para la incidencia en políticas de Primera Infancia  
*Paola Andrea García Palencia*
- 80 **Arte y Cultura**  
El azul del fantasma  
*Jairo Anibal Niño*

## 8 Debate

El preescolar y la Primera Infancia: Elementos para la propuesta del preescolar de 3 grados



## 51 Reflexiones pedagógicas

Exploración del talento del niño preescolar. *Sonia Ríos, Ednna Acosta, Germán Darío Silva, Juan Carlos Velásquez*

El propósito de la fase de exploración del talento es crear escenarios que permitan a los pequeños incursionar en el campo de las ideas, de las subjetividades, de los objetos, así como propiciarles la reflexión en torno a su interés y al autoconocimiento de sus aptitudes.



• PRÓXIMA EDICIÓN •

Noviembre de 2005

## Abandono, miseria y violencia para niños y niñas

Las condiciones de millones de niños y niñas menores de 6 años representan la radiografía del drama humano que vive Colombia, y que no logra ocultarse con la propaganda oficial y la acción de los medios masivos de comunicación puestos al servicio de la popularidad, la reelección de Uribe y el impulso del "Tratado de Libre Comercio" - TLC. Es más importante editorializar y desinformar al país, presentando como noticia las ejecutorias del gobernante y sus funcionarios, que informar y debatir sobre el país real, y dentro de él, tener en cuenta la situación que vive lo único que pudiera considerarse como esperanza para una sociedad mejor: nuestros niños y niñas.

La ausencia de políticas del Estado y del gobierno, la insolitudad y la ausencia de acciones de la sociedad para exigir y materializar los derechos de los niños, dejan en simple retórica el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, que dice: "Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás". Hacer seguimiento de la información disponible en diferentes medios y escenarios, es sentir que caemos en un abismo: según la encuesta de calidad de vida del 2003 y las proyecciones del DANE, de un total de 46'045.111 colombianos, existen 6'072.853 niños y niñas menores de 6 años. El 65.1% de esta franja, 3'953.427, vive bajo la línea de pobreza. El 23.4%, aproximadamente 925.101, se encuentra en situación de indigencia. El 29%, cerca de 1'146.493, tienen necesidades básicas insatisfechas (NBI) y el 9.1%, una población de 359.761 niños y niñas se encuentra en situación de miseria. Del millón de infantes que nacen cada año, 13 de cada 100 padecen desnutrición crónica.

Son alarmantes las condiciones de vida de los infantes de poblaciones excluidas: el 10% de los niños presenta bajo peso al nacer, mientras que los menores de 3 años acusan mayor riesgo de desnutrición. Según el Departamento Nacional de Planeación el 6,7% de la población infantil está desnutrida y 27% de los niños menores de 5 años pertenece a un hogar formado solamente por la madre. En el año 2002 ocurrieron 736 muertes violentas en niños menores de 4 años, causadas por accidentes de tránsito, homicidios y accidentes varios. UNICEF informa que en Colombia hay 2 millones de niños trabajadores. Según Medicina Legal, en el año 2002 se registraron 1525 víctimas de abuso sexual en menores de 5 años. En la ciudad de Bogotá y hasta agosto de 2005 se habían encontrado 94 bebés abandonados en parques, andenes y canecas; en el año 2004 114 niños y niñas fueron hallados en estas condiciones. En las calles de Colombia 30.000 niños deambulan como limosneros. La Red de Solidaridad Social posee un registro de febrero de 2004 en el cual la población desplazada de niños menores de 4 años es de 138.787 infantes, mientras que el contexto de violencia agrava las condiciones de desplazamiento forzado que genera descomposición en los grupos familiares.

Muchas escuelas y colegios representan espacios en donde hace presencia el conflicto interno armado y la crisis social: en estos escenarios de guerra los pequeños, con sus loncheras, mochilas y lápices de colores, son víctimas del fuego cruzado, en las aulas o a la salida de ellas; y en los patios y campos de recreo son muchos los que caen mutilados por las minas "quiebra patas". A los niños y niñas se les violenta el derecho a la atención integral y educación cuando se desconoce el mandato Constitucional - Art. 44 y 67- ; la Ley 115 de 1994 en sus art. 15, 16 y 17; el Decreto 2247 de 1.977 en su art. 2 y los fallos de tutela que ordenan que los niños y niñas de 3, 4, y 5 años deben ser admitidos y matriculados en los grados de pre-jardín, jardín y transición. En el mejor de los casos, sólo una tercera parte del total de niños que vive en condiciones de pobreza ha tenido acceso a un grado de preescolar: el grado cero, que está lejos de alcanzar la cobertura nacional del 80% ordenada por la Ley; ello significa un engaño, una trampa y una negación al preescolar de tres grados. Es la torpeza de las políticas y el recorte de los recursos para la educación que en un proceso de racionalización y eficiencia son orientados por el proceso privatizador, la contrarreforma educativa de la Ley 715 y el TLC, para imponer la privatización y el conocimiento único, mínimo y homogéneo en competencias y estándares también desde el preescolar.

Este es el origen del círculo infernal de la exclusión, las desigualdades sociales, las inequidades, la violación de los derechos humanos, la lucha por la sobrevivencia, el analfabetismo y el analfabetismo funcional, la deserción escolar, la repitencia; estos son obstáculos de miseria para el aprendizaje. Este es el diagnóstico que intencionalmente el Ministerio de Educación ignora cuando se refiere a la baja calidad de la educación en Colombia. Esta es la clara demostración del desprecio de la clase gobernante por los sectores pobres de nuestro país y las consecuencias de sus políticas neoliberales.

Ante este panorama aterrador que pone de manifiesto la ausencia de políticas que den cuenta de la atención integral y la educación inicial de los niños y niñas, señalamos que todo está por construirse. Es necesario que entre todos y todas; mediante la movilización, la protesta y la exigencia, construyamos las condiciones para que los niños crezcan y se desarrollen con sus familias en condiciones de calidad de vida digna para que en ellos se materialice el derecho a la alimentación, la salud, la vivienda, la recreación y la educación, y a los espacios y ambientes sociales y culturales que propicien el desarrollo integral y humano. Atender y proteger los niños y niñas es una obligación ética, moral, social, política y punto de iniciación para la eliminación de las desigualdades y la exclusión social; es necesario convocar a los gobiernos departamentales, locales, a los partidos políticos de izquierda y democráticos, a sus candidatos, a los distintos sectores, organizaciones e instituciones y a la sociedad para una movilización social y exigir y materializar los derechos de la infancia.

Con esta edición *Educación y Cultura* busca generar un debate nacional sobre la situación de la Primera Infancia; representa una convocatoria a la Nación para el logro de la atención integral de los infantes y de un preescolar de tres grados como tareas inaplazables e históricas para las nuevas generaciones de colombianos.

## REVISTA

# EDUCACIÓN

## Y CULTURA

Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE

Septiembre de 2005 No. 69 • Valor \$8.000.00

**DIRECTOR**

Witney Chávez Sánchez

**CONSEJO EDITORIAL**

Jorge Gantiva, Juvenal Nieves Herrera, William René Sánchez, Miguel de Zubiría

**EDITORA**

María Eugenia Romero Moreno

**GERENTE**

Lucila Silva Reyes

**FOTOGRAFÍAS**

Jesús Alberto Motta Marroquín.

Preescolar Artístico Semillas

Red de Escuelas Normales UPN

Carátula: Dibujo de los alumnos Proyecto Expresión y Creación.

Profesora Ruth Albarraçin. IED Agustín Fernández, Bogotá, D.C.

**CARICATURAS**

Kekar (César Almeida)

**DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y PREPrensa**

Zetta Comunicadores S.A. - Nidian Fabiola Molano Gómez

**IMPRESIÓN**

Printer Colombiana S.A.

**DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES**

Carrera 13 A No. 34 - 36 • Teléfonos: 2458155 - 2327418

Fax 2853245 • Apartado Aéreo 14373

Bogotá, D.C., Colombia

La revista **Educación y Cultura** representa un medio de información con las directrices que la Federación Colombiana de Educadores FECODE señala respecto a las políticas públicas en educación, promueve la publicación de temas pedagógicos y culturales.

Como publicación trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cuatro lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de Julio de 1984, durante el XI Congreso de FECODE. (Bucaramanga, Colombia). **Educación y Cultura** está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

Carrera 13 A No. 34 - 36 • Teléfonos: 2458155 - 2327418.  
Fax 2853245 • Apartado Aéreo 14373. • Bogotá, D.C., Colombia

[www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co)

correo electrónico: [revedcul@fecode.edu.co](mailto:revedcul@fecode.edu.co)

*El Consejo Editorial se reserva el derecho de decidir acerca de la publicación de los artículos recibidos. El Consejo no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales. Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente y la autoría.*

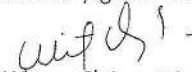
Este número de la Revista *Educación y Cultura* dedicado a la Primera Infancia, aborda el tema desde distintos puntos de vista y experiencias en un contexto de profundización de las políticas neoliberales. La infancia es un tema prioritario de la vida nacional, de la educación y de las nuevas generaciones que lamentablemente ha sido relegado a un segundo plano o considerado como una actividad caritativa o asistencial. Las políticas neoliberales han destruido las posibilidades de la formación de la infancia en un contexto integral que previó la Ley General de Educación. La ruta trazada por estas disposiciones quedó en letra muerta. Con la excepción de los logros del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF y de experiencias valiosas en el contexto de pedagogía de la recuperación de la infancia, lo demás quedó a merced del sector privado, las organizaciones no gubernamentales internacionales y las corporaciones caritativas.

El panorama es terriblemente desolador: el maltrato, el trabajo infantil, el abuso sexual, la desnutrición, el desamparo, el conflicto interno y la injusticia convierten a las niñas y a los niños en los seres más vulnerables y desprotegidos de la sociedad. La imagen que el mundo posee de la niñez en Colombia, es ya proverbial. En el país no existe una política integral de protección de la infancia.

En particular, la precariedad de la educación en esta edad expresa el proceso de desmonte de la educación pública y de la función social de la escuela. Los gobiernos de turno se han negado a garantizar la educación preescolar de tres (3) grados y establecer las condiciones económicas, sociales y ambientales. La política oficial ha desatendido el mandato legal de generalizar su prestación. Los neoliberales convirtieron la educación en una mercancía y reforzaron la privatización del preescolar en contravía de la calidad y los derechos. El preescolar que constituye la base de la formación integral, merece la atención y protección por parte del Estado. Por eso, no basta aludir al futuro de las generaciones, si no se responden a las exigencias del presente y garantizan sus derechos y se le da la importancia requerida a las políticas de atención a la infancia. Esta es una tarea prioritaria.

En este contexto de defensa de la educación pública, la sociedad colombiana libra una férrea oposición al Tratado de Libre Comercio TLC por considerarlo lesivo a los intereses nacionales y a la soberanía educativa del país. Al convertir la educación en una mercancía, los valores y principios democráticos de formación y autonomía quedan desplazados. Para la niñez y la juventud este mecanismo de anexión por parte de los Estados Unidos es la cancelación de su futuro como personas autónomas que las deja a merced de los negocios e intereses privados.

Consciente de su tarea histórica el magisterio y amplios sectores de la ciudadanía han alertado sobre el peligro que significa para la soberanía de Colombia suscribir este Tratado porque violenta la soberanía y destruye las posibilidades de garantizar los derechos fundamentales de la sociedad. La Federación defenderá con principios democráticos y virtud ciudadana el valor universal de la educación y de la identidad de nuestros pueblos. A sabiendas que los gobernantes se empeñan en perpetuar esta catástrofe social y cultural, los educadores defenderán el patrimonio de la Nación y la educación pública gratuita, obligatoria, de calidad y garantizada por el Estado.

  
Witney Chávez Sánchez

## • LA PRIMERA INFANCIA •

# Propuesta Nacional para exigir el derecho a un preescolar de tres grados

William René Sánchez Murillo<sup>1</sup>  
willire2003@yahoo.es; willire@tutopia.coma

Con la atención integral  
y formativa a nuestros niños  
y niñas menores de seis  
años comenzamos a construir  
una Colombia del tamaño  
de nuestros sueños

## Consideraciones

La población infantil de Colombia representa el componente más importante de nuestra nación; ella adquirirá el derecho a ser niños, niñas y jóvenes, cuando el Estado y la sociedad le brinde el máximo cuidado y las mejores oportunidades para formarse integralmente y así poder desarrollar todo su potencial humano.

Cuando la población infantil pueda acceder a una atención integral que brinde alimento, salud, bienestar, formación, recreación, deporte y al disfrute de un preescolar de tres grados y se prevenga con ello la desnutrición, la violencia infantil, la violación, la drogadicción, el maltrato, el desplazamiento y su vinculación a la guerra; cuando los menores de cinco años adquieran la atención que se merecen, mejorará la calidad de la educación al eliminar las marcadas diferencias en la formación inicial, puesto que a los niños y niñas de las escuelas públicas se les niega el derecho al nivel de preescolar de tres grados.

La experiencia previa, el resultado de las investigaciones así como las opiniones y conceptos de expertos y pedagogos coinciden en afirmar que el ingreso oportuno de los infantes al sistema educativo contribuye a eliminar el trabajo infantil y a favorecer su permanencia y continuidad; con ello avanzamos en la disminución de la exclusión, la deserción y la repitencia, y por tanto, hacia una reducción en los costos educativos. Los padres de familia pueden destinar su tiempo con más tranquilidad a conseguir el sustento diario y a participar con la institución escolar dentro del proceso de formación de sus hijos.

**Contenido de la formación en el preescolar según el art. 15 y 16 de la Ley 115, Ley General de Educación de 1994**

**"Artículo 15.** Definición de la educación preescolar. La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognoscitivos, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa.

**Artículo 16.** Objetivos específicos de la educación preescolar. Son objetivos específicos del nivel preescolar:

- a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía.
- b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas.
- c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de la capacidad de aprendizaje.
- d) La ubicación espacio temporal y el ejercicio de la memoria.
- e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia.
- f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos.
- g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social.
- h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.
- i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y
- j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud."

Estos objetivos poseen un referente obligado más amplio en los trece fines que para la educación en Colombia señala el Artículo 5 de la Ley General de Educación. Un preescolar así concebido no busca diseñar un proceso donde únicamente se enseñe; es necesario conocer los niños y las niñas; es imperativo alcanzar un conocimiento actualizado de la pedagogía, donde sea posible aprender juntos: niños y niñas,

<sup>1</sup> Secretario Nacional CEID-FECODE, Bogotá, D.C.

docentes, padres de familia y miembros de la sociedad; una educación donde se tenga en cuenta la edad, las particularidades de desarrollo de cada niño o niña que se propone desarrollar e impulsar en ellos, con la mediación de afectividad y compromiso profesional por parte de los maestros y maestras.

Sin embargo, lo anterior no es a lo que acceden en la actualidad los niños y niñas menores de seis y cinco años en Colombia; aquí no se les garantiza el derecho al preescolar de tres grados; con ello, se inicia la inequidad, la exclusión y las desigualdades más profundas. Este es el origen de muchos de los problemas de la calidad de la Educación Pública en nuestro país.

### **Soporte jurídico legal y jurisprudencia a tener en cuenta para exigir el cumplimiento del derecho a un preescolar de tres grados**

La materialización del derecho a la educación comienza por la atención a la primera infancia comprendida entre los cero y seis años. Y el ciclo comprendido entre los 3 y 5 años requiere de una atención y formación integral en un ciclo de preescolar de tres grados, como lo ordena la Constitución Política, artículos 44 y 67; la Ley 115 del 94, artículo 17; el Decreto 2247 del 97 que en su artículo 2 señala: " la prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así:

1. Pre-jardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad.
2. Jardín, dirigidos a educandos de cuatro (4) años de edad.
3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad y que comprende al grado obligatorio constitucional...."

El fallo de Tutela del Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, sección quinta, cuyo resumen se publica en esta edición de la revista *Educación y Cultura*, confirma el concepto de la jurisprudencia que privilegia el derecho a la educación de los niños y niñas en edad preescolar.

### **Acciones concretas de Movilización Social por la Educación para exigir el preescolar de tres grados**

Además de otras recomendaciones propuestas en esta edición de *Educación y Cultura*, aportadas por pedagogos, docentes y especialistas en el tema, la Secretaría del CEID Nacional, recomienda las siguientes tareas:

1. Los profesores y padres de familia con los directivos sindicales y del CEID, deben acordar acciones conjuntas, exigir y hacer la inscripciones de niños de tres, cuatro y cinco años, y ejercer acciones de presión sobre las autoridades educativas para la creación inmediata de los tres grados de preescolar completo: prejardín, jardín y transición.



2. En caso de no ser aceptada la inscripción o la apertura de los cursos se debe presentar acción de tutela ante un juez de la República en demanda del cumplimiento de la Constitución y la Ley y exigir que la tutela ya fallada en un caso particular se entienda que cumple efecto *erga omnes*, en virtud del principio de igualdad. Y que por tanto, los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años, deben ser matriculados en la institución educativa y deben gozar de los grados de Pre-jardín, jardín y Transición respectivamente.
3. Se debe exigir el nombramiento de un docente por grado, como mínimo, y un número máximo de 25 niños por curso.
4. El trabajo en el preescolar de tres grados debe ser interinstitucional, con redes de apoyo, para que por medio de diferentes acciones se incorpore al proceso el derecho a la atención en salud, nutrición, bienestar, recreación y deporte y prevención a la violencia, el maltrato, la guerra, el desplazamiento y la pobreza.
5. A la atención de los niños y niñas deben concurrir los gobiernos y autoridades locales, las universidades, las normales, las asociaciones de padres de familia, las juntas de acción comunal, etc.
6. El preescolar debe dotarse con ludotecas y aulas especiales con bibliotecas y centros de sistemas, libros y VHS para niños, niñas y docentes.
7. Esta gran tarea debe estar al centro de las políticas públicas en educación que la sociedad en su conjunto impulsa mediante el debate y la participación por una ley estatutaria por el derecho a la educación. Se debe exigir el incremento de recursos para inversión social e impedir mayor recorte a las transferencias para educación y salud.

# El Preescolar y la Primera Infancia: Elementos para la propuesta del preescolar de 3 grados

Conscientes de la importancia de este tema para la comunidad docente y académica, para los padres de familia y alumnos, *Educación y Cultura* invitó a este debate a docentes de la Normal Superior María Montessori NSMM, la única institución oficial que posee un preescolar de tres grados en la ciudad de Bogotá



De Iz. a Der., Elvira Rojas, Martha Hernández, Mery Calderón, Carmen Romero, Nelsy Niño, Luz Stella López, Esperanza Garzón.

**E**ducación y Cultura dialogó con: Esperanza Garzón González, Coordinadora de Primaria y Preescolar, Jornada de la mañana, de la Normal María Montessori, Sede B; la profesora Ana Isabel Rosas de Martínez, profesora de Investigación, Pedagogía y Práctica pedagógica del Ciclo Complementario de la NSMM y las profesoras del Grupo Preescolar de la misma institución, Luz Stella López Beltrán, Elvira Rojas, Astrid Rodríguez, Carmen Romero, Mery Calderón y Nelsy Niño. También registramos las opiniones de la madre de familia, Sonia Inés Cano, y de una estudiante, Stephanie Gómez, de diez años quien ingresó al preescolar a la edad de tres años.

## Educación y Cultura

Consideramos la primera infancia como la edad comprendida entre la gestación y los 6 años de vida, ¿Qué consideraciones se pueden hacer al estado actual de la atención relacionada con la supervivencia de los niños y niñas: salud, nutrición e higiene y las de desarrollo infantil, en razón de la ausencia de una formación preescolar para los niños y niñas, en la Educación Pública de Colombia?

### Esperanza Garzón González

A mi manera de ver, los colegios públicos, los colegios privados, los funcionarios públicos y privados, y la Secretaría de Educación estuvieron y están cubriendo los grados del preescolar de 3 y 4 años haciendo que los padres paguen por éstos

cuando el deber de la Secretaría es el cubrir para la primaria y el preescolar los grados necesarios en la educación básica primaria. El Estado hoy sólo atiende un grado, el grado de transición, lo que ha ocasionado las siguientes dificultades:

- Los padres de familia y estudiantes tuvieron que adecuarse a lo dispuesto por la Secretaría y costear estos grados de Prejardín y Jardín de acuerdo con sus posibilidades económicas.
- Algunos padres de familia de escasos recursos no pueden financiar el costo económico que estos grados representan y deben esperar hasta los 5 años de edad para que el niño pueda tener ingreso a un plantel oficial.
- Tanto funcionarios públicos como privados no defendieron el derecho a la educación gratuita por parte del Estado e impidieron, a través de sus acciones que el Estado asumiera su responsabilidad. Los funcionarios oficiales se acogieron a la normatividad.



Ni unos ni otros velaron para que niños y niñas se educaran más y mejor.

- d. Dificultades en la participación efectiva de rectores, coordinadores, docentes y padres de familia en las diferentes mesas de trabajo que se llevarían a cabo en la construcción del P.E.I. En este sentido se tenía previsto que se trabajaría hasta que las decisiones se convirtieran en política pública.

Lo anterior conllevaría a que niños y niñas de 0 a 5 años disfrutaran de los beneficios de los cinco años y más en términos de: nutrición, higiene, salud, y finalmente, servicio educativo.

### Ana Isabel Rosas

Considero que la década de los años 1990 fue significativa en cuanto al hecho de pensar la infancia y tenerla en cuenta en las políticas de orden nacional; aspecto que se refleja en la Constitución de 1991, la Ley General de Educación, La Ley 100 en cuanto se refiere a los auxilios estatales representados en el servicio de SISBEN, la atención a mujeres gestantes, la población infantil menor de un año y las mujeres cabeza de familia con baja capacidad de pago. También se refleja en los diferentes programas surgidos como consecuencia de los acuerdos de la Cumbre Mundial a favor de la infancia, celebrada en Jomtien en 1990.

Sin embargo, vale la pena preguntarnos en qué ha quedado ese pacto por la infancia en el cual se comprometió el Estado colombiano a nivel nacional, departamental y municipal. Si bien desconozco datos estadísticos de investigaciones actuales, lo que muestran las noticias, la cotidianidad de la escuela, la vida citadina y campesina, es que muchos niños y niñas no reciben la protección requerida por parte del Estado; los servicios que se ofrecen tampoco poseen la calidad necesaria para satisfacer a plenitud los derechos de la infancia en materia de salud, nutrición e higiene. Un recorrido por los sectores menos favorecidos de la sociedad, puede comprobar esta afirmación: no es sino dar una mirada crítica a los niños habitantes de la calle que viven de la limosna y de la explotación de los adultos para quienes trabajan.

En cuanto al desarrollo infantil en materia educativa, si bien se implementó un grado de preescolar en el sector oficial, a mi juicio no es suficiente para responder a las necesidades de formación de los niños y niñas de las clases menos favorecidas. En este aspecto, se observa mayor atención por parte del sector privado y las organizaciones no gubernamentales que por parte del Estado. Esto no niega las intencionalidades y esfuerzos actuales del gobierno regional, pero la satisfacción de la demanda está lejos de ser atendida como sería deseable. De estos aspectos da cuenta el informe sobre protección, educación y desarrollo de la primera infancia en Colombia, presentado por los investigadores: Luis Fernando Zamora, Nancy Robayo y Lady Polanía, de la Universidad Monserrate, en Diciembre de 2001.

**Grupo de docentes del Preescolar, Normal María Montessori NSMM: Luz Stella López Beltrán, Elvira Rojas, Astrid Rodríguez, Carmen Romero, Mery Calderón, Nelcy Niño, Martha Hernández:**

Con esa postura se están violando sistemáticamente los derechos del niño; la falta de aplicación del derecho internacional humanitario demuestra una posición ética que no valora la infancia, no protege la vida de los niños, su seguridad, su dignidad y por ende su educación. Así, el gobierno no garantiza que los padres y madres de familia accedan a capacitación y a empleos con garantías de estabilidad que den la posibilidad de ingresar a sus hijos al sistema educativo.



### Educación y Cultura:

Los Artículos No. 44 y 67 de la Constitución del 1991 de la República de Colombia establecen los derechos de los niños y niñas y declara la educación como derecho fundamental. El Decreto 2247 de 1997, en el artículo segundo señala que el nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad, y comprenderá tres (3) grados: Prejardín, Jardín, Transición. Pero el Ministerio de Educación Nacional insiste en negar la matrícula a los niños menores de 5 años y con ello el preescolar de tres grados. En estas condiciones ¿Cuáles son las consecuencias de estas políticas de revolución educativa para la formación y los derechos fundamentales de los niños y niñas, consagrados en la Constitución de 1991?

### Esperanza Garzón

Muchas son las consecuencias en variados aspectos, entre estas cabe mencionar:

## • DEBATE •

- El alto grado de desnutrición que se registra en la población de niños y niñas entre 0 y 3 años.
- El índice de mortalidad registrado por niños entre 0 y 1 año de edad.
- La cantidad de dinero que invierte el Estado en el tratamiento de enfermedades que se podrían prevenir desde la temprana edad.
- La cantidad de dificultades de relacionadas con el comportamiento y el aspecto académico presentadas por los estudiantes de 5 años al ingresar al preescolar puesto que los padres de familia no poseen recursos económicos para matricularlos en jardines infantiles.
- La cantidad de dificultades de orden académico presentadas por estudiantes durante el desarrollo de su vida escolar debidas a ausencia o inadecuado desarrollo del aprendizaje y dispositivos de aprendizaje.
- Las deficiencias notorias en el desarrollo psicomotor de los estudiantes; se pierde un tiempo muy valioso en su desarrollo al esperar 5 años para ingresarlos al sistema escolar y dejarlos al cuidado de personas no profesionales ni idóneas en este campo.
- Se pierde un tiempo importante para el desarrollo de habilidades y destrezas de niños de 0 a 5 años. Cuando los niños ingresan al colegio a los 5 años ya es tarde para fomentar algunas habilidades y, aunque se trabaje para desarrollarlas en muchas de estas no se logra este propósito en la forma deseada.

nacional, también atenta contra los derechos de los niños y las niñas.

### Docentes de Preescolar NSMM

Las consecuencias de estas políticas de "revolución educativa" para la formación y los derechos fundamentales de la infancia son diversas, entre estas señalamos, la existencia de:

- Niños con falencias en sus dimensiones del ser
- Carencias socio afectivas
- Bajos procesos de socialización
- No se les garantiza sus derechos
- Asistencia a los niños a instituciones de atención que no cumplen los requerimientos mínimos para el desarrollo integral del niño
- Desconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho
- Población vulnerable a todo tipo de maltrato y abuso
- Bajo rendimiento académico



Educación y Cultura

¿Qué hacer para movilizar la sociedad por un preescolar de 3 grados, dentro de una concepción integral del niño que no vulnere sus derechos? y ¿Por qué considera Ud. que un grado de preescolar no es suficiente?

### Esperanza Garzón

Considero que un grado de preescolar no es suficiente por lo siguiente:

- Cada vez nuestras familias están más descompuestas económica y socialmente y se hace necesario apoyar a los padres de familia en la crianza de sus hijos. De un adecuado desarrollo a todos los niveles depende la formación de un ciudadano que sirva a la sociedad y que construya con sabiduría su futuro individual y social.
- Los cambios de orientación pedagógica afectan el desarrollo armónico de los estudiantes más pequeños. Esto no es posible para un niño que solamente tiene acceso a un centro educativo cuando ingresa a los 5 años.

### 10 Ana Isabel Rosas NSMM

Para muchas personas entre las cuales me incluyo, no es justo que los niños menores de cinco años se vean abocados a cambiar el calor de hogar por horarios escolares rígidos, en aulas frías y pocas veces dotadas de materiales ideales y carentes de profesionales idóneos que estimulen procesos de desarrollo mental en ambientes educativos que trasciendan significativamente la vida familiar. Pero al conocer la realidad social y cultural de muchos niños, para quienes no existe calor de hogar, sino encierro, maltrato y abandono, no queda otra salida que exigir al Estado el cumplimiento de ese compromiso social legitimado en los derechos de los y las niñas, y en el Decreto 2247 de 1997. En consecuencia, la implementación de los tres grados de preescolar es una necesidad que no puede seguir ignorando el Ministerio de Educación.

No me refiero al simple hecho de abrir unas matrículas y unas aulas más, sino de crear condiciones locativas y pedagógicas efectivas que garanticen un proceso formativo y un trato acorde con los requerimientos de los niños y niñas de estas edades. No se trata de apresurar innecesariamente un proceso escolar en el cual se llene de contenidos las mentes de estos pequeños, sino de crear ambientes lúdicos donde sea posible una convivencia gratificante y saludable que proporcione, al menos en parte, aquellas posibilidades negadas por su condición social.

De lo contrario, si el Estado desacata o está en contravía de las políticas de infancia legitimadas a nivel internacional y

- Los centros de Bienestar Familiar no son suficientes para brindar la cobertura que se requiere.
- La totalidad de los estudiantes requieren condiciones adecuadas de salud, higiene, nutrición y bienestar que el Estado puede brindar a través de sus diferentes entidades; el Estado simplemente no lo hace porque le da mayor importancia al hombre y no al niño como debiera ser.

El Estado a través de sus colegios y diferentes entidades debe asegurar que el niño desde preescolar a grado noveno tenga garantía de la no vulnerabilidad de sus derechos a través de ofrecerle lo que le corresponde; contando con los comités locales y las diferentes entidades, salud, educación, bienestar y otras se debe exigir al Estado el cumplimiento de sus obligaciones.

### Ana Isabel Rosas NSMM

Para movilizar la sociedad habría que empezar por concientizar a los padres de familia y adultos en general, pues muchos de ellos desconocen estos derechos, así como sus responsabilidades sociales frente a los niños y las niñas. Se requiere gestionar que los organismos internacionales ejerzan una presión sobre el Ministerio de Educación para que cumpla lo relacionado con la atención y formación de niños y niñas, e impulsar un proyecto en el Congreso de la República orientado a implementar los tres grados de preescolar.

### Docentes de Preescolar NSMM

Creemos necesario resaltar la labor que desde la educación pública se viene adelantando en beneficio de algunos niños en edad preescolar (grado cero); esta labor supera a la par la educación que se imparte en algunas instituciones privadas en donde se coincide con el compromiso serio que es participar de la formación integral de niños y niñas futuro de nuestra querida Colombia. Es imperativo conocer las necesidades comprometidas con la infancia y que la sociedad se movilice en apoyo al acceso gratuito de todos los niños en edad preescolar considerando que la educación pública puede constituir la mejor opción para dicho propósito.

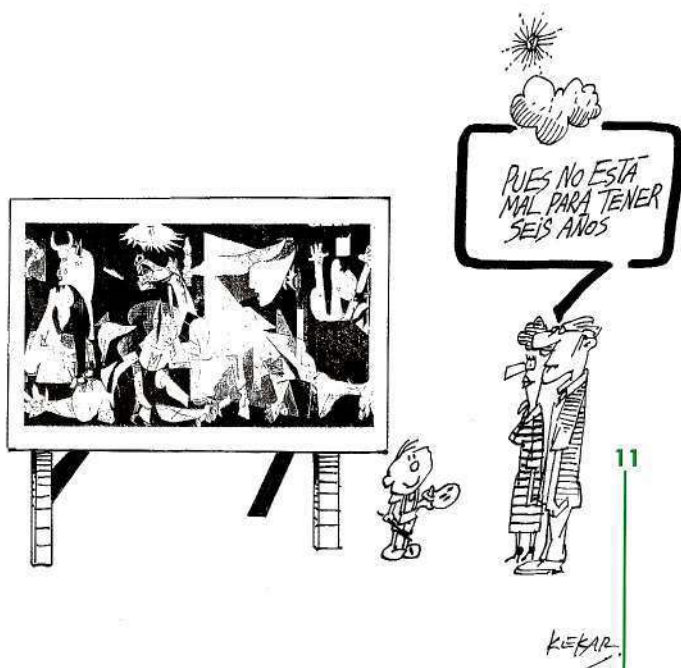
Se propone la construcción de un nuevo país en el que sea posible la equidad, la justicia, la democracia participativa, la responsabilidad, el desarrollo y el ejercicio de la autonomía; mandatos que estando escritos se vulneran en el momento en que se niega el acceso al sistema educativo a niños de tres y cuatro años de edad, inclusive a niños de transición, desconociendo los aspectos anteriores.

¿Por qué pensamos que un grado en el preescolar no es suficiente?

Los tres grados fortalecen el desarrollo del niño y la niña y su socialización con otros de su edad ya que en su mayoría son hijos únicos ó son los hijos menores en un hogar. El niño en su casa no posee horarios – disciplinas, rutinas, actividades. Por otra parte, en un preescolar de un grado no se desarrollan

las destrezas motoras fina y gruesa suficientemente, lo que sí es posible desarrollar con actividades en grupo.

En un preescolar de 3 grados el niño aprende a compartir, respetar turnos, aprende a perder a ganar; también aprende a valorar el trabajo suyo y el del compañero (a); a disciplinarse en todos los sentidos madrugar, comer, bañarse, aprender poco a poco a adquirir las responsabilidades elementales en un comienzo más complicaditas. Allí puede aprender acerca de los compromisos: cumplir, respetar y hacer sustentación de sus actos y a tener autonomía para sus trabajos y decisiones.



### Sonia Inés Caro

Doña Sonia es la madre de Jenny que cuenta con seis años y está inscrita en el preescolar de la NSMM. Estas fueron las palabras de doña Sonia para los lectores de **Educación y Cultura**:

"Yo dicto cursos de cerámica, artesanías, dicto talleres de manualidades, de postres, chocolates, esa es mi profesión. Mi educación fue que "entré directo" a primaria y no sabía nada, de nada, tenía 7 años.... En la casa no aprendí sino a jugar, era jugar todo el día con mis hermanos; de eso sí me acuerdo, era jugar y claro, uno aprende jugando, pero uno no tenía responsabilidades. Se levantaba a la hora que quería. No sabía ni vocales ni de colores. Las mamás no enseñaban esas cosas para que uno fuera aprendiendo, en la casa nunca cogí ni un lápiz. Ya en primero eran bolitas, plastilina. Ahora todo es diferente; mire los niños de ahora, ya en primero saben leer, sumar, restar; la educación ha cambiado mucho.

## • DEBATE •

Mi hija entró aquí a hacer el Jardín a los 4 años, luego hizo transición; a mí el preescolar me parece muy bueno porque la niña era muy tímida, es hija única, cuando yo la tenía en la casa, era solita y en ella casi no se despertaba mucha creatividad.

Ya la traje aquí y aprendió. Trabajaron en un proyecto que se llamaba "Gansitos Conciliadores" a los 4 años, a jardín, en el jardín ella estaba en el proyecto. Aprendió a compartir con los demás, adquirió destrezas, sin necesidad de planas, ni nada de eso. Aprendió los colores, formas, tamaños, con los compañeros a socializar. Porque ella era "¡es que lo mío y lo tío...! Aquí aprendió a compartir.

Tuvo un compañerito que era como con menos capacidades pero al final del curso ese niño aprendió y salió hablando bien; todos lo acompañaban y lo querían. Los niños aprendieron con los paquetes de las mismas onces que traían; con eso mismo empezaron a armar sílabas y palabras y ya formando palabras aprendieron a leer.

A los 5 años Jenny entró a Transición y siguieron con sus Gansitos Conciliadores. Eso quiere decir que los niños por ejemplo, se dieron cuenta con una película que vieron que los gansitos vuelan y juegan unidos; todos son líderes no hay uno de preferencia. Entonces cuando por ejemplo van volando en "ve", el que está en el mando se cansa y entra a reemplazarlo el que está atrás; si por ejemplo otro gansito se enferma, o se cae, se cansa, entonces no es que todos seguimos sino que el último lo auxilia. De eso aprenden mucho los niños para comportarse. Ese era el proyecto para que los niños aprendieran a convivir.

En Transición Jenny empezó ya a reconocer la letra, a armar palabras, a leer, a sumar. Empezó por ejemplo, a leer gráficamente los cuentos y después en el cuaderno empezó a hacer sus garabatos. Vieron también muchas artes, por ejemplo rasgar papel, pegar collage, hacer cuadros con las pastitas, dibujos, con plastilina, con pinturas. Hoy Jenny tiene 6 años y esta en segundo.

Yo la traje aquí porque uno de padre siempre quiere lo mejor para los niños y yo quería que hiciera aquí su pre jardín y en ningún colegio hay lo que existe aquí. En ningún colegio del gobierno hay eso. Solamente hasta ahora es aquí que hay. De resto toca en jardín particular y uno no está en capacidades de pagar.

Yo sé que en los colegios oficiales a los niños de 4 años no les ofrecen nada porque solo los reciben de cinco años y creo que allí hay un error, un error que tiene el gobierno porque los niños sí no tienen la edad y les falta 6 meses, no los reciben sino de 5 años cumplidos. Los reciben a Transición, o grado que llaman grado cero, no hay jardín para esos niños.

Hay un problema con la mentalidad de las mamás. Ellas prefieren llevarlos a Bienestar Familiar y llevan al niño allí no para que aprenda sino para que lo cuiden solamente, el

Bienestar es muy bueno pero creo que sólo para bebés y hasta los tres años, máximo.

De los 3 años en adelante el niño debe aprender lo que uno no puede enseñarles y que aquí – en el preescolar – les fomenten la enseñanza de los valores, de la creatividad, diferentes temáticas para que desarrollen su agilidad, que sean activos, creativos. Uno podría hacer eso en la casa pero no es lo mismo que aquí. Si uno desde los 3 años los tiene aquí pues los cuidan, en mi caso yo sí me preocupo por la alimentación, salud e higiene, pero hay mamás que no se preocupan por eso. En esa etapa todo lo que les pueda uno dar, es importante porque los niños lo recogen, lo aprenden muy rápido.

Pero en las guarderías tienen es un cuarto pequeño, y su cocina y no más. Allí los niños no tienen patio para jugar, para desarrollar todo lo que pueden hacer con los compañeros. Los ponen a dormir y eso es poquito; allá no tienen el mismo material, no tienen cosas para desarrollar las capacidades. Los padres no saben de la importancia de esa edad y se requiere mostrarles la diferencia de un niño que de 3 años va al preescolar frente a uno que no va.

Yo creo que se podrían hacer folletos, talleres para los padres, que los colegios invitaran a los padres que tienen un niño en quinto de primaria pero que de pronto tienen un bebecito. A ellos hay que mostrarles la diferencia porque ellos la van a notar."



**Stephanie Gómez**, alumna de la Normal Superior María Montessori de la ciudad de Bogotá, D.C. Stephanie va a cumplir 11 años y tiene un hermanito de 8 años, en segundo; estas fueron sus palabras para **Educación y Cultura**.

"Yo vivo en el Barrio Policarpa y me vengo a pie por ahí a 15 minutos a pie... Yo entré a la Normal cuando tenía 3 años... a uno lo ponían a colorear con crayolas unos muñequitos grandes y luego, encima de una tabla, los chuzábamos... luego aprendí que uno no debe tener miedo de quedarse solo aquí en el colegio, porque la profesora a uno lo ayuda y los amigos también... mi profesora se llamaba Belén..."

Ese grado se llamaba Prejardín, luego entré a Jardín, la profesora se llamaba Luz Stella. Ella está aquí todavía; la profesora era muy buena. Si uno estaba nervioso ella lo ayudaba, le decía "no tengas miedo". Yo tenía muchos amigos. Éramos como veinte niños ahora en mi clase somos 35.

Después de ese Jardín entré a Transición. Aprendimos ahí a utilizar los colores, los lápices, a colorear en el cuaderno, aprendí las vocales, nos enseñaron a jugar con el "arma todo". Armábamos edificios y la profesora nos decía que cuidáramos esos juguetes. La profesora de Transición también era Luz Stella. Nos enseñaron a escribir algunas vocales. Nos enseñaron a jugar por ejemplo, donde uno hace la ronda, juguemos en el bosque, la rueda, rueda...

*"Seis seis, seis cuarenta y seis  
corona cerveza, media vuelta vuelta entera  
A chiquichiquichiqui  
A choco choco chocolate  
Que salga la reina que va a perder*

*De mil novecientos cuarenta y seis".* Lo hacíamos con las manos, con los pies

En primero la profesora Amalia nos enseñó a leer, a escribir, el abecedario, y algo de sumar y restar. La clase que más me gustaba era matemática y todavía es la clase que más me gusta. Ahora estamos en el grado quinto viendo el plano cartesiano. La otra materia que más me gusta es el español. Cuando grande quiero ser profesora de inglés... enseñando a primero enseñarles a chiquitos.

Yo sé que en Colombia hay niños que no pueden ir al colegio. Mi mamá me ha contado que hay gente que no tiene plata para traer a los niños a estudiar desde chiquitos

Los niños desde chiquitos pueden aprender muchas cosas, como por ejemplo a ser responsable, y cuando sea grande sea una persona importante. Aquí puedo hacer hasta el grado once. Yo les diría a los maestros que sigan adelante y que les enseñen mucho a los niños. Gracias."



## Fundación FRANCISCA RADKE

para el desarrollo de la  
Universidad Pedagógica Nacional

La Fundación apoya a la Universidad Pedagógica Nacional y contribuye al desarrollo de la educación en el país.

La profesora Francisca Radke formó parte de la misión alemana de educadores que el gobierno colombiano trajo al país en la segunda década del siglo XX; ella ha sido sin duda una de las personas que mayor aporte ha hecho a la educación en Colombia. Mediante su portafolio la Fundación presta servicios en formación y capacitación, asesoría y consultoría y acompañamiento.



**FUNDACIÓN FRANCISCA RADKE PARA EL DESARROLLO DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

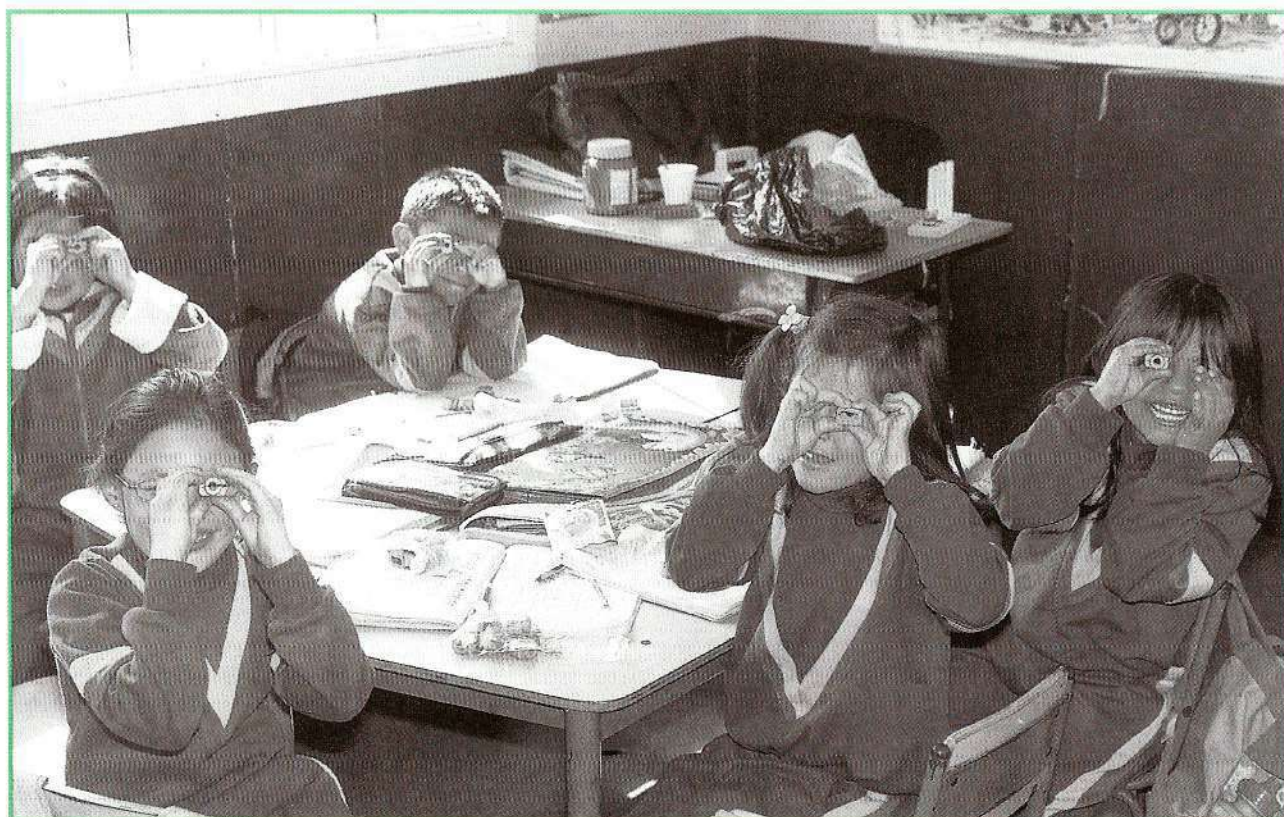
Calle 72 No. 11 – 86 Oficina B – 109 • Telefax 3103052 – 3471190 Ext. 388 • Bogotá, D.C. Colombia  
<http://www.pedagogica.edu.co> • [funradke@uni.pedagogica.edu.co](mailto:funradke@uni.pedagogica.edu.co)

• LA PRIMERA INFANCIA •

# Del respeto como condición fundamental de la infancia a su inclusión: Un desafío para políticos y pedagogos

Armando Zambrano Leal\*  
armandozl@usc.edu.co

.....  
¿Cuál es mi actitud hoy respecto a la infancia y la sociedad de niños?  
¡El Derecho del niño a ser respetado!  
Janusz Korczak,  
.....



