

EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE ABRIL DE 2020



EDUCACIÓN PREESCOLAR DE TRES GRADOS:

TRASCENDENCIA, PROBLEMÁTICAS Y ALTERNATIVAS



PAUTE EN

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

36 años dedicados a la Educación, la Pedagogía y la Cultura. Orgullosamente somos un referente en el movimiento pedagógico nacional. Gracias a nuestra red de distribución llegamos bimestralmente a las principales ciudades del país y municipios intermedios. Tenemos nuestro nicho natural entre profesores, estudiantes de educación y profesionales en diversas áreas tales como humanidades, psicología, sociología.



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos:

Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>



ASEGURAMOS LTDA.
Asesores de Seguros Consultores

VIGILADO
SUPERINTENDENCIA
DE SOCIEDADES



PRODUCTOS NUEVOS

- PÓLIZA DE SALUD
- PÓLIZA DE CÁNCER

**SEGURO DE VIDA GRUPO FAMILIAR
PARA EL MAGISTERIO DE COLOMBIA.**

Otros productos

- Todo riesgo vehiculos
- colectiva e individual
- Incendio y terremoto
- Copropiedades
- Soat
- Póliza de cumplimiento
- Póliza judicial
- Pymes
- Entre otros

Los docentes
nos han enseñado
¡ qué aprender !

Nosotros les
enseñamos
a vivir
¡ con tranquilidad !



CONTÁCTENOS.

Línea gratuita: 01 8000 961 212

Cel. 3009108396

e-mail: aseguramos44@hotmail.com

facebook.com/lmaseguramos

LO QUE
DEBE SABER
DE:
LMASEGURAMOS LTDA.

ASESORÍA ESPECIALIZADA

Prestamos asesoría en la adquisición de seguros de vida grupo para todo el magisterio de Colombia con el respaldo de importantes compañías aseguradoras nacionales e internacionales.

COBERTURA

Ofrecemos la cobertura de aseguramiento a todo el grupo familiar (Cónyuge, Hijos, Hijastros, Nietos, Padres, Tíos, Sobrinos y Hermanos).

OFICINAS

Hacemos presencia en todo el territorio Colombiano, para lo cual tenemos dispuestas 34 oficinas.

ASEGURABILIDAD

Brindamos la posibilidad de asegurar personas con antecedentes de salud, con cobro adicional. (Consultar)

CONVENIOS

Para pensionados y jubilados tenemos convenio con FIDUPREVISORA y FOPEP, lo cual le permite al afiliado continuar asegurado.

MEDIOS DE PAGO

Contamos con diferentes alternativas de pago: Descuento por nómina, Débito automático, Consignaciones bancarias, Pago en línea, entre otros.

NUESTRA FUNDACIÓN

Todos los asegurados de LM ASEGURAMOS, quedan vinculados a nuestra fundación "FUNEDUCOL" accediendo a los diferentes beneficios en salud, Recreación, Educación y convenios a nivel nacional. (Consultar)

Línea gratuita: 01 8000 949 444

www.lmaseguramos.com

RED DE OFICINAS

EL AMPARO BÁSICO DE NUESTRAS PÓLIZAS ES VITALICIO.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|--|--|---|
| Manizales / Caldas Of. Principal Ed. Don Pedro Pío 11 Cra. 23 N° 26 - 51 Tels.: (6) 884 80 88 - 850 95 55 Cel.: 320 721 53 19 | Manizales / Caldas Of. Sector El Calle Ed. Torres Panorama L. 113 Cra. 23 N° 62 - 16 Teléfono: (6) 885 05 30 Cel.: 316 543 75 45 | Arauca / Arauca Calle 16 N° 20 - 63 Tel.: (7) 885 03 57 Centro Comercial River Point L. 118 Cel.: 311 437 04 87 | Archipiélago de San Andrés Av. Providencia N° 1 - 35 Centro Comercial River Point L. 118 Cel.: 311 437 04 87 | Armenia / Quindío Ed. Suramericana Of. 202 Calle 19 N° 14-17 Tel.: (6) 734 22 26 Cel.: 312 242 73 04 | Barranquilla / Atlántico Torre Bisco de Occidente Cra. 52 N° 74 - 56 Piso 4 Of. 406 Tel.: (5) 556 88 35 