*Ampliar nuestras perspectivas hacia la infancia*

Un punto de partida: el dar sin reciprocidad

Nos hemos aventurado a comenzar la escritura de este texto apoyándonos para ello en la frase que aparece regis-

trada unas líneas antes del final del prólogo de uno de los libros del pedagogo polaco más importante de mediados del siglo XX y cuyo verdadero nombre es Henryk Goldszmit, médico de profesión, ferviente defensor y protector de los niños

\* Doctor en Sciences de l'Education Université Lyon 2 France, Director de Postgrados en Educación Universidad Santiago de Cali, Profesor Invitado del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia, Conferencista invitado internacional, Exalumno del INEM Santiago Pérez "el Tunal", Bogotá, promoción 1981.

judíos huérfanos<sup>1</sup>. Antes de la ocupación nazi existía en Varsovia una Casa del Huérfano, fundada en 1927 para acoger y educar a los niños desamparados, pobres y excluidos. Desde el momento mismo en que la ocupación nazi tuvo lugar en este país, Korczak no se apartaría de los ciento cincuenta niños y niñas que la habitaban. En 1940, el Orfanato fue transferido a la antigua escuela del comercio, 33 rue Chlodna. El 4 de agosto del mismo año él, los educadores y los niños fueron conducidos a la "place du transbordement" de donde partieron, apilados en uno de los trenes del nazismo, con destino al campo de exterminio de Treblinka<sup>2</sup>. La experiencia de la Casa del Huérfano constituyó para este médico y pedagogo una praxis fundamental en su pensamiento. El estudio sobre las condiciones de miseria y exclusión de la cual eran víctimas un porcentaje importante de la infancia de su país, lo llevaría a promover una "cruzada" entre los habitantes de Varsovia, que le permitiera, junto a sus más decididos y fieles colaboradores, brindarle un techo, comida, cariño y educación a la infancia desamparada. Esta experiencia le permitiría preguntarse por el niño y su mundo; pero sobretodo -y tal vez esto es lo más importante- la necesidad de comprender su especificidad espiritual: "¿Qué es un niño si se le considera en su estructura espiritual, diferente de la nuestra? ¿Cuáles son sus rasgos principales, sus necesidades, sus posibilidades ocultas? ¿Qué es aquella mitad de la humanidad que viviendo al lado y con los adultos es al mismo tiempo trágicamente separado de ella? Nosotros les hacemos llevar la dura carga de sus deberes de hombre del mañana sin acordarle sus derechos del hombre del presente"<sup>3</sup>.



Esta cuestión fundaría en él la necesidad de concebir la infancia como el objeto de una pregunta que por su misma complejidad no podría resolverse en la acción inmediata de "dar". En el "dar" no puede existir una descarga de compasión, tampoco de "misericordia" sino que en tal ejercicio profundo del ser debe exponerse la admiración suficiente por el otro -Otro- en su radicalidad, en su especificidad fundamental: la de recordarnos nuestra propia y única existencia. En verdad, el planteamiento del "dar" no es explícitamente considerado en su experiencia, más bien está vinculado con un ejercicio moral y políticamente pertinente: la presencia de la infancia es necesariamente una práctica de memoria para el adulto aunque en ella aparezca una cierta complacencia por el olvido, su presencia "ahí" nos impone un ejercicio de reconocimiento del cual es imposible apartarse. El trabajo pedagógico de Korczak tiene su base en el dar el cual hay que comprender como una práctica moral y éticamente extendida sin la cual sería imposible tejer una reciprocidad debida al otro tal como lo sugiere el pensamiento de Emmanuel Levinas. Precisamente, allí, en su categoría ontológica esencial, este filósofo Lituano nacionalizado francés, nos recordará, por la interrogación de la responsa-

bilidad debida al hijo, que la "paternidad es una relación con un extranjero, quien a la vez siendo otro soy yo. La relación del yo con un yo que es, sin embargo, extranjero a mí. El hijo, en efecto, no es simplemente mi obra como un poema o como un objeto fabricado, no es tampoco mi propiedad (...) De otra parte, el hijo no es un evento cualquiera que me sucede, como por ejemplo mi tristeza, mi dolor o mi sufrimiento. Es un yo, es una persona"<sup>4</sup>. La soberanía de la infancia tiene esa gran virtud de impedirnos ofrecernos a él de cualquier forma. Su sola presencia es absoluta en la constitución de nuestro deber como humanos y en la esperanza que la reconforta. Por esto, el "dar" objetiva la responsabilidad frente al otro del cual no puedo abstraerme cuando su presencia me afecta positivamente. El evento del dar implica, el reconocimiento que ya es una forma original del estar con el otro. El dar no impone el poder y sus formas invisibles de sometimiento, sino la experiencia profunda de libertad. Porque ella impulsa cotidianamente en el existir una responsabilidad solidaria, es que la cuestión del respeto está a la base de tal experiencia. Cuando doy, no debo esperar la mínima retribución, ni siquiera el placer del reconocimiento. El dar marca el punto de partida hacia una presencia siempre vigorosa, un tiempo que se diluye por-

<sup>1</sup> *Comment aimer un enfant, Paris, Robert Laffont, 1979. Aunque el año de publicación de esta obra tuvo lugar en 1915, nos apoyamos en la edición francesa, publicada por primera vez en 1979 y cuyo prefacio, postprefacio y reseña biográfica de este pedagogo estuvo a cargo de Serge Tomkiewicz, unos de los más agudos estudiosos de su pensamiento. Igualmente, los postulados y la considerable entrega por la educación de la infancia de este pedagogo tuvo una repercusión altamente positiva en la Declaración Universal de los Derechos del Niño. Del texto en referencia hemos tomado la frase que aparece registrada como epígrafe en el presente artículo.*

<sup>2</sup> *Ibid.* pp. 402-404

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 88. La traducción es nuestra

<sup>4</sup> Levinas Emmanuel, *Ethique et infini Paris, Biblio essais, 1982, p.64.*

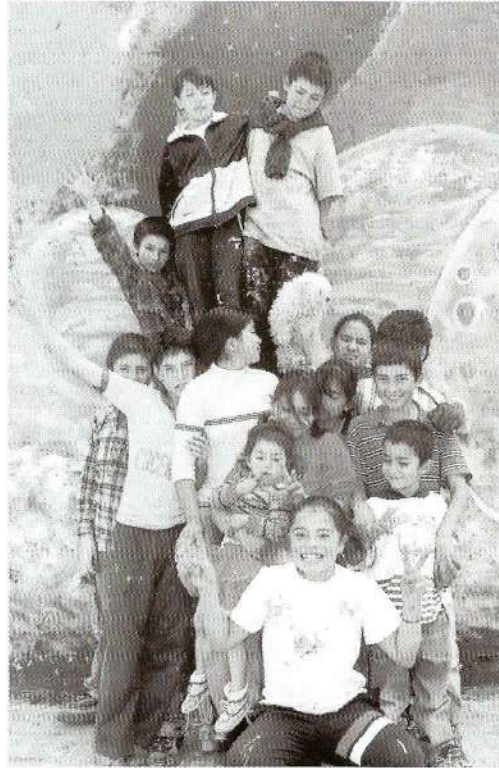
## • LA PRIMERA INFANCIA •

que nos dice que en el ejercicio de comunicación activa con el otro surge una esperanza inesperada. El dar es respeto y primeramente respeto sin retractación a no ser que el otro sea, con sus consecuencias de odio, una forma mercantil de marcar el límite y su reciprocidad.

Es sobre esta base que el pensamiento pedagógico de Korczak adquiere una importancia, tan desconocida en nuestro medio. De un lado, porque ve en el niño la fuente del respeto; de otro lado porque se atreve a ver el acto de educar sobre este referente. En la medida en que el respeto funda la relación educativa, la relación con el niño o la niña cambia, se hace más humana. Para él, educar es algo que va más allá del ejercicio de "inculcar", implica entrega por el otro, admiración por la infancia, paciencia en el adulto, calma en su decir y, lo más importante, dar sin recibir. Este carácter sobre la educación del niño desemboca en un principio fundamental: el derecho del niño a ser respetado -"tú respetarás la niñez"- . Como lo señala Tomkiewicz "se tuvo que esperar la llegada del Siglo XX, la revolución demográfica, la marcada baja de la mortalidad infantil para que un médico polaco y judío, impregnado de moral judeocristiana, se atreviera -seguramente el primero en el mundo en hacerlo- a plantear el respeto por la niñez"<sup>5</sup>. Pues bien, en este orden, es importante preguntarnos por el respeto como condición fundamental por el otro -Otro- concepto, que a nuestro juicio, nos permitirá comprender que tal acto no es una obligación eminentemente moral entre individuos, es también un asunto del existir y, primeramente, experiencia de reconocimiento del otro, valoración recíproca entre sujetos, confianza del rostro.

### El respeto como condición fundamental del Otro

En efecto, en la práctica del dar -y más allá de su límite moral- aparece consignada la exigencia ética y forma visible de respeto. Esta, la entendemos como una práctica de reconocimiento del otro y a la vez la garantía del ejercicio cotidiano del existir con y al lado de él. Por supuesto, respetar siempre significará acordarnos que sin tal práctica el odio y la indiferencia carcomen cualquier forma de sociabilidad. A la vez, y aunque



*La exclusión escolar de más de un millón de niños y de niñas en nuestro país, constituye un problema que merece ser pensado colectivamente y sobre el cual una única fórmula se evidencia como insuficiente*

no se pueda objetivar en la práctica del existir, él marca una distancia que, a pesar de nosotros mismos, se impone. Se nos dice que hay que dar a condición de... pero el condicionante es, precisamente, la inconformidad absoluta del pleno dar. Al igual que el ofrecimiento debe ser espontáneo, el acompañamiento respetuoso del dar es la base de su posibilidad. En el plano de la educación, esta fórmula no aparece registrada en la vocación primera de dicha práctica. Educar, siempre se impone como el ejercicio de retorno, del esperar que algo suceda a pesar del ideal que la acompaña. Los aprendizajes y sus mecanismos de realización están atravesados por una negatividad en términos del "debes aprender para ser alguien" y "si te ofrezco mi saber es para que nunca me olvides". Pues bien, son numerosos los ejercicios de la retribución en la que el dar queda despojado de su esencia como respeto. En verdad, la educación de la infancia debe comenzar ahí donde es imposible la reciprocidad, su respeto fiel y que no es otra cosa que la esencia existente en el reconocimiento del otro.

El respeto es la base esencial del dar y esto no puede tener lugar sino en la conciencia colectiva del reconocimiento del otro. Cuando el pedagogo que nos inspira en la escritura de este artículo señala

una contradicción entre el deber impuesto y la ausencia de un derecho pleno de existencia, nos está advirtiendo la necesidad de detenernos por un instante para preguntarnos si acaso el olvido de la fragilidad de la experiencia infantil no es ya una forma de reconsiderar su presencia. En efecto, la presencia del otro interpela mis acciones, su rostro es un acceso ético<sup>6</sup>. Respetar supone ver en el otro la realización de mi existir, ponderar su vitalidad existente y apreciar, sin por lo tanto emular, la convivencia posible. Este ejercicio es valioso para nuestra sociedad, especialmente cuando ella ha apartado trágicamente del existir colectivo un reconocimiento por el otro. La infancia sin futuro, destinada a vivir la intemperie de su soledad y el dolor de la indiferencia, advierte en sí misma, la carencia de una práctica de respeto. Tal carencia confirmaría la persistencia de una sociedad en la que la individualidad se pone por

<sup>5</sup> Nos referimos al prefacio escrito con ocasión de la publicación del libro del pedagogo polaco Korczak, p.1

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 79



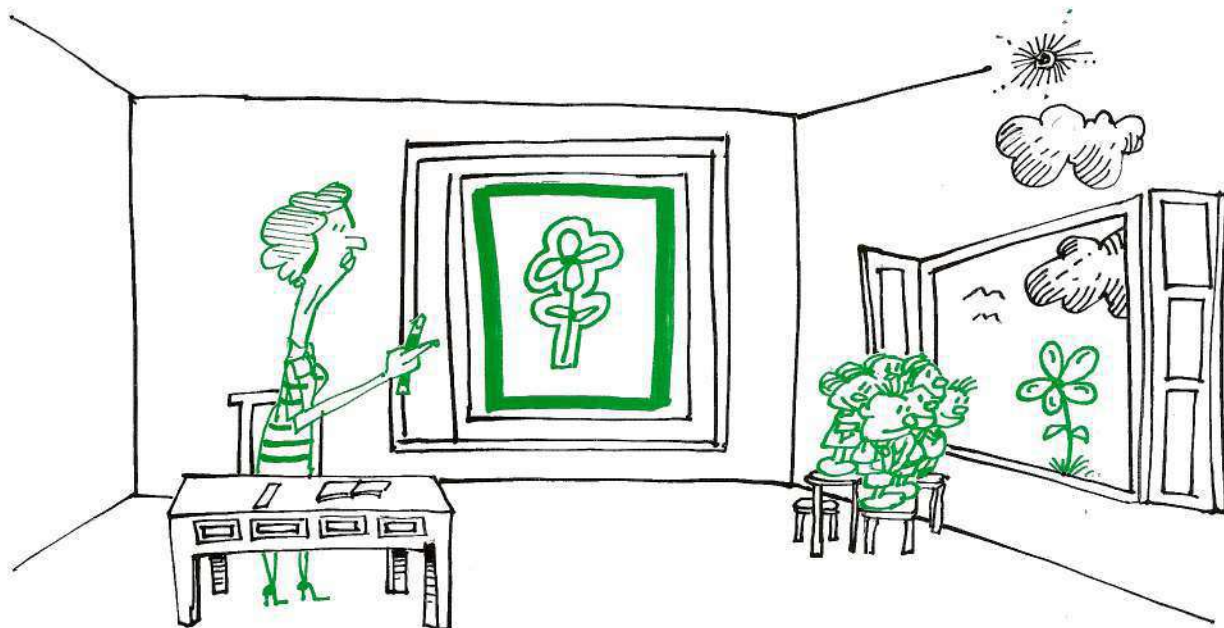
encima del deber moral. Contrario, una sociedad donde el sujeto es reconocido como otro permite que cada uno se regocije con el otro, de no ser indiferente, por lo menos, en su fracaso o en su existir negado.

En verdad, el respeto es una forma tolerante de ser con el otro, su prima condición y su reciprocidad. Este se aleja del plano material para ocupar el ejercicio de un existir pleno de humanidad. Otro y respeto son concebibles en una sociedad donde no puede sino haber existencia colectiva y no desmesura en el dar y el recibir. Mientras unos pocos gozan del recibir en la distribución egoísta de la explotación, la mayoría no ve sino un pleno sufrimiento de su propio existir. El existir debe estar vinculado por un ejercicio de igualdad y diferencia<sup>7</sup>, no de desigualdad y despojo. Entre más le quito al otro, menos posibilidades tengo de vivir con tranquilidad. La igualdad supone, positivamente el reconocimiento fundamental de la diferencia. Precisamente, el interés colectivo es, que se quiera o no, búsqueda de igualdad de oportunidades sobre la base de la diferencia. En la igualdad surge la diferencia. Es aquí, me parece, donde surge el verdadero sentido del respeto. Puesto que respeto no es simplemente la fórmula moral de imponer unos límites sino la práctica ética de poder realizarme plenamente cuando el otro crece conmigo -él se regocija y crece creciendo a mi lado-. Aquí se hace necesario reflexionar hasta dónde nuestro existir está marcado por la indiferencia. Educar, por esto mismo, no es simplemente una obligación moral o política, sino un pleno existir en el respeto. Educar, es también, hacer que la intencionalidad del existir colectivo tenga lugar allí donde no existe, precisamente por-

que hay interés colectivo. Si la infancia es mirada con respeto, su educación, entonces, nos obliga a plantear nuevos interrogantes allí donde ella ha fracasado.

## Respeto e inclusión

Respetar implica reconocimiento del otro, cuidado de sí, diálogo activo, preocupación por un futuro entre sujetos que no puede tener lugar sino en su valoración más efectiva y humana. Tal valoración envuelve tanto al adulto como a la infancia; la primacía a favor de uno o del otro engendra la violencia y sus formas múltiples de manifestación. En la improcedente valoración de lo uno o de lo otro es que adquiere valor el respeto. El respeto es una regla humana generalizada y no una práctica cultural enajenada a favor de unos respecto de otros. Este impone el cuidado y la atención juiciosa del otro. Como ejercicio fundamentalmente espontáneo, el respeto permite que prácticas como el educar, no puedan abstraerse de su función natural. Educar a la infancia es tomar la precaución de pensar en su futuro el que, a la vez, es nuestro presente más inmediato. El ejercicio del respeto impone cuestiones como la inclusión del otro ¿Cómo efectuar un tránsito del cuidado de sí hacia la inclusión como reconocimiento pleno del otro? Pues bien, la inclusión se entiende como el ejercicio social de derecho en el que todos tienen un lugar digno de existencia, amparado por una justicia sin privilegio alguno y el deleite del existir. En la cosificación del existir se excluye tanto la igualdad como la diferencia y en esta última reside la forma más legítima de sospechar un existir de otro modo. Significa esto que una sociedad marcada por la indife-



<sup>7</sup> El concepto de igualdad no es tácitamente utilizado aquí como un condicional utópico en el que "todos" aparecen como beneficiarios de un mismo goce. En la igualdad hay diferencia, precisamente por que en ella reside el fin último de la igualdad: la posibilidad de unas condiciones generales sobre la particularidad de unas capacidades. Véase, Bobbio Norberto, *Igualdad y libertad*, Barcelona, Paidós, 1993.

## • LA PRIMERA INFANCIA •

rencia provoca un sentimiento colectivo de "salvajismo moderno" donde "el hombre deja de ser por el hombre"<sup>8</sup>, donde cada uno se valdría de sus propios medios para lograr imponerse sobre los otros.

El aprendizaje de la competitividad sin escrúpulos o despojado del más mínimo deber moral y ético tiene su origen en las prácticas socialmente impuestas por el ejemplo del dominante. La cultura dominante, aunque instalada en el pensamiento más humanista, cristiano y liberal, no cesa de mostrarnos unas prácticas contrarias a su esencia histórica, deja ver la manera del "cómo ser egoístas sin que el otro lo sospeche". Esta práctica no es, para nada visible, se transmite a los sujetos bajo formas simbólicas, prácticas de poder, costumbres y modos de dominación lingüística. La simbología que la acompaña nos recuerda el principio contrario que Habermas reconoce como "la inclusión sensible a las diferencias"<sup>9</sup>. El ejercicio de la inclusión es, por su poder simbólico, contrario a la práctica de dominación. Para dominar es necesario hacer invisible el poder, crear sentimientos de poder allí donde precisamente no existe. La inclusión es, por su dimensión ética y humana, la consecuencia de un orden jurídico y social basado en el respeto y la tolerancia. El discurso "liberador", "donde la cultura mayoritaria políticamente dominante impone su forma de vida y con ello fracasa la igualdad de derechos efectiva de ciudadanos con otra procedencia cultural"<sup>10</sup>, confirma la práctica deliberada e histórica de la exclusión. Excluir implica ejercer un no respeto por el existir humano, impedir la compasión<sup>11</sup> a través del rostro del otro, imponer la individualidad. Nuestra sociedad, en este sentido, está marcada por la ausencia de un proyecto político, social y cultural incluyente en el que prevalece la individualidad. Pero lo más grave no es que la individualidad permanezca como forma natural del sujeto, sino que se explote como principio de socialidad. La exclusión, por la individualidad que ella presupone, conduce a la marginalidad. Ser marginal es vivir la doble condición de la exclusión: el no respeto y la no inclusión.

El respeto, pues, constituye la base fundamental de un existir con Altura. Tal existir permite interrogar la inadecuación entre irrespeto e inclusión. Precisamente, porque nadie puede sentirse reconocido si su experiencia en la comunidad está marcada por el irrespeto; es decir, por una pobrísima valoración de sí. Para que haya inclusión se requiere de la valoración del otro; de una experiencia constante y viva en la que todos se sientan afectados positivamente por el reconocimiento pleno de sus facultades. Este es, sin lugar a dudas, el desencadenamiento de la verdadera y única inclusión: existir plenamente sin que para ello se tenga que recurrir a la práctica del terror que engendra la individualidad sin horizonte.

<sup>8</sup> Levinas Emmanuel, *Op. Cit.* p. 75.

<sup>9</sup> Habermas Jünger, *La inclusión del otro: Estudios de teoría política*, Paidós, Barcelona, 1999, p. 123.

<sup>10</sup> *Ibid.* p. 123.

<sup>11</sup> *La auténtica compasión se basa en una clara aceptación o reconocimientote que los demás, como uno mismo, quieren la felicidad y tienen el derecho a vencer el dolor. Sobre esa base uno desarrolla algún tipo de interés en el bienestar de los demás, con independencia de la actitud que tenga sobre sí mismo. Eso es la compasión.* Ortega Pedro, Mínguez Ramón, *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós, 2001, pp. 77-78.



*Generar con la infancia formas de expresión*



*Incluir las rutas artísticas en aprendizajes contextualizados*

Significa esto el ideal que defienden pedagogos como Korschak donde educar es, que se quiera o no, un principio humano que nace precisamente en el respeto y se materializa en la inclusión.

### Un desafío permanente para pedagogos y políticos

El pedagogo está en la base de la sociedad y cumple una misión fundamental en la realización objetiva del vínculo entre las generaciones. Dado su saber, él tiene la virtud de indicarnos las dificultades que existen para que una inclusión eficaz tenga lugar. Además de ser consciente de tales dificultades, él las vive. Así, cuando a él se le encomienda la función de educar a las nuevas generaciones, de pensar las condiciones para que ella tenga lugar, de poner a funcionar lo mejor de sus dispositivos didácticos, de enriquecer a cada uno de los sujetos con lo más rico de la cultura, él debe poner a funcionar todo esto, y más, en condiciones de trabajo cada vez más difíciles. Su reconocimiento se diluye puesto que ser educador en nuestra sociedad todavía sigue siendo un "oficio" para los hijos del pueblo. La exclusión del pedagogo se constituye en fuente de "rebeldía", la falta de reconocimiento como filósofo de la ciudad, impide que la sociedad funde la convivencia en el respeto y la inclusión. Así, pues, la educación de la infancia encuentra su más valioso argumento a través de la figura del pedagogo y su ejercicio del respeto.

En efecto, en el pedagogo se encuentra la fuente del "cómo hacer" para que la relación con el otro sea una relación fundada en el respeto. Puesto que él debe trabajar en función de la promoción de lo humano, debe ser primeramente digno de todo el respeto que su saber reclama. Ser respetado y reconocido como un sujeto importante para la sociedad es un acto que voluntariamente se transmite a los otros. Lo que transmitimos es todo aquello que vivimos, lo que, positiva o negativamente nos afecta como humanos, como sujetos sociales lo compartimos y más allá del saber mismo. Por esto, el ejercicio social y cultural del pedagogo es la fuente de un mejor vivir, del respeto y de la inclusión de los sujetos, comenzando por la infancia. El respeto es la base del aprendizaje, en las que los ritmos de cada uno son tomados en cuenta como factor de la promoción de lo humano. La práctica de la transmisión de lo mejor de la cultura se anida en el respeto mutuo, en el ejercicio cotidiano de aprender a ser mejores. Pero todo esto, como el ejercicio mismo de la justicia, requieren de condiciones mínimas que no pueden ser objeto sino de un pleno convencimiento social: el otro es la fuente de la democracia, la individualidad su degeneración.

En este panorama, el pedagogo debe contar con el respaldo total y consecuente del legislador, del político que sabe decir y orientar las condiciones normativas más pertinentes, en las que el respeto constituye su fuente soberana. Mientras el político sea esquivo con su verdadera vocación, el pedagogo no podrá gozar de las condiciones más favorables para que su práctica de saber tenga lugar en condiciones dignas. El polí-



*Rediseñar símbolos y herramientas educativas con la infancia*

tico, por su conciencia social, debe garantizar la relación entre respeto e inclusión. Su deber consiste en fundar toda la gramática social a través de la cual respeto e inclusión constituyan el ejercicio de la convivencia eficaz. Así, la educación de las nuevas generaciones, del ciudadano y del sujeto deben estar articuladas a dos principios fundamentales: respeto e inclusión. El respeto, como ya lo hemos señalado más arriba no puede ser objetivado como el ejercicio de una obediencia moral, sino como la práctica del existir. No puede ser tampoco, el discurso y práctica de la sumisión puesto que, como ya lo vemos en nuestro medio, ella impone la anarquía y la exclusión. El respeto de la infancia, por su valor y la ética social que exige, me parece, se constituye en la fuente de toda relación abierta entre iguales. Pero el respeto, como reconocimiento del otro, debe permitir fundar una nueva socialidad en la que los aprendizajes escolares no sean sino una forma material de la misma. La inclusión, pues, tiene lugar cuando el legislador le brinda todo el reconocimiento al pedagogo para que éste pueda, en su desafío cotidiano, hacer que la relación entre sujetos sea un ejercicio de inclusión. Cuando tal reconocimiento no tiene lugar —como sucede hoy en nuestro país— el pedagogo tiene el deber de revelarse. En el pedagogo encontramos la fortaleza de la resistencia; la persistencia de su discurso nos puede guiar para que el respeto y la inclusión sean comprendidos por el político.

Así, entonces, una educación para la infancia debe tomar como referente de saber el respeto y la inclusión. Cualquier suma de saberes no puede abstraerse a este principio; hacerlo, implica practicar una especie de "complicidad moral" y de la cual en nuestro medio ya conocemos sus resultados: exclusión y marginación. Una educación para la infancia la podríamos encontrar en la profunda verdad que nos transmite Françoise Dolto: "Cualquiera que se dedique a escuchar la respuesta que los niños le dan a nuestras preguntas es un espíritu revolucionario"<sup>12</sup>.

#### • BIBLIOGRAFIA

- Korschak Janus, *Comment aimer un enfant*, Paris, Robert Laffont, 1979.  
Levinas Emmanuel, *Ethique et infini* Paris, Biblio essais, 1982.  
Bobbio Norberto, *Igualdad y libertad*, Barcelona, Paidós, 1993.  
Habermas Jünger, *La inclusión del otro: Estudios de teoría política*, Paidós, Barcelona, 1999.  
Ortega Pedro, Mínguez Ramón, *La educación moral del ciudadano de hoy*, Barcelona, Paidós, 2001.  
Dolto Françoise, *La cause des enfants*, Paris, Robert Laffont, 1985.  
Meirieu Martine, *se (re)connaître para le théâtre*, Lyon, Chronique Social, 1996.

<sup>12</sup> Dolto Françoise, *La cause des enfants*, Paris, Robert Laffont,

## • LA PRIMERA INFANCIA •

# Reflexiones sobre la política para la Primera Infancia

María Cristina Torrado P.<sup>1</sup>  
mctorradop@unal.edu.co



*En la infancia se descubren múltiples formas de ver y representar el mundo*

Existe un amplio consenso, entre diversos actores interesados en el bienestar de la infancia, sobre la importancia que tienen los seis primeros años en la trayectoria de vida de las personas y en el desarrollo de las sociedades. Numerosos estudios confirman que se trata de un periodo privilegiado para el desarrollo de capacidades lingüísticas, sociales y cognitivas indispensables para una inserción exitosa al sistema educativo y desde el punto de vista social, un momento definitivo en materia de vinculación social y de construcción de una mayor equidad.

El hambre, la pobreza, el abandono y la violencia durante este periodo de la vida no solo afectan el presente de los niños y niñas, sino que ponen en riesgo su futuro y el de sus comunidades pues el desarrollo durante la primera infancia hace parte "del capital cultural" con el que contarán para su proceso de escolarización y para el ejercicio de la ciudadanía.

Por eso podemos afirmar que el ciclo de la exclusión no comienza con la deserción o el fracaso escolar; antes de llegar a la escuela muchas niñas y niños colombianos pueden

<sup>1</sup> Observatorio sobre infancia Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, D.C., psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en psicología de la Universidad del Valle. Profesora del Departamento de psicología de la Universidad Nacional de Colombia en el área de Cognición y desarrollo. Investigadora, ha sido asesora del ICBF en el área del desarrollo infantil.

estar marcados por la experiencia de no ser reconocidos como sujetos partícipes de una sociedad.

En este contexto, brindar a los niños y niñas las condiciones necesarias para un pleno desarrollo durante la primera infancia aparece como una obligación moral y como una estrategia privilegiada para la construcción de sociedades más justas, pues asegurarles un "buen comienzo" redundará en mejores oportunidades individuales y en beneficios para toda la sociedad. Al respecto es importante recordar que con muy pocas excepciones, al momento de nacer todos los niños y niñas cuentan con las mismas potencialidades.

Por estas razones asegurar el desarrollo de la primera infancia sigue siendo uno de los grandes propósitos mundiales y base fundamental en la construcción de "Un mundo justo para los niños"; tal como se denomina la Declaración Final de la Asamblea General de la ONU, realizada en Mayo del 2002, en la cual se renovaron los compromisos mundiales suscritos en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia de 1990.

Dicho documento plantea tres grandes metas a lograr en los próximos diez años, una de las cuales es "Que los niños adquieran una buena base para el futuro, en un medio acogedor y seguro que les permita sobrevivir, mantenerse físicamente sanos, mentalmente despiertos, emocionalmente seguros, socialmente competentes, y en condiciones de aprender".<sup>2</sup>

Desde esta perspectiva el presente artículo plantea algunas reflexiones para llamar la atención sobre el camino que aún nos falta por recorrer como país, si queremos contar con una verdadera política pública en materia de primera infancia.

### **Cuántos son y como viven los colombianos y colombianas menores de seis años**

Según proyecciones del DANE para el año 2002 la población total en Colombia se estima en 43.834.114 habitantes, de los cuales 4.790.163 (10,8 % del total) son niños y niñas menores de 5 años, cifra que puede elevarse a cerca de 5.000.000 si se agrega el grupo de 5 a 6 años de edad. Esta cifra es casi igual a la del siguiente grupo de edad (5 - 9) y apenas un poco menor que la de los dos grupos siguientes (10-14 y 15 - 19), lo cual significa que la población menor de 19 años tiene una distribución relativamente homogénea por edades.

Esta distribución de la pirámide de población, muestra el impacto de la llamada transición demográfica, relacionada con el mejoramiento global de la calidad de vida de la población y con la disminución del número de hijos por mujer o tasa de fecundidad, la cual se estima en 2,6 para el año 2002 en nuestro país. Dicho impacto se expresa en una tendencia al



### **Con la infancia se recrean políticas públicas en educación**

envejecimiento de la población, en otras palabras: disminuyen los niños, niñas y jóvenes y aumenta el número de adultos y adultos mayores. "Así mientras los menores de 15 años llegaron a representar el 45% de la población en 1964, en 1993 su participación era del 34,5%"<sup>3</sup>

Con esta tasa de fecundidad, cada año nacen aproximadamente 1 millón de colombianos y colombianas; muchos de ellos nacerán en hogares pobres si se tiene en cuenta que el número promedio de hijos por mujer varía significativamente entre la población femenina de diferentes sectores y regiones del país. Así el número de hijos se eleva a 4,0 para mujeres sin educación y disminuye a 1,5 para aquellas con formación universitaria.<sup>4</sup>

La mayoría de los niños y niñas colombianos menores de 5 años viven en el sector urbano, donde se concentra la mayor parte de la población del país desde la última década, después de un acelerado proceso de urbanización generado en buena parte por el desplazamiento forzado. Datos del 2002 permiten estimar que alrededor del 71,8% de los niños y niñas de este grupo de edad se encuentran en el sector urbano y el 28,2% en el sector rural.

La Encuesta de Calidad de Vida del año 2003, revela que en el país los hogares con niños menores de 5 años se encuentran en una situación menos favorable que el promedio de hogares colombianos ya que presentan mayores niveles de pobreza e indigencia y menor calidad y acceso a los servicios públicos en el hogar. El 61,79% de estos hogares se encuentran en una situación de pobreza, siendo esta más de

<sup>2</sup> Tomado del documento *Un mundo justo para los niños* (2002).

<sup>3</sup> Flórez; C.E. (2001) *Las transformaciones demográficas en Colombia*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

<sup>4</sup> Ver PROFAMILIA, *Encuesta de demografía y salud*.

## • LA PRIMERA INFANCIA •

800 puntos básicos mayor al promedio nacional de 53.21%.<sup>5</sup> En el caso de los hogares con indigencia se presenta una situación similar, siendo el promedio nacional de 17.34% mientras que el de los hogares con menores de 5 años es de 21.2%.

Aun cuando el nivel de ingresos de un hogar no capta todas las dimensiones de su calidad de vida, tales como el nivel de vinculación social o la calidad de las relaciones entre sus integrantes, si es un indicador que pone en evidencia la existencia de unas condiciones de vida precarias así como un alto riesgo de exclusión de los servicios sociales básicos. Factores que debilitan la capacidad de la familia para cumplir con su principal tarea: satisfacer necesidades relacionadas con la autoestima y el desarrollo emocional. En otras palabras, aquellos hogares que no cuentan con un mínimo nivel de bienestar y vinculación social, tienen menores posibilidades de garantizar a niños y niñas el ejercicio de sus derechos.

En otros aspectos el panorama es igual de desalentador<sup>6</sup>: de los niños y niñas que nacen vivos en promedio 2,6% mueren antes de cumplir el primer año, cifra que se eleva a diez para una región como Choco; las coberturas de vacunación están por debajo del 95% desde 1997 y 13 de cada cien niños menores de 5 años presenta desnutrición crónica. Quienes están matriculados en algún grado de preescolar son un poco menos de la tercera parte de la población mientras que la cobertura del programa Hogares Comunitarios de Bienestar disminuyó en casi 100.000 niños entre 1999 y el año 2002.

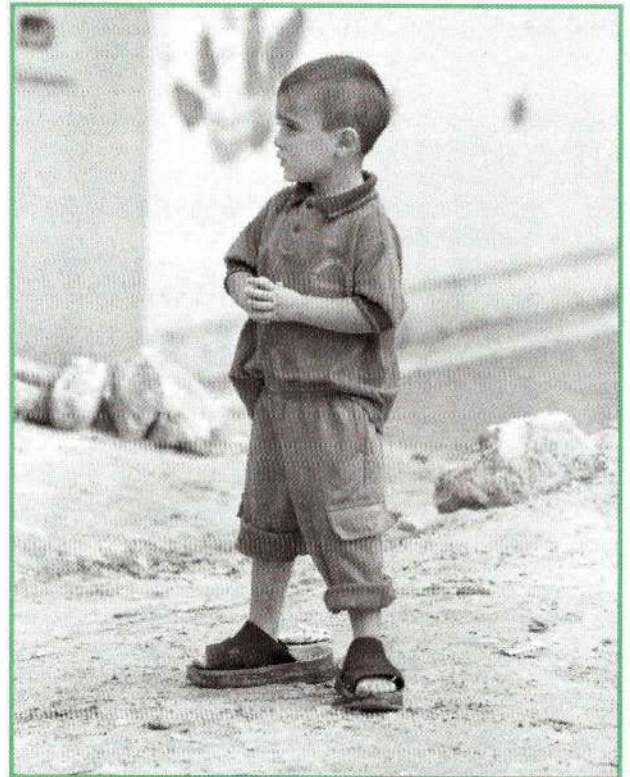
Todas estas cifras nos hablan de miles de niños y niñas a quienes no respetamos sus derechos y que en consecuencia, viven sus primeros años de vida en contextos con enormes limitaciones - materiales, culturales y afectivas - para promover el tipo de relaciones socializadoras y las actividades de exploración y juego necesarias para que puedan desplegar todas sus capacidades. Como resultado de los problemas de calidad o cobertura de los programas, se les restringen las oportunidades para relacionarse con la ciencia, el arte y la literatura limitando su horizonte cultural. Todo esto se refleja en los altos índices de deserción y repitencia escolar en los primeros grados.

No podemos seguir despilfarrando el enorme potencial de desarrollo de los niños y niñas más pequeños pues por esta vía se hacen más profundos los efectos de la exclusión y la pobreza. Necesitamos entonces, una política integral para mejorar las oportunidades de desarrollo de niños y niñas durante la primera infancia asegurándoles una escolarización más exitosa y haciendo efectiva su condición de ciudadanos titulares de derechos.

### Una política integral para la primera infancia

Si queremos que todos los niños y niñas disfruten de las condiciones necesarias para crecer y desarrollarse plenamen-

te durante la primera infancia, es necesario garantizar a ellos y a sus familias unas condiciones de vida dignas - en materia de alimentación, salud y vivienda - y enriquecer la calidad humana y cultural de los contextos de socialización donde crecen y se desarrollan promoviendo el respeto de sus derechos, incluidos el buen trato y la participación. Por ello hablamos de una política integral de promoción de calidad de vida que articule el esfuerzo de distintos sectores e instituciones desde una perspectiva poblacional.



*Los datos de la Encuesta de Calidad de Vida del año 2003, revelan que en el país los hogares con niños menores de 5 años se encuentran en una situación menos favorable que el promedio de hogares colombianos ya que presentan mayores niveles de pobreza e indigencia y menor calidad y acceso a los servicios públicos en el hogar. El 61.79% de estos hogares se encuentran en una situación de pobreza*

<sup>5</sup> La pobreza se calculó usando las líneas viejas de pobreza y ajustando a Cuentas Nacionales, por tanto estos datos pueden variar si se usan otros criterios.

<sup>6</sup> Los datos que aparecen a continuación fueron tomados del Tercer Informe de Colombia al Comité de los Derechos del Niño, publicado en el 2004 y corresponden a información para el periodo 1998 - 2003.

Dichos esfuerzos deben orientarse tanto a la atención directa de niños y niñas a través de programas educativos y de cuidado diario, mejorando su cobertura y calidad, como a cualificar los contextos de socialización a nivel familiar y comunitario, para convertirlos en verdaderos escenarios de formación para la democracia, donde adultos y niños construyan relaciones de respeto y reconocimiento que los vinculen afectivamente y desarrollen sus posibilidades de participación en la vida social. En otras palabras, se requiere una política comprometida con la promoción de la ciudadanía y por tanto, con el respeto de los derechos.

Con ese propósito es necesario intervenir múltiples factores del contexto comunitario donde viven niños y niñas: el saneamiento básico como garantía de mejor salud, las prácticas de crianza, de alimentación y cuidado de la salud, el acceso a servicios básicos, las oportunidades para el juego, la educación y disfrute de la cultura. Como el desarrollo de la primera infancia tiene lugar en la interacción con personas y objetos en un contexto socializador, es importante pensar en los ambientes, espacios, materiales y sobre todo en la calidad de las relaciones con los adultos respecto de las prácticas cotidianas del cuidado de los niños y las niñas.

Una política pública orientada a garantizar el desarrollo de la primera Infancia debe promover un mejoramiento global de las condiciones de vida y de los contextos de socialización. Ello supone acciones decididas, por parte de las autoridades locales, que vayan más allá de la simple oferta de programas sociales (de educación inicial o de nutrición y salud) para promover cambios culturales en la manera de relacionarnos con nuestros niños y modificar el lugar que ellos ocupan en la agenda pública. La situación en que se encuentran los niños y niñas es la mejor señal del nivel de desarrollo humano alcanzado por una sociedad.

Desde esta perspectiva, mejorar la calidad de vida todos los niños y niñas requiere promover entre nuestros gobernantes una concepción del desarrollo social "con rostro humano" que los comprometa con acciones orientadas a frenar el crecimiento de la pobreza, a mejorar la calidad de vida de los grupos más vulnerables y a proteger la del resto de la población. En otras palabras una política pública que garantice el cumplimiento de todos los derechos a todas las niñas y niños más pequeños así como la responsabilidad que en esta materia tienen la familia, la sociedad y el estado.

En nuestro país esta meta está lejos de lograrse. Mientras miles de niños y niñas menores de seis años mueren por causas prevenibles, sufren de desnutrición, son víctimas de la violencia y no asisten a programas educativos, las prioridades del



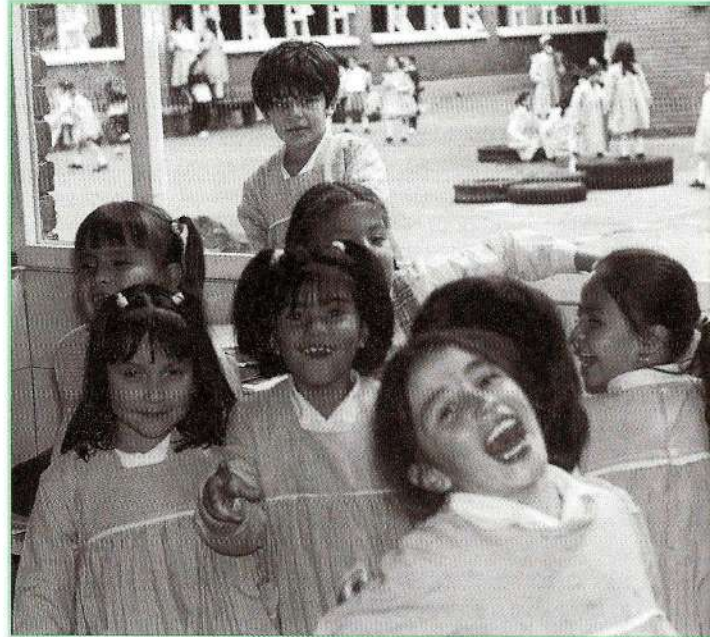
gasto público se orientan en otras direcciones; existe poca articulación e ineficiencia entre las instituciones del estado del nivel nacional y muchas decisiones se toman desde la lógica sectorial. A nivel local son pocos los alcaldes y equipos municipales que han incorporado el tema del bienestar de los niños y niñas en sus agendas, con costos impredecibles en el mediano plazo.

Ello no significa desconocer los esfuerzos que se vienen realizando en materia de salud y bienestar infantil, liderados por el Ministerio de Protección Social y el Instituto Colombiano de Bienestar familiar, o de un cierto incremento de la oferta educativa para el grado obligatorio de educación preescolar. Sin embargo, es importante señalar que se requieren acciones más ambiciosas y sobre todo aumentar la inversión pública que beneficia directa o indirectamente a este grupo de edad.

### La ausencia de una política educativa para los menores de 5 años

Uno de los temas de preocupación frente a los retos que tiene el país en relación con la primera infancia, es el rumbo que ha tomado la política educativa para los menores de 5 años. O la ausencia de rumbo, pues mientras el Ministerio de Educación traza políticas claras en materia de financiación y funcionamiento de la educación básica, incluido el grado de Transición, ha abandonado la llamada educación inicial donde se incluirían las diversas modalidades educativas dirigidas a niños y niñas menores de cinco años.

## • LA PRIMERA INFANCIA •



24

No se trata únicamente de la decisión de no permitir la matrícula de niños y niñas menores de cinco años en las instituciones públicas, pues la Ley General de Educación de 1994, establece que la ampliación a tres grados de educación preescolar se hará cuando se haya cubierto el 80% del grado obligatorio y al menos 80% de la educación básica para la población entre seis y quince años. Nos referimos también a la pérdida de liderazgo y por que no decirlo a "los palos de ciego" del Ministerio de Educación en materia de orientaciones pedagógicas y de organización de la educación inicial.

Existe poca continuidad en esta materia en los documentos producidos por el Ministerio de Educación y no se han hecho esfuerzos por construir una visión de país compartida por los diferentes actores de este nivel educativo, en especial por quienes orientan los programas de formación de maestros. Como consecuencia, cada vez que se desarrolla un proyecto o se elabora un documento de política educativa para el nivel preescolar o para la educación antes de la escuela el Ministerio de Educación parece partir de cero, desconociendo la historia y el saber acumulado por el país en el tema de educación de la primera infancia.

La débil orientación del Ministerio en cuanto a lineamientos y estándares de calidad para este nivel educativo coloca en una situación difícil a las autoridades educativas locales. En

el mejor de los casos, logran ejercer una cierta regulación de la oferta privada formal pero no cuentan con herramientas frente a una oferta informal heterogénea y en algunos casos de dudosa calidad. En consecuencia, nadie vela por las condiciones que debe reunir una institución o programa que se hace cargo de la educación de los niños y niñas más pequeños. El vacío es tan grave que recientemente el Concejo de Bogotá trasladó al Departamento Administrativo de Bienestar Social del Distrito, DABS, las funciones de vigilancia y control de la oferta de educación inicial de la ciudad.

Estos son apenas algunos aspectos del análisis del tema educativo, y seguramente podríamos señalar falencias a la política de salud para la primera infancia o a las acciones adelantadas por el ICBF, entre otros. También sería relevante examinar la política de seguridad social o aquellas relacionadas con el empleo, pues todas ellas inciden de alguna manera en la situación de la primera infancia.

Es importante reiterar que, para avanzar en la construcción de una política integral orientada a asegurar mejores oportunidades a los niños y niñas más pequeños de nuestro país; no es suficiente agregar las políticas sectoriales. Se requiere otra lógica, que privilegie la mirada poblacional en toda su complejidad y desde allí impulse el desarrollo de nuevas formas de hacer política social.

*Mientras miles de niños y niñas menores de seis años mueren por causas prevenibles, sufren de desnutrición, son víctimas de la violencia y no asisten a programas educativos, las prioridades del gasto público se orientan en otras direcciones. Son pocos los alcaldes y equipos municipales que han incorporado el tema del bienestar de los niños y niñas en sus agendas, con costos impredecibles en el mediano plazo*



# Protección a la Educación Preescolar

Por considerarlo de interés para los lectores de *Educación y Cultura* transcribimos a continuación apartes de la Acción de Tutela instaurada para proteger el derecho a la educación de niños en edad preescolar.

Actor: Personería Municipal de Salazar de las Palmas.<sup>1</sup>

## "Acción de Tutela - Fallo de segunda instancia

Se decide la impugnación presentada contra el fallo del 27 de septiembre de 2004, proferido por el Tribunal Administrativo de Norte de Santander. El señor Israel Ortiz Ortiz actuando en su calidad de Personero Municipal de Salazar de las Palmas en ejercicio de la acción de tutela solicito que se protejan los derechos fundamentales a la igualdad, educación y libre desarrollo de la personalidad de los menores Laura Alexandra Molina Moncada, Alexandra Julieta Delgado Camargo, Jhonattan José Castro Pérez, José Alejandro Pérez, Diego Fernando García Pacheco, Iván Raúl Moncada Duarte, Juliana Tibizay Mantilla Duarte, Geibel Adriana Molina Duarte, Bryhti Ximena Bautista Ramírez, que estima lesionados por el Ministerio de Educación Nacional, Secretaria de Educación del Departamento de Norte de Santander, Instituto Técnico Nuestra Señora de Belén del Municipio de Salazar de las Palmas. La parte actora expone como fundamento...:

- 1) En el Municipio de Salazar de las Palmas, existían instituciones educativas que antes de la expedición de la Ley 715 de 2001, prestaban el servicio de preescolar en el nivel A, a niños de 4 de edad, inclusive se presto el servicio en los años 2002 y 2003.
- 2) En el año 2004 se recibió pre-matricula de los niños y niñas en edad de (4) años para cursar el nivel A de preescolar la Institución Educativa Instituto Técnico Nuestra Señora de Belén del Municipio de Salazar de las Palmas, a un número de 24 alumnos, pero cual sorpresa que la Secretaría de Educación del Departamento de Norte de Santander, con fundamento en la Resolución 1515 de 3 de julio de 2003; invocando el artículo 3 literal c), se establece: "Asegurar que la edad mínima para ingresar al grado de transición es de cinco (5), años cumplidos a la fecha de inicio del calendario escolar".
- 3) La Personería Municipal de Salazar de las Palmas, mediante oficio número 04 de 2004, solicitó al doctor Francisco Cortes Martínez, la apertura de los niveles A y B en el sector Urbano y Rural, fundado en el derecho fundamental a la educación, en razón de la pre-matricula de 24 niños y niñas entre las edades de 4 y 5 años, dando respuesta a ésta solicitud el coordinador del grupo Asuntos Administrativos de la Secretada de Educación Departamental que el tema se sujeta a lo dispuesto en la Resolución 1515 de 2003, emanada del Ministerio de Educación Nacional.

El accionante solicita en concreto que se le tutelen a los menores mencionados los derechos fundamentales a la igualdad, a la educación y al libre desarrollo de la personalidad y que se ordene a la Institución Educativa Instituto Técnico Nuestra Señora de Belén del Municipio de Salazar de las Palmas, creado mediante el Decreto No. 000893 de 30 de septiembre de 2002 para que continúe prestando los servicios educativos de preescolar en el curso Prejardín nivel A.

## Fallo de Primera Instancia

El Tribunal Administrativo de Norte de Santander, en folio del 27 de septiembre de 2004, Tutelo el derecho fundamental a la educación a los menores demandantes....

## El caso concreto

En el caso sub examine solicita que se ordene a las entidades accionadas, prestar el servicio de educación de preescolar en el curso de prejardín nivel A. La impugnación está dirigida contra la sentencia del 27 de septiembre de 2004, proferida por el Tribunal Administrativo de Norte de Santander, por la cual se Tutel el derechos fundamental de educación a los menores demandantes.

Reitera la Sala que las normas transcritas... señalan el mínimo de derecho a la educación que tienen los menores y de ninguna manera puede interpretarse como la prohibición constitucional o legal para ampliar esa cobertura. En efecto, estas normas no son restrictivas, por el contrario, garantizan derechos mínimos que deben ser desarrollados y aplicados por el legislador y las autoridades administrativas a cargo de la prestación del servicio. Ahora bien al estudiar la obligación de prestar la educación en el nivel 1 es dable anotar lo que establece, el hoy vigente Decreto 2247 de 1997 que en su artículo segundo señala: "la prestación del servicio público educativo del nivel preescolar se ofrecerá a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad y comprenderá tres (3) grados, así:

1. Pre-jardín, dirigido a educandos de tres (3) años de edad.
2. Jardín dirigido a educandos de cuatro (4) años de edad.
3. Transición, dirigido a educandos de cinco (5) años de edad y que comprende al grado obligatorio constitucional..."

## Decisión

Por lo expuesto, el Consejo de Estado, Sala de lo Contencioso Administrativo, Sección Quinta, administrando justicia en nombre de la República y por autoridad de la ley. Se Confirma el fallo del 27 de septiembre de 2004, proferido por el Tribunal Administrativo de Norte de Santander..."

<sup>1</sup> Tomado de: Documentos. Osman Hipólito Roa. Abogados Asociados. Consejo de Estado. Sala de lo Contencioso Administrativo Sección Quinta. Consejero Ponente: Filemón Jiménez Ochoa. Bogotá D. C. Veintiuno (21) de febrero de dos mil cinco (2005).

## • LA PRIMERA INFANCIA •

# Pensar la Primera Infancia: Re-pensar la educación



Tatiana Romero Rey<sup>1</sup>  
tatianaromerorey@hotmail.com



.....  
**Un concepto que podría ser concensuado es el de "educación de la primera infancia", definido como el sistema de influencias educativas estructurado, elaborado, organizado y dirigido para la consecución de los logros del desarrollo de todos los infantes desde el nacimiento hasta su tránsito a la educación escolar obligatoria**  
 .....

26

## El concepto de primera infancia

Se entiende por primera infancia la franja poblacional de 0 a 6 años. En esta definición se incluye el período de gestación, donde el énfasis debe estar centrado en el cuidado de la madre y en el fortalecimiento del vínculo familiar para acoger al nuevo bebé que llega al mundo en 9 meses.

La literatura internacional sobre el tema afirma que primera infancia y desarrollo humano están estrechamente relacionados. Primera infancia se refiere a la combinación de desarrollo físico, mental y social en los primeros años de vida de las personas. Desarrollo humano tiene que ver con dimensiones similares en educación, salud, nutrición, desarrollo social y crecimiento, pero a escala de una nación. Por tanto consideran que primera infancia y desarrollo humano están estrechamente relacionados, e invertir en primera infancia es el natural punto de partida en las políticas sociales y en la implementación de planes y programas.<sup>2</sup>

El diseño de estrategias para potenciar el desarrollo humano ha definido franjas etáreas, sin embargo, es difícil establecer marcados límites entre cada una de ellas. Informes internacionales extienden la primera infancia a los 8 años, con el fin de proteger los derechos de niños y niñas a desarrollar ple-

namente sus potenciales, así como para tener una mirada más integral de la garantía de derechos. No obstante, el límite de de 6 años está marcado por el ingreso a la escuela.

## Los ámbitos donde crece y se desarrolla la primera infancia colombiana

El primer ámbito donde crece y se desarrolla la primera infancia es el contexto familiar. Este ámbito está asociado al contexto comunitario donde se realizan interacciones con otros que no son su núcleo familiar (el barrio, la calle, los vecinos, los amigos, el centro de salud, el promotor de salud, el médico, la tendera, etc.). Igualmente existen los centros de atención a la primera infancia, que como ya se dijo, en Colombia los hay en múltiples modalidades. Finalmente, se encuentra la escuela como el ámbito legitimado socialmente para la iniciación del niño en el mundo del conocimiento y a las otras formas de socialización que se desarrollan en el sistema educativo formal.

*El contexto familiar:* La mayoría de niños y niñas colombianos en primera infancia viven y crecen en el seno de una familia. La familia es el primer y el principal espacio de desarrollo del niño en edades tempranas y la que garantiza su supervivencia, su seguridad, su socialización, su potencial de

<sup>1</sup> Psicopedagoga, Magíster en Ciencias de la Educación, Consultora en primera infancia y calidad de la educación, Asesora del ICBF, Coordinadora del Programa para la construcción de la nueva política de primera infancia en Colombia. Bogotá, D.C., Colombia.

<sup>2</sup> Van der Gaag, Jacques. "From child Development to Human Development". The World Bank, Washington, D.C. Abril 2000, artículo, en Investing in our children's future, 16 páginas.

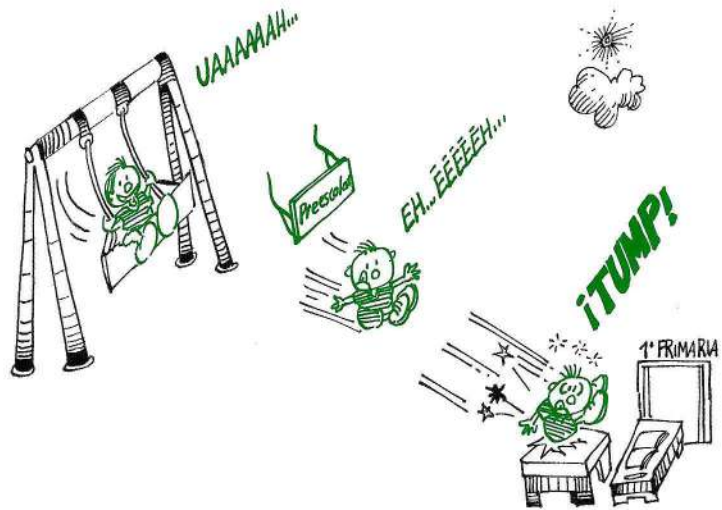
aprendizaje en gran medida y sus actitudes hacia la vida, los otros y el mundo.<sup>3</sup> La familia es un tejido relacional fundamental para construir comportamientos y creencias; los espacios familiares son formadores por excelencia; allí se estructuran valores y actitudes, sus miembros aprenden a pensar y a reaccionar de una manera determinada.

La literatura consultada contiene distintas definiciones del concepto de familia. Algunos autores señalan que la Familia es el primer nicho educador y que perdura por toda la vida. Es definida también como el "conjunto de personas entre las que median lazos cercanos de sangre, afinidad, o adopción, independientemente de su cercanía física o geográfica y de su cercanía afectiva y emocional"<sup>4</sup>.

Si bien la familia es fundamento de la sociedad, no se puede identificar actualmente una sola forma de familia, sino diversidad de ellas según regiones, clases y subgrupos existentes en la sociedad colombiana. En la familia se tejen los primeros lazos afectivos, las oportunidades de relación y comunicación, la adaptación social y psíquica, la interacción e interdependencia de sus miembros, los sistemas de creencias y valores, es decir, que los espacios familiares "son formadores por excelencia".

Siendo la familia una institución dinámica y cambiante, se reconoce la existencia de diferentes formas en las que se organiza y se desarrolla. Existen diferentes clases de hogares familiares definidos como: hogares monoparentales o incompletos siendo el más común el de jefatura femenina. Hogares nucleares conformados por el núcleo familiar primario exclusivamente. Hogares extensos con un núcleo familiar primario y otros parientes y los hogares compuestos conformados por un núcleo familiar primario o extenso más otros no parientes.<sup>5</sup> La primera infancia nace y crece en todas estas tipologías de familia y es cuidada indistintamente por varios de los miembros en las distintas configuraciones existentes.

*El contexto comunitario:* se asocia al concepto de redes como soporte social para el cuidado y la atención de los pequeños. Estas redes comunitarias son una forma de ejecución de las políticas públicas en relación con planteamientos de participación, eficiencia, eficacia y efectividad, en su respuesta frente a la complejidad del desarrollo infantil. La comunidad es el entorno inmediato de la primera infancia, donde se encuentra enclavada la familia, con características y particularidades, al igual que con dinámicas culturales, productivas, relacionales, que amplían el mundo del pequeño. Salir a pasear por el barrio, ir al parque, caminar a la tienda de la esquina, correr en la calle, ir a la consulta en el centro de salud, visitar al vecino, se constituyen como los otros espacios comunitarios fuera del lugar de habitación, donde la primera



KLEBAR

infancia vive sus primeras interacciones con el mundo exterior a su familia inmediata.

*Los centros de atención a la primera infancia:* La irrupción de la mujer en el mundo laboral, la creciente jefatura femenina, la necesidad que todos los miembros de la familia estén vinculados con la productividad, ello conduce a la creación de otros espacios distintos al lugar de habitación, al medio familiar y comunitario, representan centros creados para la atención, el cuidado y la educación de los niños menores de 6 años. Son lugares adaptados a las características de este grupo poblacional y que atienden necesidades de supervivencia, nutricionales, de protección, educación y socialización de los pequeños.

*La escuela formal:* La atención a la primera infancia en la escuela formal se ha denominado educación preescolar y tiene como propósito principal el de preparar al niño para la institucionalidad educativa formal. La Ley General de Educación define la educación preescolar como la "ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, psico-motriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas"<sup>6</sup>. Los niños y niñas asisten a los niveles de preescolar en medias jornadas. Debido a la existencia de otras modalidades de atención no convencionales, muchas familias prefieren enviar a sus hijos a estas otras porque brindan otros servicios como alimentación (refrigerios, almuerzo), cuidado en jornada completa, espacios no convencionales que manejan un ámbito más familiar y que para muchos padres son adecuados pues prefieren que sus hijos muy pequeños no entren tan pronto a la dinámica de la escuela.

3 García, María Cristina, *La participación de los padres como factor de calidad en programas de desarrollo infantil, desarrollo humano y desarrollo social. Primera Infancia y Desarrollo: el desafío de la Década.*

4 Wartenberg, L., 1991 en Departamento Nacional de Planeación, *Familias Colombianas: estrategias frente al riesgo, Bogotá, noviembre 2002, citado por borrador CONPES Política de Primera Infancia.*

5 Departamento Nacional de Planeación, *Familias colombianas: estrategias frente al riesgo, Bogotá, D.C., 2002.*

6 República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, *Ley 115 General de la Educación, Bogotá, D.C., 1992.*

## • LA PRIMERA INFANCIA •

### Los desafíos de la educación a la primera infancia

Uno de los planteamientos del 2º Foro de primera infancia<sup>7</sup> es la necesidad de pasar de intervenciones centradas en la supervivencia de nuestros niños hacia una política basada en el desarrollo infantil. Sin querer desconocer o priorizar las áreas de derecho, Colombia se encuentra en un momento en que debe concentrar esfuerzos en temas de desarrollo de la educación.

El campo de la educación a la primera infancia se conoce con distintos nombres. No existe una expresión común y esto se debe en gran medida a la diversidad de enfoques conceptuales sobre la educación en esta etapa de la vida de los individuos. Tampoco hay consensos internacionales al respecto. Se utilizan nombres como "educación temprana", "educación inicial", "educación preescolar" o "educación infantil". Igualmente, los conceptos de "cuidado" o "atención" se han utilizado y podrían englobar además de estrategias de supervivencia, especialmente de salud, nutrición e higiene e incluye además estrategias de educación.

La literatura consultada alude al concepto de "Educación temprana" como aquella referida a la educación que se debe promover en toda la etapa de 0 a 6 años y no exclusivamente a la de los tres primeros años de vida. Igualmente "educación inicial" se concentra en la educación de los niños desde su nacimiento hasta los 6 años y ha sustituido la llamada "educación preescolar" ya que se considera restrictiva en cuanto supedita esta etapa del desarrollo a la siguiente en el ámbito exclusivo de la escolarización. La reacción existente frente al concepto de preescolar está dada porque se considera preparatoria y sin significación en sí misma, algo que trata de justificar igualmente el concepto de "educación infantil".

Otro término de creciente popularidad es "Desarrollo de la primera infancia". Este hace énfasis en un enfoque holístico que incluye tanto el desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de los niños.

Un concepto que podría ser concensuado es el de "educación de la primera infancia" que podría definirse como "el sistema de influencias educativas estructurado, elaborado, organizado y dirigido para la consecución de los logros del desarrollo de todos los niños y niñas desde el nacimiento hasta su tránsito a la educación escolar obligatoria". La educación a la primera infancia se desarrolla por tanto en las distintas modalidades formales, institucionales o convencionales y mediante las otras formas y vías denominadas no formales, no escolarizadas o no convencionales.

La educación a la primera infancia asume el principio que los niños son seres sociales, cuyo desarrollo depende de la calidad de las relaciones que su familia, otros niños y otros



adultos le proporcionan. Por tanto se plantean como desafíos educativos los siguientes:

1. Posibilitar que el niño desde su nacimiento tenga todas las oportunidades posibles para desarrollar sus potencialidades.
2. Propiciar aprendizajes en ambientes que favorezcan su desarrollo integral reconociendo y estimulando las capacidades de niños y niñas en esas edades.
3. Desarrollar el campo de la sensorialidad, la expresión y creatividad en el niño, reconociendo que esto ayuda a la construcción del sujeto y su relación con el entorno.
4. Vincular a la familia como agente educador y socializador fundamental, y fortalecer las redes sociales de cuidado y atención, propiciando la reflexión y comprensión de su papel fundamental en el desarrollo de la primera infancia.
5. Desarrollar el conocimiento científico sobre la infancia, la familia y la comunidad a través de la investigación.
6. Formar excelentes agentes educadores de la primera infancia. Por lo tanto estrategias de formación rigurosas se hacen apremiantes, así como el mejoramiento de sus condiciones de trabajo.
7. Generar estrategias para la mejor articulación entre educación inicial y educación primaria, para facilitar el engranaje entre los distintos niveles de aproximación al conocimiento y al aprendizaje.
8. Definir una estrategia para el mejoramiento de la calidad de la atención integral a la primera infancia, especialmente en los temas educativos, nutricionales, de salud, de recreación y cultura.
9. Definir indicadores y estándares sobre calidad de vida de la primera infancia a partir de los esfuerzos que existen en el país en la materia.
10. Definir una política y un sistema de gestión de programas de primera infancia que tenga un impacto en la calidad de vida de niños y niñas en sus primeros años de vida.

<sup>7</sup> El Segundo Foro Internacional: Movilización por la Primera Infancia se realizó el pasado 1,2 y 3 de junio de 2005 en el Centro de Convenciones Gonzalo Jiménez de Quesada de Bogotá, D.C.

## La situación de la Primera Infancia en Colombia.

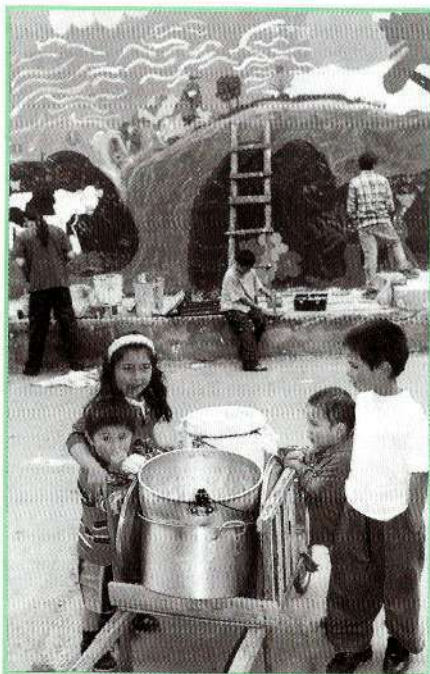
El 10.39% de la población colombiana son niños y niñas menores de 6 años. La población total de Colombia es de 46.045.111<sup>8</sup>. De éstos, menores de 5 años son 4.787.710 (10.39%) y menores de 18 años son 16.888.819 (36.67%)<sup>9</sup>, siendo el 51% mujeres. El crecimiento poblacional es de 1.7% anual, con 950.938 niños nacidos vivos en el 2003, una tasa de fecundidad global por mujer de 2,6 una tasa bruta de natalidad de 22,4 y una tasa de mortalidad infantil de 25.6.<sup>10</sup>

La pobreza es uno de los principales factores que afecta a la primera infancia colombiana. El 56.7% del total de la población está por debajo de la línea de pobreza, donde el 65% menores de 18 años; de éstos, el 15.82% son niños entre 0 y 5 años. La población indigente se estima en 20.28%, de la cual el 25% esta constituida por niños<sup>11</sup>. De éstos, el 17.22% está en primera infancia.

La mortalidad materna sigue estando presente en la vida de las mujeres colombianas. La tasa de mortalidad materna es de 104.9 fallecimientos x 100.mil nacidos vivos, una cifra demasiado elevada para su nivel de desarrollo. Países de la región de las América como Costa Rica tienen una tasa de 11.2, Venezuela de 67.2 y Canadá la tasa mas baja con 2,5 muertes x 100.mil nacidos vivos.

El recién nacido en Colombia está en riesgo de desnutrición. Un 10% de los nacidos vivos en Colombia presenta bajo peso al nacer, lo cual es una causa importante de muertes evitables durante el período perinatal. Los niños menores de 3 años, las madres gestantes o lactantes son quienes tienen mayor riesgo de padecer desnutrición.

No todos los colombianos poseen registro civil. La cobertura del registro civil, es de 83,5%, faltando por regis-



*Percibir en el ambiente estados y fenómenos para resignificar acciones culturales*



trar el 12.4% de los niños en la zona urbana y el 25.7% en la zona rural.

El núcleo familiar de la primera infancia tiende a ser monoparental. Alrededor de 26.7% de los niños menores de 5 años vive sólo con la madre.

La situación de violencia por la que atraviesa el país se convierte en una de las principales causas para la vulneración del derecho a la vida, incluso para los más pequeños. En el año 2002 ocurrieron 736 muertes violentas en niños menores de 4 años principalmente por presuntas muertes accidentales, seguido por presuntos homicidios y accidentes de tránsito. El 60.46% de los decesos se presentaron en menores de sexo masculino.

Los niños y niñas pequeños están en permanente riesgo. Miles de niños se encuentran en condición de vulnerabilidad por abuso sexual, desplazamiento forzado, violencia intrafamiliar, ó por pertenecer a minorías. En el año 2002 según Medicina Legal hubo 1525 víctimas de abuso sexual en menores de 5 años.

El desplazamiento también lo vive la primera infancia. Según las cifras de la Red de Solidaridad Social en el Registro Único de Población Desplazada por Violencia, el acumulado de población desplazada entre 0-4 años a febrero del 2004 era de 71,302 niños y 67,484 niñas para un total de 138,787 niños.

La educación a la primera infancia está por construirse en el país. Si bien se ha avanzado en los últimos años en el reconocimiento de la importancia de la educación a la primera infancia y en las acciones de promoción y regulación, especialmente en programas de atención integral promovidos por el ICBF, por el Ministerio de Educación y por las comunidades, existen problemas en cuanto a la calidad y cobertura de la educación infantil.

8 DANE. Proyecciones 2005.

9 DANE. Proyecciones.

10 DANE. Proyecciones.

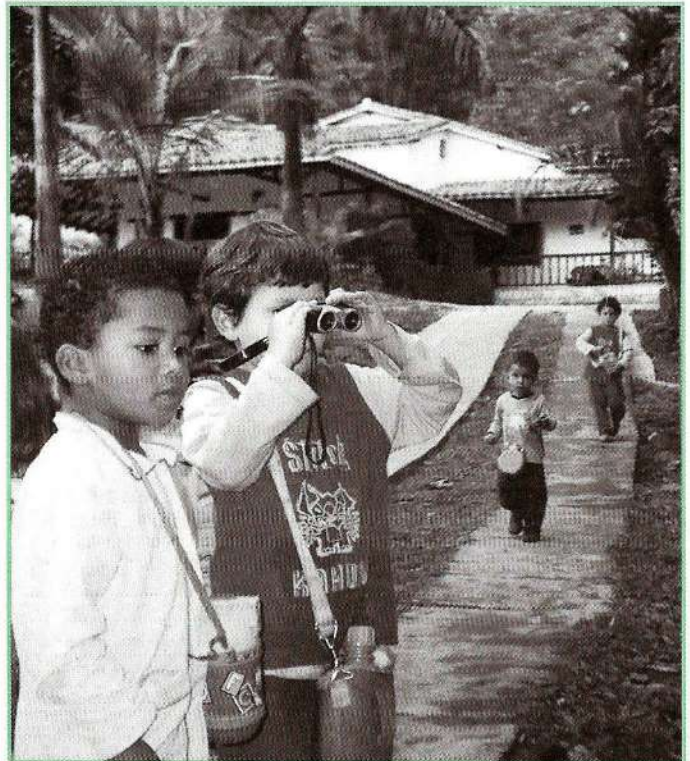
11 DANE. Estimaciones Encuestas y Gastos 1984 - 1985 y 25% de la población de referencia.

• LA PRIMERA INFANCIA •

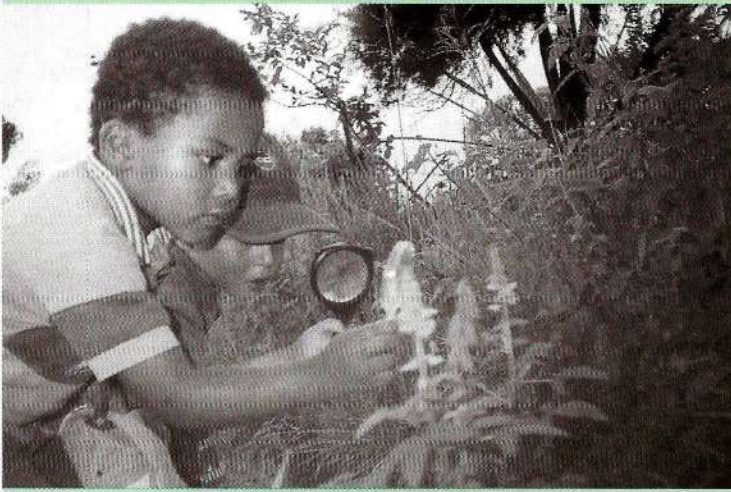
Maritza Pinzón Ramírez<sup>1</sup>  
 mrpinzon@uni.pedagogica.edu.co<sup>2</sup>

Un viaje por el colorido  
 de la diversidad de los saberes  
 y las prácticas significativas

# Expedición por la Primera Infancia



Conocer la diversidad en los imaginarios de la infancia es el objeto del Proyecto Expedición por la Primera Infancia, que se propone identificar la diversidad de las prácticas y saberes producidos en experiencias de vivencia de los derechos de la Primera Infancia – como una forma de abordar la sistematización de prácticas sociales significativas en la vivencia de sus derechos de primera infancia en acciones de atención, protección, desarrollo y educación, en articulación con la promoción de procesos regionales de movilización social por los derechos de los niños y las niñas. Este proceso está liderado por la Universidad Pedagógica Nacional, y participan directamente el ICBF, el MEN, el MPS, Plan Internacional y CINDE. Esta dinámica tiene como sentido la contribución a la formulación de Políticas Públicas de Primera Infancia y es uno de los



<sup>1</sup> Licenciada, Filosofía y Letras, Especialista en Literatura Universidad Javeriana. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de CINDE–UPN. Participante del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud de CINDE–Universidad de Manizales. Coordinadora e investigadora principal del proyecto Expedición por la Primera Infancia, Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas, Vicerrectoría de Gestión Universitaria, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.

<sup>2</sup> El Equipo del Proyecto ha estado integrado por Pilar Unda, Vicerrectora de Gestión Universitaria (ant.), Rosa Agudelo, Andrés Gaitán, Rosa Julianna Godoy, Betty Sandoval, Myriam Pardo, Zaida Castro y Lucía Nossa, docentes de Proyecto Curricular de Educación Infantil; Silvia Martínez de Expedición Pedagógica Nacional, Karol Cabrera de la Red de Instituciones Formadoras de Formadores, David Jiménez (ant.), del Proyecto Construcción de Sujeto Social y por la autora, ambos de la Plataforma de Análisis y Producción de Políticas Educativas, de la UPN. Además de Luz Marina Echeverría CINDE, Lilia Fuentes ICBF, Maiden Cardona M. Protección Social; Lucía León MEN y Piedad Osorio de Plan Internacional.

componentes del Programa de Construcción de Política de Primera Infancia<sup>3</sup>, junto con los componentes: Mapeo de investigaciones y Estudios Producidos sobre Primera Infancia en Colombia en la década 1995-2005; Sensibilización a Alcaldes y Autoridades Territoriales; Diseño de un Plan de Formación de Talento Humano a partir del análisis de la práctica de formación de agentes educativos, sociales y comunitarios y Seguimiento y Evaluación del diseño y puesta en marcha de la política de Primera Infancia.

## Infancia y Políticas Públicas

No se puede permanecer estáticos en una visión idílica de infancia, cuando el contexto demuestra que cada vez más las condiciones para el desarrollo de los niños son más precarias y son justamente los niños quienes llevan sobre sí la mayor carga de las consecuencias de la pobreza y de la violencia.

Según la encuesta de calidad de vida del año 2003 de la población total en Colombia la franja poblacional de 0 a 6 años denominada Primera Infancia, es de aproximadamente 6.072,853. El 65,1% de esta franja poblacional está bajo línea de pobreza, el 23,4% bajo línea de indigencia, el 29% tiene necesidades básicas insatisfechas (NBI) y el 9,1% está en situación de miseria.<sup>4</sup>

Si bien en Colombia se han realizado esfuerzos por satisfacer las necesidades de este grupo poblacional, las condiciones de vida de la primera infancia continúan siendo alarmantes y la respuesta es aún limitada ante la demanda especialmente de las poblaciones más excluidas. Esta situación, agravada con el contexto de violencia que vive el país, deriva en el fenómeno de desplazamiento forzado y en la descomposición de los grupos familiares. Por ello se hace urgente una política global para la primera infancia y un plan de acción enfocado en restituir y construir condiciones para que los niños y niñas de los sectores más pobres y vulnerables tengan acceso pleno a las oportunidades adecuadas para su desarrollo, es decir, tengan la posibilidad de acceder a las condiciones para el ejercicio pleno de sus derechos.

## Algunos antecedentes

Desde esta perspectiva, en el año 2003, un grupo de instituciones gubernamentales y no gubernamentales colombianas, agrupadas en la ALIANZA POR LA NIÑEZ COLOMBIANA, organizó el Primer Foro Internacional "Primera Infancia y Desarrollo: El Desafío de la Década", concebido como un espacio para contribuir a enaltecer y dar mayor significado a la temática de desarrollo de la primera infancia en Colombia. El Foro fue pensado como parte de un proceso para lograr que



**Cada comunidad, cada pueblo, cada cultura piensa en presente y futuro la vida de sus niños y niñas. Los primeros años, tan decisivos para el resto de la vida de cada uno de ellos y de su grupo social, son asumidos por las familias y las comunidades de manera diferente, según los imaginarios de infancia que cada uno haya construido como producto de múltiples interacciones consigo mismas, con la naturaleza y con otros órdenes sociales establecidos**

el país comprenda la importancia que tiene para su desarrollo y el de sus ciudadanos, contar con una política para la primera infancia. Desde el primer foro se ratificó el compromiso de un amplio sector del gobierno y de la sociedad civil para construir una política nacional para el grupo poblacional de 0 a 6 años.

A partir de las conclusiones y recomendaciones del Primer Foro se han ido consolidando y desarrollando una serie de actividades e iniciativas en los ámbitos nacional y regional, que es preciso hacer visibles, apoyar, complementar y articular al esfuerzo inicial propuesto de construir políticas nacionales, departamentales y municipales para la primera infancia.

<sup>3</sup> Programa interinstitucional cuyo propósito es contribuir al diseño y la redefinición de la política para los niños y las niñas entre 0 y 6 años, orientado a mejorar sus condiciones de vida, mediante un documento CONPES que emerja del trabajo conjunto gobierno - sociedad civil. Si bien la política se concibe para beneficiar a la totalidad de la población en la franja etárea 0 - 6, la formulación hará una focalización en los grupos más vulnerables. Participan: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, DNP, MEN, MPS, DABS, CINDE, Plan Internacional, UNICEF, OPS, Save the Children, Visión Mundial, Universidad Javeriana, Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional, CERLALC, Fondo para la Acción Ambiental, entre otros.

<sup>4</sup> Carta de Intención de las Instituciones mencionadas del Programa de Construcción de Política de Primera Infancia.

## • LA PRIMERA INFANCIA •



*El viaje como fuente del conocimiento nos permite reconocer nuestra diversidad cultural*

32

Este programa responde al desarrollo de los acuerdos internacionales suscritos por Colombia como el Plan Decenal de Infancia que surge a partir de la Sesión Especial de la Asamblea General de Naciones Unidas realizada en Mayo de 2002, en Nueva York, para hacer seguimiento a los acuerdos contraídos por la comunidad internacional con la niñez, a principios de los años noventa. En el mismo sentido, para hacer seguimiento a los compromisos establecidos por la sociedad internacional en Dakar en la Cumbre Mundial de "Educación para Todos" en el año 2000, donde se renovaron los compromisos de la Cumbre de Jomtiem en el año 1990, en los cuales se reconoce como su primer punto que el aprendizaje empieza con el nacimiento.<sup>5</sup>

#### Un viaje que moviliza saberes para contribuir con políticas

Es en la intersección de la tradición cultural de las prácticas de crianza, protección y educación con los retos que el contexto de violencia y pobreza imponen, que surgen en familias y en comunidades su manera de apropiar las políticas focalizadas existentes, y es cuando surgen saberes y prácticas para dar oportunidades de vida frente a las circunstancias.

La primera infancia es asunto de política pública en cuanto ella es un asunto estratégico de interés público; sólo bajo esta premisa, no basada en situaciones irregulares y perspectivas remediales y compensatorias, sino desde una mirada garante de los derechos de la infancia, es que es posible, desde la socie-

dad civil generar visiones alternativas de política pública de primera infancia. La expedición por la infancia es un viaje por la geografía que estas prácticas marcan para plantear retos a las políticas y a su forma de operación.

Así pues, dentro del desarrollo del Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia, el Componente *Expedición por La Primera Infancia - Sistematización de las Prácticas Significativas de la Vivencia de sus Derechos*, representa un proceso político e investigativo que, desde la propia voz de los actores locales que están en acción directa con los niños y niñas menores de 6 años, busca destacar y dar a conocer la diversidad de los saberes y las prácticas sociales de la vivencia de los derechos del niño en la primera infancia, en los escenarios de familia, comunidad e institución y a articula la promoción de procesos de movilización social.

El componente Proyecto Expedición por la Primera Infancia parte de considerar que una política pública de primera infancia debe construirse desde las prácticas existentes, analizándolas, aprendiendo de ellas, fortaleciéndolas y favoreciendo su disseminación. Por tanto, un ejercicio de reconocimiento y de producción de saber mediado por la experiencia y la reflexión, es considerado como insumo clave para la formulación de una Política de Primera Infancia acorde con las fortalezas, necesidades, especificidades y condiciones de los contextos locales, desde la perspectiva de atención integral, movilización social y construcción de actores políticos.

<sup>5</sup> *Idem.*



## Comprensiones básicas de Políticas de Primera Infancia como brújula en el equipaje de viajeros

Frente a las Políticas de Primera Infancia existen dos grandes perspectivas: está la posición asistencialista, planteada desde una mirada carencial en la que el niño es objeto de medidas curativas para responder a situaciones de irregularidad, frente a las que es necesario ofrecer servicios, muchos de los cuales no llegan a quienes más los necesitan, dentro de la cual se considera al niño lleno de carencias y necesidades al que hay que darle servicios para que no se salgan del control del sistema, endilgándole su vulnerabilidad y considerándolo objeto de política social compensatoria. Por el contrario, un enfoque de derechos, caracterizado por una mirada de protección integral entiende a niños y niñas como sujetos de derechos, con autonomía, con historia, participantes de redes de relaciones, con capacidad de participación, y con cultura propia.

De acuerdo a la asunción del Desarrollo Infantil como derecho, y sus implicaciones en políticas públicas, la Expedición asume esta comprensión desde su afirmación como sujeto de derechos. Todo ser humano desde que nace lo es, y esta es la base de la dignidad humana; dicho de otra manera, es sujeto de titularidades, cuyo mundo de vida es el escenario de comprensión de éstas, así como de la construcción de las condiciones de ejercicio de sus capacidades para desarrollar plenamente dichas titularidades como lo que lo hace verdaderamente humano y libre.

Este enfoque realiza una apuesta continua y persistente sobre el reconocimiento de los actores locales que diariamente trabajan con los niños y las niñas, incluidos estos mismos. Por ello el enfoque de derechos tiene dos razones fundamentales: permite ver al niño como un sujeto en el sentido amplio, activo y participante en la ejecución y formulación de políticas, y por otro lado enmarca la discusión desde una estructura teórica que relaciona reflexiones y conclusiones contenidas en el marco de las Declaraciones universales de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y los Derechos Humanos.

Desde esta comprensión se dan los criterios de *Universalidad*, es decir para todos los seres humanos independientemente de su raza, etnia, cultura, procedencia, religión, género, edad y capacidades funcionales; el criterio de *Integralidad*, es decir todos los derechos en la vida práctica se dan de manera conjunta, porque el sujeto es indivisible; el criterio de *Interdependencia*, en el que cada derecho en su ejercicio se relaciona como condición con el ejercicio de los demás derechos, y si uno es violado, son violados inmediatamente otros. Por último están además los principios de su *Interés Superior* y de *Corresponsabilidad Ética y Política*, esto es que sus derechos prevalecen sobre los de los demás y que toda la sociedad es corresponsable del ejercicio de sus derechos, siendo el Estado, el responsable de las condiciones materiales y políticas para ello. Los derechos de los niños y niñas se agrupan, dentro de una relación como ya se explicó

mutuamente interdependiente, en derechos de Sobre-vivencia, Protección Desarrollo y Participación.

Lo que implican estos criterios en términos de Políticas Públicas parte de la necesidad de que estas sean integrales, intersectoriales y enfocadas en la restitución y desarrollo de condiciones de ejercicio de derechos y participativas en todas sus fases y escenarios. Además, entendiendo los derechos no como solamente un cuerpo prescriptivo - jurídico, sino como pacto de convivencia en dignidad, en el que la existencia de condiciones para el ejercicio de los derechos de todos es la garantía de ejercicio de los derechos individuales. Por ello la función de una Política Pública es ser medio o instrumento para garantizar condiciones para este ejercicio.

En la práctica existen algunos obstáculos que impiden en la efectividad de las políticas existentes, y de otras que se quieren formular. Entre estos obstáculos están: la invisibilidad del niño como sujeto de derechos; una visión fragmentaria del niño y la niña de acuerdo al sector de servicios que requiere; la imposición y manipulación de la participación de los niños y de los adultos cercanos por otros adultos; un enfoque transaccional: derechos por deberes; una visión desintegrada y desarticulada de los derechos; prejuicios de los adultos y visión estandarizada de niñez.



Artes y expresiones en los jardines de infancia

## • LA PRIMERA INFANCIA •

A los anteriores se agregan, entre otros un fuerte centralismo que desconoce las particularidades de lo regional y lo local; iniquidades y estereotipos que llevan a diferentes formas de exclusión, respecto a género, etnia, discapacidad y otros; y, por último, medios sociales especialmente adversos y violentos.

Por todo lo anterior entendemos como Política de Infancia un Plan o curso de acción planeado y construido participativamente con la finalidad de guiar decisiones presentes y futuras a favor de intereses colectivos sobre el desarrollo pleno de la Niñez, que privilegian la equidad e inclusión social y procuran una sociedad orientada al desarrollo humano y social.

### Un proceso expedicionario por la geografía de las experiencias significativas de la vivencia de derechos en la Primera Infancia

El trabajo se basa en la construcción de narrativas durante los viajes regionales por el Caribe, la Región Sur occidente, Amazonas y la Región Centro, realizados por expedicionarios locales por las rutas donde se desarrollan las experiencias identificadas como significativas, para la producción de saber en torno a la vivencia de los derechos de la primera infancia.

Los criterios de significatividad para la selección de experiencias son la conjugación de los siguientes aspectos: que estén situadas en contextos de pobreza, vulnerabilidad y exclusión, que sean expresión de la riqueza cultural en que se desarrollan, que sean experiencias poco conocidas o desconocidas en ámbitos académicos e institucionales, que tengan prácticas innovadoras, y por último, que estén del alguna manera articuladas a procesos comunitarios y locales de movimiento social por la niñez. A su vez los criterios con los que se seleccionaron las regiones son los de existencia de condiciones de vulnerabilidad y conflictividad; la diversidad cultural y natural, la existencia de subregiones apartadas de difícil acceso; la existencia de experiencias no documentadas; la marginalidad geográfica y social y la existencia de una institucionalidad capaz de cumplir con una función demostrativa.

El propósito es el de recoger con y desde las propias voces de los agentes sociales de atención directa, de los adultos cercanos, de los maestros y maestras, de las madres comunitarias, de otros agentes educativos y de los propios niños y niñas, sus saberes acumulados en torno al tema, dimensionando el sentido político de la producción de saber.

El viaje es entonces, de manera semejante a la Expedición Pedagógica Nacional, a la vez movilización, formación, reencontro, aventura y producción de saber.

Para ello se hace necesario romper la mirada en blanco y negro para apreciar sus colores de la diversidad, poner en evidencia y reconocer la riqueza de perspectivas desde la mirada y las voces de los mismos actores que pasan de ser portadores a ser productores de saber, por cuanto el proceso es un conjunto de construcciones y reconstrucciones de historias personales y sociales relacionadas con la Primera Infancia. El

instrumento propuesto para el conocimiento es el de la producción de relatos, pues los seres humanos son de por sí narradores de historias y el relato los enuncia con referencia a tiempos, espacios y urdimbres de acciones y relaciones de su cotidianidad, sirviendo de conector de recuerdos, y dentro de instancias de construcción colectiva, legitimando, desde la práctica cotidiana, su experiencia formativa y su construcción política como sujetos. El saber producido en este proceso quedará como base e insumo para la construcción de una cartografía especial que lo represente en sus elementos constitutivos y de proyección movilizadora.

### Perspectivas, una invitación...

Actualmente el proceso se encuentra en la fase de convocatoria, conformación y formación de los equipos interinstitucionales en cada una de las regiones mencionadas, en los que están participando maestros, maestras, organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, las instituciones ya mencionadas, algunas Secretarías de Educación y algunas universidades como la Universidad del Cauca, la Universidad de Santiago de Cali y la Universidad del Norte, que han expresado explícitamente su interés.

Esta dinámica tiene sentido, en la medida que contribuya a la formulación, diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las Políticas de Primera Infancia, desde la diversidad identificada de las prácticas y saberes producidos en experiencias de vivencia de sus derechos, articulada a la promoción de procesos regionales de movilización social desde los escenarios locales. Está abierta a la participación de todos los actores que se sientan comprometidos corresponsablemente con el presente y el futuro de los niños y niñas más pequeños, como asunto estratégico en la construcción de una nueva ética política capaz de desmontar los mecanismos políticos, sociales y culturales que reproducen la violencia y la exclusión.

*Si bien en Colombia se han realizado esfuerzos por satisfacer las necesidades de este grupo poblacional, las condiciones de vida de la primera infancia continúan siendo alarmantes y la respuesta es aún limitada ante la demanda especialmente de las poblaciones más excluidas. Esta situación, agravada con el contexto de violencia que vive el país, deriva en el fenómeno de desplazamiento forzado y en la descomposición de los grupos familiares*



## Prevención del maltrato infantil: ¿Cómo los maestros pueden proteger a los niños?

Isabel Cuadros Ferré <sup>1</sup>  
afecto@afecto.org.co

.....  
**Todos los programas de prevención del abuso sexual están basados en aumentar la posible resistencia de la víctima frente al abuso; pero deberían centrarse también en prevenir el alcoholismo, aumentar las penas frente al delito de abuso sexual infantil, establecer sistemas de información eficientes que permitan identificar pedófilos, fortalecer el sistema de protección integral, evitar el contacto de abusadores sexuales con los niños, y en creer en la palabra de los niños**  
.....

### Fortalecimiento del Sistema de Vinculación Afectiva

Sin ninguna duda, de la forma en que se inicie el proceso de vinculación afectiva con los hijos, depende lo que ocurrirá a lo largo de la vida con los niños. Es decir, existen ciertas situaciones de riesgo que pueden lesionar el Sistema de Vinculación Afectiva y si este es alterado severamente, la probabilidad de maltratar a los hijos aumenta, como lo ha demostrado Margareth Lynch (1985).

Estas situaciones de riesgo deberían ser detectadas y atendidas tempranamente, es decir, antes que el niño nazca, pro-

moviendo la formación de un Sistema de Vinculación Afectiva sólido entre los padres y sus hijos, capaz de amortiguar las dificultades de la crianza misma, sin que ocurra el maltrato en cualquiera de sus formas. Estas situaciones de riesgo son:

- Embarazo anormal
- Trabajo de parto y/o parto anormal
- Separación neonatal
- Separación durante los seis primeros meses de vida del niño
- Enfermedad del niño durante el primer año de vida
- Enfermedad de la madre durante el primer año de vida del bebé

<sup>1</sup> MD Psiquiatra. Directora Ejecutiva, Asociación Afecto contra el maltrato infantil, Bogotá, D.C., Colombia. [www.afecto.org.co](http://www.afecto.org.co).

## • LA PRIMERA INFANCIA •

Es importante, entonces, definir normas en las instituciones de salud y en la comunidad misma, que sean observadas durante la atención prenatal y durante el parto mismo, tales como: evitar las separaciones de la madre, el padre y el bebé en el parto y en los momentos siguientes a este, a no ser que exista patología neonatal severa y permitir y estimular el contacto físico entre la madre y el bebé. Igualmente se debe incluir al padre durante todo el proceso.

Por otra parte, se requiere tratar respetuosamente a la madre y al padre, incluso afectuosamente, constituyendo en lo posible una red de soporte psicosocial que la familia pueda contactar en el futuro próximo para solicitar ayuda en la tarea de la crianza, especialmente en los períodos de aumento de la tensión emocional. Tratar a los bebés con gran valoración y cuidado amoroso, dando un modelo de identificación sana para los padres hacia el futuro.

Es necesario resaltar la importancia de fortalecer las redes de soporte psicosocial alrededor de las parejas jóvenes que, en general, tienen un nivel de dificultad más alto en la crianza de los hijos. Las comunidades espontáneamente se ayudan a transmitir pautas de crianza, es decir, pequeños trucos que ayudan a manejar una situación cotidiana que presenta dificultad para la madre inexperta.

De esta forma, una de las estrategias posibles para atacar el problema del maltrato infantil es ayudar a las comunidades en la formación de diversas redes que aporten enriquecimiento emocional y contención en las situaciones de crisis. Un ejemplo de esto son las ligas de madres, los grupos de padres y grupos de padres y madres alrededor de la comunidad escolar o de cualquier otro proyecto común, que permitan la formación de red psicosocial. En Colombia se conocen algunas experiencias pioneras que reportan fortalecimiento del vínculo afectivo con el hijo como la de la Fundación Procrear, que promueve el parto natural, la del Departamento de Enfermería de la Universidad Nacional y la del grupo de Melba Franky en la ciudad de Cali.

### Educación para la vida familiar

Los programas de Educación para la vida familiar han sido ensayados en diferentes partes del mundo, especialmente en Estados Unidos y en Inglaterra (Maher, 1990). Se basan en la teoría de que la paternidad y la maternidad tienen, en realidad, más componentes aprendidos que instintivos y que, por lo tanto, se pueden enseñar técnicas de crianza, de manejo de relaciones intrafamiliares, de solución de conflictos, de manejo de la economía doméstica, entre otras.

Estos programas serían especialmente útiles para quienes provienen de familias maltratantes pues, como ha sido descrito múltiples veces, en ellas no solamente ocurre el maltrato infantil, sino que también los niños tienen carencias en la socialización y formación de conductas de solidaridad y ayuda.

### Educación sobre las etapas del desarrollo

Otra de las estrategias utilizadas para disminuir el maltrato infantil es enseñar a los padres acerca de las diversas etapas del desarrollo psicosexual de sus hijos, de tal forma que sus expectativas con respecto a los logros de los hijos sean más acordes con las posibilidades del niño y menos mediadas por sus fantasías de lo que significa ser niño. En el caso de los padres maltratadores, puede existir una distorsión severa de las señales comunicacionales y comportamientos del niño, que puede ser el factor más importante en una situación de maltrato.

La enseñanza sobre patrones de crianza sanos, prevención de accidentes y disciplina sin violencia, entre otros temas, puede iniciarse en la misma escuela, siendo aprehendida por los niños mayores y por los adolescentes, quienes podrían entrenarse si los colegios tuvieran guarderías (Maher, 1988).

De igual forma la escuela está en capacidad de prevenir primariamente el maltrato en los hijos que tendrán en el futuro sus alumnos, para lo cual puede ser conveniente realizar discusiones con los alumnos acerca de: actitudes hacia la autoridad; actitudes hacia la mujer; manejo del presupuesto familiar y la procreación como una opción consciente.

Los medios masivos de comunicación pueden ser utilizados para educar en las etapas del desarrollo psicosexual y social de los niños, haciendo énfasis en los factores de riesgo y en las crisis conocidas en la crianza tales como la lactancia, el control de esfínteres, el diagnóstico y tratamiento adecuado de alteraciones del aprendizaje, especialmente del déficit de atención.

### Educación sobre resolución pacífica de conflictos

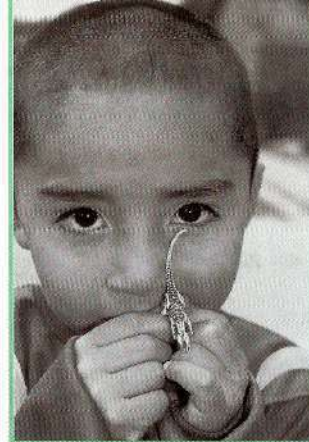
La enseñanza en los colegios, centros comunitarios y universidades de las técnicas básicas de resolución de conflictos en forma pacífica, puede aportar una maravillosa forma de disminuir la violencia intrafamiliar. Debe hacerse especial énfasis en el control de los impulsos y en el manejo de la rabia (Peace Education Foundation, Miami, EU).

### Educación sobre resolución de problemas

La enseñanza de técnicas de resolución de problemas está demostrada como muy útil en la disminución de actos violentos frente a situaciones problemáticas, pues la persona tiene una forma sistematizada de buscar soluciones que permite el manejo de la impulsividad.

### Tratamiento de la disfuncionalidad de las parejas

También debería detectarse la disfuncionalidad grave en las parejas, de forma que estas pudieran entrar en un proceso terapéutico antes de que se pierda la contención en el proce-



so de la crianza que debe ejercer un miembro sobre el otro y antes de que los hijos se constituyan en el campo de batalla o, aún peor, en los protectores de uno de los padres si existe violencia física o emocional.

En las familias donde existe abuso a la esposa, es muy probable que exista abuso a los niños, sin contar con el trauma emocional que genere en los niños el presenciar violencia doméstica.

### Tratamiento de la enfermedad mental y del consumo de sustancias psicoactivas

Se debería detectar y tratar a tiempo a los enfermos mentales, especialmente a los afectados por psicosis, depresión y cuadros ansiosos. De igual manera, las personas que sufren retardo mental deben asistir a programas especiales de ayuda, pues algunos de ellos, al convertirse en padres, pueden maltratar por carecer de adecuados niveles de abstracción, lo que les impide juzgar apropiadamente diversas situaciones de la crianza, especialmente las situaciones de peligro para los niños.

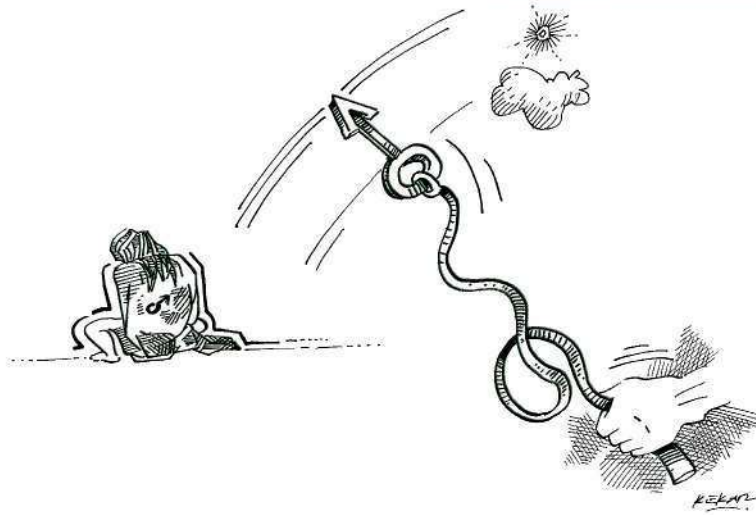
La enfermedad depresiva inhibe la formación de un buen vínculo afectivo con el hijo, especialmente cuando se da en el postparto, por lo que conlleva el riesgo de alterar el sistema vincular con el hijo. La depresión en la madre puede conllevar también el riesgo de impedir que el padre o ella misma capten y respondan adecuadamente a las señales comunicacionales del niño.

El tratamiento de consumo de sustancias psicoactivas, especialmente del alcoholismo, es una estrategia importante para lograr la disminución de negligencia y abuso físico y sexual de los niños. La detección temprana de las alteraciones del aprendizaje, especialmente del déficit de atención y de la hiperactividad. Es muy importante en la disminución del maltrato infantil, pues los padres tienden a interpretar los problemas del rendimiento escolar como dependientes de la voluntad del niño y no de su estado psíquico, de sus relaciones familiares ni de la capacidad docente de los maestros.

### Enseñanza de la prevención del abuso sexual en las escuelas

De acuerdo con David Finkelhor, los esfuerzos realizados en muchos de los estados norteamericanos han comenzado a disminuir las cifras del reporte del abuso sexual. En general, los proyectos más efectivos son aquellos en los cuales se le enseña a los niños cuáles son las situaciones probables de vulnerabilidad frente a los abusadores sexuales, mostrándoles conductas de enfrentamiento que pueden evitar el abuso. Es decir, se enseña al niño desde etapas tempranas cuál podrá ser un contexto propicio para que ocurra el abuso sexual con el fin de que aprenda a evitarlo.

Todos los programas de prevención del abuso sexual están basados en aumentar la posible resistencia de la víctima frente al abuso; pero deberían centrarse también en prevenir el



alcoholismo, aumentar las penas frente al delito de abuso sexual infantil, establecer sistemas de información eficientes que permitan identificar pedófilos, fortalecer el sistema de protección integral, evitar el contacto de abusadores sexuales con los niños, y en creer en la palabra de los niños.

### Visitas domiciliarias postparto

Por ejemplo en casi todos los estados norteamericanos se han utilizado los programas de visitas domiciliarias (realizadas por enfermeras, estudiantes de postgrado o personal de la comunidad con entrenamiento), a las madres en el período inmediato del postparto. Ello con el fin de enseñarles algunas normas básicas de la crianza y verificar que la madre esté entendiendo correctamente las señales del bebé.

En la mayoría de los estudios realizados se ha demostrado la utilidad de estas visitas en la disminución de la probabilidad de ocurrencia del maltrato infantil.

### Evitar el contacto de abusadores identificados con los niños

Estos programas se trabajan fundamentalmente basados en dos líneas de acción: 1) privación de la libertad de abusadores convictos y tratamiento para impedir la reincidencia, y 2) establecimiento de bases de datos de abusadores (sospechosos o convictos), al alcance de los padres de familia, de la escuela y de los centros de cuidado diurno.

### • BIBLIOGRAFIA

- Browne, K; Davies, C; Stratton, P. *Early Prediction and Prevention of Child Abuse*. England: John Wiley & sons, 1994.
- Cirilo, S; Di Blasio, P. *Niños maltratados*. Barcelona, Paidós, 1989.
- Cobos, F. *Abandono y agresión*. Bogotá; Asociación Afecto, 1997.
- Cuadros, I. *El maltrato infantil en Colombia. Alternativas de solución*. Bogotá; Asociación Afecto, 1995, Bogotá, D.C.
- Finkelhor, D. *Abuso sexual al menor*. Ciudad de México: Pax, 1980.
- Helfer, R. E.; Kempe, H. *Child Abuse and Neglect. The family and the Community*. Cambridge: Ballinger Publishing Company, 1985.
- Maher, P (Coordinador). *El Abuso Contra los Niños. La Perspectiva de los Educadores*. Ciudad de México: Grijalbo, 1990.
- Miller, A. *Por tu propio bien*. New York: Farrar. Straus. Giroux, 1984.
- Ministerio de Salud de Colombia. *Primer Estudio nacional de Salud mental y Consumo de Sustancias Psicoactivas*. Bogotá: Autor, 1993.
- PAFI. *Maltrato Infantil. Un Mal que Sí Tiene Cura*. Bogotá, D.C. 1993.
- Presidencia de la República de Colombia - Programa Nacional a Favor de la Infancia.



38

## La experiencia de la Normal Superior María Montessori

*Carmen B. Romero<sup>1</sup>*  
*profesora1960@yahoo.com*

### Un poco de historia

La escuela Normal Superior Distrital es una institución de carácter oficial situada en la Localidad Antonio Nariño. Su misión es la de formar maestros para el preescolar y el ciclo de educación primaria, dicho en otros términos su misión es formar maestros para la infancia.

### ¿Qué teníamos?

En el año 2001 la política de atender un solo grado en el nivel preescolar afectaba la dinámica institucional, pues se pretendía cerrar de manera definitiva los grados de Pre-jardín y Jardín, dejando únicamente los grados de Transición. Esta medida dio lugar a la creación de un movimiento de la comunidad educativa, en defensa de la educación de la primera infancia. Se asume entonces una lucha muy comprometida de

la comunidad que veía en esta acción un atropello contra una de las poblaciones más vulnerables, "nuestros niños y niñas" y que atentaba además la formación de los futuros maestros.

Este movimiento logró que el nivel de preescolar no se cerrara gracias a una jornada de votación en la que se dio un "sí" para que mantuviera el preescolar con sus tres grados y se respetara la cobertura. Uno de los argumentos fue el que se considerara que la Escuela Normal María Montessori era hasta la fecha, y aún es, la única Normal oficial del Distrito Capital.

### ¿Por qué un preescolar completo?

La misión y visión de nuestra institución plantea la necesidad de formar maestros que a su vez "formen niños, niñas y jóvenes felices", que amen lo que hacen, que sean capaces de trabajar en equipo y de enfrentar juntos la transformación del

<sup>1</sup> Docente de preescolar, Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, Bogotá, D.C. Docente Instituto San Bernardo de La Salle, Bogotá, D.C.

mundo hacia uno más justo, equitativo y sobre todo, más humano<sup>2</sup>. Una educación preescolar que tenga en cuenta acciones pensadas desde lo pedagógico, lo formativo, las vivencias y experiencias, lo lúdico y lo afectivo garantiza: una menor repitencia y deserción escolar; mejores desempeños académicos; un desarrollo afectivo y emocional que evita conductas violentas. Por otra parte, permite mejores procesos de socialización, favorece un acercamiento afectivo de la familia a la institución y conduce a la reflexión continua sobre lo que es infancia.

### ¿Qué tenemos ahora?

Para la Normal María Montessori sostener el preescolar con sus tres grados ha significado fortalecer las prácticas exitosas que se venían dando y generar nuevos procesos y compromisos en lo social y en lo pedagógico; compromisos que han implicado repensar la escuela y las prácticas cotidianas.

En este proceso de enriquecimiento e indagación el equipo de docentes de preescolar se da a la tarea de generar un plan de estudios para continuar desarrollando proyectos de aula a los cuales se le integraron las áreas del conocimiento, garantizando un manejo secuencial y progresivo que permita verificar y evaluar el desarrollo del mismo, dando lugar a aprendizajes significativos, evitando una presentación segmentada de conocimientos y propiciando actividades lúdicas en las que el juego se convierte en un medio fundamental en el proceso de apropiación de saberes. Aquí la pregunta como eje mediador de este proceso favorece la estructuración y canalización de nuevos conceptos.

Las acciones propuestas en el plan de estudios van encaminadas al desarrollo del pensamiento de nuestros niños y niñas, a fortalecer procesos afectivos, comunicativos, de convivencia social, a la solución de conflictos, la sensibilización y el cuidado del medio ambiente.

El énfasis en artes permite implementar una metodología orientada al descubrimiento; al desarrollo de la capacidad de asombro, a la sensibilización, al reconocimiento de características personales, ritmos individuales y a potenciar el pensamiento creador. El arte se convierte en la válvula que regula emociones, lo que se vive, lo que se conoce, lo que se siente, lo que se aprende. Es de aclarar que si bien tenemos menores de edad, "escolarizados" desde los 3 años, esa "escolaridad" va totalmente en contra de tener niños y niñas frustrados "haciendo planas de palitos y bolitas".

Entendemos que los niños y niñas traen un bagaje de conocimientos previos y que es a partir de estos conocimientos que llegan a realizar nuevas construcciones mentales que son apropiadas desde la interacción colectiva e individual.

Dado que los niños y niñas en esta etapa son egocéntricos, se hace necesario promover la colaboración y el trabajo grupal para que también desarrollen autoestima, seguridad y sus relaciones sociales sean más afectivas. Recordemos que los niños y niñas de 3 a 6 años necesitan aprendizajes basados en la experiencia y proyectos integradores que les permitan comprender el mundo.

En el texto "pequeños aprendices, grandes comprensiones" del Baúl Jaibaná<sup>3</sup>, se plantea de manera clara lo que significa comprender: "comprender no es solo tener conocimiento es sobre todo la habilidad de utilizar ese conocimiento de manera creativa y competente en la vida".

¡Lo que hacemos nos permite ver lo que comprendemos! Comprendemos realmente cuando producimos, representamos, actuamos o hacemos algo. Es por ello que las prácticas educativas, ricas y motivadoras no son aquellas que producen "actos repetitivos" sin sentido alguno. ¿No es más agradable acaso, que el niño y la niña, siembre una planta, invente una receta, tenga una mascota en su colegio a que "haga planas"? ¿No es acaso mucho más importante que se exprese verbalmente, escuche cuentos, narre experiencias cotidianas, cree historias, juegue, cante y ría, a que aprenda de manera tortuosa a leer y a escribir sin respetar su propio ritmo?, ¿No es más hermoso y gratificante para un maestro poder mirar a través de los ojos de los niños y niñas ese mundo que los hace únicos?

Por esto en la institución trabajamos el método natural de lectura y escritura, -aportado a la educación por Celestine Freinet, (1896-1966) – que considera que el aprendizaje de la lectura y la escritura así como cualquier otro aprendizaje, el niño lo efectúa a partir del tanteo experimental. Este proceso tiene que ver con la maduración, con el contexto y la riqueza oral que ellos reciban en los ámbitos familiar, social y escolar; bajo esa mirada holística y en aras de que la familia participe en el proceso de formación contamos con dos estrategias que lo promueven.



2 Escuela Normal Superior Distrital María Montessori. Proyecto Educativo Institucional Institucional PEI. 1999. p. 13.

3 Ministerio de Educación Nacional. MEN, Serie Colección Baúl de Jaibaná. Bogotá, D. C., 1997.

## • VOCES DE LOS MAESTROS •

La cartilla "leer y escribir una experiencia a partir del corazón de la familia", diseñada por la orientadora Mercedes Rojas, se convierte en una oportunidad para dialogar, descubrirse como padre, como madre, como hijo, como hermano, fortaleciendo lazos afectivos, valores familiares y reflexionar al interior de cada una de las personas que participan en este trabajo de sensibilización.

La coevaluación significa un proceso investigativo en el que se ponen en diálogo las variables que influyen en los procesos de desarrollo de los niños(as). Se realiza un diálogo entre padres, estudiantes y maestros, se identifican los aspectos que inciden en el proceso académico y de formación, para determinar las acciones de mejoramiento y analizar el desempeño del maestro y circunstancias de la familia.

### La articulación del preescolar y del grado primero: un puente decisivo para evitar rupturas

En el año 2002, con la asesoría del Ministerio de Educación Nacional, se inicia la propuesta de articulación preescolar-primaria. Con textos y talleres a favorecer el desarrollo de los proyectos, teniendo en cuenta el papel de las áreas obligatorias y fundamentales y se continúa implementado el diario de campo como herramienta de investigación. La propuesta se inicia en los grados de transición y primero. Su principal objetivo es evitar la ruptura que se presenta entre el nivel preescolar y de primaria, ruptura que tiene que ver con modelos, espacios y prácticas pedagógicas.

### ¿Qué necesitamos?

Reconocer nuestros niños y niñas como sujetos de derecho en una sociedad marcada por la violencia significaría proveer desde su nacimiento de una seguridad holística que haría de ellos excelentes ciudadanos.

Hablar de Primera Infancia en Colombia, es hablar del corazón de un país que necesita re-significar el concepto de niño y niña, que necesita comprender que una infancia pobre, con carencias, sólo puede producir deficientes desarrollos y por lo tanto, un país débil. Colombia requiere con urgencia mejorar las políticas establecidas y pasar de los meramente asistenciales a lo verdaderamente integral, donde se deje de mirar al niño y a la niña como seres segmentados.

Se necesita pasar del cuidado a la educación infantil de calidad posibilitando aprendizajes significativos, ofreciendo una educación equitativa, respetuosa de los contextos culturales, centrada en lo lúdico, afectivo y pedagógico, fundada en las experiencias del niño, que cuente con educadores especializados que manejen proyectos integradores, en los que además participe la familia, de una manera comprometida y real.

Luego nuestro país debería dejar de insistir en "políticas" y generar acciones que propendan por fortalecer el desarrollo integral de nuestros niños y niñas. Urge mejorar los currículos



*La infancia y el docente coprotagonistas del acto pedagógico*

en las universidades y centros de formación docente; el cuidado de la primera infancia debe darse de manera holística y no segmentada. Debe garantizarse el trabajo interinstitucional así como también la movilización de recursos.

La incorporación de la mujer al trabajo ha debilitado la atención y el cuidado de sus hijos, se ha roto la estructura familiar y de una familia extensa hemos pasado a una familia nuclear con máximo dos hijos, en la que en ocasiones el cuidado y responsabilidad está a cargo de la mujer cabeza de familia, la abuela y en algunos casos solo el padre. El modelo social esta pensado por los adultos para los adultos y los niños y niñas se convierten en una carga difícil de asumir aunque se les ame mucho; por ello las instituciones y en especial los preescolares deben ser parte de la solución, deben convertirse en el sitio donde se privilegie el cuidado y la educación de la primera infancia.

### Reflexiones pedagógicas para hacer posibles mejores procesos en el Preescolar

Debemos tener en cuenta que en esta etapa se desarrolla su pensamiento a nivel nocional y no conceptual, las experiencias que el maestro desarrolle deben estar centradas en aprendizajes lúdicos, talleres, vivencias altamente significativas, teniendo en cuenta la expresión de que "El niño sólo aprende lo que le gusta" (Carls Roger). En esa relación de construcción del conocimiento es primordial formular preguntas, brindar estrategias y espacios que fomenten la curiosidad y el deseo de aprender a través de la construcción de su propio conocimiento. En ese sentido el maestro más que orientador se convierte en mediador entre el conocimiento previo y el que el niño o niña incorpora.

El juego como estrategia pedagógica y socializadora es fuente de un enriquecimiento inimaginable por eso es necesario tener claridad sobre como "nuestros niños juegan" para privilegiar ese placer. "En la edad de 3 años los niños juegan a la rivalidad armada y ruidosa juegan a la guerra; para las niñas, es el juego de la muñeca de enfilear perlas, para ponerse guapas, todos son princesas"<sup>4</sup>. Es evidente el juego con características de género, como acondicionamiento social.

Hacia la edad de 4 o 5 años los niños se sienten más seguros y confiados toman los juguetes los observan "los destrazan"

<sup>4</sup> Dolto, Françoise. *Las etapas de la infancia. Nacimiento, alimentación y escuela. 2000, Paidós Ibérica.*



en su necesidad de saber como funcionan, a qué saben, qué hacen; necesitan conocerlos y dominarlos. Esa experimentación se convierte en una curiosidad por manipular, explorar, saber, aprender que hacer con ese juguete que aflora su capacidad de asombro y que en ocasiones se convierte en un reto a superar.

El juego permite crear reglas consensuadas que privilegian la socialización y la solución de conflictos; a partir del juego se privilegia el lenguaje en todas sus formas y expresiones, se enriquece la palabra, la formación de valores, el desarrollo de pensamiento, el diálogo, la caricia. El juego fortalece la autoestima hace a nuestros niños y niñas más seguros, alegres, autónomos e incide directamente en sus aprendizajes. El juego les permite vivir el placer de ser niños.

### ¡Que existan las ludotecas!

Cada preescolar, cada parque, cada barrio, cada ciudad necesita como mínimo una ludoteca. "La ludoteca escolar, es un espacio diseñado a la medida del niño y la niña, donde pueden explorar, y aprender a vivir. La primordial es que el niño y la niña tengan la posibilidad de jugar de acuerdo a sus deseos e intereses y de esta manera, puedan darse las condiciones más favorables para su formación. Es un espacio donde se potencia la dimensión lúdica del niño y la niña".<sup>5</sup>

#### PERFIL DEL DOCENTE DE PREESCOLAR

- Debe ser una persona equilibrada, afectiva, que le guste jugar
- Le debe agrandar el trabajo y la labor pedagógica con los niños y niñas, les promueve el aspecto lúdico creativo y reflexivo
- Conoce a su grupo
- Lee, investiga se actualiza
- Conoce y domina las áreas del saber para enlazarlas a los proyectos integradores
- Diseña, organiza y pone en practica experiencias altamente significativas
- Reconoce las diferencias individuales que influyen en los procesos
- Identifica las necesidades de los niños y las niñas
- Es mediador teniendo claridad en que el eje central del proceso es el niño y la niña
- Fomenta valores
- Promueve la formación integral armónica
- Observa, cuida y orienta
- Es participativo y sabe trabajar en equipo
- Favorece la libre comunicación, la escucha, la expresión oral y la afectividad en todos los momentos del proceso
- Permite la vinculación de la familia a la institución de manera respetuosa y participativa
- Sistematiza y evalúa los componentes del proceso
- Ama lo que hace y es feliz haciéndolo
- Permite el diálogo y corrige con ternura
- Entiende que del error se aprende
- Evita el grito, la monotonía y se "divierte y encarreta" con lo que los niños y las niñas hacen y expresan

En el preescolar la ludoteca se convierte en una herramienta primordial que debe existir y permanecer para crear relaciones equitativas, influyentes, trascendentes y para recuperar los juegos tradicionales. Se recomienda favorecer los juegos de roles; el juego se convierte en el "mediador del deseo", de lo que los niños son y quieren llegar a ser.

### ¿Qué se debe enseñar en el Preescolar?

No se deben dictar contenidos; se requiere generar proyectos integradores donde la experiencia, el juego, el taller, el arte, la literatura, la música, la expresión corporal representen estrategias pedagógicas que permitan la construcción del conocimiento.

Se necesita un currículo flexible, en donde las áreas del conocimiento sean claras para el maestro; esto le permitirá tener un derrotero sobre lo que puede y debe privilegiar sin segmentar el conocimiento del niño favoreciendo a través del proyecto integrador el aprender a aprender, respetando ritmos individuales. En el preescolar no "se dicta clase", no se dan soluciones, sino por el contrario, se brindan espacios, experiencias, estrategias, elementos de cuestionamiento para que el niño y la niña se formulen preguntas, creen hipótesis, investiguen, interroguen, construyan y reconstruyan su propio conocimiento.

#### ¿QUÉ DEBE TENER EL PREESCOLAR? ¡MUCHO ESPACIO!

- Espacios que privilegien la observación y la experimentación.
- Materiales que favorezcan el goce de palpar, de conocer y de explorar
- Libros de todos los colores, olores, formas, sabores y tamaños para enamorarnos de la lectura y la escritura
- Colores, plastilinas, pinturas que permitan imaginar y recrear el mundo al derecho, al revés, con los ojos y las manos mágicas de nuestros niños y niñas
- Música de todos los matices de todas las partes del mundo para volar a sitios fantásticos con el poder de la escucha y la imaginación
- Videos, cuentos, fábulas, poemas, retahílas para fortalecer la memoria, para crear obras de teatro y representar los personajes de estas historias, con aulas letradas
- Juguetes grandes, pequeños, feos, bonitos para construir, desbaratar y volver a armar
- Grandes ludotecas con maestros que nos amen y se conviertan en cómplices del juego
- Jardines para sembrar y cuidar las plantas; con agua, arena, canicas, fichas y todo lo que le permita al niño el goce de aprender y ser feliz
- Actividades fuera de lo común, con actividades que los lleven a vivir cada día como el más mágico de los días
- Con un proyecto lúdico pedagógico que favorezca el aprendizaje
- En fin, el preescolar debe ser para nuestros niños y niñas un castillo encantado donde aprenden lo que necesitan aprender, donde sean reconocidos como seres únicos, alegres, felices y aceptados, donde pueden ser constructores de su propio aprendizaje

<sup>5</sup> Ludoteca escolar, serie de estudios y avances. Bogotá una gran escuela, Alcaldía Mayor, Secretaría de Educación, Bogotá, D.C., 2004.

## • EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS •

# La Red de Escuelas Normales de la Universidad Pedagógica Nacional

Karol Cabrera<sup>1</sup>

k0cabrera@uni.pedagogica.edu.co

Una red que se teje en el encuentro

Para la Universidad Pedagógica Nacional, establecer relaciones con las Escuelas Normales Superiores en su calidad de pares instituciones formadoras de educadores, ha sido una intención prioritaria. En el Proyecto Político Pedagógico Institucional del año 1997 se estableció como una de sus políticas, propiciar programas de cooperación interinstitucional e impulsar la conformación de redes, con miras a consolidar comunidades académicas que atiendan las demandas educativas de los diferentes contextos culturales, en este sentido se propuso coordinar acciones con las escuelas normales y facultades de educación, a fin de asegurar procesos de calidad en la formación de docentes.

Desde esta perspectiva, en el año 2004 se origina la Red de Instituciones Formadoras de Formadores, con el claro propósito de apoyar pedagógicamente a las instituciones formadoras de educadores e impulsar la conformación de una red, estructurada con base en el reconocimiento de las experiencias y propuestas de formación tejidas por las escuelas normales para responder a las actuales poblaciones, condiciones y necesidades de las regiones. Se piensa en la conformación de redes<sup>2</sup> porque posibilitan el intercambio de prácticas y saberes entre pares, la constitución de un espacio de relaciones horizontales para avanzar en la producción de conocimiento y de comunidades de saber pedagógico, hacen evidente la diversidad, un encuentro de mil opciones a un mismo problema o interés y conectan circuitos abiertos dirigidos a la creación de lo múltiple.

Como uno de los escenarios para hacer posible la acción e interacción de la Red de Instituciones Formadoras de Formadores con las primeras instituciones comprometidas en la educación inicial de maestros, se trabaja de forma conjunta con la Expedición Pedagógica Nacional en la Ruta de Escuelas Normales Superiores en la que participan Instituciones del Caribe, Santander y Centro Oriente. La Expedición Pedagógica Nacional es un proyecto que combina la movilización social por la educación y la construcción de una nueva mirada de lo educativo con el fin de explorar, reconocer y potenciar la riqueza y



diversidad de modos de hacer escuela, ser maestro y construir comunidad educativa, a través de viajes y encuentros en los que participan maestros, directivos docentes, estudiantes, padres de familia e investigadores.

Desde los primeros esbozos que se hicieron alrededor de la Expedición Pedagógica Nacional en el año 1998, apareció de forma inmediata la esencia del educador de educadores, su figura social que pone en conjunto la pedagogía, los saberes disciplinares, las comunidades y realidades. Su particularidad creadora e inquieta que reconoce el tan importante papel que desarrollan las instituciones formadoras de formadores, las políticas institucionales que la regulan, las concepciones y fines que la orientan, los programas a través de los cuales tiene lugar y las innumerables prácticas entrelazadas en su interior.

## Entrelazando hilos con las instituciones formadoras de maestros para la infancia

Las Escuelas Normales Superiores han sido reconocidas históricamente por estar dedicadas a la formación de maestros y

<sup>1</sup> Licenciada en Educación Preescolar, Asistente e investigadora del Proyecto Expedición por la Primera Infancia, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.

<sup>2</sup> De acuerdo al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas de Chile, las redes son grupos de profesores de un mismo sector de aprendizaje o especialidad, que pertenecen a distintas instituciones de una localidad, los cuales se organizan en forma voluntaria y autónoma y se reúnen con cierta periodicidad, para enfrentar desafíos comunes respecto a la transformación y mejoramiento de sus prácticas de enseñanza. En similitud, pueden conformarse de modo más amplio, indistintamente de la localidad o la especialidad, estructurándose como escenarios de articulación en los que la pedagogía adquiere su carácter fundante en la escuela para englobar en ella el saber disciplinar.

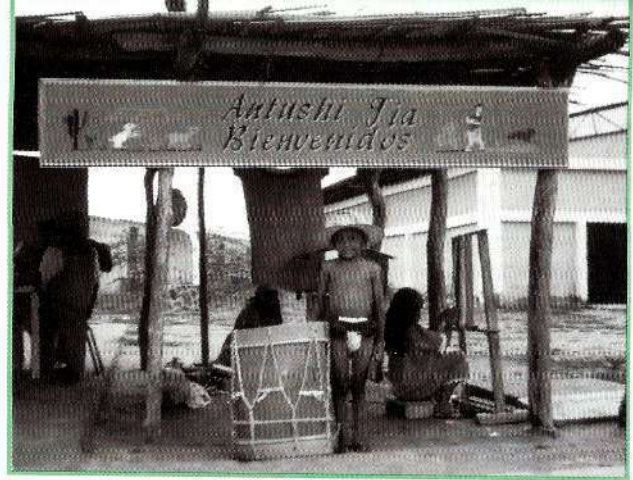
llevar consigo aproximadamente doscientos años de aporte a la educación.

Desde su creación en el año de 1820, las Escuelas Normales han estado sujetas a las transformaciones provocadas por las políticas educativas, pero hasta el momento permanecen y mantienen un estatus de reconocimiento como entidades de desarrollo educativo y social. La transición más importante y que en este momento las dota de una identidad y criterios de calidad, se origina en la década de los años 1970, cuando se observa la intención de enajenar la pedagogía del trabajo del maestro, bajo la influencia de la tecnología educativa; hasta 1994 con la promulgación de la Ley 115, se genera un favorable viraje hacia el rescate de la pedagogía, el artículo 112 define que "las escuelas normales debidamente reestructuradas y aprobadas, están autorizadas para formar educadores en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria".

Concomitantemente el decreto 3012 dicta las disposiciones para la organización y el funcionamiento de estas escuelas. A pesar de ser un mandato legal que establece parámetros, las conduce a reflexionar sobre su papel en la formación de ese nuevo maestro; un profesional de la pedagogía de la más alta calidad humana, un ser social, crítico, ético y político, sujeto de saberes pedagógicos y comprometidos con la educación de niños y niñas. En el proceso, las normales han optado por enfoques de formación desde la investigación, con currículos integrales y flexibles que dan paso a la interdisciplinariedad en núcleos de saber, con estructuras académicas coherentes que propenden por la formación integral.

Además del fundamento pedagógico intensificado en la media vocacional y ciclo complementario, los docentes en formación se preparan para responder adecuadamente a las particularidades del infante. Los normalistas se enriquecen y construyen su saber a partir de espacios como: pedagogía del preescolar (ENS Montes de María, ENS de Ocaña); formación del maestro para preescolar y la básica primaria (ENS de Norte de Santander) Educación preescolar (ENS Río de Oro, Cesar); procesos de aprendizaje en el preescolar (ENS de Gigante, Huila); construcción del conocimiento en educación preescolar (ENS Sagrado Corazón de Jesús); Pedagogía de la Básica primaria y didáctica para Básica Primaria (ENS de Ocaña). Con estos elementos se busca que el maestro en formación propicie intervenciones que conduzcan a los niños y las niñas a la apropiación del mundo social, físico y natural y a la comprensión y uso de los distintos medios y procesos comunicativos.

Pero en la conciencia de que el desarrollo infantil está determinado por las condiciones de salud, nutrición, ambiente y por la constitución de relaciones socializadoras, los planes de estudio también incluyen cátedras que profundizan el estudio de las relaciones existentes entre infante, entorno, familia y escuela, el contexto y la cultura así como la importancia del juego y la lúdica en el aprendizaje y desarrollo socioafectivo.



Una lectura de la educación para la primera infancia con características como las anteriormente descritas, reconoce que este grupo etéreo, además de contar con unas especificidades y necesidades de desarrollo, es afectado por unas condiciones particulares de vida que el agente educativo y la escuela deben tener en cuenta.

### Múltiples encuentros, diversas experiencias

En su expedición por las Escuelas Normales, la Red de Instituciones Formadoras de Formadores ha traído consigo unas bitácoras de viaje que ponen en evidencia múltiples y esmerados escenarios de formación. Ello nos permite pensar que el compromiso social de estas instituciones ha inducido a que por medio de sus proyectos y la práctica pedagógica, se afecten realidades que se hubieran pensado al margen de la educación.

En aras de compartir la experiencia del viaje, los hallazgos en la exploración, el reconocimiento de la riqueza pedagógica y de las prácticas que emergen del cruce entre las necesidades educativas y las realidades contemporáneas o contextuales, se ilustran a continuación tres experiencias: la primera en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia con prácticas etnoeducativas; la segunda en la Escuela Normal Superior de Gacheta con propuestas para la zona rural y la última en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de SOLCA en la formulación de proyectos con población en condición de desplazamiento forzado por la violencia.

### Bitácora: Guajira, desierto ancestral

La Guajira, región de nuestro país donde se encuentran el intenso calor de los desiertos y la frescura del mar, donde se recorren extensos caminos de arena que sacian la sed en jagüeyes y se hace reconfortable descansar bajo la sombra de un trupillo. Guajira, olor a raíces y carbón del Cerrejón, contrastes entre mantas de colores y chinchorros en las enramadas, arquitectura entrañable de bareque y yotojoro.

Al toque de Kasha, la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia nos convoca para compartir su propuesta de formación. Inmersa en el contexto étnico Wayuú y preocupada por preservar uno de los grupos indígenas más numerosos de América del Sur, estructura su énfasis en Etnoeducación y bilingüismo (lengua castellana y wayunaiki) y sus núcleos del saber en el eje socio-cultural, ético-religioso, artístico-lúdico y práctico-pedagógico.

## • EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS •

Aunque en Uribia la cultura occidental, o Arijuna como es conocida entre los Wayuú, ha ganado terreno desdibujando el patrimonio cultural, en los corregimientos cercanos aun se nace, vive y crece sintiendo que por las venas corre sangre indígena. En pleno compromiso de rescatar sus costumbres y de crear conciencia del derecho que tienen los niños y las niñas Wayuu a la educación sin atropello de sus creencias, las estudiantes de la Escuela Normal Superior aprenden desde el preescolar tareas que tradicionalmente enseñaba la madre; tejen chinchorros, mochilas, fajas y telas; desarrollan habilidades para el dibujo de las kannas; conocen sus mitos, leyendas, remedios caseros y creencias e incluso la que debería ser su lengua materna, el wayunaiki.

Las jóvenes que han encontrado en la docencia su vocación, continúan su formación en el ciclo complementario donde entrecruzan los saberes culturales desde la descriptiva pedagógica, la identificación de objetos de investigación y los fundamentos psicológicos en el desarrollo de sus prácticas y la creación de un proyecto pedagógico.

En el año 2004, las estudiantes de último grado de Ciclo Complementario, como fruto del proceso formativo, desarrollaron un proyecto que guarda relación e interés con el concepto de interculturalidad, un enfoque que procuró el avance en el reconocimiento de los derechos de los grupos étnicos a una educación que permita y favorezca el uso de las lenguas aborígenes y la inclusión de nuevos contenidos y formas en los currículos, pero además de buscar la apropiación y afirmación de la cultura se encuentra importante el respeto por la diversidad y la interacción.

En la primera etapa de práctica pedagógica, la de observación, análisis y registro, las maestras en formación encontraron particular interés en la manera como interactuaban y se relacionaban los niños indígenas en un entorno donde prevalece la población en transición étnica y los infantes que sin ser indígenas, viven dicho proceso. Iniciando la etapa de intervención, construyeron un proyecto pedagógico investigativo al que denominaron "Incidencia de los patrones culturales en el proceso de socialización de los niños Wayuú y Arijuna". Convencidas de que el contexto es mediador en el proceso educativo, buscaron estrategias que les permitieran utilizar los aprendizajes culturales para hacer de la institución un lugar de encuentro, un espacio familiar de aprendizajes y construcciones que les permitan a Arijunas y Wayuú comprender y respetar las diferencias, arraizando sus costumbres y estableciendo lazos de conexión que posibilitaran una mejor socialización.

Los diarios de campo dejaban ver entre líneas y en un proceso paulatino, cómo los pequeños indígenas al encontrar que su lengua era conocida y utilizada por la maestra, se expresaban con mayor confianza dejando al descubierto no sólo sus aprendizajes sino sus sentimientos e ideas, unos y otros, compartían juegos, la golosa o los cardones y las flechas, juegos populares y ancestrales que les permitían establecer lazos de amistad, de respeto por la diferencia y de encuentro en el placer de la diversión.



Una propuesta de formación de maestros para la primera infancia, que deja en los constructos del educador, interés por propiciar el conocimiento de los objetos mediante la vinculación del niño con experiencias culturales, vivencias que le facilitan la comprensión y apropiación de relaciones causales y representaciones de la realidad social, propende a que el niño se conozca y se quiera a sí mismo, no solo para construir una identidad, sino para reconocerse como miembro de un grupo social en el que al mismo tiempo es igual y diferente.

### Bitácora: en las montañas del Guavio

La región del Guavio, además de preservar una gran riqueza hidráulica con la represa que lleva su mismo nombre, día a día se esmera por cultivar "frutos de amor y verdad", los labradores de tan magna responsabilidad son los maestros, maestras y directivos de la Escuela Normal Superior de Gachetá.

Son pocos los habitantes gachetunos que se congregan en el centro del municipio, donde el quehacer diario transcurre en el ajetreo de una vida comercial o de oferta de servicios. Alrededor, aunque en viviendas dispersas las unas de las otras, se encuentra una mayor cantidad de población dedicada al cultivo de la tierra, que sin ser la actividad más productiva es la más viable y aprendida desde corta edad. Dicha condición demanda instituciones educativas con características particulares, la comunidad estudiantil al no ser numerosa pero si diversa, debe distribuirse en escuelas unitarias, donde una o dos maestras asumen las responsabilidades académicas de la básica primaria.

La práctica pedagógica en el sector rural es uno de los escenarios de interés para la Escuela Normal Superior de Gachetá, sin embargo le provee al maestro en formación múltiples opciones para su desempeño profesional, que varían desde el trabajo con Hogares de Bienestar Familiar, reclusos de la Cárcel

del Circuito, padres de familia y población estudiantil de preescolar y básica primaria de la institución. La fundamentación pedagógica significa un devenir en el transcurso del preescolar, la básica y la media vocacional, igualmente sucede con el desarrollo de las habilidades artísticas y la elaboración de materiales didácticos desde diferentes técnicas de expresión gráfica, pictórica y artesanal. En grado décimo se orientan las bases y principios teóricos de la investigación, mientras en once los estudiantes aplican sus conocimientos en el desarrollo de un proyecto inicial de investigación que será ampliado y perfeccionado en el ciclo complementario.

San Fernando, es una de las escuelas del área rural en la que realizan sus prácticas los maestros en formación. Del centro del municipio a la vereda de Eras, hay por lo menos 30 minutos de camino en automóvil y 20 minutos más para llegar a la cima de una baja montaña por un camino pedregoso que vale la pena transitar; sea cual sea la dirección a la que se dirija la mirada hay un bello paisaje digno de recordar, pues entre los verdores de la montaña se contempla el nacimiento y curso de la represa del Guavio.

Tres salones, un comedor, una cocina, y un patio de juegos cuya cerca la constituyen árboles alineados conforman el espacio de la Institución, cada detalle ha sido pensado para el bienestar de los niños y niñas. La mayoría de ellos vive en condiciones de pobreza y desnutrición, no gozan de familias estables y con frecuencia los abuelos sustituyen a los padres, quienes viajan a diferentes ciudades en busca de mejores oportunidades laborales, demuestran actitudes de agresividad física y verbal y bajo rendimiento académico. Las responsabilidades que deben asumir desde temprana edad, los obliga a trabajar en sus hogares o desempeñarse en diversos oficios los sábados, domingos y temporadas vacacionales.

Los maestros en formación han encontrado una excelente respuesta a los requerimientos de la escuela unitaria en el trabajo por proyectos de aula. Después de indagar los intereses de los niños, identifican un tema generador y planean con base en las inquietudes de los estudiantes de cada nivel, preguntas que les permitan alcanzar los logros en las diferentes áreas de aprendizaje.

Pero su preocupación trasciende al ámbito familiar, la necesidad de que los padres comprendan que el desarrollo intelectual, físico y social, depende del bienestar y el buen trato del que goce los pequeños; razón por la cual utilizan la "Escuela de Padres" para propiciar un encuentro en el que combinan la orientación en el compromiso de educar, con la actividad artesanal como medio de productividad económica. Mediante talleres, los padres, en ocasiones acompañados de sus hijos, aprenden a recolectar, almacenar y manejar material natural y de desecho que utilizan en la elaboración de bolsos, muñecos y papel reciclado. Algunos de estos trabajos hacen parte de las exposiciones en ferias artesanales del municipio y la región.

Los significativos esfuerzos que se han materializado en proyectos educativos o de investigación que se gestan en el área



rural, son el aporte de los maestros en formación para el Proyecto Educativo Rural PER que actualmente se encuentra construyendo la Escuela normal con el objetivo de generar una propuesta curricular pertinente para dicho sector.

#### **Bitácora: promundo activo**

Soacha es hoy una de las principales zonas receptoras de población en condición de desplazamiento forzado por la violencia en el país. Un municipio que aunque declarado en emergencia social ha decidido ponerle la cara a la máscara de los violentos, quienes no respetan el rostro de un anciano, de un joven campesino, de una madre, de un niño que empieza a vivir, precisamente son ellos, los niños, quienes irónicamente sufren las más duras consecuencias de esta guerra sin sentido. Se estima que en Soacha, para el periodo comprendido entre noviembre de 1999 y septiembre del 2001, de 3.223 personas desplazadas por la violencia, 1.554 eran menores de edad.

La Escuela Normal Superior María Auxiliadora, una institución que guarda en sus salones, jardines, patios y teatro la historia de 100 años ininterrumpidos de labor educativa, en su compromiso con la comunidad soachuna e inquieta por la creación de un proyecto que responda por las necesidades de la población vulnerada, establece contacto y logra apoyo directo de la Red de Solidaridad. En el año 2001 comienza a gestionar recursos que le permiten asignar cupos educativos en preescolar y básica primaria a menores en situación de desplazamiento forzado por la violencia, e intervenir en el aspecto de atención nutricional y psicosocial, como mecanismo que le ayudará al niño a enfrentar de manera concreta y viable, factores de riesgo causados por la violación de sus derechos básicos.

Promundo Activo, como se le denominó al proyecto, inició con el acompañamiento del equipo de práctica de la Universidad Nacional de Colombia en las áreas de trabajo social, psicología, nutrición y salud. El recurso humano profesio-

## • EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS •

nal para las labores educativas, de coordinación, seguimiento y evaluación, fueron dispuestas por la Normal. El trabajo que en conjunto se empezó a desarrollar, considero esencial dirigir la propuesta hacia: **1.** La formación integral del estudiante desde la dimensión educativa, cultural, vocacional, asociativa y psicosocial; **2.** El fortalecimiento de un tejido social que permita la expresión de problemáticas, la recuperación socioafectiva y la generación de cambios de hábitos fundamentados en la convivencia, la tolerancia, el respeto y la negociación; **3.** La promoción de hábitos alimentarios saludables y el suministro de complementos alimenticios; **4.** El desarrollo de procesos de capacitación y formación de unidades productivas como medio que contribuya a la estabilización y/o reestablecimiento económico; y **5.** La capacitación e información sobre organismos que promueven la defensa y protección de los derechos humanos en el distrito capital. De tal manera, se brindan posibilidades de solución a las necesidades de la población, convergiendo en el bienestar desde diferentes aristas que precisan conectarse entre sí.

Respecto a la propuesta para la formación integral de los niños y las niñas desde la dimensión educativa, cultural, vocacional, asociativa y psicosocial, Promundo Activo se fundamenta en los ejes estructurales del Proyecto Educativo Institucional de la Normal, aunque replantea algunos aspectos y enfoques, contextualizándolos y adaptándolos a las condiciones y características de la población. Ha sido fundamental el conocimiento y análisis de la situación en la que se encuentran los menores víctimas del conflicto armado y su nuevo contexto de vida, las condiciones extremas de pobreza y abandono y la incidencia de sus imaginarios frente al concepto de identidad, género, emoción y costumbres.

La participación de las normalistas en el Proyecto Promundo Activo sucede en el segundo año de Ciclo Complementario durante un semestre. Para el desarrollo de una buena y significativa práctica con niños en condición de desplazamiento forzado por la violencia, además de los fundamentos teóricos filosóficos, psicológicos y pedagógicos, las estudiantes profundizan en los principios del Proyecto de Protección a la Niñez (liderado por ACNUR), que coloca la escuela en un lugar de protección, de inclusión y activación de resiliencia.

La práctica pedagógica se fundamenta en los principios de Escuela Nueva; aunque existen todos los grados de la básica primaria y los niños son ubicados según lo demuestran sus certificados escolares o diagnósticos, sus necesidades educativas y ritmos de aprendizaje; requieren del trabajo y asesoría por subgrupos, en los que las normalistas cualifican las competencias lectoras y escritoras y apoyan los procesos de nivelación.

Promundo Activo es una experiencia que toca las fibras sensibles en la vocación docente de las maestras en formación; a través de su quehacer perciben en los niños y niñas actitudes de cambio frente al respeto, la participación, la expresión de sus sentimientos y problemas, la resolución de conflictos por la vía del diálogo, el disfrute de la escuela en todos sus momentos y espacios, y la gratitud por las enseñanzas y acompañamiento de sus maestras.

A partir de la práctica las normalistas consiguen construir aprendizajes que no brinda la academia: saber que el buen trato y el afecto son movilizadores de conductas positivas para la convivencia y la tramitación de conflictos, tener en cuenta que conocer la historia pasada y presente del estudiante le permite al maestro estructurar estrategias efectivas para su desarrollo integral, y comprender la importancia que tiene el brindarle a los niños y niñas seguridad y confianza frente a sus capacidades y habilidades.

### Para concluir

Las propuestas de formación ponen al descubierto un maestro creador del quehacer educativo en un contexto que no obedece a la pedagogía estática, se debe a las particularidades que la región en su dimensión cultural y territorial demanda de la escuela y el maestro, comprendiendo que el pensamiento pedagógico no siempre puede tener pretensiones de universalidad. La formación de educadores antes que responder a las políticas y programas del Estado debe pensarse desde el sentido de lo humano, de sociedad y educación.

La formación de educadores no puede referirse, como se hacía anteriormente, sólo a su preparación para la aplicación de unos contenidos en el aula, sin considerar las condiciones y situaciones del contexto. Al respecto Diker y Terigi (1997) señalan como aspectos influyentes en esa formación, los avances permanentes en los campos del conocimiento científico y pedagógico, la variedad de contextos en que se realiza su preparación, los condicionantes sociales, económicos y culturales, y la postura personal y ética de los sujetos a partir de los cuales se forma un educador como sujeto polivalente, profesional competente, intelectual crítico, práctico reflexivo y transformador.

Asistimos a otra concepción de formación que reconoce en la enseñanza ese sentido formador, originado en un acto con múltiples experiencias, saberes y prácticas a través de la relación mediada entre quien enseña y quienes aprenden. Es una formación en función de la libertad del otro, de su autonomía, del ejercicio de la democracia y del sentido de lo colectivo.

*La riqueza producto de la práctica pedagógica de Escuelas Normales y maestros normalistas puesta en escena desde los relatos, nos permite interpretar que las propuestas de formación, más allá de preocuparse por la asignación de un contenido disciplinar, unos métodos y unas teorías, que son esenciales e importantes para el ejercicio de la profesión docente, privilegian el sentido social y humano de la educación, mediante la lectura del contexto y la creación de alternativas pedagógicas*

# Semillas artísticas en el preescolar

Leonor Aljure Lis'  
"preescolar Artístico Ambiental Semillas"  
escuelataller@preescolarsemillas.edu.co



*En el universo de lo artístico y en las relaciones con la naturaleza, en un ambiente de afecto, que tiendan al equilibrio del sujeto y su entorno, se crean las condiciones para abordar la vida escolar con una actitud amplia y tranquila hacia la información y el conocimiento, siempre desde el desarrollo de la imaginación y la fantasía*

El Preescolar Artístico Semillas nació e hizo parte en sus primeros años de la Fundación Nueva Cultura, entidad sin ánimo de lucro dedicada a la investigación de las músicas regionales colombianas y del ámbito Caribe Iberoamericano, a la formación musical de niños, jóvenes y adultos, a impulsar la creación de agrupaciones musicales y a la búsqueda de nuevas propuestas sonoras a partir de las expresiones tradicionales de las culturas regionales. En la actualidad cuenta con personería jurídica propia y una identidad de la cual sigue haciendo parte la Fundación. Desde su creación en el año de 1999, ha logrado desarrollar un espacio que impulsa el fortalecimiento y crecimiento de valores como la sensibilidad, la solidaridad, el afecto y la expresividad de los niños de edad preescolar.

## Antecedentes

Hemos comprobado que en este momento de la vida, antes que el desarrollo de actividades de aprestamiento, destrezas y el énfasis en el conocimiento, (considerado este a menudo como la capacidad de almacenamiento de información que muchas veces es de interés para los adultos, mas no para los niños a la que va dirigida), lo importante es el proceso de socialización, desprendimiento de su núcleo familiar y contacto con el mundo del cual empiezan a ser parte y con el cual deben empezar a tejer múltiples y complejas relaciones. De muchos momentos, vivencias y experiencias a esta edad, dependen las futuras actitudes y posturas de los niños y niñas, ante las dificultades, el conocimiento, el afecto, la forma de expresarse, relacionarse en los diferentes momentos de la vida.

Arte y medio ambiente y sus prácticas cotidianas, son caminos adecuados hacia el logro de claridad y comprensión por parte de los adolescentes y jóvenes del futuro, de sus horizontes y visión del mundo, para que se sientan en él como personas transformadoras y creadoras de nuevas posibilidades de interacción con la convicción de no evadir los conflictos sino buscar la forma no violenta de trabajarlos. Cabe resaltar, que el desarrollo de las actividades artísticas promueven y estimulan la expresividad de los niños y niñas en todas las dimensiones: el socio afectivo, la corporal, la cognitiva, la comunicativa, la estética y la ética. (Cf. Pedagogía Conceptual, Miguel De Zubiría)

La práctica de las disciplinas artísticas posibilita en los niños, el desarrollo de un proceso de desenvolvimiento social, cultural y cognitivo con énfasis en la expresividad subjetiva. Esta expresividad la concebimos y validamos según el aporte a la comunidad o grupo de trabajo ya que no se debe perder de vista la relación entre esta subjetividad y el colectivo al que pertenece.

Esta práctica artística la realizamos mediante talleres con el fin de proporcionar a los niños los elementos y factores

<sup>1</sup> Pedagoga Musical, Músico Docente. Integrante del Grupo Nueva Cultura, Directora del, Preescolar Artístico Semillas. Licenciada en Pedagogía Musical, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C.



de cada expresión artística de manera espontánea, colectiva e interactiva y que su apropiación obedezca a un interés, un motivo y ritmo de trabajo de cada sujeto, sin dejar de lado el estímulo con aquellos que aparentemente no puede o no quiere desarrollar.

Los niños que han tenido la posibilidad de llevar un proceso continuo durante 2 años al menos, han podido asumir de manera segura procesos académicos formales, con la actitud de disfrutar, aportar y construir mediante reflexión, investigación e interacción con los mismos.

Las actividades musicales, creativas, manuales y artísticas son, para el Preescolar Artístico Semillas, elementos fundamentales de la práctica cotidiana de los niños y niñas. El contacto directo con el campo, plantas, animales, agua y aire puro incrementa la sensibilidad y el afecto de los niños hacia su entorno. Por eso las canciones, la pintura, los instrumentos musicales, las herramientas de trabajo, los juegos, el campamento (salidas de convivencia fuera de la ciudad, para fomentar el auto cuidado y hábitos de autosuficiencia) y la granja, no son solo un medio para lograr unos objetivos educativos, sino una posibilidad de búsqueda de experiencias que les proporcionen goce y conocimiento en un devenir que contribuya a su felicidad.

### La expresión como importante componente de comunicación y socialización

Las actividades artísticas no sólo deben nutrir al individuo en tanto recrean y dinamizan su ánimo, sino que implican la necesidad de expresar y compartir la alegría del encuentro consigo mismo, el cual debe ser socializado con la comunidad en la que el niño crece, como parte de su ubicación y reconocimiento dentro de ella.

En la práctica musical esta relación se hace muy evidente en diferentes vectores: en el reconocimiento de la corporalidad de cada sujeto desarrollada a través del mundo sonoro, en la que las composiciones individuales frente al grupo, son producto de un proceso de desinhibición, descubrimiento de las partes de su cuerpo y retroalimentación de anteriores puesta en común de diferentes posibilidades de movimiento, creándose así una corriente que invita a todos a la exploración y manifestación de sus gestos y coordinaciones entre segmentos o lateralidades, descubriendo que algo aparentemente difícil es en verdad muy rico.

En las actividades del canto ocurre algo parecido, cuando el niño reconoce su voz, el color y la intensidad, sabe que es diferente a los demás pero que aporta a la sonoridad general del grupo y logra discriminar cuando está dentro o fuera de ella;

esto también le ayuda a descubrir elementos nuevos de tessitura, emisión e interpretación que enriquezcan su forma de cantar. El canto es una actividad importante y cotidiana en el jardín, por eso hemos realizado una recopilación de canciones infantiles y regionales colombianas, algunas compuestas por nosotros mismos en la práctica musical con ellos, con el fin de ampliar el repertorio de todos y hacer de la voz parte importante de su desenvolvimiento en la sociedad.

En la práctica instrumental juega un papel importante el reconocimiento corporal. La interpretación de cada instrumento exige tener en cuenta cada dedo, cada mano y la posición del cuerpo en general y aunque los niños y niñas no sientan directamente esta necesidad en la exploración de las sonoridades de los diferentes instrumentos tanto de cuerdas como de percusión, se enfrentan a la solución de estas.

### El juego como principio de interacción

El juego es la actividad preferida por el niño para simbolizar su realidad, representar las experiencias de su vida, para decir y enunciar sus inquietudes. Es también considerada como la que más placer proporciona en la interacción con los otros niños y los juguetes; estos últimos como objetos que en situaciones nuevas se convierten en elementos de apoyo para tejer la red de enlace con un mundo desconocido que le exige seguridad.

Los instrumentos, las herramientas, los libros y los lápices, son para el niño, en su primer encuentro, juguetes que proporcionan posibilidades sonoras, creativas y constructivas, es entonces cuando nos atrevemos a tomar la palabra juego como parte del planteamiento de las dinámicas de grupo en las actividades específicas cotidianas, convirtiéndolas en posibilidades de expresión y goce.

### El proyecto pedagógico de aula como motor del interés por el aprendizaje

Este proyecto se convierte en el medio y vehículo esencial de acceso al conocimiento. Elegir una región geográfica, es motivo para confirmar que los límites sólo sirven para hacer más evidente la viva interacción entre las múltiples expresiones culturales de nuestro país y del contexto Caribe iberoamericano. Las lecturas de diferentes textos de carácter geográfico, económico, cultural, histórico, ambiental y las reflexiones alrededor de estos temas, la actividad en colectivo, el contacto con la realidad y el niño como eje del proceso educativo, son considerados aspectos fundamentales del trabajo por proyectos.

La escucha atenta de las demandas de los niños a sus preguntas e inquietudes, son los puntos de partida para trazar las



rutas pedagógicas a recorrer. Los ejes de trabajo, consisten en un contacto cotidiano a partir de talleres.

### Taller musical y coreográfico



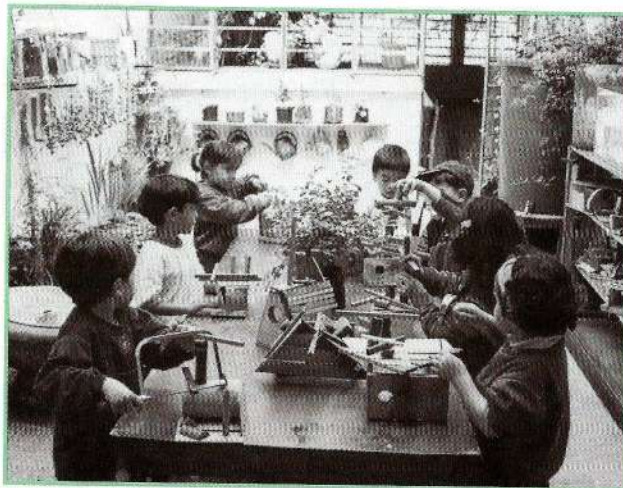
Plantea la exploración, el conocimiento y la práctica del mundo sonoro a través de canciones, instrumentos, juegos coreográficos, tomando como base las músicas de nuestro contexto regional y del ámbito Caribe Ibero Americano (músicas CIAM). La Formación Artística como elemento fundamental para la formación de niños y niñas expresivos, alegres, solidarios y de actitud abierta hacia el conocimiento y la experimentación, tomando como eje la Expresión Musical y Coreográfica, en la que el contacto cotidiano con instrumentos de diapasón como el tiple, la guitarra, el cuatro; instrumentos de percusión como las cucharas, la guacharaca, la esterilla, los quibillos, las claves, el chucho, la tambora, el tambor y los bongoes, posibiliten al niño una práctica instrumental.

Las actividades de encuentro con la voz y sus juegos de reconocimiento tímbrico en el canto en grupo o el canto individual, permiten identificar el aporte de cada niño a la sonoridad del colectivo.

Con este trabajo los niños descubren el cuerpo y sus partes, al mismo tiempo que desarrollan un sentido de responsabilidad y goce, en cuanto a los sus cuidados y el placer que produce el movimiento a través del mundo sonoro; de esta forma surge la necesidad de comunicar y expresar lo que siente y vivencia el cuerpo. Es así como en cierto momento del proceso el grado de expresividad y emocionalidad mani-

festada por el niño con su cuerpo o con algún instrumento, puede asemejarse a un estado de catarsis, que le permite la simbolización de su realidad.

### Taller de diseño y construcción



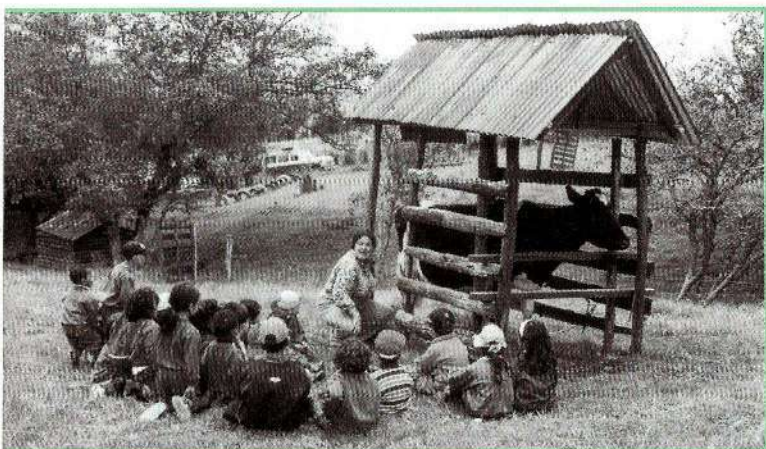
Los elementos con los que interactúa el niño, son puestos a su disposición para que pueda apropiarse de ellos, mediante una actividad constructiva, acorde con sus posibilidades e intereses. A medida que los niños descubren el significado de su entorno y comienzan a relacionarlo con ellos mismos, se hace más importante para la educación, proporcionarles el sentido de lo que es genuino en nuestro ambiente y de lo que no lo es. Una de las principales funciones del diseño es la de establecer relaciones armoniosas. A esta edad es importante que estimulemos el pensamiento de los niños y les ofrezcamos oportunidades que den lugar a descubrimientos que se relacionen con la belleza natural de los materiales que ellos encuentran intactos en el ambiente.

En este taller se hace énfasis en el reconocimiento, valoración y transformación de diferentes materiales proporcionados por la naturaleza (maderas, bambú, guadua, semillas) y creadas por el hombre (papel, plástico, cartón, icopor) mediante el conocimiento y manipulación de herramientas como prensa, serrucho, segueta, martillos, lijas, puntillas, tornillos, destornilladores, metros, escuadras, piolas y pegantes. Se estimula la imaginación, la destreza y capacidad del trabajo manual, con la construcción de objetos, útiles, instrumentos o juguetes que el niño haya elegido según el tema de trabajo acordado.

### Taller de medio ambiente

Muy relacionado con el diseño y construcción, fomenta el afecto hacia el entorno en el que vivimos con acciones concretas para su conservación, como el recidaje, la reforestación, el tratamiento de basuras, la huerta. Parte del desarrollo de este taller son las actividades dentro de la sede rural Granja Lomitas, en las que se aprende a cultivar especies nativas de la Sabana de Bogotá, aromáticas y verduras que pueden formar parte de las comidas diarias, al igual que la reproducción de aves y mamíferos.

## • EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS •



La educación ambiental está planteada como una necesidad para conseguir una actitud de respeto y cuidado. El contacto con elementos de la naturaleza, el conocimiento acerca de sus cuidados y formas de reproducción, son importantes en la creación de una actitud interesada y sensible hacia las condiciones actuales del entorno y la preocupación por mejorar y sostener condiciones favorables del medio ambiente en general. En la propuesta del Preescolar Artístico Semillas, es un principio básico para la formación de los futuros jóvenes que se interesen por el buen manejo de los recursos naturales, de los materiales fabricados por el hombre, por la recuperación y preservación de las especies nativas vegetales y animales y que sobretodo se considere parte integrante del ecosistema.

El hecho de sembrar debe ir más allá de un acto aislado, el contacto con la tierra, palpar las semillas, preparar los esquejes, son actividades que propician en los niños el crecimiento del afecto por su entorno, por sí mismos y por los otros seres que habitan en la tierra. Es así como cada uno de ellos va aprendiendo y demostrando con actitudes cotidianas que han afianzado conocimientos y valores que tienen que ver con la relación entre el hombre y su entorno, entre lo rural y lo urbano.

#### Taller de plásticas

En este taller los niños y las niñas pueden explorar, jugar e inventar con el color, el espacio y las formas, en constantes composiciones y creaciones individuales y colectivas, con diferentes materiales y texturas. Las plásticas, con las pinturas, la plastilina, la arcilla, las diferentes dimensiones para el trabajo individual y colectivo sobre papel, cartulinas, los lápices y pinceles y todas las texturas que se pueden lograr en la experimentación y combinación de estos materiales, incentivan en los niños el trabajo de creación de murales u obras personales con la aplicación de diferentes técnicas.

Se trata de concretar y plasmar a través de imágenes que el niño va construyendo momentos y figuras de su realidad. Porque la pintura, el dibujo, el modelado, así como las actividades en que la manipulación juega un papel importante, son útiles para la estimulación de ciertos aspectos del desarrollo y

para la adquisición de nuevas capacidades, pero también tienen un sentido educativo que trasciende a un ámbito concreto. A través de ellos el niño explora la realidad y refleja el conocimiento que de ella tiene, se expresa a sí mismo, pero también se descubre al representarse o expresarse.

#### Taller de construcción literaria

Las láminas, las letras, las historias y los cuentos son los principales elementos de este taller, que se propone fomentar el gusto por los libros y sus contenidos. Por estar en constante contacto e interacción con la palabra hablada y escrita, los niños y las niñas pueden desarrollar sus habilidades de expresión verbal y gráfica.

El contacto con las expresiones escritas y orales de las culturas, así como con la literatura infantil —cuentos, relatos, mitos y leyendas—, abre el camino hacia el mundo de la lengua materna, del lenguaje musical y de la lengua escrita. De esta manera los niños se relacionan con el mundo mágico de las letras, mundo que los seduce para convertirlos en lectores y escritores potenciales. En este aspecto la recopilación de canciones denominada Semillero de Canciones posee una gran importancia.

El niño también puede dibujar estas canciones en pentagramas con las notas musicales, o con letras inventadas por ellos o copiadas del cancionero, o simplemente con imágenes que representan la situación que narra la canción, en un cuaderno que confeccionado en el taller de diseño y construcción y que representa para él el lugar de expresión gráfica y acercamiento a la lectura y a la escritura.

*Semillas representa un espacio de crecimiento y descubrimiento para los que en él nos encontramos a diario: los niños, las niñas, los papás, las mamás, los profesores, las personas que nos auxilian en el aseo y mantenimiento del espacio, los vecinos y la comunidad. El proceso de formación incluye a los padres y madres que con frecuencia participan en las actividades del jardín según sus posibilidades e intereses*

#### • BIBLIOGRAFIA

De Zubiria, Julián. *Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Fundación Merant. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino, 1994.

Guattari, Félix. *Las tres ecologías*. Valencia: Pretextos, 1990

Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance, 1976.

Sossa, Jorge. *Músicas y pedagogías*. En: *Revista Cobalto ASAB (Bogotá, 1999)*.

Delalande, François. *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

Morin, Edgar. *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairós, 1992.

# Exploración del talento del niño preescolar

Sonia Ríos<sup>1</sup>,  
Edna Acosta<sup>2</sup>,  
Germán Darío Silva<sup>3</sup>,  
Juan Carlos Velásquez<sup>4</sup>  
Fundación Internacional  
de Pedagogía Conceptual<sup>5</sup>  
fipcam@pedagogiaconceptual.com



Característica común de todo modelo, corriente, teoría o propuesta pedagógica contemporánea, es que sus raíces teóricas se hunden en la psicología. Desde las investigaciones monumentales de Piaget, Vygotsky y otros, se ha hecho evidente que los procesos psicológicos son los únicos capaces de explicar las formas como se aprende y, por extensión, dirigen y orientan la forma como se enseña. El siglo XX se distinguió por una completa entrega de las investigaciones psicológicas y pedagógicas a la caracterización de la dimensión cognitiva, sus procesos, su evolución y los desarrollos didácticos y pedagógicos derivados de ellos.

La consecuencia respecto de las políticas generales de la educación, es que los currículos educativos nacionales apuntaron de manera preferente —en realidad, exclusiva— a la educación cognitivista. Un clarísimo ejemplo lo constituyen los lineamientos curriculares y los estándares básicos de calidad<sup>6</sup>, en donde notamos que, si bien existe una ‘preocupación’ por la formación integral —que se plantea en los objetivos generales y las fundamentaciones teóricas— la realidad es que los logros, desempeños y competencias, en todas las áreas, se limitan a

la dimensión cognitiva: Reconocer..., Comparar..., Clasificar..., Diferenciar..., Describir..., Establecer... Prácticamente la totalidad de los desempeños establecidos por los estándares y lineamientos comienzan con palabras como éstas; las enseñanzas que en cualquier institución educativa se imparten y evalúan buscan el aprendizaje de estas habilidades, como si fueran la única forma de comprender, y sobre todo de aprehender, las realidades. ¿Tienen la culpa? La respuesta es no, en tanto la investigación teórica y sus derivaciones prácticas endiosaron dicha dimensión, subvalorando los procesos valorativos y expresivos.

Paralela a esta entronización cognitiva —o tal vez como consecuencia de ella, difícil discernirlo en este momento— surgió a nivel pedagógico, pero sobre todo sociológico, político y económico, el mito del Cuadrivium occidental, una cuadrupleta de áreas disciplinares —puramente cognitivas por cierto— cuyo aprendizaje garantizara la formación del ciudadano, del trabajador, del individuo productivo, útil y feliz. Estas áreas son: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. La pretensión es que el despliegue y desarrollo de las habili-

<sup>1</sup> Artista plástica, docente e investigadora, Université Paris I – Panthéon-Sorbonne. Facultatif D'Arts Plastiques. Licence D'Arts Plastiques, Francia. Tallerista y conferencista. Asesora en el área de Educación del Talento y potencial de Aprehendizaje. FIPC Alberto Merani.

<sup>2</sup> Especialista en Neuropsicopedagogía. Universidad de Manizales – Manizales, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales Universidad del Bosque –Bogotá. Candidata a Pedagogía Conceptual, noviembre del 2003 por sus méritos en trabajos desarrollados en Pedagogía Conceptual.

<sup>3</sup> Químico de la Universidad Nacional de Colombia (1998). Pedagogo Conceptual. Co-investigador en proyectos relacionados con la enseñanza de las ciencias naturales y las matemáticas, estrategias metodológicas en el aula de clase y pedagogía afectiva.

<sup>4</sup> Psicopedagogo. Universidad Pedagógica Nacional, investigador, miembro del equipo de investigación de la FIPCAM.

<sup>5</sup> Asesores Pedagógicos vinculados al equipo de profesionales de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.

<sup>6</sup> ¿Conoce USTED lo que sus hijos deben saber y saber hacer con lo que APRENDEN? Estándares básicos de calidad en matemáticas y lenguaje. Ministerio de Educación de Colombia, MEN. Bogotá, D.C., Mayo 2003.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

dades cognitivas en estas áreas redundará en un sujeto preparado para los retos sociales, políticos y económicos que la sociedad plantea, un individuo capaz de desempeñarse eficientemente —competentemente, plantean nuestros lineamientos y estándares— en cualquier ámbito.

La realidad, lo sabemos bien, es otra. Si deseamos saber cuáles son las habilidades y conocimientos que un individuo realmente requiere para ser feliz y exitoso, preguntemos a los empresarios, a los padres, a la sociedad, y encontraremos que la respuesta no está en los conocimientos, sino en las habilidades para valorar, para elegir, para optar y decidir. ¿Cuáles son las exigencias reales que la sociedad actual nos hace? Saber trabajar en equipo, resolver conflictos interpersonales, sobreponernos a los enormes cambios éticos que genera el avance tecnológico y científico... Todas estas exigencias requieren valorar y elegir —más que reconocer, clasificar, describir...—, requieren conocer y valorar a los demás, así como administrar adecuadamente nuestras relaciones con ellos, requieren conocerme, valorarme y gestionarme a mí mismo.

El último de los gravísimos problemas de la psicología y la pedagogía del siglo XX, que ha redundado en la escasa pertinencia de la educación actual, es el tinte enfermizo que se le ha dado a la investigación en afectividad y a casi todas las demás esferas de la mente humana. Actualmente sabemos mucho más sobre la depresión, el suicidio, la soledad y el desarraigo, que sobre la felicidad, el optimismo y las habilidades para ser mejores seres humanos ¿Por qué? Por que tenemos una ciencia psicológica y pedagógica que, así como entronizó la cognitividad, se enfocó hacia la enfermedad, hacia los 'males' de la afectividad, dejando implícito entonces que tenemos que centrarnos en trabajar esta dimensión es porque 'algo anda mal', mas no como un potenciador de la calidad de vida.

Pero no solo la afectividad ha sufrido este afán enfermizo. Al realizar una búsqueda bibliográfica —usando el medio que quiera, Internet, bibliotecas, hemerotecas, etc.— sobre la educación infantil y la psicopedagogía del preescolar, encontrará una inmensa cantidad de referencias e investigaciones sobre los problemas de aprendizaje, sobre los déficit cognitivos y perceptivos, sobre la dislexia, disfasia, las agnosias... en fin. Pero ¿y el reconocimiento de las habilidades potenciales del niño?, ¿y el trabajo pedagógico sobre los talentos del niño?, ¿y las estrategias formativas a nivel de las tres dimensiones humanas enfocadas a la potencialización de un talento? Pues la respuesta es que tendrá que armarse de paciencia para encontrar, entre centenares de las otras 'investigaciones patológicas' un artículo o breve referencia sobre este asunto.

¿A dónde apunta esta discusión? La idea inicialmente planteada aquí es que si deseamos formar a nuestros niños como seres integrales, reconociendo sus potencialidades en un área del talento, nos lleva a afirmar que no podemos continuar por la vía que nos han planteado las corrientes dominantes en la

psicología y la pedagogía del siglo XX, en tanto que han demostrado un sesgo de corte cognitivista —necesario, pero claramente insuficiente—; y peor aun, demuestran su impertinencia al apuntar a los propósitos formativos del individuo de la contemporaneidad.

### Establecer las bases desde una nueva perspectiva formativa

A ningún arquitecto se le ocurriría diseñar un edificio o cualquier construcción que no tenga bases. Ningún ingeniero empezaría a ejecutar una obra por la fase final del proyecto. A ningún buen médico se le ocurriría diagnosticar sin tener en cuenta a la persona. En educación también partimos de una lógica similar, a ningún maestro se le ocurriría enseñarle a un niño de tres o cinco años a despejar ecuaciones trigonométricas o a realizar análisis macroeconómicos, ¡absurdo! Sabemos que el niño no posee las 'bases' para que pueda llegar a aprenderlos, es decir, no tiene aprendizajes previos en los cuales sustentarse, pero también entendemos que su nivel de desarrollo no le va a permitir interiorizar aprendizajes de tal complejidad, que no tiene las estructuras mentales que le permitan hacer este tipo de abstracciones. Para esto nos ha servido el conocimiento que nos aporta la psicología cognitiva.

El nivel preescolar es para establecer las bases, los cimientos que devendrán en enormes estructuras mentales en forma de teorías, procedimientos y valoraciones que construimos de las diferentes realidades en las que interactuamos. Es por ello que suscita tanto interés la educación preescolar<sup>7</sup>. Sin embargo ¿sabemos qué tipo de bases deberíamos formar para garantizar la formación integral de la que tanto hablamos?

De una revisión de currículos de preescolar concluimos que el aprestamiento se halla fuertemente centrado en un conjunto de actividades para establecer en los niños las bases para leer, escribir y operar con los números, incluso la actividad física y lúdica cobra sentido si está en función del desarrollo de estos aspectos. Muchos jardines se jactan y basan su reconocimiento en que los niños aprenden a 'leer y escribir'; saben los números hasta 1000; dicen un número determinado de palabras en inglés; memorizan todos los departamentos del país con sus respectivas ciudades capitales. Informaciones, instrumentos de conocimientos en el mejor de los casos, que sin duda alguna sentarán las bases para enfrentarlos al famoso Cuadrivium de nuestro sistema educativo.



<sup>7</sup> Especialmente hoy, cuando las políticas de mejoramiento de la calidad fijan como indicador el aprendizaje de los estudiantes y los resultados de las evaluaciones son tan desalentadores, se ha volcado la mirada al preescolar.



### Sentar las bases desde el preescolar

Quien encaje dentro de ello será un buen estudiante y el que no quedará tristemente catalogado como un mal estudiante, con una alta probabilidad de engrosar las filas de la deserción y fracaso escolar –aspectos que, vale la pena resaltar, incidirán negativamente en el autoimagen de nuestros niños-.

El sistema educativo propone enseñanzas uniformes, promueve como útil y válido únicamente lo que es compatible con el sistema económico, dejando de lado la persona, al ser humano. Fernando Savater en su última visita al país planteaba: "Educar no es simplemente darles unas cuantas herramientas o destrezas laborales a las personas para que sean capaces de ganarse la vida, sino formar personas más humanas –eso es lo más integral de todo-, ciudadanos capaces de maximizar posibilidades y garantías democráticas."<sup>8</sup>

Si nuestro propósito es el de formar seres humanos, debemos sentar las bases para ello desde el preescolar. Esta mirada debe volcar nuestra atención hacia el niño, ese ser humano en formación, reconocer que tiene unas características propias, pero no solamente por su edad, como lo aprendimos de la psicología evolutiva, sino por lo que él es. En la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani estamos convencidos que todo niño, sin excepción, tiene un campo en el cual sus intereses son mayores, posee mejores aptitudes y donde obtiene mejores y mayores desempeños, es decir tiene un potencial de aprehendizaje desde el cual puede desarrollar su Talento.

Anteriormente se creía que el talento era una característica exclusiva de algunas pocas personas que poseían dones especiales que determinaban sus brillantes desempeños; esta visión centrada solamente en las aptitudes menospreciaba aspectos de gran relevancia en el desarrollo del talento como los componentes afectivos. Hoy en día tenemos claro que las capacidades solo pueden predecir la facilidad para llegar a aprehender en un campo determinado, pero por sí solas no son garantía de nada. Ante todo una persona talentosa es aquella que ama algo, que se encuentra profundamente interesado por algún campo de la realidad<sup>9</sup>, desde donde irá configurando su pasión, elemento esencial para entablar un proceso de formación, ya que sin amor el conocimiento no cobra sentido<sup>10</sup>, por lo tanto no sirve para nada. Pero también porque aprehender requiere de esfuerzo, dedicación, constancia,

en otras palabras: con trabajo y sin pasiones que lo motiven difícilmente una persona emprenderá y mantendrá una empresa de tal magnitud. Esto a su vez nos pone ante otro elemento afectivo que entra en juego en la formación del talento: las Competencias Intrapersonales. Estas son necesarias para conocer las propias capacidades y dificultades frente a los diversos elementos de la realidad –el autoconocimiento; valorar cuales de mis logros y capacidades son mejores y me reportan mayores beneficios- la autovaloración –todo ello con el fin de gestionarlas de forma eficiente- la autoadministración- en aras de conseguir una meta: la formación y desarrollo del talento.

Desde esta perspectiva nos corresponde proporcionar los recursos y los medios para que el estudiante genere sus propios intereses, se enamore, quiera aprehender; conozca y valore adecuadamente sus aptitudes, de tal forma que pueda establecer para qué es bueno y para qué no posee aptitudes; dónde tiene mayores posibilidades de obtener mejores desempeños y a partir de ello se comprometa por el resto de su vida en un proceso de formación que lo lleve día a día a alcanzar mayores niveles de logro que desarrollen su talento.

Esta nueva perspectiva impone necesariamente nuevas formas de asumir la acción educativa; entender qué aspectos intervienen en la formación del talento nos ha llevado a constituir una propuesta curricular que se concreta en la cátedra de talento humano cuyo propósito es el de desarrollar el potencial de aprendizaje de los estudiantes. Qué mejor propósito de formación que el de garantizar el desarrollo del talento en cada uno de los niños. Qué mejores bases que aquellas que estén encaminadas a desarrollar lo mejor de cada niño. Veamos cómo entendemos la manera de abordarlas.

### **Exploración del talento: una mirada pedagógica desde el preescolar**

El ser humano recorre en su vida un sin número de caminos que lo llevan a descubrir aspectos muy importantes y definitivos para su futuro, la cuestión radica en cuáles y cómo escoger esas vías de acceso. Para descubrir su potencial de aprendizaje, una persona –cabe decir que todos tenemos la capacidad de desarrollar un talento, sólo que algunos no tienen las oportunidades educativas o culturales suficientes y/o sostenidas-, pasa por una fase de exploración, que inicia en el preescolar y concluye al finalizar quinto de primaria y da paso a una fase de identificación del potencial que cada cual posee.

El propósito pedagógico de la fase de exploración es crear escenarios pedagógicos que permitan a los pequeños incursionar en el campo de las ideas, de las subjetividades, de los objetos, así como propiciar en el niño la reflexión en torno a su interés y al autoconocimiento de sus aptitudes (facilidad para operar) en estos campos.

<sup>8</sup> Entrevista publicada en el periódico EL TIEMPO, Bogotá, D.C., Febrero 24 de 2005.

<sup>9</sup> Realidades que de acuerdo con el filósofo Karl Popper son de tres tipos: del mundo de los objetos naturales o artificiales, Mundo 1; del mundo de las interacciones humanas o realidad subjetiva, Mundo 2; y del mundo de las invenciones humanas: las ciencias y el arte, Mundo 3. Desde este referente se propone clasificar los diferentes tipos de Talento: Talentos Práxicos, deportivos y tecnológicos; Talentos Psicológicos: Intrapersonales, interpersonales, sociales y grupales y Talentos Culturales: Científicos y artísticos.

<sup>10</sup> Pensamiento difundido – y no siempre bien comprendido – por el maestro Jean Piaget.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

Cabe resaltar que debe existir una intención pedagógica clara, explícita en el currículo; esto implica que los escenarios de exploración no son producto del azar, sino que por el contrario, deben ser debidamente planeados para que la exploración del talento arroje frutos importantes para los estudiantes y para la institución a la cual pertenecen, la cual en últimas es la encargada de formar el talento de los estudiantes<sup>11</sup>.

**Fase de exploración afectiva:** En esta fase se busca que el pequeño explore sus competencias psicológicas. Estas se caracterizan por permitir al sujeto interactuar con los otros y consigo mismo. Ese interactuar es definitivo para el desarrollo del potencial de aprehendizaje, en tanto que interactuar hace referencia a la relación que se tiene con algo -objetos-, con alguien -subjetividades- o con el conocimiento -teorías-. Es así que a partir de la conciencia que adquiere el niño sobre las diferentes interacciones que realiza, sobre el tipo de relaciones que establece, tendrá una pista sobre sus futuros intereses, que si no son educados de forma adecuada no le permitirán al niño tener un autoconocimiento de su desempeño en las diversas áreas del talento, como tampoco la configuración de uno de los componentes esenciales del mismo: la pasión. Veamos algunos ejemplos de posibles interacciones de los niños en un ambiente escolar:

Ese día se celebra el día del amor y la amistad; la profesora ha repartido el día anterior papelitos para jugar al amigo secreto. Mateo hace un gesto de habersele olvidado el detalle para su amigo secreto y es ahí donde Juan Sebastián, amable y discreto, le pasa una chocolatina para que la obsequie a su amigo. Mateo es un chico travieso que le gusta desbaratar, transformar y jugar, o como decimos, "cacharrear" con todo objeto que pasa por sus manos. Por supuesto Mateo queda muy agradecido con el ofrecimiento de Juan Sebastián, quien siempre está pendiente del bienestar de sus compañeros. Cristian, por su parte, le quiere contar a todos sus compañeros algo que aprendió acerca del comportamiento de los chigüiros en su última visita al zoológico. Laura lleva para su amigo secreto un dibujo que ha hecho con mucho esmero, en el cual representa a su amigo jugando fútbol con sus demás compañeros. La profesora reúne a los niños y les solicita analizar los sentimientos de cada uno frente a sus inclinaciones.

Ahora bien, podemos analizar las interacciones de los cuatro niños. Sus interacciones están directamente relacionadas con sus afectos, con lo que les interesa. Mateo se inclina por relacionarse con los objetos, Juan Sebastián prefiere relacionarse con las personas, Cristian tiende hacia el conocimiento y a Laura le llama la atención expresar lo que piensa a través del dibujo. En un ejercicio pedagógico común como éste, podemos analizar algunas tendencias hacia las diversas áreas del

talento, sin embargo un solo ejercicio no puede ser tomado como un predictor del talento de los estudiantes, puesto que se necesita de múltiples experiencias pedagógicas que demuestren que dichas inclinaciones se vayan convirtiendo en actitudes, las cuales más adelante conformarán un ingrediente fundamental en el potencial de aprehendizaje: la pasión. Es menester recalcar que estos ejercicios no son predictorios, sino exploratorios.

**Fase de exploración aptitudinal:** Busca explorar pedagógicamente las aptitudes afectivas, cognitivas y expresivas del potencial de aprehendizaje. El potencial de aprehendizaje de una persona está orientado hacia uno de los mundos<sup>12</sup>, bien sea el mundo de las praxias, el mundo de las subjetividades, o el mundo de las ideas. Al mundo de las praxias están orientadas las personas que poseen potencial de aprehendizaje<sup>13</sup> relacionadas con el funcionamiento de diferentes sistemas, objetos o mecanismos; al mundo de las subjetividades quienes se interesan en las personas, sus comportamientos y sus sentimientos y al mundo de las ideas quienes se interrogan sobre las explicaciones, las teorías y las expresiones artísticas.

Desde edades tempranas podemos visualizar cómo el ser humano tiende a navegar por alguno de estos mundos; claro que hay quienes no poseen la brújula adecuada y naufragan irremediamente. La tarea pedagógica entonces se centra en diseñar los propósitos y las enseñanzas que conduzcan al estudiante a explorar en los diferentes 'mundos' sus aptitudes afectivas, es decir la capacidad para valorar y decidir; sus aptitudes cognitivas, es decir, la capacidad de comprender mejor y más rápido, y las expresivas, es decir, las habilidades y destrezas específicas de las áreas de talento.



11 Las instituciones que han implementado el programa denominado "Cátedra de Talento", con la asesoría de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani, destinan como mínimo dos horas semanales para desarrollar enseñanzas que permitan al estudiante recorrer los siguientes ciclos: explorar, identificar, fundamentar y profundizar en su área de talento, a través de guías pedagógicas diseñadas para tal fin. Estas son administradas por los profesores que cuentan con el perfil para cada uno estos ciclos.

12 Desde la concepción de Kart Popper.

13 Como afirma Miguel De Zubiría, si bien la fase de exploración está orientada a que el estudiante reconozca sus posibles intereses y aptitudes en los diversos campo del talento, el potencial de aprehendizaje requiere de : Desempeño humano = Trabajo sostenido x Educación Talento.

# Educación y promoción del desarrollo de los niños y niñas en la infancia



La educación debe tener en cuenta a la familia como agente primordial en la educación de infantes y a la institución que la complementa y no la reemplaza

Carmen Cecilia Galvis de Romero<sup>1</sup>  
asdes@cable.net.co,  
ccgalvism@hotmail.com

55

## La historia reciente

La educación de niños y niñas en los primeros años de vida, entendida como la atención integral desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación básica primaria, ha adquirido en las últimas décadas del siglo pasado e inicios del nuevo gran importancia en las estructuras educativas. Desde comienzos del siglo XX, cuando Ellen Key en 1900 publica el Siglo del Niño y designa así a la centuria naciente, predecía que en su transcurso, el niño sería la preocupación dominante de la época; pero si bien, en las primeras décadas de ese siglo esta declaración se constituye en una profesión de fe a favor de la infancia y sirve de portaestandarte a los partidarios de una nueva pedagogía basada en el estudio del niño, a la vez, que se observa cierto fenómeno de toma de conciencia colectiva de la realidad y del valor de la infancia y un desarrollo de la psicología y de la pedagogía del niño bastante brusco y rápido.<sup>2</sup>

Nuevamente, después de la segunda guerra mundial y en las últimas décadas del siglo resurge este interés y la predicción adquiere nuevamente fuerza, especialmente en la formulación

de políticas, planes y programas en nuestros países, como consecuencia de la publicación de la Declaración de los Derechos del Niño, en 1989, su adopción por parte de los gobiernos regionales y la Declaración sobre supervivencia infantil de la Conferencia Mundial a favor de la Infancia en Septiembre de 1990.

Las experiencias -formales y no formales- puestas en práctica en toda la región y particularmente en Colombia fueron de gran importancia en las dos últimas décadas del siglo pasado, -Supervivir, PEFADI, Apoyo al componente pedagógico de los hogares comunitarios, Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario del ICBF, Grado Cero, entre otras,- fueron iniciativas importantes que se dejaron de lado cuando a partir de la Ley 115 se constituyó el grado obligatorio de Preescolar como el único dentro del Sistema Educativo.

Pero nuevamente en el sector educativo resurge el interés hacia la infancia para dirigir la mirada hacia el nivel inicial, "un segmento del sistema que por mucho tiempo se desarrolló al margen del conjunto y que hoy reclama particular atención por

<sup>1</sup> Psicóloga, Educadora, Maestría en Educación, Investigación Educativa y Diseño Curricular. Especialista en formulación, ejecución y seguimiento de programas Educativos de intervención y mejoramiento de la calidad educativa, en Educación Preescolar, Especial. Investigadora en psicología y educación infantil. Directora de la Especialización en Desarrollo Infantil, Universidad INCCA de Colombia, Bogotá, D.C.

<sup>2</sup> Gratitot-Alfhandéry y Zazzo René. Tratado de psicología del niño. Madrid: Ediciones Morata. 972. p.44-45.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

su importancia en la historia educativa de los sujetos. Ella representa un factor estratégico, aunque no el único, para garantizar la equidad, habida cuenta que los niños y las niñas son sujetos de derechos, y requieren una educación que asegure el pleno desarrollo de sus potencialidades desde que nacen<sup>3</sup>.

### Una educación infantil para promover el desarrollo

La premisa fundamental de que la finalidad de la educación consiste en promover el desarrollo de los seres humanos constituye un eje primordial cuando la educación se refiere a las etapas iniciales de la vida; de ahí, la importancia de analizar la relación que la educación –sea esta dada por la familia, la escuela, o la comunidad– tiene con el desarrollo y especialmente el respeto obligado a su condición de niños.

La educación entendida como un conjunto de actividades mediante las cuales un grupo humano asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada, adopta diferentes modos de organización que pueden ser formales o no formales, dadas en contextos familiares, escolares o de convivencia social; la educación infantil no puede entenderse únicamente como escolarización o institucionalización, en ella convergen muchas actividades, actores y situaciones.

La responsabilidad de la educación en los primeros años compete de manera primordial a la familia. La familia es el primer y el principal espacio de desarrollo del niño en edades tempranas y la que garantiza su supervivencia, su seguridad, su socialización, su potencial de aprendizaje y sus actitudes hacia la vida, el mundo y los demás. Sin embargo, esta responsabilidad que tiene la familia requiere necesariamente en una sociedad organizada y de la articulación con la responsabilidad que tienen en su protección, la sociedad y el Estado, como una acción de corresponsabilidad en el desarrollo de los individuos, lo cual no supone que la educación de los niños más pequeños deba cederse al Estado o las instituciones educativas y/o de protección cuando la familia puede ejercerla.

### Hacia la comprensión de la importancia de la Educación en el desarrollo individual de niños y niñas

Esta educación será más cualificada en la medida en que exista una comprensión del papel que juega en el desarrollo, el desarrollo individual; esta relación fue tratada por Coll, C., Palacios, J. y Marchesi A. (1992)<sup>4</sup>, quienes hicieron explícita la influencia que en el desarrollo humano tienen tanto los aspectos genéticos individuales de la especie como los aspectos ambientales. Afirman que en el código genético se diferencian unos contenidos cerrados no alterables como consecuencia de nuestra herencia biológica que nos definen específicamente como especie y unos componentes abiertos que tienen que ver más con posibilidades de adquisición y desarrollo.



*Desarrollo infantil y experiencia social*

Estos autores reconocen los desarrollos científicos, especialmente de las neurociencias, cuando afirman que la especie humana, posee el sistema nervioso más complejo entre todas las especies y un gran desarrollo cerebral, que le da mayor plasticidad y capacidad de adaptación al medio, permitiendo que la humana sea la única especie conocida capaz de generar una cultura y de transmitirla a las generaciones posteriores. Las más recientes investigaciones muestran que en la primera infancia el desarrollo cerebral es primordial; este desarrollo se nutre de las experiencias a las que se ve expuesto desde el nacimiento y todo ello incide en su desarrollo cognitivo y emocional posterior; de la experiencia y contacto con su medio humano habitual, en lo cotidiano, el niño aprende y se cualifica como humano en la medida de cómo sean utilizadas esas ilimitadas posibilidades que posee su cerebro.

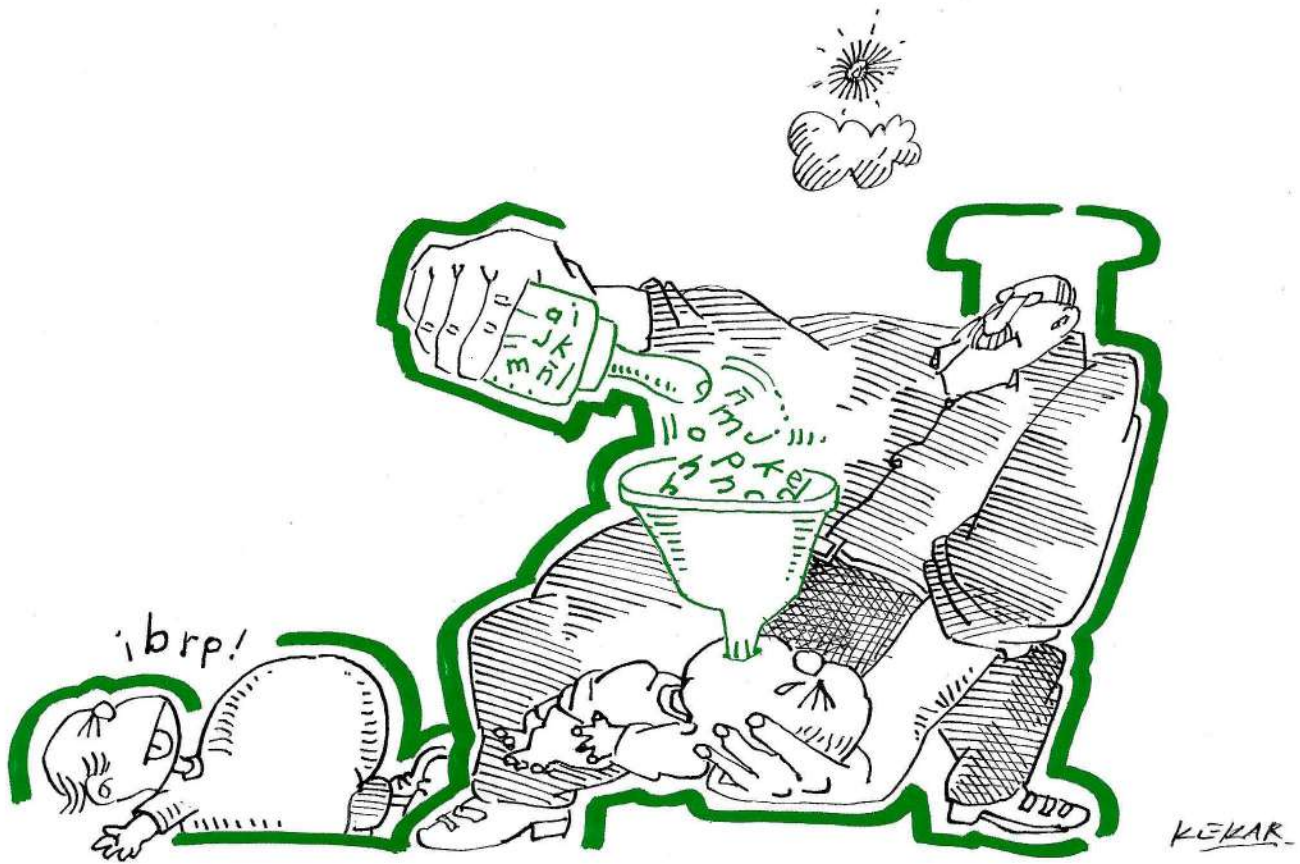
Los seres humanos somos más parecidos los unos a los otros cuanto más pequeños somos, porque el desarrollo temprano está fuertemente canalizado; pero, en el transcurso del primer año de vida, los contenidos evolutivos que tienen que ver con la parte abierta del código genético van haciéndose crecientemente importantes; existen en esta edad desarrollos que no dependen sólo de la maduración, sino que es condición necesaria para su logro de una gran estimulación social. Así el concepto de canalización no se opone al hecho de que el desarrollo es influenciado por la educación desde las primeras edades del ser humano pues la cría humana viene especialmente dotada para aprender y para la interacción con los otros, especialmente con esos otros más significativos, sus progenitores y personas más cercanas. Estas condiciones hacen posible los cambios evolutivos y las adquisiciones de diverso tipo que van a definir al bebé como miembro de la especie humana.

La interrelación entre los procesos de desarrollo y el aprendizaje es cada vez mayor a medida que los niños y niñas se van haciendo más grandes. La importancia de las experiencias, de las vivencias, del aprendizaje y de la educación se hace

<sup>3</sup> Peralta Espinosa María Victoria (comp.) *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI Aportes desde Latinoamérica*, Madrid, OEI. 2004. WEB. Presentación.

<sup>4</sup> Coll C., Marchesi C. y Palacios, J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología Evolutiva. Tomo I. Alianza Editorial. 1992. p. 367-383.*





cada vez más patente y la estimulación que ya era importante en los primeros años, se hace más y más decisiva. El avance en el desarrollo de la función simbólica, específicamente humana, que se logra en los primeros seis años, el desarrollo de los procesos psicológicos superiores y, en definitiva, la capacidad para aprender con los otros y de los otros dependen en gran medida de las maneras como la sociedad se organice en el proceso de transmisión cultural. La interacción permanente con otros: padres, hermanos, familiares, vecinos e iguales, facilita la adquisición de la experiencia de su progenitores de manera espontánea, basado en tradiciones ya formadas. Es importante, convertir esa enseñanza espontánea en consciente, orientada a un fin, capaz de dar un efecto máximo sobre el desarrollo, es decir, hablar de educación para la infancia incluye necesariamente potencializar a quienes la imparten para que esta no se deje al azar.

En el caso de las sociedades primitivas, no muy avanzadas, esa tarea parece relativamente sencilla, pues en contacto con su medio humano habitual y en las experiencias de la cotidianidad el niño realiza los aprendizajes que lo cualificaban como humano en las condiciones muy concretas de crianza; pero, a en la medida que la sociedad se complejiza por el desarrollo científico, tecnológico y presenta una organización más compleja, se encuentran una categoría de actividades educativas con características muy especiales. Estas actividades están totalmente diferenciadas de aquellas cotidianas y habituales de los adultos, responden a una intencionalidad propia y suelen llevarse a acabo en instituciones específicamente habilitadas para ese fin, llamadas en su nombre genérico escuelas, hogares o jardines infantiles. Estas instituciones creadas, por necesidad social, poseen una función educativa ade-

más del cuidado de los niños: el propiciar espacios, situaciones y condiciones para aprendizajes que permitan introducir al pequeño en el tesoro de los conocimientos humanos teniendo en cuenta sus posibilidades, sus intereses e inclinaciones y muy especialmente su condición de niños lo cual implica recordar que el niño o niña no sólo se prepara para la vida futura, sino que ya vive, es ante todo un niño y que nuestra tarea, es hacer esta vida digna, interesante y feliz.

### ¿Qué implica la educación infantil?

En la educación infantil no se trata de "esculpir" en el niño o niña al hombre o mujer del mañana, ni lograr la aceleración del desarrollo sino su ampliación, su enriquecimiento y el despliegue máximo de aquellas cualidades que son específicas para su edad en condiciones históricas y culturales concretas. No es igual la educación de un niño del siglo pasado a la de un niño en el siglo de las comunicaciones o en condiciones de vida urbana, rural o marginal; sin embargo, para todos, la finalidad principal es el logro de todas sus potencialidades acordes a su edad.

En el logro de esta finalidad es importante tener en cuenta que las cualidades logradas en cada etapa del desarrollo del niño o niña son fundamentales en la formación de las propiedades y capacidades psicológicas posteriores e indispensables para pasar a las siguientes etapas del desarrollo e imprescindibles en la formación de su personalidad futura; no por acelerar el avance del niño o niña desde etapas tempranas van a lograrse mejores desarrollos; y es ahí, en donde se llama a la reflexión, no por incluir una cantidad de conocimientos y asignaturas en los primeros años se va a lograr mejores desarro-

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

llos. Es importante considerar a los niños como niños, tener en cuenta los niveles logrados, sus necesidades para propiciar una educación con actividades propias de su edad y que realmente propicien desarrollo.

Venguer y Venguer,<sup>5</sup> psicólogos infantiles, afirman que es en la infancia en donde se forjan los fundamentos de la futura personalidad, se forman las premisas del desarrollo físico, mental y moral del hombre. Si bien, esta formación transcurre bajo la dirección del adulto, madre, padre, jardinera, educadora, sus logros dependerán de cómo se realice este proceso educativo en su conjunto. Las capacidades humanas relacionadas con la percepción del mundo de las cosas y las personas y sus relaciones, el pensamiento por imágenes y la imaginación se despliegan a partir de las actividades que se realicen en esta etapa de la vida. Las impresiones que recibe en esta edad son claras e irrepetibles, pero por desgracia no son así en todos los niños y niñas y no todos conservan en la vida adulta la capacidad infantil de ver el mundo en colores e imágenes vivos.

La creatividad del adulto artista sólo es comparable con la creatividad que despliega el niño en la edad preescolar; por lo tanto no se debe dejar escapar la posibilidad de ampliar y profundizar la capacidad del niño para el conocimiento de las imágenes, las formas, los colores y la construcción de mundos posibles a través de sus juegos y actividades, en los cuales representar o utilizar un objeto para sustituir o designar a otro es manifestación de las capacidades cognoscitivas que están en desarrollo. El niño debe llegar a la capacidad de utilizar símbolos y signos sin los cuales sería imposible la comunicación entre las personas, el desarrollo de la ciencia y el arte y en general todo tipo de actividad humana.

En el logro de las anteriores capacidades el niño construye modelos espaciales, establece relaciones que existen entre los objetos y los fenómenos; desarrollar la capacidad de crear y utilizar modelos permite a los niños identificar visualmente las relaciones no evidentes entre las cosas, tomarlas en cuenta para planificar soluciones a diferentes tareas, entre ellas, las creativas, en las cuales expresa lo que "ha pensado" con antelación, lo que "ha visto" con su "mirada interior". Poco a poco se llega, de esta manera, a la utilización de signos convencionales, la confección y comprensión de dibujos esquemáticos y de otro tipo de signos, que lo llevan a desarrollar la capacidad para utilizar "mentalmente" sustitutos y modelos, para representar los que los adultos relatan y para prever los resultados de las propias acciones.

El pleno desarrollo en todas sus dimensiones: intelectuales, socio-emocionales y de desarrollo físico y motriz, las logra el niño dentro de actividades que tengan para el o ella pleno significado y sentido en la medida que juega, escucha relatos y cuentos; imagina personajes y acciones; modela, relaciona las cosas, las incluye en clases de objetos, personas y funciones; concluye, construye y representa, integra y expresa acciones.

Estas actividades que se llevan a cabo en conjunto con otros que guían, aprueban y valoran sus resultados son las que verdaderamente impulsan su desarrollo. El papel del adulto, del padre, del cuidador o del educador es elevar sustancialmente el desarrollo, mediante una orientación consciente dirigida a un fin. Su secreto no está en enseñar al niño algo extraordinario sino en ampliar y profundizar los aspectos y vías de desarrollo naturales para la edad dada. Los educadores de esta etapa: padres y educadores infantiles deben aprender a dirigir hábilmente los tipos "infantiles" de actividad, favoreciendo de todas las maneras posibles de su perfeccionamiento, individualizando y reforzando en ellos los momentos esencialmente importantes para el desarrollo de todas sus capacidades.

Este desarrollo del niño pequeño, no se agota con este tipo de actividades, incluye también aspectos como la asimilación por el niño de determinado conjunto de conocimientos sobre el mundo circundante, los fenómenos de la naturaleza, el desarrollo del lenguaje, las representaciones del mundo de las personas y de sus relaciones, las producciones culturales, intelectuales y tecnológicas, incluida la escritura, la lectura y el conocimiento matemático, sin que por ello, se busque una aceleración artificial del desarrollo infantil o la traslación a la educación infantil de los métodos y contenidos de la enseñanza escolar. Ello implica, en las edades más avanzadas de la infancia relacionarlos con la lectura y escritura e introducirlos en el mundo de las relaciones cuantitativas utilizando la lúdica y el juego, especialmente el juego representativo, la sustitución y el juego de roles, como herramientas que facilitan el aprendizaje de los niños pequeños.

Es importante recordar la edad, intereses y diferencias individuales para orientar este tipo de actividad; no es lo mismo trabajar con niños de uno a tres años, que con niños de edades más avanzadas porque en los dos primeros años la comunicación afectiva y manipulación de los objetos, se constituyen en la actividad rectora o primordial para el desarrollo, mientras



*Bucles de la infancia en el saber - hacer - saber*

<sup>5</sup> Venguer L. Y Venguer A., *El hogar: una escuela del pensamiento*. Moscú, Progreso, 1988, 14-24.

que a partir de los dos años el juego posee el mayor atractivo, en especial el representativo de roles.<sup>6</sup>

### ¿Cuándo la educación promueve el desarrollo?

Coll y Marchesi<sup>7</sup>, antes citados, subrayan que el papel de la educación es crear desarrollo, pero el desarrollo no se crea a partir de la nada, sino que es en todo momento una construcción sobre la base del desarrollo previamente existente; el niño al nacer ya tiene un nivel de desarrollo y este sigue ampliando en la medida que recibe influencia de la educación. Así, el papel de la educación consiste en llevar a la persona más allá del nivel de desarrollo por ella alcanzado en un momento determinado de su historia personal.

Para que la educación sea realmente promotora de desarrollo, debe siempre partir del momento de desarrollo en el que el niño se encuentra y realizar actividades que le permitan superar ese momento. Para explicar este proceso se ha utilizado la metáfora de la andamiaje (Wood, Bruner y Ross, 1976), la cual representa un buen ejemplo de lo que se quiere decir; un edificio no se construye en el aire, sino que los materiales de construcción tienen que asentarse siempre sobre una base; las personas que realizan la construcción tienen que tener la base accesible y a su vez la posibilidad de construir por encima de lo ya construido. Así, los andamios permiten agacharse un poco para enlazar con la construcción previa y, estirándose, impulsar del desarrollo hacia arriba; cuando ya no alcanza más, se debe subir al andamio de altura, agacharse a la nueva base, al nuevo desarrollo alcanzado, y continuar ascendiendo. Al final de la construcción, cuando el andamio se retira, no queda rastro de él, pero la construcción no hubiese sido posible sin su ayuda.

Algo parecido ocurre con la educación y con los requisitos que hay para su eficacia; partir de donde el niño se encuentra e ir progresivamente estimulando su acceso a nuevos niveles de competencia y desarrollo, es realizar ese proceso constructivo. Así, concebido el desarrollo como un proceso social y culturalmente mediado y a la educación como la mediadora entre el individuo y su grupo cultural, necesariamente lleva a la conclusión de Vygotsky: "una buena educación es aquella que se adelanta al desarrollo"<sup>8</sup>, parte del desarrollo efectivo ya logrado por el niño pero se ubica en la zona de desarrollo próximo de desarrollo -área de desarrollo potencial- para constituirse, de esta manera en fuente de desarrollo.

Por lo anterior, es importante considerar que no toda educación es igualmente promotora de desarrollo, sino sólo aquella que cumple ciertas condiciones. En primer lugar, el niño debe haber adquirido ya un cierto nivel de madurez que le permita avanzar hacia nuevos niveles de desarrollo. La interacción más afinadamente estimulante no logrará hacer caminar a un niño que carece de la madurez neuromotora adecuada, ni



*En la educación infantil no se trata de "esculpir" en el niño o niña al hombre o mujer del mañana, ni lograr la aceleración del desarrollo sino su ampliación, su enriquecimiento y el despliegue máximo de aquellas cualidades que son específicas para su edad en condiciones históricas y culturales concretas. No es igual la educación de un niño del siglo pasado a la de un niño en el siglo de las comunicaciones o en condiciones de vida urbana, rural o marginal*

logrará hacer razonar formalmente a un niño que carece de la competencia cognitiva necesaria para ello. En segundo lugar, para promover el desarrollo las interacciones deben ser capaces, como acabamos de señalar, de partir de donde el niño se encuentra y llevarlo un poco más allá. Lo importante no es, pues, tanto la cantidad de interacciones, como su calidad, es decir, su poder de "arrastre" y su capacidad para impulsar el desarrollo. Una tercera exigencia: esto no se consigue habitualmente con una interacción esporádica y momentánea, sino que exige una labor caracterizada por la continuidad, de acuerdo con el principio según el cual las influencias más persistentes y estables son también, en general, las que tienen mayor impacto sobre el desarrollo. Finalmente, no basta con que el niño tenga madurez y el adulto posea competencia y constancia; es necesario, además, que el niño este motivado, que tenga interés, que se sienta cómodo y confiado tanto en sus relaciones con las personas con las que interactúa, como consigo mismo.

Los padres, profesores o adultos en general que llevan a cabo el andamiaje para el desarrollo del niño o niña, deben

6 Davidov Vasili, *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso. 1988. p. 74.

7 Coll C., Marchesi C. y Palacios, J. (comp.), *op. cit.* 1992. p.367-383.

8 Luria, Leontiev, Vygotsky. *Psicología y Pedagogía*, Madrid, Editorial Akal, 1979, p. 36-39.

## • REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

tener en cuenta que ellos tienen una existencia propia al margen de las personas que entran en contacto con él; poseen sus propias experiencias de vida - al contrario de un edificio, el cual no existe al margen de quien lo imagina, lo piensa, lo diseña y lo construye-. Pero además, el niño es una persona que, si bien se diferencia de todos sus congéneres por un conjunto de rasgos hereditarios y experiencias de vida -no hay dos seres humanos exactamente iguales- comparte igualmente con todos los miembros un cierto calendario madurativo impuesto por su código genético; pero, a pesar de ello existen diferencias entre unos y otros.

El niño sobre el cual se realiza la labor de andamiaje no es un ser humano pasivo, no es simplemente un conglomerado de materiales indefinidamente moldeables desde el exterior al que le pueden imponer una forma a voluntad. El niño sobre el que se realiza la labor del andamiaje aporta a la construcción conjunta con el adulto una dinámica interna propia, un calendario madurativo y una historia personal que, al mismo tiempo que condicionan los posibles resultados del andamiaje, abren unas posibilidades enormes e imposibles de predecir a priori en todos sus detalles. El desarrollo, en consecuencia, no puede ser entendido únicamente como el resultado de una serie de influencias externas, sino más bien como fruto de un complejo proceso en el que coinciden y se entrecruzan fuerzas internas y externas. En la labor de andamiaje, labor conjunta que toma cuerpo en las interacciones que el niño mantiene con los demás, convergen las dos fuerzas del desarrollo a que hemos aludido más arriba: la natural y la social cultural.

Los niños igualmente aprenden cuando se relacionan con los objetos, con los materiales y fenómenos del entorno; los representan, los comparan y se formulan hipótesis sobre las cosas para llegar a conclusiones; adquieren nociones tales como que los objetos existen con independencia de que los estemos viendo o no; la noción de correspondencia, de orden, de series de objetos desiguales; se aprenden cosas sobre la constancia del número, sobre la suma y la resta y normas de relación entre las personas; con base en la manipulación de objetos diversos. Terminan descubriendo a través de la experiencia nociones lógicas que están inscritas en los objetos o en la relación entre ellos. De manera que también la relación del niño con los objetos de su entorno resulta constructiva y promotora de desarrollo, como Piaget ha mostrado.

Sin embargo, incluso en este caso, en el que la fuente directa del aprendizaje se sitúa en las relaciones e interacciones directas del niño con los objetos y materiales del entorno, el papel de los adultos y de las otras personas presentes en el mismo sigue siendo crucial; pues ellos los nominan, los ponen a su disposición, les han dado una función social y son ellos los que organizan las actividades que les van a permitir construir nuevas nociones. Con toda probabilidad, el adulto, sea padre, hermano, educador, que intenta promover el desarrollo de los niños mediante la realización de aprendizajes específicos ha de moverse simultáneamente en dos planos: en el de la construcción de significados a través de la interacción social conjunta sobre el contenido del aprendizaje, y en el de la cons-



trucción de significados a través de la interacción directa de los niños con dichos contenidos. En ambos planos, ya sea participando directamente en la interacción, ya sea organizando materiales y actividades, su papel es decisivo y su influencia determinante.

Igualmente, los seres humanos, desde su primera infancia aprenden también por observación e imitación. Lo humano tenemos también una gran capacidad de aprender a partir de la experiencia vivida por otros, de aprovecharnos de lo que vemos hacer a otros, para identificarnos con sus formas de actuar o de pensar, etc. Por un momento pensemos en la importancia que tienen para los niños actualmente, los medios de comunicación y las tecnologías interactivas, detrás de las cuales hay un adulto que las propicia o las crea, muchas veces sin tener en cuenta a quien van dirigidos ni las condiciones personales de quienes reciben su influencia.

Todo lo anterior lleva necesariamente a reflexionar en una educación para los niños que desde edades más tempranas sea promotora del desarrollo y que tenga en cuenta por igual a padres, educadores y cuidadores dentro de la responsabilidad que se le asigna a la familia, a la sociedad y al Estado.

### • BIBLIOGRAFÍA

- Coll C., Marchesi C. y Palacios, J. (comp.), *op. cit.* 1992. p.367-383.
- Coll, C., *Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas, en Preparación y evaluación de proyectos educativos, SECAB. 1995, 145 p.*
- Davidov Vasili, *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Moscú: Editorial Progreso. 1988. 278 p.*
- Gratitot-Alfhandéry y Zazzo René. *Tratado de psicología del niño. Madrid: Ediciones Morata. 1972. 177 p.*
- Luria, Leontiev, Vigotsky. *Psicología y Pedagogía, Madrid: Editorial Akal, 1979, 314 p.*
- Peralta Espinosa María Victoria (comp.) *En la construcción de una pedagogía de párvulos del siglo XXI Aportes desde Latinoamérica, Madrid, OEI. 2004. WEB. Presentación.*
- Coll C., Marchesi C. y Palacios, J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, Psicología Evolutiva. Tomo I. Alianza Editorial. 1992. 401 p.*
- Venguer L. y Venguer A., *El hogar: una escuela del pensamiento. Moscú, Ed. Progreso, 1988, 309 p.*

# El impacto del Tratado de Libre Comercio TLC en la educación colombiana

Raúl Arroyave Arango'  
raularro@cable.net.co

A medida que avanzan las rondas de negociaciones alrededor del TLC con Estados Unidos, más amplios sectores de la población expresan sus reservas sobre las supuestas bondades de un acuerdo de liberación comercial que amenaza con convertirse en una verdadera catástrofe para el pueblo y la nación colombiana.

Estas expresiones de rechazo contra un tratado firmado a espaldas de la nación y del pueblo se justifican en el hecho evidente que significa la firma de un tratado internacional que termina estando por encima de la propia Constitución Política; que no tiene límites en el espacio y en el tiempo, a la más clara usanza de los viejos tratados coloniales de concesión a perpetuidad que subordina la solución de todos los pleitos, conflictos y controversias a los tribunales de arbitramento internacional en detrimento de la justicia nacional y que establece un colonialismo de nuevo tipo.

Ahora se trata no sólo de un sometimiento a los designios económicos, militares y políticos del imperialismo norteamericano y sus multinacionales, sino también, al colonialismo intelectual que significa el sometimiento al monopolio en materia de patentes de primeros y segundos usos, a los acuerdos de propiedad intelectual y a las dosis de ciencia, tecnología y conocimiento que las multinacionales del saber nos quieran proporcionar en los paquetes educativos.

Las consecuencias del TLC en lo económico son claras y de hecho, los gremios y diversas personalidades de los distintos sectores de la economía han manifestado su rechazo a un tratado que a todas luces coloca en plena competencia y en pie de igualdad a la inerte y atrasada producción nacional con la poderosa, subsidiada y protegida economía norteamericana.

Los hechos históricos nos han indicado que muchos renglones agrícolas se han arruinado aún sin TLC con las meras liberaciones comerciales y arancelarias. Basta con revisar la historia del algodón, el maíz, la cebada y el trigo, que junto con el café, han probado de primeros con su marchitamiento y constricción, la suerte que le espera al país entero en todos los órdenes de la economía.

En el terreno educativo, a pesar de todo, las consecuencias del TLC son menos evidentes, en primer lugar, porque el gobierno a través de sus voceros oficiosos ha mentido públicamente al decir que la educación no hace parte de este tratado y que lo único que se está discutiendo es cómo se logra la homologación de unos títulos expedidos por universidades e instituciones educativas nacionales, para que sus poseedores los hagan valer en los Estados Unidos y tengan allí, el loable propósito de obtener oportunidades de empleo.

Y, en segundo lugar, porque las reformas educativas introducidas en todos los niveles y modalidades de la educación colombiana, de manera clara, marcan su tendencia a la adecuación del aparato educativo colombiano a las exigencias y necesidades de los monopolios del conocimiento en los marcos del TLC.

De hecho, ya está reconocido que en el TLC se adoptó la clasificación para el comercio de servicios<sup>2</sup> hace mucho adoptada por la Organización Mundial del Comercio (OMC) y dentro de ella, el AGCS<sup>3</sup>, que consiste en el reconocimiento de cuatro modos diferentes para su comercialización. Así se habla del modo **comercio transfronterizo**, en virtud del cual, merced a los enormes avances logrados en materia del Internet, banda ancha, satélites geoestacionarios y telecomunicaciones inalámbricas, se puede alcanzar la prestación del servicio por parte del prestador sin que las fronteras nacionales sean obstáculo para el mismo.

El modo 2 o consumo en el extranjero, que implica el viaje de estudiantes al exterior para cursar estudios profesio-



1 Secretario General de FECODE.

2 En los servicios están incluidos entre otros, las telecomunicaciones en todas sus formas; los servicios públicos domiciliarios; los servicios profesionales como contaduría, auditorías y diseño arquitectónico; los servicios de salud y, por supuesto, los servicios de educación.

3 Acuerdo General para el Comercio de Servicios.

## • ACTUALIDAD •

nales o de postgrado; el modo 3 o presencia comercial, que significa el establecimiento físico de una universidad o institución educativa en un país diferente al de su origen; y el modo 4 o presencia de personas, referido al papel que juegan en todo el mundo los llamados expertos o "gurús" que con asesorías o conferencias asisten diversas necesidades o falencias del conocimiento.

Al modo 1 corresponde la educación empaquetada en multimedios computarizados y la denominada educación virtual, que avanza con paso arrollador en el mundo entero, desplazando con clara evidencia a las anteriores estructuras físicas, administrativas y locativas del anterior sistema educativo y haciendo añicos toda su interacción social y colectiva, hasta tal punto que convierte la educación en un acto individual de cada sujeto constructor de su conocimiento.

En el modo 2, hay que ubicar toda la tendencia migratoria de estudiantes de la periferia del tercer mundo al centro del primero, que buscan oportunidades de estudio bajo el sofisticado prurito que, en la moderna sociedad del conocimiento la educación es casi el único factor de nivelación social, cuando en verdad, lo que se configura en el terreno educativo es, ni más ni menos, que la reedición de la desigualdad, las exclusiones y las asimetrías del terreno económico. En el modo 3, se configura la costosa venta de franquicias de las grandes universidades del mundo a instituciones nacionales, con lo cual se da pábulo a la exigencia perentoria para la supresión del carácter de "instituciones sin ánimo de lucro", que establece la legislación colombiana para las universidades privadas.

Como se ve, en la comercialización del servicio educativo bajo estos tres modos llevamos las de perder, máxime si para ello, conspira toda la andanada de reformas y contrarreformas que se han introducido a la educación en los últimos años configurando, bajo la férula del régimen uribista las decisiones que se exigirían en la negociación de un TLC educativo mucho antes de que este sea siquiera discutido y mucho menos firmado.

En este sentido, hay que inscribir, la pertinaz tendencia a la privatización de la educación pública y en particular de la Educación Superior; la asociación de los problemas financieros de la educación con las macro políticas fiscales; las sucesivas reformas curriculares para acortar los ciclos de duración de las carreras profesionales universitarias, convertir la mayoría de ellas en carreras tecnológicas e introducir la peregrina teoría de la "formación permanente", en virtud de la cual, lo deseable es el alcance de postgrados y doctorados, sólo que ya no financiados por el estado sino comprados a precios de mercado por quienes posean los recursos para sufragarlos.

Igualmente, la estandarización de la educación básica y media, la reducción de los objetivos del sistema educativo a

la formación de las llamadas competencias básicas de argumentación, interpretación y proposición; o a las competencias laborales del SENA; o a las competencias ciudadanas en las ciencias sociales; junto con la adopción del constructivismo pedagógico, el arrasamiento de los derechos y la condición profesional de los maestros y consecuentemente, los énfasis en lectura y escritura y matemática, configuran con todo, los elementos básicos para el sometimiento de la educación colombiana a los designios imperialistas en los marcos del TLC.

Todo esto remarcado además con la decisión de estos gobiernos de impedir la autonomía escolar en materia de contenidos, currículos y métodos pedagógicos, a través de la dictadura de la evaluación que significa el examen del ICFES para la básica y la media; el ECAES<sup>4</sup> para la educación superior y el CAP<sup>5</sup> para el SENA.

En conclusión, unos avances tecnológicos y científicos que podrían —en la situación de un país dispuesto a ejercer su soberanía y autodeterminación— ser factores de redención y progreso; por la dominación imperialista y la abyección apátrida de regímenes como el uribista, amenazan con convertirse en una verdadera calamidad: vamos a terminar condenados a formar parte del mundo de la "exclusión digital" en virtud del cual a nuestro sistema educativo le queda reservado el papel de alfabetizador en rudimentos básicos, inglés e informática, para la formación masiva de una mano de obra, cuya élite privilegiada podrá acceder a los estudios superiores y cuya gran masa terminará en la frustración del desempleo, la pobreza, y la marginalidad.

Se lograría así el máximo de rentabilidad en la ecuación costo-beneficio: la mano de obra abundante; medianamente capacitada; barata; disponible en todas partes; sin derechos cívicos, políticos, sociales o culturales; plenamente utilizable bajo métodos absolutamente flexibles y constreñida a vivir en los ghettos del tercer mundo por las durísimas leyes de migración que configuran la mejor antítesis de las falacias de la globalización imperialista: libre circulación de los excedentes de bienes y servicios de las potencias hacia la periferia y restricción sin límites al tránsito de personas, sobretodo, de la periferia hacia el centro.

Estas, son entre otras, las razones por las cuales el magisterio colombiano debe romper decididamente con la apatía frente a tan delicado asunto, asumir con máximo empeño el papel de propagandista en contra de los devastadores efectos del TLC en la educación, difundir al máximo entre la comunidad educativa los materiales y documentos que contribuyan al esclarecimiento de los aspectos fundamentales en materia de soberanía, autodeterminación y autonomía académica, técnica y científica y participar de manera activa, masiva y combativa en todas las tareas de resistencia que sean menester para derrotar los antinacionales designios que encierra el TLC con Estados Unidos.

4 Examen de Calidad de la Educación Superior.

5 Certificado de Aptitud Profesional.

# El tratado de Libre Comercio TLC y la educación: regresión histórica y derrota del pensamiento

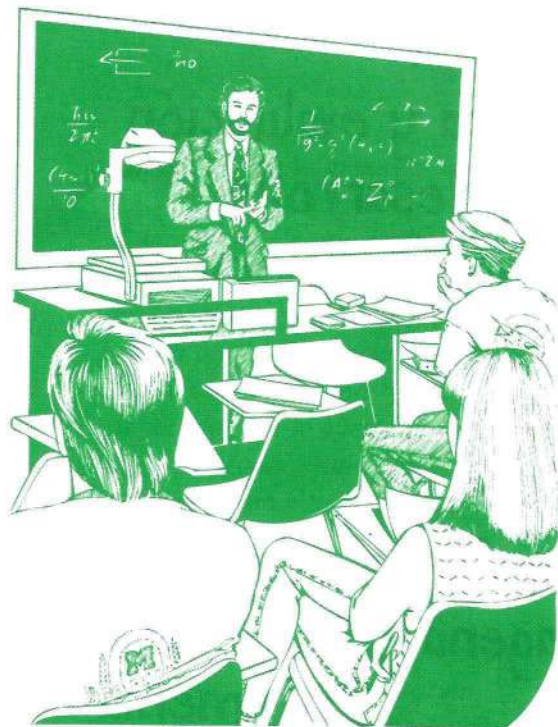
Jorge Gantiva Silva'  
gantiva@cable.net.co

Tras tres lustros de extensión y profundización del "ajuste estructural" las élites dominantes se disponen a consagrar la ola destructiva de la globalización neoliberal contra la educación pública, el saber y la autonomía de las instituciones educativas. Bajo el mandato de las instituciones financieras internacionales las reformas neoliberales se dirigen a consolidar una nueva fase de desarrollo del capitalismo, y han encontrado en el TLC el dispositivo más idóneo para cerrar el ciclo del desmonte de la educación pública, y con ello, dar inicio al período de la transnacionalización del "servicio educativo" y de la conversión de la educación en una simple mercancía. La utopía neoliberal de convertir el mundo de la educación, la ciencia y la enseñanza en un gran hipermercado se ha ido cumpliendo sistemáticamente mediante la lógica del capital.

Apyados en el desmonte acelerado de la educación pública (Acto Legislativo de 2001, la Ley 715, estándares y competencias, "reorganización institucional", etc.), se impuso la contrarreforma educativa como proyecto de las grandes corporaciones privadas y los organismos multilaterales. El precario Estado Social de Derecho y la carta de derechos fundamentales se convirtieron en el blanco de ataque de los grupos dominantes ligados al Imperio y a las transnacionales. En opinión de algunos analistas, se trata de un "golpe de Estado" que estos sectores han efectuado en contra de la soberanía nacional y la autonomía escolar, lo que representa un retroceso histórico y una pérdida de la dignidad nacional.

El TLC constituye la expedición de una nueva "constitución política" del mercado global que se coloca por encima de la Constitución y de la soberanía del país. Esta prerrogativa consagrada en los principios reguladores de este tratado ratifica el abandono total de los postulados democráticos y la adopción en consecuencia del modelo de la transnacionalización bajo el poder imperial de los Estados Unidos.

Las reglas adoptadas en este Tratado tales como el acceso a los mercados, la eliminación de todas las barreras jurídicas, legales o políticas para la extensión de los negocios, la libertad sin restricciones de las inversiones, el favorecimiento de las multinacionales y de los intereses de los Estados Unidos ilustran la gravedad que para Colombia, la educación y las próximas generaciones significa el TLC. La regla de "trato nacional" no es sino un eufemismo para engañar incautos. No tiene nada de trato igual, ni se apoya en el respeto a la soberanía.



Se trata de admitir que los "proveedores de servicios" de la otra Parte (eufemismo para la aludir a los inversionistas extranjeros) tengan trato "no menos favorable" que el exigido por el propio país.

Pese a las reiteradas falacias del gobierno nacional de negar la inclusión de la educación en las negociaciones del Tratado, días anteriores a la Ronda de Cartagena de Indias (22 de septiembre), admitió que efectivamente la educación sí está incluida.

Por su contenido el Tratado incluye los "Servicios Transfronterizos" y las Inversiones, los cuales abarcan un campo muy amplio de la educación, la enseñanza y la cultura, tales como: la conectividad (uso del Internet); las universidades virtuales y el acceso a la educación superior, sin otra exigencia que la de constituirse en "instituciones sin ánimo de lucro" en un ámbito dominado por la absoluta privatización; la

8<sup>o</sup>  
CONGRESO

# Formación integral del niño preescolar

## Didáctica y evaluación del desarrollo afectivo e intelectual

### Bogotá

Septiembre 16 y 17  
Hotel La Fontana

### Cartagena

Septiembre 30 y Octubre 1  
Hotel Almirante

### Armenia

Octubre 21 y 22  
Hotel Armenia Estelar

### Cali

Noviembre 4 y 5  
Hotel Four Points Sheraton

bolsa mundial de los estudios en el exterior, las migraciones de personal estudiantil y profesoral, las licitaciones internacionales para compras de programas para computador, equipos, publicación de textos, alimentación escolar; el outsourcing (contratos de asociación con los capitales transnacionales), la propiedad intelectual, la "evaluación por competencias", la certificación y acreditación de la "calidad de la educación", de las instituciones y de los programas y de la homologación de títulos, entre otros temas.

Este paquete destructivo liquida las posibilidades de autonomía y respeto a la identidad nacional, las cuales quedan reducidas a su mínima expresión. Entre los efectos más perniciosos se halla la pérdida de la autonomía de las instituciones educativas, de las libertades fundamentales de profesores y estudiantes, y de las facultades democráticas de dirección colegiada y de participación de la comunidad educativa.

El modelo de la escuela como empresa transforma radicalmente el quehacer pedagógico e intelectual de la escuela. Se desvanecen las posibilidades de los Proyectos Educativos Institucionales, de los proyectos pedagógicos, de las funciones sociales y culturales de la escuela, de la autonomía curricular. Bajos las condiciones impuestas por la privatización, la mercantilización y la transnacionalización, el saber pedagógico se reduce al sistema instructorista de la estandarización y de las competencias.

Se instaure la desprofesionalización de los docentes y se hace obsoleta la pedagogía. De este modo se instala la lógica del "pensamiento único" que significa homogenización educativa, reducción del conocimiento a las "necesidades básicas de aprendizaje" y extensión de la "lógica cultural" del capitalismo.

Este tratado significará una tragedia para la identidad cultural y la soberanía. Para la educación pública marcará un retroceso y un golpe mortal a las aspiraciones de formación, desarrollo social, científico y tecnológico del país. Con este Tratado se consagra una nueva división internacional del trabajo y una prolongación de las desigualdades educativas y sociales que impedirán la realización de la educación como derecho fundamental, postulado reconocido por las naciones democráticas cuyo horizonte constituyente funda el "Estado social de Derecho", cruelmente desmontado hoy por los grupos gobernantes.

En este ámbito el Movimiento Pedagógico sacará sus lecciones para enfrentar los desafíos de la globalización neoliberal. En un proceso de reconfiguración del Proyecto Educativo Alternativo adquieren una especial relevancia la disputa por la autonomía escolar, los PEI, los currículos, el papel de los educadores, el saber pedagógico, la enseñanza y las instituciones de formación de maestros. Esta nueva época reposicionará los alcances estratégicos del saber, la solidaridad y la corporeidad colectiva de lo público y de la ciudadanía para refundar la educación pública y el saber pedagógico.

**FiPC**

ALBERTO MERANI

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual

**Informes e Inscripciones:**

Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani  
Transversal 19 A No 114 A - 36 - PBX: 6298377 - Fax: 2154298  
fipcam@pedagogiaconceptual.com - Bogotá, Colombia



# La Primera Infancia exige un sólido consenso nacional para promover la Educación Inicial



Alejandro Acosta Ayerbe  
aaacinde@supercabletv.net.co

## Lecciones de la experiencia internacional:

*Colombia está comprendiendo el grave error de no haber avanzado en la construcción de políticas para la primera infancia a partir de los valiosos programas y proyectos generados por la sociedad civil y el Estado a todo nivel.*

*El contexto internacional en lo que se refiere a la primera infancia ofrece múltiples argumentos para sustentar la importancia de hacerlo tanto desde los que arroja la investigación, la evaluación y la sistematización de experiencias*

Aunque las opiniones que expreso a continuación no comprometen a ninguna de las instituciones para las cuales trabajo o apoyo de manera voluntaria, el hecho de colaborar desde hace casi 20 años en una institución como el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, de Colombia; el cual, junto a sus fundadores Marta Arango y Glen Nimnicht, ha recibido numerosos reconocimientos por sus contribuciones a la primera infancia y la niñez en el país y a nivel internacional; me da la posibilidad de afirmar con toda certeza que a todos los actores sociales tanto del Estado, como de la Sociedad Civil y la cooperación internacional, independientemente de cuanto hayamos hecho por posicionar en la agenda pública el tema de la primera infancia, y particularmente la necesidad de la educación inicial, aún nos falta mucho por aportar y por lograr.

No quiero decir con esto que Colombia carezca de experiencia y conocimiento con respecto a la importancia de la primera infancia. Por el contrario, somos un país reconocido internacionalmente por haber sido el gestor de numerosas innovaciones de gran valor y por haber aportado a la comunidad internacional importantes desarrollos conceptuales e investigativos. Es necesario partir de que Colombia ha adelantado experiencias innovadoras tales como el programa Madre Canguro, el de inmunización de los años 1980, PEFADI, SUPERVIVIR, el Proyecto PROMESA de CINDE en el Chocó, el Proyecto Costa Atlántica de la Universidad del Norte, la estrategia de financiar los programas del ICBF con el 3% de la nómina nacional, las bases originales de los Hogares de Bienestar Familiar, la crianza humanizada y el SIPI propuestos por el Grupo de Puericultura de Antioquia, la labor de FESCO,

<sup>1</sup> Economista, Sociólogo, Doctor en Educación y Diplomado en Monitoreo y Evaluación. Director Regional del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, en Bogotá; Profesor de la Universidad de Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Convenio UMZ-CINDE y Coordinador de la Secretaría Técnica de la Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina.

## • INTERNACIONAL •

de la Asociación Afecto para la prevención del maltrato infantil, el Observatorio de Niñez de la UN, la Cátedra UNESCO de la Universidad Distrital, la Cátedra Ciro Angarita de la Universidad de los Andes y la Fundación Antonio Restrepo Barco, el programa ICDP de UNICEF en el departamento de Nariño y ahora en Boyacá, los apoyos que está brindando el Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez.

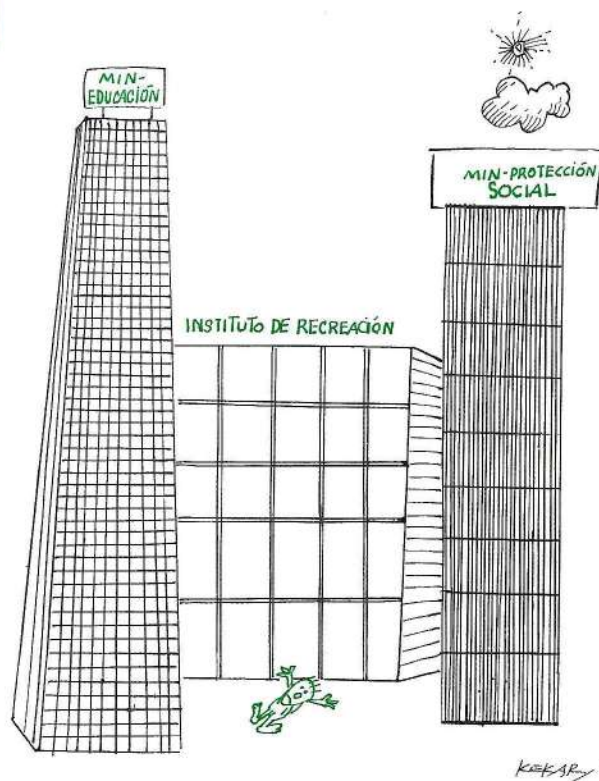
Todos estos valiosos procesos se iniciaron gracias a la labor pionera de muchas organizaciones e instituciones, no gubernamentales, comunitarias, gubernamentales o de la cooperación internacional. Y, es precisamente por ello, que Colombia, por el recorrido que ha tenido en el trabajo práctico con la primera infancia, en la investigación y en la generación de conocimiento, no puede tener ninguna duda respecto a la urgencia de darle una atención prioritaria a las políticas públicas de desarrollo del país, y particularmente a las de educación, salud y protección.

No hacerlo sería renunciar a la que hemos construido y aprendido como país, a favor de modas conceptuales y de política sin suficiente fundamento. Igualmente, sería renunciar a una visión de largo plazo, basada en las acciones más positivas y de mayor rendimiento en el corto plazo, así como a no enriquecernos con los aportes que deja la evolución del conocimiento y la experiencia a nivel mundial en la búsqueda del desarrollo y particularmente, de la educación para todos, como uno de los ejes vitales para contribuir al desarrollo humano, económico, social, político, ambiental y cultural de cualquier sociedad contemporánea.<sup>2</sup>

### El Marco

Buena parte de las inquietudes de la sociedad actual, tanto en los países ricos como en los de llamada transición y en los más pobres, tiene que ver con la naturaleza y sentido de la globalización y cómo, en la forma en que está se lleva a cabo, afecta considerablemente las posibilidades de desarrollo de buena parte de los países y genera volúmenes importantes de pobres en todos los países. Por ello, los organismos internacionales más importantes han lanzado las Metas del Milenio y las principales corrientes teóricas del momento hacen lo propio con desafíos como los de la Cumbre de Copenhague o los llamados a hacer más incluyente el proceso.<sup>3</sup>

En medio de esta situación es cierto que América Latina ha mostrado en los últimos años una mejoría respecto a la presentada a finales de los 90; pero hay que tener en cuenta que esta no ha significado recuperar el nivel de desarrollo que se tuvo hace 8 años, en el 97, y además, que ha estado acompañado de unos indicadores muy negativos en términos de



empleo y de niveles de pobreza. "El conjunto de las economías de América Latina y el Caribe creció 1,5% en el 2003. Esto contrasta favorablemente con la reducción del PIB del 0,4% registrada en el año 2002. No obstante, la recuperación ha sido insuficiente para revertir el estancamiento de los últimos años, y el producto por habitante es todavía 1,5% inferior al de 1997. La formación bruta de capital ha estado prácticamente estancada en el año en curso y su nivel actual es un 12,5% más bajo que el alcanzado cinco años atrás. El signo positivo de la evolución de la actividad económica impulsó un leve aumento de la tasa de ocupación. Sin embargo, el desempleo sigue elevado, con un 10,7%, y ha aumentado la pobreza, que hoy comprende al 44% de la población de la región".<sup>4</sup>

La solución a estos problemas demanda una serie de medidas de fondo, tanto en lo relativo al entorno internacional como en el manejo que hacen los países de su propia situación. Lo grave es que tales medidas requieren contar con recursos que permitan diseñarlas y llevarlas a cabo. Y, al respecto, la situación de América Latina, no es muy positiva. CEPAL y el PNUD, analizando las posibilidades de que los países de la Región alcancen las Metas del Milenio para el 2015, concluyeron en que: "Las conclusiones inquietantes provienen de las simulaciones basadas en la evolución histórica de los países. Si los países de la muestra siguieran comportándose como en el decenio de 1990, en 2015 sólo 7 de los 18 cumplirían sus metas de reducción de la pobreza (respecto de la línea internacional de pobreza)".<sup>5</sup>

Para romper tal trayectoria se necesita incrementar sensiblemente los recursos disponibles. Y, al respecto, la mayoría

2 *Que por lo demás es parte de la sabiduría ancestral de las culturas americanas y africanas: "Utazi agakura abaga umutavu - Aquel que ignora el futuro, rehusa ayudar a la primera infancia". Proverbio Kirundi, Sur del Sahara, citado por Combes, Bernard P.Y. 1996. Childhood in Africa: Challenges and opportunities, UNESCO. Paris. Pg. 1.*

3 Banco Mundial (2002). *Globalización, crecimiento y pobreza. Construyendo una economía mundial incluyente. A World Bank Policy Research Report- Informe preparado bajo la supervisión de Nicholas Stern. Banco Mundial - Alfaomega. Barman, Zygmunt. La globalización. Consecuencias humanas. Fondo de Cultura Económica. Sección Obras de Sociología. Buenos Aires. 1999.*

4 CEPAL. (2004). *Balance preliminar de las economías de América Latina, 2003. Santiago de Chile. Pg. 5.*

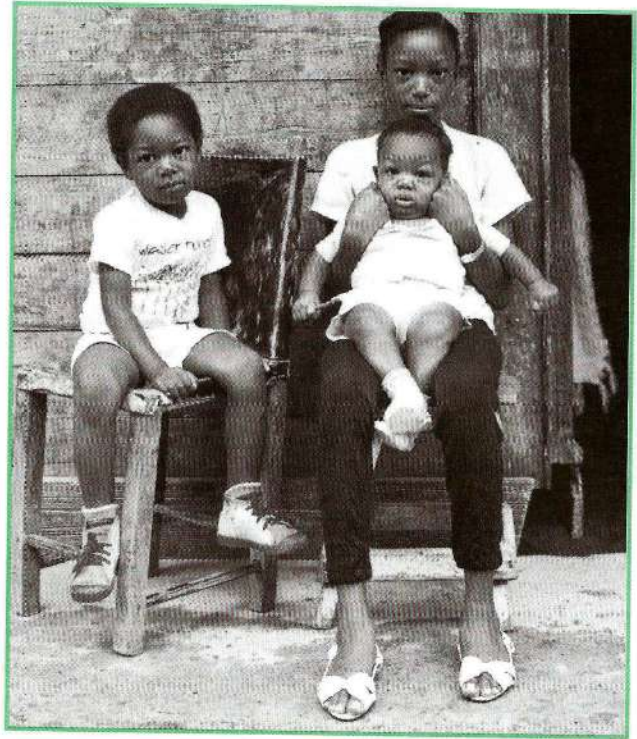
5 CEPAL. (2003). *Hacia el objetivo del milenio de reducir la pobreza en América Latina y el Caribe. IPEA y PNUD. Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile. Pg. 10.*

de los países de la Región están agobiados por cuantiosas deudas internas y externas, junto con déficits fiscales importantes, los apoyos internacionales, a más de que se han reducido de manera sensible sin haber logrado la meta del 0,7% del PIB de los más ricos –salvo en los países nórdicos– para la cooperación señalan que en el fondo no hay una ayuda en términos reales.

Cuando se mira la situación de la economía mundial en su conjunto, vuelve a constatarse en los años recientes lo que se vivió en la década de los 80, que hizo que algunos autores llamaran dicho período como un Plan Marshall al revés, pues en el momento en que se presentó la crisis de la deuda, hubo una transferencia neta de recursos de los países deudores a los acreedores. Y, en la actualidad, está claro que, por ejemplo, solo con el proteccionismo de los países más ricos, las pérdidas que se les generan a los países que no lo son, equivalen al doble de lo que reciben por la ayuda externa. Tal como señala el Banco Mundial en el estudio coordinado por Nicholas Stern, Vicepresidente y Economista Senior para el momento: “las tarifas promedio de los países ricos son bajas, pero mantienen barreras en exactamente las áreas donde los países en desarrollo tienen ventajas comparativas: agricultura y manufactura intensiva en trabajo. La protección de los países ricos le cuesta a los países en desarrollo más de US\$100 millones por año, dos veces el volumen total de ayudas económicas del norte hacia el sur.”<sup>6</sup>

No es entonces de extrañar que la comunidad internacional hubiese tenido que convocar en el 2002, bajo el auspicio de las Naciones Unidas, una conferencia mundial sobre el tema del financiamiento, realizada en Monterrey y en cuya declaración se planteó la necesidad de promover un entorno internacional más positivo y equitativo y un manejo interno en todos los países, más responsable.<sup>7</sup>

La investigación ha demostrado contundentemente que estas deficiencias en el proceso del desarrollo, afectan particularmente a la niñez. UNICEF y CEPAL al realizar un balance de lo que había sido el Año Internacional del Niño celebrado en el año de 1979, concluyeron: “Fue un consenso de dicho Simposio que en las familias cuyos medios no son suficientes para cubrir sus necesidades más esenciales y que, por lo tanto, están en la categoría de extrema pobreza, son los niños de edades tempranas quienes sufren con mayor rigor las carencias. No sólo su desarrollo físico es limitado sino que su vida está en constante riesgo y su insuficiente desarrollo intelectual y afectivo representará una constante carga para toda la sociedad. Estos niños son potenciales ciudadanos que conformarán nuevas familias, las mismas que tendrán claras desventajas para afrontar la vida y proporcionar a sus descendien-



tes medios para su crianza y formación. Se constituye así un círculo vicioso de la pobreza que limita, por su magnitud, la capacidad de desarrollo de las comunidades.”<sup>8</sup>

Desafortunadamente, después de casi 25 años ésta situación continúa: “En Latinoamérica y el Caribe más de 43 millones de menores de nueve años, casi el 10% de la población total, vive con menos de \$2 US diarios. Cifra que se ha incrementado en casi dos tercios, a partir de los 26 millones que existían en el 80. En Chile, por ejemplo, el país considerado el milagro regional, al analizar las diferencias en el desarrollo psicomotor, se comprobó que el 40% de los pobres muestran retraso en el desarrollo a los 5 años, que el 50%, lo tienen en el lenguaje, 30% en el viso-motor y 17% en la motricidad gruesa.”<sup>9</sup>

Y, pese al avance que significa que el que la comunidad internacional se haya fijado Metas como las del Milenio o las de la Sesión Especial de Naciones Unidas sobre Niñez y las de Dakar sobre Educación para todos, es necesario considerar que estas representan los mínimos concertados entre países de muy diferentes niveles de desarrollo; y que, en el tema de primera infancia, salvo algunos indicadores relacionados con supervivencia, no se fijan ninguna meta concreta y compromisos específicos para el tema de desarrollo infantil, particularmente de educación inicial.

6 BANCO MUNDIAL. (2002). *G Construyendo una economía mundial incluyente. A World Bank Policy Research Report- Informe preparado bajo la supervisión de Nicholas Stern.* Banco Mundial – Alfaomega. México. Pg. xxiii.

7 NACIONES UNIDAS. (2002). *Conferencia Internacional sobre la financiación para el desarrollo. Documento Final. Tema 11, Aprobación del Consenso de Monterrey.* Monterrey, Marzo. Pg. 3. Y, cita al final del numeral 2 de la Declaración, la Resolución de la Asamblea General 55/2, en la cual se basa dicha conclusión.

8 CEPAL Y UNICEF, *A raíz del año del Niño en el 1979, 1981.*

9 Acosta, Alejandro. (2005). *La situación internacional y nacional de la primera infancia y la educación inicial. Ponencia en la Universidad de La Sabana. Bogotá. Mayo.*

## • INTERNACIONAL •

Lo mismo ocurre con los programas para la reducción de la pobreza. La revisión de dichas políticas muestra que muy pocos países han incorporado el tema de primera infancia y definido metas para ella dentro de tales programas.<sup>10</sup>

Dicho panorama se reproduce para Colombia, pues el gasto social disminuyó de manera importante entre los años 1997 y 2002. Dicha situación trajo como consecuencia un proceso de desinversión en el sector de niñez y familia en términos de programas claves como inmunización, servicios al binomio madre-niño y reducción en el incremento de la cobertura del llamado grado cero, con respecto al periodo previo. Simultáneamente existen problemas con la forma y enfoque en el gasto de los recursos existentes, que como ha demostrado el Grupo de Economía y Niñez en Colombia, no ha contribuido a superar la desigualdad.<sup>11</sup>

### El contraste con la experiencia internacional

La investigación ha demostrado en las más diversas disciplinas la importancia de la primera infancia para el presente y futuro, tanto de los seres humanos de manera individual como en conjunto. En otros artículos he citado que "el neurodesarrollo es más importante de lo que habíamos pensado pues el ser humano parece ser la especie más ecológica de la naturaleza. El ser humano nace con el 20% del cerebro que va a tener a los 7 años de edad. El 80% de su cerebro se forma después del nacimiento, es decir, se completa por obra del ambiente y la cultura. Pero no solo es que el 80% de la masa del cerebro se logre después del nacimiento, sino, y principalmente, la calidad de tal crecimiento en términos de sinapsis y demás procesos y características propias del cerebro."<sup>12</sup> Las implicaciones de las deficiencias del desarrollo cerebral en el desarrollo intelectual, la salud, las habilidades sociales y la conducta del ser humano han sido ampliamente demostradas, por lo cual basta citar solo las presentaciones hechas en Colombia por el Profesor Mustard en los Foros citados por el Convenio de Primera Infancia; ellas demuestran cómo las ventanas de oportunidad para el desarrollo sensorial del ser humano, para el desarrollo de las habilidades cognitivas, para las afectivas y las comunicativas, se sientan desde la concepción, están presente en el período perinatal y empiezan a declinar en el ritmo de desarrollo, muy pronto.<sup>13</sup>

Los resultados son tan contundentes que se ha planteado con toda claridad que la "escuela primaria incluso el grado



cero", ya son tarde. Y, ello como lo destaco en el artículo ya citado, llama la atención acerca de la incongruencia y lo insostenible que es el reconocer la importancia de la primera infancia, pero no invertir en ella. Por que si bien es cierto, individuos particulares logran sobreponerse a tales carencias y tener éxito en la vida que quieren vivir, la mayor parte se ve carente de oportunidades y la sociedad, privada de sus mayores contribuciones.

Ello lo demuestra la evaluación de programas y proyectos, particularmente los estudios longitudinales. El más antiguo, adelantado por High Scope en los Estados Unidos se inició en el año 62, con 123 personas de origen afroestadidense, pertenecientes a familias de bajos ingresos los cuales han sido seguidos desde entonces. Los resultados en términos de educación, ingreso, incidencia en delitos, salud, organización familiar son categóricos, lo cual se traduce que en el análisis costo-beneficio de tales inversiones, el último informe de esta investigación demuestra: "En dólares constantes del 2000, descontados al 3%, el retorno económico para la sociedad por el Programa Perry de preescolar fue de \$US258.888, por participante, con una inversión de \$US15.166 por cada uno -(\$US17.07 por dólar invertido).<sup>14</sup> De dicho retorno, \$USD 195.621 fueron al público en general -\$US12.90 por dólar invertido (comparado con \$US7.16 de retorno en el análisis costo beneficio en la edad de 27 años) y, \$US63.267 fueron a cada participante -\$US4.17 por dólar invertido." Y, para el caso de Colombia, el estudio longitudinal del programa PROMESA adelantado por CINDE en el Chocó, 20 años después muestra resultados igualmente conclusivos en términos de supervivencia infantil, salud de la madre, rendimiento académico y construcción de positivas trayectorias en las vidas de las niñas y niños que participaron en dicho Programa.<sup>15</sup>

Tales resultados conducen a que en el nivel teórico se haya generado un reconocimiento cada vez más significativo

10 Mnujín, Alberto y Delamónica, Enrique. - Division of Policy and Planning UNICEF- y González, Edward y Davidziuk, Alejandra - Graduate Program in International Affairs New School University-. (2005). Children living in poverty. A review of child poverty definitions, measurements and policies. Conferencia. UNICEF "Children & Poverty: Global Context, Local Solutions". Graduate Program in International Affairs New School University April 25-27, New York

11 Sarmiento, Alfredo; González, Jorge Iván, et al. (2003). Finanzas públicas, niñez y juventud. Grupo Economía y Niñez. UNICEF, FUNDACIÓN ANTONIO RESTREPO BARCO, SAVE THE CHILDREN DEL REINO UNIDO Y CINDE. Serie Economía y Niñez. No. 1. La Imprenta Editores Limitada. Bogotá.

12 Acosta Ayerbe, Alejandro. Desafíos actuales de la educación en la infancia. Conferencia dictada en la Facultad de Educación de la Universidad Distrital de Bogotá, en prensa. Septiembre del 2004.

13 Mustard, Frazer. (2003). Desarrollo infantil inicial: Salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En: ICBF, DABS, UNICEF, Save The Children Reino Unido y CINDE. Primera Infancia Y Desarrollo, El Desafío De La Década. ACOSTA AYERBE, Alejandro y Botero Moreno, Patricia (Coordinadores Edición). Memoria del Primer Foro Internacional. CARGRAPHICS. Bogotá.

14 Schweinhart T, Lawrence J., Ph.D. (President, High/Scope Educational Research Foundation) The high/scope Perry Preschool study through age 40 summary, conclusions, and frequently asked questions. High/ Scope Press, 600 N. River St., Ypsilanti, MI 48198. Para consultas referirse a High/Scope at 1-800-40-PRESS, o vía Internet a: [www.highscope.org/welcome.asp](http://www.highscope.org/welcome.asp). Traducción mía.

15 Arango, Marta y Nimcht, Glen, con la colaboración de Peñaranda, Fernando y Acosta Ayerbe, Alejandro. (2005). Veinte Años De Experiencia. Un Informe Sobre El Programa Promesa En Colombia. Serie: Desarrollo Infantil Temprano, Prácticas Y Reflexiones. No. 22. Siguiendo Huellas. Fundación Bernard Van Leer, Impreso en La Haya.

*La niñez y la primera infancia en particular no son temas menores en los esfuerzos por el desarrollo; tampoco son un asunto relacionado con la caridad, con los buenos sentimientos o con el manejo de situaciones irregulares. La niñez y la primera infancia necesitan políticas que orienten los esfuerzos por contribuir a su desarrollo integral y a la creación de ambientes adecuados que los propicien y sostengan en el tiempo*

al tema de primera infancia en la mayor parte de las disciplinas, incluso en la economía. Los trabajos iniciales de investigadores como Robert Myers, Jacques Van der Gaag, Ricardo Morán, Tarcisio Castañeda y María Isabel Lira, se han visto reforzados por los trabajos de economistas pertenecientes a diversas vertientes del pensamiento económico. Art Rolnick y Rob Grunewald, de la Reserva Federal han evaluado los retornos públicos de las inversiones y han concluido en que: "visto de manera pura solo como una estrategia de desarrollo económico, el retorno al público de la inversiones en programas para el desarrollo de la primera infancia, "exceden en mucho el retorno de la mayoría de los proyectos que usualmente se financian como de desarrollo económico" tales como construcción de estadios deportivos o relocalización de negocios."<sup>16</sup>

Estas reflexiones han llegado a generar la necesidad de incluir el tema de niñez, particularmente primera infancia, en la reflexión teórica de la economía. Después de la intervención de Amartya Sen en la Asamblea Mundial del BID en París en 1999, en la cual planteó que la clave para romper el ciclo de la pobreza, es la inversión en la primera infancia, James Heckman, Premio Nobel de Economía en el año 2000, ha señalado que el aprendizaje empieza antes que el inicio de la educación formal: "Como sociedad no podemos darnos el lujo de posponer las inversiones en la niñez hasta que ellos se vuelvan adultos, tampoco podemos esperar a que tengan la edad para acceder a la escuela –un momento en el cual ya puede ser tarde para intervenir-. Sin embargo, muchas políticas en curso para la educación y la formación para el trabajo, se basan en errores fundamentales acerca de cómo se generan las competencias y habilidades en las personas."<sup>17</sup>

## En conclusión

Colombia tiene que recuperar su experiencia en el campo de la primera infancia y no hacer oídos sordos a los concluyentes resultados arrojados por la investigación a nivel internacional y nacional.<sup>18</sup> Tenemos por delante los grandes desafíos que se presentan a una sociedad cruzada por múltiples formas de la violencia, que van desde la degradación del actual conflicto armado, el cultivo y tráfico de drogas, el secuestro hasta la aguda violencia intrafamiliar, el maltrato y el abuso con la niñez.

Junto a éste complejo panorama, el ritmo de crecimiento de la economía no ha permitido recuperar lo perdido en la última década, que ya era de por sí muy insuficiente dadas las posibilidades de desarrollo del país. Se mantiene un importante déficit fiscal y la deuda interna y la externa, con su servicio, han lle-

gado a niveles cada vez más insostenibles. En el marco de un complejo mundo globalizado, con las tendencias ya señaladas al comienzo de este escrito, el país tiene que tomar decisiones claves para su presente y su futuro. Aquellas, que dadas las restricciones políticas, institucionales y económicas, sean las más sinérgicas en sus efectos, propiciando la integración social, la convivencia, la productividad y el que cada ciudadana y ciudadano pueda realizar el proyecto de vida que más valora.

Tal como lo hemos ilustrado hasta aquí, las más reconocidas voces internacionales están planteando que la inversión en el desarrollo de la primera infancia, es decir en su educación, es quizá la más potente, por lo que no puede haber más duda en emprender tal jornada.

Finalmente, en medio del complejo y crítico momento que vive el país, existen muchos factores positivos. Por ejemplo, un gran acuerdo entre las instituciones de gobierno, el parlamento, los organismos de control y la sociedad civil, ha presentado un proyecto de Ley para reemplazar el ya desueto Código del Menor y hacer coherente el sistema legal del país con el enfoque de derechos. Existe la *Alianza por la Niñez Colombiana*, integrada por ONG's nacionales e internacionales, agencias del Sistema de Naciones Unidas, universidades y centros de investigación, redes regionales y entidades de Gobierno. El Convenio de primera infancia ha concertado el *Programa para la construcción de la política de primera infancia*. El Gobierno Nacional ha anunciado que está elaborando un plan al año 2019, para lograr cumplir las Metas del Milenio, las de Educación para Todos y las de la Sesión Especial en Niñez.

Corresponde a la sociedad civil, a partir de la articulación de las familias, las comunidades y las instituciones desde los niveles locales, incidir nacionalmente en que dichos procesos avancen en metas que reconozcan la historia construida por el país y que correspondan a las reales capacidades y necesidades de Colombia, entre las cuales, poner como eje las políticas para la primera infancia, es el gran desafío para la próxima década. Hoy es completamente claro que la niñez y la primera infancia en particular no son temas menores en los esfuerzos por el desarrollo<sup>19</sup>, y que por tanto, tampoco son un asunto relacionado

16 Citado en la página de Legal Momentum. *Advancing Women's Rights*, en la cual se referencia como base a: Art Rolnick y Rob Grunewald, "Early Childhood Development: Economic Development with a High Public Return," *Fedgazette*, March 2003. <http://www.minneapolisfed.org/fedgaz/03-03/earlychild.cfm> (retrieved on July 1, 2004). Ver también: James J. Heckman y Dimitriy V. Masterov, "The Productivity Argument for Investing in Young Children," *Working Paper 5, Invest in Kids Working Group, Committee for Economic Development*, October 4, 2004. Comillas en el texto original. Traducción del autor de éste artículo.

17 Heckman, James J. (2004). *Invest in the very young* 2000 Nobel Laureate in Economic Sciences. Henry Schultz Distinguished Service Professor of Economics, University of Chicago, USA Centre of Excellence for Early Childhood Development. Publicado en Internet, Septiembre, Montreal, Canadá. Pg. 1. Traducción mía.

18 Ver por ejemplos los resultados de la evaluación y la sistematización de modalidades de atención a la primera infancia adelantadas en el 2004 por ICBF, DABS, *Save The Children* del Reino Unido, UNICEF y CINDE.

19 En el presente artículo compartimos la convicción de que al respecto, uno de los primeros asuntos que debe ser sometido a un proceso de resignificación, es el concepto mismo de desarrollo, tal como lo hacen desde vertientes diferentes autores como Edgar Morin en la perspectiva del desarrollo humano, Arturo Escobar en la de los estudios culturales o William Easterley desde versiones de la economía fundada en el pensamiento neoclásico. Pero no abordamos el tema por no ser el objetivo de la temática escogida por la Revista Educación y Cultura para éste número.

• INTERNACIONAL •

con la caridad, con los buenos sentimientos o con el manejo de situaciones irregulares. Y, por ello, que la niñez y la primera infancia necesitan políticas que orienten los esfuerzos por contribuir a su desarrollo integral y a la creación de ambientes ade-

cuados que los propicien y sostengan en el tiempo. Que formular políticas es mucho más que tener programas nacionales. Y que dicha política debe ser parte de la política social, y un eje central de las políticas generales de desarrollo del país.

• BIBLIOGRAFIA

Acosta Ayerbe, Alejandro. *Desafíos actuales de la educación en la infancia. Conferencia dictada en la Facultad de Educación de la Universidad Distrital de Bogotá y próxima a ser publicada. Septiembre del 2004*

Arango, Marta y NIMNCHT, Glen con la colaboración de PEÑARANDA, Fernando y ACOSTA

Ayerbe, Alejandro. *Veinte años de experiencia. Un informe sobre el programa Promesa en Colombia. Serie: Desarrollo Infantil Temprano, prácticas y reflexiones. No. 22. Siguiendo Huellas. Fundación Bernard Van Leer, Impreso en La Haya. 2005.*

Banco Mundial. *Globalización, Crecimiento y pobreza. Construyendo una economía mundial incluyente. A World Bank Policy Research Report- Informe preparado bajo la supervisión de Nicholas Stern. Banco Mundial – Alfaomega. México. 2002.*

Bauman, Zygmunt. *La globalización. Consecuencias Humanas. Fondo de Cultura Económica. Sección Obras de Sociología. Buenos Aires. 1999.*

CEPAL. *Hacia el objetivo del Milenio de reducir la pobreza en América Latina y El Caribe. CEPAL-IPEA y PNUD. Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile. 2003.*

CEPAL. *Balance preliminar de las economías América Latina. 2003. Santiago de Chile. 2004.*

Combes, Bernard P.Y. *Childhood in Africa: Challenges and Opportunities. Publication of UNESCO. Paris. 1996.*

Heckman, James J. *Invest in the very young. 2000. Nobel Laureate in Economic Sciences. Henry Schultz Distinguished Service Professor of Economics, University of Chicago, USA Centre of Excellence for Early Childhood Development. Published on Line, September. Montreal, Canada. 2004.*

Mnujin, Alberto y Delamonica, Enrique. - *Division of Policy and Planning UNICEF- y González, Edward y Davidziuk, Alejandra - Graduate Program in International Affairs. New School University-. Children living in poverty. A Review of child poverty definitions, Measurements, and policies. Paper for UNICEF's Conference on "Children & Poverty: Global Context, Local Solutions". Graduate Program in International Affairs New School University April 25-27, New York. 2005.*

Mustard, Frazer. *Desarrollo infantil inicial: Salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En: ICBF, DABS, UNICEF, Save the Children Reino Unido y CINDE. Primera Infancia y Desarrollo, el Desafío de la década. Acosta Ayerbe, Alejandro y Botero Moreno, Patricia (Coordinadores Edición). Memoria del Primer Foro Internacional. Cargraphics. Bogotá. D.C. 2003.*

Naciones Unidas. *Conferencia Internacional sobre la financiación para el desarrollo para el Desarrollo. Documento Final. Tema 11, Aprobación del Consenso de Monterrey. Monterrey, Marzo. 2002.*

Sarmiento, Alfredo; González, Jorge Iván, Et. Al. *Finanzas Públicas, Niñez y Juventud. Grupo Economía y Niñez. UNICEF, Fundación Antonio Restrepo Barco, Save the Children del reino Unido y Cinde. Serie Economía y Niñez. No. 1. La Imprenta Editores Limitada. Bogotá. 2003.*

Schweinhart, Lawrence J., Ph.D. (President, High/Scope Educational Research Foundation) *The High/scope Perry Preschool Study through Age 40 Summary, Conclusions, and Frequently Asked Questions. High/ Scope Press, 600 N. River St., Ypsilanti, MI 48198. Para consultas referirse a High/Scope at 1-800-40-PRESS, o vía Internet a: www.highscope.org/welcome.asp.*

Web de Legal Momentum. *Advancing Women's Rights.*

# La PRIMAVERA en este país nace del AFECTO

## XIII Congreso Colombiano de prevención y atención del maltrato infantil

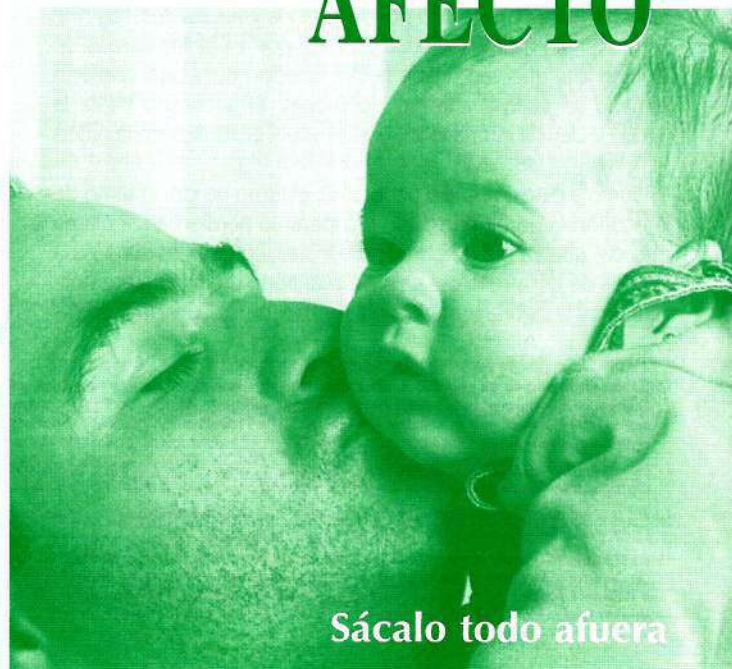
Sala Ernesto Bein Gimnasio Moderno  
Carrera 9 No. 74-99. Bogotá, D.C. Colombia  
19 al 21 de Octubre de 2005

### ¿Están los niños protegidos?

Durante el año 2003 en Colombia las cifras de niños víctimas de maltrato físico severo, accidentes de tránsito, abuso sexual, asesinato y suicidio ascendieron a 31.540.

### Asociación Afecto contra el maltrato infantil

Transversal 4 (Antigua carrera 6 No. 51 A – 01  
Bogotá, D.C. - Colombia  
Teléfono: (571) 287 9801 – 287 2603  
Telefax: (571) 245 9387  
www.afecto.org.co / afecto@afecto.org.co



Sácalo todo afuera



**María Victoria Peralta E.**  
victoria.peralta@mineduc.cl

## El derecho de los párvulos: Una educación oportuna y pertinente

Una tarea de todos: el "derecho a una educación oportuna y pertinente" comprende varias dimensiones, entre estas el acceso la permanencia y la retención, además del avance y egreso en el sistema educativo. Para su cumplimiento se requiere la acción mancomunada de la sociedad

Una de las muchas ganancias de la promulgación de la Convención de los Derechos del Niño (1990), fue instalar este tema en las agendas públicas y privadas de todo el mundo. Ello ha permitido un conjunto de avances que sin dudas se han traducido en mejores condiciones de vida en todos los aspectos para los niños; sin embargo, la extensión y profundización de estos derechos es aún un tema en desarrollo, porque abarca no sólo el contar con recursos de diferente tipo, sino el tener una clara conciencia sustentada en una base conceptual clara y compartida en cada una de las materias que comprende.

Este artículo propone tratar el tema del "Derecho a la Educación de los párvulos", sector etéreo aún bastante menos considerado cuando se trata este tema, sobre todo cuando se le aborda desde los primeros meses de vida. A partir del análisis conceptual de este enunciado, se analizarán diversas dimensiones que comprende el derecho a una educación oportuna y pertinente de los párvulos, señalando las tareas que les competen a los diferentes agentes sociales en ello.

### Una educación oportuna y pertinente

Desde la Convención de los Derechos del Niño (1990), diversos Conferencias, Cuerpos Legales o Declaraciones mundiales como la de Jomtien<sup>2</sup> (1990), o Regionales, como las Cumbres Iberoamericanas de Educación (Panamá 2000; Santo Domingo, 2002) y Nacionales (Constituciones, Leyes) por mencionar algunas, han señalado que la Educación es un Derecho que tiene el niño/a desde el nacimiento; sin embargo, la realidad muestra lo contrario. Cualquier análisis de la cobertura de atención en esta etapa y de la inversión en calidad, demuestran que la sociedad y sus instituciones encargadas concentran las acciones en torno a la Educación Básica o Primaria, extendiéndose en el caso de la Educación Parvularia

o Inicial principalmente al sector de 5 a 6 años, denominándose habitualmente "Educación Preescolar" o peor aún "Pre-Básica" o "Pre-primaria".

Denominar a un nivel educativo simplemente por ser previo a otro, es disminuirle todo valor en sí; las nominaciones que identifican la etapa en sí, como "parvularia, inicial o infantil", tienen un mayor significado, ya que señalan que es la educación que corresponde a la etapa en que se encuentra el niño o niña.

Por otra parte, llama la atención, la dificultad que existe por llamar "educación" a toda la acción formadora intencionada y sistemática que se debe realizar desde el nacimiento, la que es reemplazada muchas veces por denominaciones tales como: "estimulación precoz o temprana"; al respecto, cabe señalar, que si se tiene una concepción del párvulo (0 a 6 años) como una persona, sujeto de derechos y de acciones, es "educación" el concepto que cabe emplear y no el de estimulación que es bastante más restrictivo y que coloca la acción en un agente externo que "estimula" frente a lo cual, el niño solamente responde. La educación parte de la convicción que el ser humano es "persona" desde que nace por lo cual en él hay características que lo hacen ser curioso, explorador, con iniciativa e intereses de querer establecer relaciones y de conocer; por lo tanto, es "sujeto", y no un mero respondedor de estímulos externos.

Por ello, que corresponde referirse al concepto de "educación" cuando se hace mención a este Derecho, el que debe ser oportuno a sus necesidades, intereses y fortalezas, por lo que no es "precoz ni temprana"; es simple e importantemente la educación que corresponde a su etapa de vida.

La "pertinencia" de la educación enfatiza justamente el que sea adecuada a estas necesidades, en el momento que corres-

1 Coordinadora Nacional de Educación Parvularia, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, Chile.

2 Declaración Mundial sobre Educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, UNESCO, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.

## • INTERNACIONAL •

ponde, y ello, es un llamado a la calidad de la acción educativa. Por tanto, por el análisis realizado, el concepto que corresponde establecer es: "el derecho del párvulo a una educación oportuna y pertinente", lo que debería estar como tal en la base de todas las políticas públicas y en las agendas del sector privado.

### Las dimensiones del derecho del párvulo a una educación oportuna y pertinente.

Cuando se quiere abordar el tema del derecho de los párvulos a una educación oportuna y pertinente, se deben abordar cuatro dimensiones básicas: i) El acceso oportuno de los niños a una acción formativa sistemática, formal o no-formal, ii) La permanencia y retención de los niños en el programa educativo; iii) La obtención de logros de aprendizaje; iv) El paso a otra etapa de aprendizaje o egreso.

### El acceso de los párvulos al sistema

Este acceso a través de programas formales o no-formales depende no sólo de lo que es evidente: la oferta educativa, sino además de ciertas condiciones básicas: información oportuna a las familias, facilidad de inscripción, flexibilidad en requisitos o demandas para el ingreso, y pertinencia de la oferta educativa, de manera que se responda efectivamente a las necesidades de atención de los niños y sus familias. Esto último significa, que si la madre requiere un establecimiento donde enviar al niño haya esa posibilidad, y a su vez, si la familia trabaja en el hogar, tenga por ejemplo el apoyo de un programa a domicilio que utilice diferentes medios.

### La permanencia y retención de los niños en el sistema

Una vez ingresados los niños en el sistema, la asistencia y permanencia de los niños en el sistema es esencial. Este aspecto depende desde aspectos asistenciales como la posibilidad de alimentación, hasta la protección de la salud, comprendiendo la calidad de la atención en su conjunto, con especial énfasis en la capacidad de acogida y en el interés y capacidad de respuesta asertiva del programa a las diferentes necesidades de los niños y de las niñas.

### La obtención de logros de aprendizaje

Lo fundamental en la atención educativa de todo programa es el aprendizaje de los niños acorde a la etapa en que se encuentran. Logros alcanzados y reconocidos por ellos, es un aspecto sustancial que produce no sólo avances en su desarrollo, sino satisfacción personal de las familias y de los propios niños y niñas. Ello sigue siendo por tanto un interrogante esencial que debatir: los avatares del currículo a nivel mundial que se debaten entre enfoques instrumentales-lineales a enfoques críticos basados en el paradigma de la complejidad, se manifiestan también en este nivel. Por tanto, la pregunta sobre qué deben lograr los párvulos y cual debe ser la "pertinencia" de la educación que reciben, es un tema pendiente en nuestras prácticas educacionales, y que es necesario

despejar en función a los avances que se desea que alcancen los niños.

### El paso a otra etapa de aprendizaje o egreso del nivel

Esta progresión que debería darse siempre ya que no existen programas estructurados por edad, sino que los currículos, a partir del diagnóstico, deben adaptarse a las necesidades, fortalezas e intereses de los niños, en algunas situaciones por prácticas incorrectas, hace que los niños "repitan" el nivel o que sean parte de un mismo conjunto de objetivos y actividades que no varían de un año al otro.

En el caso de egreso a Educación Básica se da otro problema, que muchas veces los logros alcanzados en todo el nivel de Educación Parvularia o Inicial no es diagnosticado y se repiten muchos aprendizajes ya obtenidos con la consiguiente pérdida de tiempo o aburrimiento de los niños y niñas. Esta situación que dice relación con la calidad o pertinencia de la oferta educativa, es evidente que limita a los niños y niñas desde todo punto de vista, y afecta también su autoestima y desarrollo normal. Por ello, la progresión de los niños, debe ser un aspecto fundamental a preservar en todo programa educativo.

### Unas palabras de cierre

Los "tomadores de decisión" deben dar mayor importancia a la inversión en este campo; ella debe responder a una demanda social explícita de todos los sectores de la sociedad. El comprender que los niños y niñas requieren ser atendidos educacionalmente a través de programas formales y no-formales de calidad desde el nacimiento, debe ser una exigencia que debe ir mas allá de los sectores técnicos y que se debe traducir en acciones de todo tipo. Ella permitirá conformar una verdadera "sociedad educativa", donde toda persona, espacios públicos, instituciones culturales (museos, bibliotecas, salas de exposición, etc.) comprendan que tienen algo que hacer frente a la educación de los párvulos y desde su nacimiento. Desafortunadamente esta concepción no prevalece en América Latina; es fundamental desarrollarla en su plenitud. Sólo así podrá este deseado derecho al que todos nuestros países aspiran: una educación oportuna y pertinente, en la etapa mas vulnerable pero rentable del desarrollo humano: la de párvulo.





# Tres características del juego que interesan a la enseñanza en la Primera Infancia

Patricia M. Sarlé<sup>1</sup>  
psarle@speedy.com.ar

Las Escuelas Infantiles<sup>2</sup> en todo el mundo, asumen explícitamente, la importancia y el valor del juego como eje de las prácticas de enseñanza (Fisher, 1996; Siraj-Blatchford, 1998). A pesar de esto, su inclusión en la escuela no siempre resulta sencilla ni simple. A la complejidad propia que presenta el juego como fenómeno, se le suma la forma contradictoria en que los resultados de la investigación definen su impacto en los aprendizajes específicos (Michelet, 1986; Zabalza, 1993).

Esta discrepancia hace necesario construir un andamiaje conceptual que permita interpretar la relación entre juego y enseñanza desde una perspectiva, en parte diferente, a las ya estudiadas. Necesitamos elaborar un encuadre interdisciplinario que integre la perspectiva histórica, la pedagógico-didáctica y la cognitiva y que, partiendo de una concepción general de juego y enseñanza, focalice la mirada en los juegos que se desarrollan en el jardín de infantes.

Este trabajo aborda una de las perspectivas desde las cuales se puede pensar el juego y su incidencia en la enseñanza de niños pequeños. Se pretende dar un marco psicológico, definiendo tres características del juego que han hecho de él, una actividad singular para el aprendizaje escolar: motivación intrínseca, simbolización y relación medios-fines.

Estas tres características, son las que tradicionalmente más se han considerado al pensar el juego en la escuela. En efecto, los educadores saben que basta con decir "vamos a jugar" los niños "entran" con facilidad en la propuesta (motivación); que crear un marco simbólico en donde la fantasía y la imaginación se den la mano, les da posibilidades de pensar más allá de la propuesta; que buscar caminos alternativos para llegar a un fin, puede ser una estrategia útil para resolver problemas...

## El juego y la motivación intrínseca

Probablemente uno de las propiedades fundamentales del juego resida en no estar motivado externamente (Johnson et al, 1999). Como ya señalara Aristóteles (Ética a Nicómaco, X, 6), el juego surge de un impulso interno del sujeto sin requerir estímulos por fuera de él. A la vez, el juego se autorregula. El jugador es quien marca la intensidad, la persistencia y la dirección del mismo.

Como impulso interno del sujeto, el juego está asociado a la manera en que los niños resuelven ciertas necesidades e inclinaciones insatisfechas. En este sentido, y siguiendo la perspectiva vigotskiana (Vygotski, 1978), el objetivo del juego no es realizar una actividad placentera sino satisfacer una necesidad intrínseca. Los diferentes tipos de juegos que pueden observarse a lo largo de la infancia refieren a los cambios que experimenta el niño. Al cambiar las necesidades, cambian los juegos. De esta forma, los niños pequeños desarrollan un juego vinculado con los objetos de su entorno inmediato. En contraste, los más grandes tienden a crear una situación imaginada donde realizar sus deseos irrealizables.

En segundo lugar, como actividad autorregulada, todo juego está regulado por reglas de conducta que le permiten al niño construir una situación "no caótica" sino ajustada con la realidad y sostener la secuencia de juego una vez iniciada. Esta perspectiva le da un nuevo viraje al modo de considerar la libertad del jugador. Si bien, "no se puede obligar a jugar" (Garvey, 1985; Brougère, 1996; Johnson et al, 1999), al interior del juego, el niño no es libre totalmente, sino que su "libertad es ilusoria" (Vygotski, 1978, p.542). El niño mantiene su acción concentrada en un juego porque existe una regla definida internamente que le provoca satisfacción. Si la regla no existiera, el comportamiento del niño no sería guiado, sino aleatorio (Sarlé y Rosas, 2005). El juego encierra un componente afectivo-emocional, no sólo como actividad placentera, sino ligado al carácter social y de ajuste a la regla. Este componente, es el que le proporcionará al niño la posibilidad de desarrollar formas "voluntarias de comportamiento y grados crecientes de conciencia con respecto a las situaciones y al dominio de sí" (p.146).

La capacidad del juego de ser "automotivado" y "sostenerse a sí mismo" ha sido una de las que más se ha utilizado en términos de enseñanza. La necesidad del educador de generar situaciones que comprometan "genuinamente" a los niños ha llevado a lo largo de la historia de la didáctica a considerar que el juego era un buen motivador para iniciar la tarea escolar. Ahora bien, este rasgo, también nos está hablando de otra cosa. En el juego, el niño aprende a "someterse" voluntariamente a propósitos y orientar sus impulsos. Esta posibilidad de "salir de sí", de alguna manera lo está preparando para el "esfuerzo" que significa el aprendizaje escolar, en donde las tareas se le propondrán "por fuera" de sus necesidades inmediatas.

<sup>1</sup> Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora de Educación Preescolar. Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Directora de la Carrera de Especialización Principal en Educación Infantil (FfYL UBA). Coordinadora del portal de Educación Inicial "Infancia en Red" (<http://infanciaenred.org.ar>).

<sup>2</sup> A partir de ahora utilizaremos la nominación "escuela infantil" o "jardín de infantes" para referirnos a aquellas instituciones que reciben niños de 3 a 5 años. Cuando hablemos de la educación que se brinda, la denominaremos "inicial" o "infantil", indistintamente.

## • INTERNACIONAL •

### El simbolismo en el juego

La segunda característica del juego que vamos a considerar es la que involucra la simbolización. Consideraremos esta característica de dos formas diferentes. Por un lado, la abordaremos tal como se presenta en el juego de los niños entre 2 y 5 años, es decir, el juego simbólico o socio-dramático. En segundo lugar, describiremos el sentido no literal del juego, que ha sido estudiado en términos de metacomunicación y metarrepresentación.

El juego simbólico. Este tipo de juego ha sido uno de los que más se ha abordado desde la psicología del desarrollo, específicamente por la forma en que los niños construyen escenarios y "ensayan" en ellos, el uso de significados arbitrarios sobre los objetos y las acciones. En el juego simbólico, un palo se convierte en caballo o un lápiz en avión. El niño le asigna a un objeto, el significado de otro quebrando de este modo la relación entre objeto y significado.

Ahora bien, el modo de comprender este simbolismo, es diferentes según los autores que sigamos. En el caso de Vigotski, el símbolo hay que entenderlo no como un signo de naturaleza abstracta y generalizado, sino como un símbolo concreto, cultural e históricamente marcado por el contexto. En el juego, el niño opera con significados separados de las cosas, pero inseparables de la acción real con los objetos reales. Este tratamiento que Vigotski hace del juego simbólico en el niño, tiene ciertas diferencias con los planteos piagetianos. En Piaget, en el símbolo lúdico no hay adaptación al significado, sino asimilación del significado al yo. El símbolo le aporta los medios para asimilar lo real a sus deseos o a sus intereses. En el último estadio de su evolución, la asimilación simbólica es cada vez menos deformante y se aproxima a la simple reproducción imitativa. El símbolo se convierte en imagen y ya no sirve a la asimilación del yo, sino a la adaptación a la realidad (cf. Piaget, 1979, pp. 193-194). El símbolo deformativo se transforma en imagen imitativa y la imitación misma se incorpora a la adaptación inteligente o afectiva. De esta forma, el juego simbólico va involucionando hasta finalmente desaparecer como expresión del juego infantil.

Tanto en Piaget como en Vigotski, el juego simbólico es una respuesta del niño frente a las necesidades que le impone hacer frente a los requerimientos del mundo de los adultos. Pero, mientras que para el primero el juego pareciera ser una forma de compensar esta imposibilidad de adaptación e inmadurez de las estructuras cognitivas, para Vigotski, la característica específica del símbolo lúdico le permitiría llegar a una elaboración de la necesidad no resuelta. De esta manera, aquello que el ambiente deja sin satisfacción, es resuelto a través del juego con un conjunto de acciones adaptativas.

La mirada de Piaget y Vigotski con respecto al símbolo lúdico, pareciera apoyarse una en la otra y diferenciarse al mismo tiempo. El juego, como escenario donde se produce la acción, muestra los desequilibrios de la estructura cognitiva del niño, al querer dar una respuesta adaptada a los requerimientos de la realidad. En esta búsqueda adaptativa, el proceso asimilatorio se produce dentro de un marco social, en el cual las acciones representadas cobran sentido. La utilización de símbolos en el

juego, organizados en torno a reglas internas, le permite al niño elaborar una situación imaginaria, en la cual se produce una tensión entre la búsqueda de una respuesta total a sus deseos y las limitaciones propias de la realidad representada. De alguna manera, en la medida en que se complejizan las formas de representación, se observa un pasaje del juego simbólico al lenguaje escrito y al juego de reglas socializado.

El criterio de "no literalidad". La segunda forma de mirar el simbolismo en el juego, supone ya no quebrar el significado de un objeto atribuyéndole otro, sino en la posibilidad de generar un campo semántico y visual que transforma los objetos y les otorga otro significado en ese campo. Es la misma acción que se "lee" de otro modo. Esta transformación del campo semántico, es lo que les permite a los niños, ser "observadores" de su juego y diferenciar la situación lúdica de la real, es decir, lo literal de lo no literal.

La "no literalidad" es la posibilidad de "simular o asumir de otro modo lo que en la realidad sucede" (Johnson et al, 1999, p. 5). El criterio de no literalidad puede ser descrito como un requisito para el observador de la situación lúdica o como una característica específica del jugador. En este segundo sentido, sitúa al simbolismo ya no en los procesos subjetivos sino en la interactividad que permite que dos jugadores "comprendan" casi en forma inmediata que lo que están realizando es un juego y no una acción real.

El criterio de no literalidad permite a los jugadores interactuar y comunicarse consigo mismo y con los compañeros de juego. De este modo, el juego asume la forma de un lenguaje metacomunicativo y metarrepresentacional. La metacomunicación es lo que les permite a los jugadores intercambiar mensajes más allá de lo que denotan las acciones (Bateson, 1998). La metarrepresentación pone de relieve la capacidad simbólica del sujeto para "suspender" o "dejar sin efecto" el significado de las acciones (Rivière, 2000).

La posibilidad de simbolizar, habilita al niño a "ensayar" en planos de realidad diversos, acciones que le permiten desligarse de lo real y crear "mundos posibles", tomando la expresión de Bruner (1988). Estos "mundos posibles" no aíslan al sujeto ni se manifiestan sólo en el juego solitario, sino que se construyen en presencia y en compañía de otros.

*El juego es un tema obligado en todos los libros de educación infantil. A pesar de esto, su inclusión en la escuela no siempre resulta sencilla ni simple. A la complejidad propia que presenta el juego como fenómeno, se le suma la forma contradictoria en que los resultados de la investigación definen su impacto en los aprendizajes específicos. Esta discrepancia torna necesario construir un andamiaje conceptual que permita precisar aquellos aspectos que permiten comprender el valor del juego en la enseñanza*

El niño al jugar interpreta, a la vez, sus acciones y las de sus compañeros de juego como "juegos", es decir, pertenecientes a un territorio particular en donde lo que se ejecuta está puesto "entre paréntesis" y tiene existencia "real" pero "no literal" con el mundo que se está representando. Este salto cognitivo al que lo está habilitando el juego, en una etapa en la que difícilmente pueda verbalizar el sentido de las acciones que realiza, constituye en la base sobre la cual podrá construir aprendizajes de tipo abstracto mediatizados por instrumentos semióticos propios de los contextos escolares.

## Relación medios fines

El juego es una actividad que "supone una reducción de las consecuencias que pueden derivarse de los errores que cometemos" (Bruner, 1986, p. 211). Dentro de los límites del juego, no hay límites. Por esto, no resulta frustrante para el niño y el fracaso o el error tienen un valor relativo. En parte, esto se debe a que el juego se caracteriza por una relación inestable entre los medios y los fines. Aún cuando los niños perciben los fines del juego, pueden cambiarlos en su curso. La persecución de resultados se torna relativa. El niño se siente en libertad de resolver de manera diferente, los obstáculos que se le presentan. El juego se constituye en una de las formas más eficaces de resolver situaciones nuevas. Al ser mínimo el riesgo a fracasar, el niño puede asumir sus errores como parte de la situación y ensayar otros modos de resolución.

Esta ruptura en la relación medio-fin, permite también explicar, las variaciones que se producen al interior del juego con respecto al rol asumido por los jugadores y la forma en que se consideran las reglas del juego. Con respecto al rol de los jugadores, los niños tienen especial cuidado en no cambiar el núcleo del juego y resuelven los problemas de dominio (o conocimiento del juego), alternando el rol de novato o experto al interior del grupo o, simplemente modificando el formato "superficial" del juego. En relación con las reglas, los jugadores tienden a modificarlas cuando éstas no les permiten seguir jugando. Pareciera ser parte del consenso entre los jugadores que si la regla resulta un obstáculo insalvable para continuar con el juego o es demasiado sencilla y no supone un desafío interesante, puede ser modificada (Sarlé, 2001).

Atender esta característica del juego, nos permite centrar la mirada en el proceso del juego y considerarlo como un escenario en el cual los niños intercambian ideas, negocian intenciones o elaboran diversos temas a fin de "sostener" el juego. No saber jugar es una forma más de jugar y la comprensión que manifiestan los jugadores que conocen el juego muestra cómo pueden interpretar la dificultad de su par y usar la situación para enseñar el juego sin tomar en cuenta los primeros errores del compañero. El proceso de colaboración entre pares parece conducir a un nivel de comprensión de la situación, difícilmente alcanzado, si se tomara en cuenta sólo los intentos individuales o las intervenciones de los adultos. Por otra parte, el juego al posibilitar un marco donde es aceptado el no saber o la posibilidad de equivocarse, les permite a los niños ir ampliando sus conocimientos y autorregular su participación.

Al ser el niño quien define cuáles son los límites del espacio imaginario dentro del cual se desarrollará el juego, él es quien conoce las posibles violaciones fronterizas de este espa-

cio. Al mismo tiempo, es el niño quien define las reglas que regularán su comportamiento y el de sus compañeros de juego. Dentro de este espacio definido por la regla, el niño modifica la secuencia del juego y su propio rol, recreando las actividades y objetos, y siguiendo el propósito general del juego... notable característica a la hora de considerar la autonomía en el aprendizaje escolar.

El juego es una actividad privilegiada de la infancia. Es una actividad orientada por sí misma en el sentido adecuado para el desarrollo del niño y deseado por el educador. De ahí la necesidad de conceptualizar su lugar en la escuela infantil y establecer criterios que permitan considerar al juego como algo más que una "estrategia" para tornar "amigable" la vida en el aula. Rescatar su valor psicológico en función del desarrollo cognitivo del niño y su valor cultural, en cuanto a la consideración de su especificidad como expresión de la imaginación y la creación del hombre, es lo que le permitiría al educador, atender tanto la perspectiva del jugador como su intencionalidad de enseñar contenidos social y culturalmente válidos. La escuela es un espacio cultural diferente en el que se suceden los juegos de los niños. Como contexto social y cultural, tiene objetivos diferentes a otras instituciones y las actividades que allí se realizan buscan generar situaciones para alcanzar esos objetivos.

## • BIBLIOGRAFIA

- Aristóteles (1984). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Hispamérica.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones: Buenos Aires.
- Baquero, R. 2001. *Angel Rivière y la agenda post vigotskiana*. En Rosas, R. (comp.) 2001. *La mente reconsiderada*. Santiago de Chile: Psykhe.
- Bateson, G. (1998) *Una teoría del juego y la fantasía*. En Bateson, G. *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé-Lumen.
- Brougère, G. (1996). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Comp. J. Linaza. Madrid: Alianza Psicología.
- Decroly, O., y Monchamp, Mlle., (1932). *La iniciación a la actividad intelectual y motriz por los juegos educativos*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Fischer, J. (1996). *Starting from the child?* London: Open University Press.
- Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Madrid: Daniel Jorro.
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.
- Johnson, J., Christie, J. y Yawkey, T. (1999) *Play and early childhood development*. New York: Longman.
- Michelet, A. (1986). *El maestro y el juego. Perspectivas*. Vol XVI (1), pp. 117-126.
- Montessori, M. (1915). *Manual práctico del método*. Barcelona: Araluce.
- Perinat, A. (1995). *Prolegómenos para una teoría del juego y del símbolo*. *Cognitiva* (7) 2, 185-204.
- Piaget, J. (1979). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivière, A. Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.
- Rivière, A. 2003. *Intencionalidad y metarrepresentación: una perspectiva evolutiva*. En Rivière, A. 2003. *Obras escogidas. Volumen III. Metarrepresentación y Semiosis*. Madrid: Panamericana.
- Sarlé, P., 2001. *Juego y aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. y Rosas, R. 2005. *Juegos de construcción y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Siraj-Blatchford, S. (2002). *Criteria for determining Quality in Early Learning for 3-6 years old*. En Siraj-Blatchford, S. (ed.) 2002. *A curriculum development handbook for early childhood educators*. London: Trentham Books. Pp. 3-14.
- Sylva, K.; Bruner, J y Genova, P. (1974). *The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old*. En Bruner, J; Jolly, A. y Sylva, K. (1978). *Play*. NY: Penguin Books. pp. 537-555.
- Vigotsky, L (1978). *Play and its role in the mental development of the child*. En Bruner, J; Jolly, A. y Sylva, K. (1978). *Play*. NY: Penguin Books. pp. 537-555.
- Vygotski, L. (1988a). *El juego en el desarrollo del niño*. En Vigotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.
- Zabalza, M. (1993). *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

# Trabajo en red: Comunicación e intercambio de conocimiento para la incidencia en políticas de Primera Infancia

Paola Andrea García Palencia<sup>1, 2</sup>  
pgarcia@cinde.org.co

Desde una racionalidad comunicativa, que no meramente instrumental (racionalidades entendidas así desde Jürgen Habermas) se analizan a continuación el papel preponderante y las estrategias que redes, organizaciones e instituciones han articulado alrededor del trabajo con los medios de comunicación (masivos, virtuales, alternativos, según sean nuestros objetivos y públicos) para posicionar el tema de primera infancia, de los niños y niñas de 0 a 6 años.

Entender la comunicación como un fenómeno humano, trascendente y fundante, como el proceso mediante el cual “ponemos en común”, nos puede dar la clave para desligar comprensivamente la lógica de mercado de los medios de comunicación de masas de la comunicación en su sentido profundo y humano más allá de sus medios e instrumentos y en su deber ser como herramienta poderosa de movilización social. Desde este lugar entendemos, por ejemplo, el papel que pueden jugar los medios de comunicación en la construcción de políticas públicas, dado justamente su carácter público, y en la meta de que estas políticas sean efectivamente conocidas, comprendidas, apropiadas y arraigadas cultural y socialmente.

El proceso de poner en común parte de la información y los datos, de la comprensión de estas informaciones y datos y de la intención de dar a conocer, de informar, enseñar y colocar en la agenda determinada problemática. En el caso de las políticas nos orientamos entonces hacia el carácter o diríamos mejor cualidad de hacer público (lo que es o debe ser de dominio de todos y todas) de la comunicación.

La Democracia implica que la información y el estar informados es un derecho y un deber como ciudadanos, (desde nuestra primera infancia) y que los intercambios comunicativos entre los actores políticos, entre los que nos contamos, deberán tener lugar en los espacios de lo público y estar formalmente al alcance de todos los ciudadanos.

La acción comunicativa actúa como tejedora de red, como generadora e impulsadora de conocimiento y catalizadora de

acciones sociales. Desde esta plataforma desde donde pueden plantearse metodologías y planes estratégicos de la comunicación en la incidencia, abogacía y movilización para la construcción de políticas públicas de infancia y adolescencia en Colombia y también trabajar por la apropiación, vivencia, seguimiento y veeduría de estos marcos legislativos. Desde el trabajo que como secretaria técnica de la Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina y el Caribe de habla hispana venimos realizando desde el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE<sup>2</sup> hemos entendido la fuerza potencial del trabajo en red, de la articulación y la unión de esfuerzos en la creación de ambientes adecuados para el desarrollo integral de todos los niños y niñas. Razón por la cual el trabajo en red, la diseminación y la incidencia en políticas no es sólo una bandera, sino una línea de acción y una apuesta que como organización de la sociedad enmarca nuestras acciones y nuestros fines: el bienestar de la niñez y las familias.

*Lo que está evolucionando en la actualidad es un concepto de la comunicación como un intercambio de retroalimentación que ofrece una serie de herramientas que ayudan a quienes trabajan en todos los ámbitos del cuidado y desarrollo de la Primera Infancia a participar, trabajar juntos, crear comprensiones colectivas, y expresar sus experiencias a quienes constituyen sus “públicos” más apropiados*

## Movilización Social

El trabajo de abogacía e incidencia en favor del posicionamiento del tema de Primera Infancia en las agendas de gobierno, pero también de las organizaciones y redes de infancia va más allá de influir en las políticas; abarca acciones que evalúen,

<sup>1</sup> Comunicadora social-periodista; especialista en Televisión y Documentales, Pontificia Universidad Javeriana Investigadora, docente universitaria y coordinadora de proyectos de Comunicación para el Desarrollo. Coordinadora de publicaciones y el website de la Red del Grupo consultivo para la Primera Infancia capítulo América Latina y el Caribe. Coordinadora de diseminación e incidencia en políticas de CINDE regional Bogotá, D.C. - Colombia.

<sup>2</sup> Miembro del Grupo consultivo para el cuidado y desarrollo de la primera infancia véase [www.ecdgroup.com](http://www.ecdgroup.com), sede para América Latina de esta red. Véase [www.gc-al.org.co](http://www.gc-al.org.co), centro cooperador de UNESCO para Niñez Temprana, miembro de la red de centros de investigación en niñez Childwatch y de otras redes regionales y globales de infancia.

acompañen, propongan o cambien las políticas, programas, planes y experiencias de atención y cuidado que reciben los niños más pequeños. Y pretende fundamentalmente convocar hacia un mismo propósito las voluntades y maneras de hacer aún en la diferencia y la pluralidad hacia el tejido de una red de atención, cuidado, educación, investigación, crianza, etc. de la primera infancia en términos particulares y de la niñez y la familia en general.

“La movilización social es incidencia que estimula a la gente a participar en el bienestar de la infancia de formas nuevas y más continuas”<sup>3</sup>. La movilización es el resultado de la convocatoria, del ejercicio y proceso de la comunicación que pone en común y acciona en lo social. Este ejercicio, al menos en lo referente a infancia y primera infancia tiene ejemplos plausibles en la Alianza por la Niñez colombiana y el Convenio de movilización por la Primera Infancia<sup>4</sup>, que para el caso de la red son experiencias significativa, al igual que los procesos que en otros países de la región se han dado y se continúan gestando: caso Argentina, Perú, Brasil, Nicaragua entre otros<sup>5</sup>

### Trabajo de red, comunicación e intercambio de conocimiento

Como nodo para América Latina ([www.gc-al.org.co](http://www.gc-al.org.co)) de la red del Grupo Consultivo ([www.ecdgroup.com](http://www.ecdgroup.com)) apoyamos la estrategia de red de redes; es decir, anudamos redes nacionales de primera infancia que a su vez hacen lo propio en los niveles regionales, subregionales o locales de sus países. A partir de esta estrategia de redes el intercambio constante y con sentido es tarea obligatoria, razón por la cual y dado nuestro objetivo de incidir en las agendas de los gobiernos y en las políticas de primera infancia en los países y en la región recopilar, producir y diseminar información y conocimientos y propiciar además la creación y el desarrollo de redes nacionales de primera infancia y de construcción, seguimiento a políticas de investigación hace parte del quehacer como nodo articulador y tejedor de red.

La labor que realizamos para compartir lo que sabemos y formar alianzas es un componente importante de la labor de incidencia. Cada vez que logramos crear conciencia de los problemas e inquietudes que conlleva el cuidado y desarrollo de la Primera Infancia o compartir nuestras experiencias, estamos incidiendo en favor de los niños menores de 6 años y sus familias. Un enfoque de derechos y no de necesidades, así como la convicción del interés superior de los niños y niñas en nuestros trabajos propicia la movilización, incluso la propia e interna movilización, base para generar la externa y la conjunta.

La comunicación para el desarrollo no sólo abarca los enfoques más tradicionales de mercadeo social y publicaciones; también incluye todos los intercambios interpersonales en los

que tomamos parte, las herramientas que utilizamos para trabajar juntos y el flujo de información que afecta las relaciones y alianzas que establecemos.

### Estrategias de comunicación, diseminación e incidencia de la Red del Grupo Consultivo para la primera Infancia

Con la intención clara de introducirlos e invitarlos a ser parte de nuestros lectores, usuarios y amigos y contando con su interés como padres y madres, como tíos o abuelos como directivos de proyectos, y fundamentalmente como maestros y maestras presentamos nuestras estrategias y herramientas virtuales:

#### El sitio web: [www.gc-al.org.co](http://www.gc-al.org.co)

Los boletines electrónicos: (<http://www.gc-al.org.co/cuadernos%20de%20la%20red.htm>)



Cuadernos sobre primera infancia: Publicación temática trimestral que da cuenta de información actual acerca del desarrollo, cuidado y atención de la Primera Infancia (0-6 años) y el trabajo con sus familias y comunidades.

A partir de la recolección de pensamiento crítico, estudios de caso y experiencias significativas, esta publicación busca posicionar el tema de primera infancia en las agendas nacionales, las redes y organizaciones que cotidianamente trabajan con estos temas.

Conexión niñez: boletín trimestral que se presenta como una herramienta para los trabajadores de campo con recolección de experiencias significativas, materiales y guías que puedan ser validadas en el trabajo en campo.

#### Centro virtual de consultas en Primera Infancia:



<http://www.gc-al.org.co/centrodeconsultas.htm> Servicio del sitio web de recepción, canalización y respuesta a consultas de los usuarios de Internet sobre los temas prioritarios de primera infancia. Las consultas se reciben y canalizan desde la dirección e mail [eccdconsultas@gc-al.org.co](mailto:eccdconsultas@gc-al.org.co).

3 En *Coordinator's Notebook* número 27 "Advocacy" publicación del Grupo Consultivo para la Primera Infancia (ecdgroup) traducida al castellano por la Red América Latina (gc-al.org.co).

4 *Coaliciones de organizaciones: sistema de naciones unidas en el país, organizaciones internacionales, organizaciones de la sociedad civil, academia, instituciones del Estado trabajando en alianza para la construcción de política pública de infancia y adolescencia en Colombia.*

5 Consultar en [eccdconsultas@gc-al.org.co](mailto:eccdconsultas@gc-al.org.co).

## • LO QUE PASÓ...

**HACIA UN FORO PERMANENTE POR NUESTROS NIÑOS MENORES DE SEIS AÑOS**Beatriz Helena Robledo; [beatrizrobledo@icbf.gov.co](mailto:beatrizrobledo@icbf.gov.co);*"Dame los primeros seis años de vida y te daré el resto".*

Alrededor de veinte instituciones ya mencionadas en la presente edición se unieron con la finalidad de llevar a cabo la formulación de una política pública para la primera infancia que garantice el ejercicio de los derechos de los niños y niñas menores de 6 años. Este proceso se ha convertido hoy en día en un Programa de Apoyo a la Formulación de Política de Primera Infancia en Colombia.

Estas instituciones iniciaron un Foro permanente, que ha tenido hasta la fecha dos encuentros: el Primer foro internacional primera infancia y desarrollo: el desafío de la década adelantado en Bogotá en febrero de 2003 y el Segundo Foro: movilización por la primera infancia, realizado en la misma ciudad el pasado mes de junio de 2005.

El primer foro partió de la necesidad de compartir los adelantos científicos que prueban la importancia que tiene el cuidado de la primera infancia en campos como la neurociencia, las ciencias de la salud, la antropología, la educación y la economía, entre otras. Compartir además los análisis económicos de costo-beneficio de programas para la primera infancia, las evaluaciones y estudios longitudinales y el esfuerzo que está haciendo el país, a través de algunas instituciones para promover el desarrollo de esta población.

En esta ocasión se centró la actividad académica en preparar respuestas a cuatro preguntas centrales: ¿Qué es el desarrollo de la primera infancia?, ¿Cómo lograrlo con calidad y con quién?, ¿Cómo medirlo, hacerle seguimiento y evaluarlo? Y, ¿Para qué se logra?

Allí también se hizo énfasis en el papel esencial que juega la familia en el desarrollo de los menores de seis años, la importancia del trabajo con padres de familia y con la comunidad en los diferentes programas de educación inicial, tanto en los convencionales, escolarizados o formales como en los llamados no convencionales o alternativos. En estos últimos la posibilidad de participación de los padres se incrementa. De las dimensiones del desarrollo infantil hay una específica sobre la que los padres juegan un rol fundamental y es la de la formación de actitudes y valores, que en nuestro país adquiere vital importancia debido a los altos índices de violencia.

El II Foro Internacional: movilización por la primera infancia, (Junio de 2005) retomó algunos de los temas tratados durante el primero, sobre todo aquellos relacionados con la educación, la protección y la evaluación y le dio un mayor énfasis al tema de Políticas Públicas para la primera infancia.

Algunos de los avances consignados por los asistentes al II foro son: se amplió la comprensión de qué es una política pública, en la medida en que el país ha confundido programas con políticas. Esto nos lleva a mirar de nuevo los programas a la luz de la política y a re-significar los procesos de formulación de éstos. Las políticas de niñez son parte de las políticas de desarrollo del país, esto implica articular las inversiones en primera infancia con los planes de desarrollo nacionales, regionales y locales, lo que implica además, una articulación de estos tres niveles. Una política pública no se formula para uniformar ni homogeneizar, sino para dar un marco de referencia y unos criterios.

El foro dejó muy claro que la educación inicial no se refiere solamente al preescolar, sino que es fundamental considerar las modalidades de cuidado del niño. Surgió la importancia de la articulación entre familia, sociedad e instituciones. La pieza perdida en la primera infancia es la familia. Este es un punto que hay que ver con cuidado debido a que se mueve la tendencia de que el trabajo con padres de familia se quede solamente en el nivel comunicativo. Es necesario reforzar la vinculación con el entorno comunitario y con el proceso. La institución educativa actualmente se ve en la necesidad de jugar funciones de socialización del niño que antes tenía la familia, debido a esto hay que crear redes de apoyo para fortalecer ambas instituciones en el doble sentido: cuidado, atención y educación. Surge la pregunta por lo que significa la participación de los niños pequeños en la construcción de la política. Es un tema que no se desarrolló y quedó apenas esbozado.

Otro tema urgente es el de la construcción de política pública y la necesidad de rescatar la mirada de lo local. La política se construye desde lo local, por ello, ¿cómo hacer para que una política pública para Colombia recoja ese saber local y esa gran diversidad propia de nuestro país? es una de las tareas prioritarias. Es necesario pensar en estrategias que permitan recoger la producción llevada a cabo en los consejos de niñez y en las instancias regionales de política pública a nivel local.

**XIV CONGRESO NACIONAL DE PEDIATRÍA**

Durante los días 3 al 7 de junio de 2005 se llevó a cabo en la ciudad de Cartagena el XIV Congreso Nacional de Pediatría, el cual convocó aproximadamente a 2.700 pediatras de todo el país, con asistencia de conferencistas nacionales y de varias partes del mundo. Durante el congreso se desarrollaron simposios simultáneos en todas las áreas de la pediatría moderna y por primera vez se abrió espacio para hablar de niños con necesidades especiales, con temas de suma importancia como la legislación actual respecto de los niños discapacitados, Bioética, estimulación temprana o adecuada, normalidad en la escuela, entre otros temas. Otro simposio de gran acogida fue el de educación y aprendizaje, en donde se vio la importancia de la interacción de la salud y la educación además la necesidad de hacer esfuerzos para que este propósito se difunda. Mayores informes: Hernán Robles, MD.

[hrobles@multiphone.net.co](mailto:hrobles@multiphone.net.co) o [hrobles@cable.net.co](mailto:hrobles@cable.net.co)

**VI REUNIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO DE DESARROLLO URBANO CLACSO**

**Medellín, Colombia, 13 a 16 de septiembre de 2005**

Con el objetivo de permitir la consolidación y la expansión de ejes analíticos ya tratados en reuniones anteriores (Río de Janeiro, 2000; Quito, 2002; Porto Alegre, 2003; El Salvador, 2003; La Paz, 2004), la próxima reunión del grupo de Trabajo Desarrollo Urbano estará dedicada, bajo la responsabilidad de la Corporación Región, al tema "En defensa de la urbanidad: Conflictos, identidades y territorios".

Comisión organizadora: Marta Inés Villa M, - Investigadora de la Corporación Región. Medellín, Antioquia. [mvilla@region.org.co](mailto:mvilla@region.org.co) y Juan Carlos Posada - Coordinador del Programa Ciudad y Políticas Públicas de la Corporación Región - [jcposada@region.org.co](mailto:jcposada@region.org.co).

**II CONGRESO LATINOAMERICANO LÚDICA Y JUGUETE,**

**Ibagué Septiembre 24 a 26 de 2005**

Instituto Tolimense de Recreación. Mayores informes: Humberto Joaquín Vargas "La Recreación como herramienta educativa" Edificio Uconal Calle 10 No. 3 - 34 Piso 2. Tel 261 0344. 261 0345. Ibagué. Tolima, Colombia. [www.lúdica-y-juguete.com](http://www.lúdica-y-juguete.com) - E-mail [hvargas326@gmail.com](mailto:hvargas326@gmail.com).

**La lúdica: camino hacia una educación basada en la experiencia.** Cuando los chiquillos se deleitan, se divierten, se extasían y se transforman corriendo tras una pelota, modelando arcilla, lanzando guijarros al agua o halando la cuerda que ata su cometa; de manera inadvertida está fraguando su formación integral. Por tal motivo el valor pedagógico de la lúdica debe ser explorado y puesto al servicio de la educación como generador de espacios que posibiliten experiencias socializantes y formativas. El juego - como elemento innato e integrador del hombre se unen y se apelmazan para forjar la personalidad, en procura de su crecimiento y de servicio a la sociedad.

Como ejemplo en Colombia de integración del sector privado y público hacia un proyecto lúdico, describimos los Juegos tradicionales de la calle; allí, la Secretaría de Educación del municipio de Caldas (Antioquia) en asocio empresas y la comunidad viven una experiencia lúdica que abre horizontes de solidaridad, compromiso y participación ciudadana, la cual ya completó su versión XXIV. [www.lúdica-y-juguete.com](http://www.lúdica-y-juguete.com) - E-mail [hvargas326@gmail.com](mailto:hvargas326@gmail.com).

**CÁTEDRA LATINOAMERICANA ANTONIO GARCÍA NOSSA**

(<http://www.nossa.unal.edu.co>)

Universidad Nacional de Colombia.

[cat-latinoamericana@riseup.net](mailto:cat-latinoamericana@riseup.net)

*Foro: La distribución de la riqueza y el ingreso en Colombia. Auspiciado por la Academia Colombiana de Ciencias Económicas - ACCE - y la Fundación Centro de Estudios Escuela para el Desarrollo - CESDE -*

**Desde el mes de septiembre hasta el 12 de Octubre de 2005**

Con la participación de académicos y conferencistas como Alejandro Gaviria, Eduardo Sarmiento Palacio, Hugo López Castaño, Jorge Iván González, Darío Fajardo, Darío Restrepo, Alvaro Balcázar y Mauricio Archila.

Mayores informes: <http://www.nossa.unal.edu.co>.

[catlag\\_bog@unal.edu.co](mailto:catlag_bog@unal.edu.co).

Tel 57-1-3165000 Ext. 18466

Ciudad Universitaria - Bogotá - Colombia. Unidad Camilo Torres, bloque B1, oficina 501.

**II ENCUENTRO DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS CON POBLACIONES EN SITUACIÓN DE DESPLAZAMIENTO**

**Medellín, los días 27, 28 y 29 de Octubre**

**Hotel Nutibara**

- Convocado por la Red Nacional de experiencias pedagógicas con población en situación de desplazamiento y en continuación con previos encuentros se invita a los actores de la política educativa a estas sesiones de reflexión. Red: [es:upn\\_desplazamiento@uni.pedagogica.edu.co](mailto:es:upn_desplazamiento@uni.pedagogica.edu.co). Tel 3471 190 ext.435. Maritza Pinzón y Catalina Angel. También: Clara Serna de Corporación Región: [cserna@region.org.co](mailto:cserna@region.org.co).

**XIII CONGRESO COLOMBIANO DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN DEL MALTRATO INFANTIL**

**Sala Ernesto Bein Gimnasio Moderno Cra. 9 No. 74-99 Bogotá, D.C. Colombia. 19 al 21 de Octubre de 2005**

- Mayores informes: Asociación Afecto contra el maltrato infantil Transversal 4 (Antigua carrera 6 No. 51 A - 01) Tels (571) 287 9801 - 287 2603 Telefax (571) 245 9387. [www.afecto.org.co](http://www.afecto.org.co).

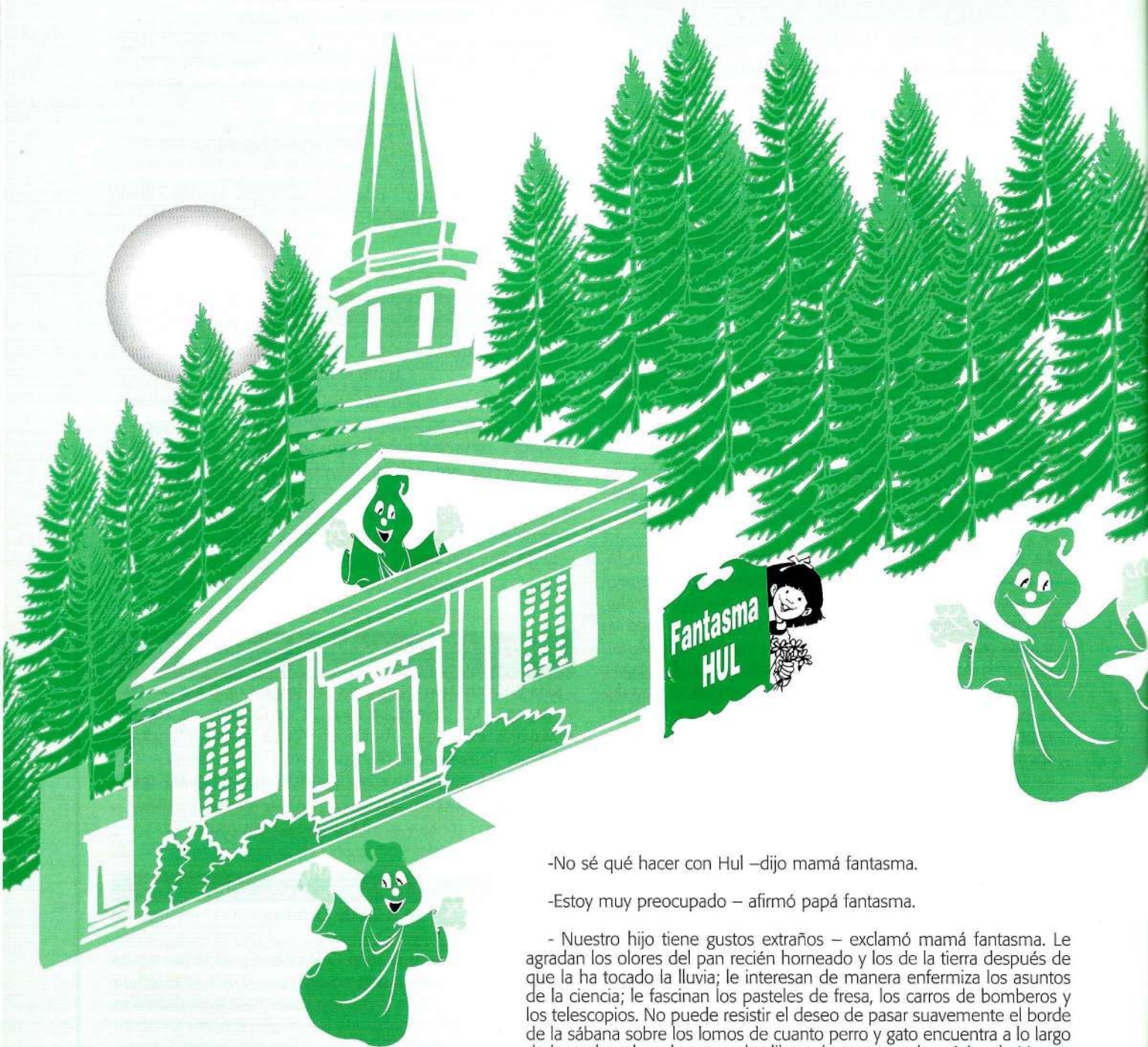
**IX EXPOCIENCIA EXPOTECNOLOGIA 2005 Bogotá,**

**11 a 22 de Octubre**

- Promovida por la Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia se convoca esta novena feria con la finalidad de crear conciencia de la importancia que tiene para Colombia la evolución de la ciencia y la tecnología; exponer y sustentar los trabajos en las diferentes áreas de la ciencia y tecnología a nivel nacional, congregando en un mismo espacio a los diversos sectores de la ciencia y la tecnología. Los participantes podrán asistir a exposiciones, expo-ciencia infantil, juvenil y universitaria, eventos académicos y programación cultural. [www.acac.org.co](http://www.acac.org.co) Carrera 50 No. 27- 70 Bloque C Módulo 3 Bogotá, D.C. Colombia Tels 135898 - 315 5899 - 3150728, [expociencia@acac.org.co](mailto:expociencia@acac.org.co)

# El azul del fantasma

Jairo Anibal Niño<sup>1</sup>



-No sé qué hacer con Hul –dijo mamá fantasma.

-Estoy muy preocupado – afirmó papá fantasma.

- Nuestro hijo tiene gustos extraños – exclamó mamá fantasma. Le agradan los olores del pan recién horneado y los de la tierra después de que la ha tocado la lluvia; le interesan de manera enfermiza los asuntos de la ciencia; le fascinan los pasteles de fresa, los carros de bomberos y los telescopios. No puede resistir el deseo de pasar suavemente el borde de la sábana sobre los lomos de cuanto perro y gato encuentra a lo largo de la noche y lo enloquecen los libros de cuentos y la música de Mozart, Madonna, Santiago Niño, Enya y Francisco Zumaqué.

-¡Qué asco! – exclamó papá fantasma.

A papá fantasma se le pusieron de punta todos los hilos de la sábana. Al borde del desfallecimiento, agregó:

-Lo que un fantasma bien educado y de buena familia debe hacer es asustar, propagar mieditis, amedrentar – especialmente a los niños-. Arrastrar cadenas, dar alaridos que hielen la sangre y graznar desde las sombras la canción del pánico: Uuuu...Uuuu...Uuuu...

1. El Consejo Editorial de Educación y Cultura agradece inmensamente el gesto del maestro Jairo Anibal Niño al enviarnos, para deleite de sus lectores, esta narración inédita.



## Como escribir para Educación y Cultura

El Consejo Editorial de la Revista *Educación y Cultura* extiende una invitación a sus lectores, a los docentes e investigadores de todo el país, a los escritores y miembros del CEID de las distintas regionales del país, a enviar sus colaboraciones. Los escritos sometidos a consideración del Consejo Editorial pueden ser ensayos, resultados de investigaciones o de invocaciones educativas, experiencias de aula, reportajes o entrevistas que a juicio de los autores sobresalgan por las temáticas de interés para los lectores de *Educación y Cultura*.

Los artículos pueden representar aportes, teóricos o metodológicos o experiencias del saber pedagógico. No deben haber sido publicados ni sometidos a consideración en otra revista impresa o electrónica, nacional o internacional. Los artículos serán evaluados por el Consejo Editorial; esta evaluación tendrá en cuenta el rigor, originalidad, perspectiva analizada y la contribución a la educación, a la pedagogía y a la cultura. El Consejo Editorial no devuelve artículos ni establece correspondencia sobre los mismos.

### Requisitos

Enviar los artículos en versión impresa y en Word, con 6 a 8 cuartillas, tamaño carta-letra times news roman 12, tamaño

aproximado de 5.367 caracteres incluyendo espacios. Por favor no adicionar fotografías al archivo electrónico y abstenerse de hacer diseños o columnas. Los gráficos o ilustraciones o fotografías se remiten en archivos aparte. Las fotografías enviadas deben tener 304 dpi de resolución por pulgada ó 120 dpi por centímetro.

**Orientaciones metodológicas:** Identificar al autor con hoja de vida mínima y correo electrónico. Las notas de pie de página irán numeradas al final de cada cuartilla. Agregar palabras clave (3-4) y un resumen del artículo (sinopsis) al comienzo en un párrafo de no más de diez (10) líneas. La bibliografía se incluye al final del artículo, de la siguiente forma:

Reimers, Fernando 1989. "Effects of External debt Payments on Educational Expenditures in Latin America". II Conferencia Internacional Crisis y calidad de la educación. Universidad de Monterrey, México, mimeo, 35 p.

Consejo Editorial. *Revista Educación y Cultura*. Carrera 13 A no. 34-36/54. Teléfonos 2458155 – 2327418. Bogotá, D.C., Colombia. Correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

## Centro de Documentación CEID-FECODE

El Centro de documentación CEID FECODE extiende una cordial invitación a investigadores, docentes y estudiantes a visitar este Centro de Documentación. Las directivas se han propuesto reestructurarlo, ampliarlo y sistematizarlo con miras a

contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la atención a sus usuarios. El Centro posee documentos en las áreas de educación, políticas educativas, pedagogía, e investigación.

El Centro atiende en la sede CEID

–FECODE en la Cra. 13A No. 34-36/54, en Bogotá, D.C. • **Tel.:** 3381711 Ext. 136  
**Informes:** Marlene Castillo de Guzmán  
ceid@fecode.edu.co • **Horario:** Lunes a viernes de 8:30 a.m. a 1:00 p.m. y de 2:00 p.m. a 6:00 p.m.

# EDUCACIÓN Y CULTURA

Cra. 13A No. 34-36/54, • **Tel.:** 245 8155 - 232 74 18, 3381711 Ext. 136,  
Fax: 285 3245 AA. 14373 [www.fecode.edu.co](http://www.fecode.edu.co) / [revedcul@fecode.edu.co](mailto:revedcul@fecode.edu.co), Bogotá, D.C.

Nombre y apellido \_\_\_\_\_  
C.C. \_\_\_\_\_ Tel. Residencia \_\_\_\_\_ Tel. Oficina \_\_\_\_\_  
E-mail \_\_\_\_\_  
Dirección para el envío de la revista \_\_\_\_\_  
Ciudad \_\_\_\_\_ Departamento \_\_\_\_\_  
Institución \_\_\_\_\_  
Consignación a nombre de FECODE 1) Banco de Bogotá Cuenta 00032169-5 Valor \$ \_\_\_\_\_  
2) Banco Davivienda Cuenta 00890065047-7 Valor \$ \_\_\_\_\_  
3) Banco Agrario Cuenta 0070061496-9 Valor \$ \_\_\_\_\_

### Suscripción

Del No. \_\_\_\_\_ Al No. \_\_\_\_\_  
Día \_\_\_\_\_ Mes \_\_\_\_\_ Año \_\_\_\_\_

Suscripción por un año (4 Revistas) \$28.000 - Suscripción por dos años (8 revistas) \$55.000

**CEID ADIDA**

Correo Pedagógico,  
Centro de Estudios  
e Investigaciones  
Docentes,  
Año 13  
Junio de 2005  
No. 44. Medellín,  
Antioquia.



Recibimos con beneplácito la edición del Correo Pedagógico, editado por la Junta Directiva de ADIDA con contenidos relacionados con los peligros que se ciernen sobre la profesión docente.

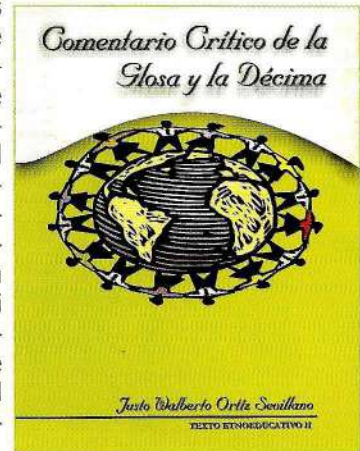
Contiene entre otros documentos: Elementos para el debate acerca de la movilización social de la Educación, por Camilo César Ruiz; un avance de la investigación "Para entender la escuela desde las experiencias pedagógicas, los modelos pedagógicos para la construcción de políticas educativas públicas en Medellín y el valle de Aburrá" por Fernando Ospina, Gilberto Ospina Marroquín y el equipo pedagógico integrado por Camilo Ruiz, Carlos Julio Ramírez, Luis Angel Alvarez y Elkin Jiménez. Disponible en ADIDA Antioquia. Calle 57 No. 42-70 Of. 407 A. A. 51421 Medellín, PBX 2291000).

**COMENTARIO CRÍTICO DE LA GLOSA Y LA DÉCIMA**

Justo Walberto Ortiz Sevillano

Recursos gramaticales y sus valores estilísticos. Texto etnoeducativo II, Empresa Editora de Nariño, EDINAR Gobernación de Nariño, Pasto 2004. Tels. Tumaco: (09-2) 7274674- 315- 5099547. Sindicato de Maestros de Nariño, SIMANA, Pasto - Nariño.

El profesor Ortiz Sevillano, colaborador de periódicos, revistas y medios audiovisuales nació en Barbaçoas (Nariño); se formó como lingüista, literato y escritor. Profesor de varias Universidades en el Departamento de Nariño. El profesor Ortiz afirma: "no hay que olvidar que, por su propia naturaleza, la poesía oral es anónima, Esto no significa que los poemas, glosas y décimas, no carezcan de autor. En el origen de toda composición hay siempre un creador individual, pero ese poema, al ser glosado, decimado, por diferentes generaciones, se convierte en propiedad de la comunidad". Este texto es fruto de reflexiones e investigaciones y resultado directo del contacto con poetas -decimeros, producto de lecturas, participación en seminarios y talleres de literatura afro hispanoamericana así como del estudio desarrollado por el autor de Comentario de Texto en el Centro de Enseñanza a Distancia de Madrid, España.



**¿QUÉ PASARÍA SI LA ESCUELA...?**

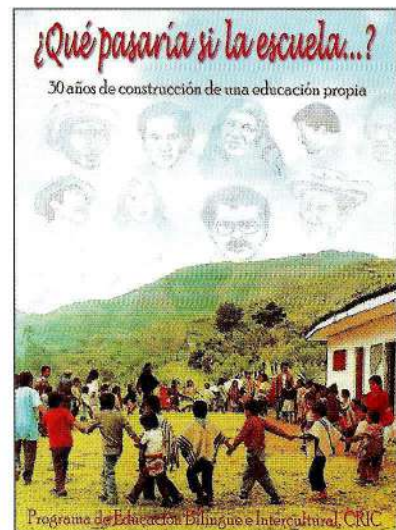
Programa de Educación Bilingüe Intercultural –CRIC

Consejo Regional Indígena del Cauca, Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI, Terres des Hommes, Editorial Fuego Azul. Bogotá, D.C. 2004. (Calle 1 No. 4 – 50 Telefax 8240343. Correo electrónico: cric@emtel.net.co; Popayán, Cauca, Colombia).

A sus 33 años de fundado, el CRIC, Consejo Regional Indígena del Cauca se ha consolidado como estandarte del movimiento indígena colombiano y como una de las organizaciones sociales más influyentes del país. El Programa de Educación Bilingüe e intercultural PEBI, se destaca por su valioso aporte organizativo, cultural y políti-

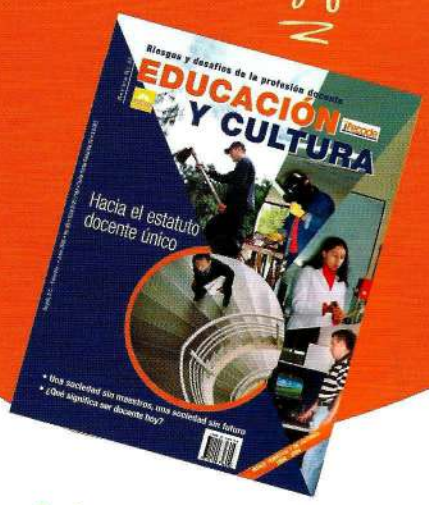
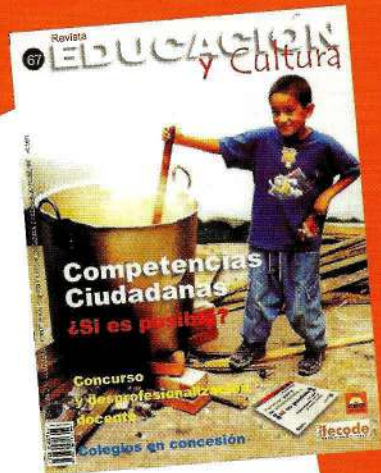
co que va más allá de lo estrictamente indígena. Esta publicación, muestra la manera como se ha ido construyendo en el PEBI, y a través de diversos procesos, una propuesta pedagógica coherente con las transformaciones del movimiento indígena. Hoy en el PEBI se está produciendo un cambio generacional.

Nuevos maestros que no vivieron los orígenes del CRIC ni participaron en esas luchas fundacionales por una educación propia, encontrarán en este libro el sentido y el porqué el movimiento indígena caucano optó por asumir la educación en su territorio.





**Desea darse a conocer...**  
 publique con nosotros su publicidad



**Puntos de Venta de la**  
 Revista Educación y Cultura



- **Arauca**  
ASEDAR. Calle 19 N. 22-74. Tel. 852123
- **Apartadó**  
Victor Merluck. Carrera 96 A No. 91-15  
Tel. 8282401
- **Armenia**  
SUTEQ. Martha Cardona.  
Carrera 14 No. 17-14 • Tel. 414344
- **Barranquilla**  
Juan Alandete. Calle 72 No. 41c – 64  
Edificio Cosmos  
Oficina 302. Tel. 3563904  
Jairo Marriaga. Calle 47B No. 21 C – 35  
Promotora Cultural Caribe  
Cra. 26 A No. 76-51. Tel. 3520630
- **Bogotá, D.C.**  
Henry Castro. Carrera 13 A No. 34-36  
Tel. 2327418  
Isabelina Gamboa, Fernando Betancur
- **Bucaramanga**  
Librería Prolectura. Germán Chapeta  
Carrera 27 N. 12-28. Tel. 345087
- **Cali**  
SUTEV. Carrera 8 No. 6-38. Tel. 801008.  
Jesús Blanco
- **Cartagena**  
Distribuciones pedagógicas ISCA.  
URBANIZACION San Pedro M-4 Lote 11  
Tel. 6534551
- **Cartago**  
Iván Librero Botero. Carrera 9 No. 20-57  
Tel. 2135567
- **Cúcuta**  
ASINORT. Av. 6 No.15-37. • Tel. 723384
- **Fonseca - Guajira**  
Marcela Iguarán
- **Ibagué**  
SIMATOL. Av. 37 Cra. 4 Esq. • Tel. 2646913  
Ramiro Gavilán. Carrera 10 No. 39-90  
Barrio Gaitán. • Tel. 8791108
- **Manizales**  
Librería Magisterio. José Darío López  
Calle 18 No. 23-28 • Tel. 8824790
- **Medellín**  
ADIDA. Calle 57 No. 42-70. Tel. 2291000  
Tiberio Castaño. Calle 57 No. 42-60  
Tel. 2913685
- **Mocoa**  
ASEP. Carrera 4 No. 7-23. Tel. 295968
- **Montería**  
ADEMACOR. Cll. 12A No. 8A–19. Tel. 836918
- **Neiva**  
José Fendel Tovar. Calle 1 G No. 15 B-20  
Tel. 8737690
- **Ocaña**  
ASINORT. Calle 1G No. 15b-20. Tel. 8737690
- **Quibdó**  
María Ilse Hinostrroza. Calle 30 No. 9 -23  
Tel. 6711769
- **Pereira**  
Librería El Nuevo Libro. Gustavo Orrego  
Carrera 4 No. 19-09. Tel. 332688
- **Pasto**  
Alirio Ojeda. Cll. 11 No. 29-32  
Tel. 220424  
Librería Javier. Carrera 25 No. 19-67  
Local 110 • Tel. 7232663  
Normal Superior de Pasto
- **Popayán**  
ASOINCA Calle 7 No. 7-26. Tel. 244159
- **Riohacha**  
Manuel Córdoba. Cll 9 No. 10-107. Tel. 285061
- **San Andrés Isla**  
Hotel Verde Mar Av. 20 de Julio  
Tel. 5123829. Rafael D' León
- **San Gil**  
Ingrid Ballesteros. Henser Augusto Campos  
Carrera 8 No. 9-68. Apto 301. Tel. 7243708
- **Santa Marta**  
EDUMAG. Cra. 22 No. 15 -10. Tel. 4202591
- **Sibundoy**  
José Hernando Sosa. B. Castelví. Tel. 4260222
- **Túquerres**  
Alvaro Cesar Benavides. Cra. 13 No. 21-36  
Tel. 7280170
- **Valledupar**  
ADUCESAR. Calle 16A No. 19-75  
Tel. 713516
- **Yopal**  
SIMAC. Carrera 23 No. 11-36 Piso 3  
Tel. 358309

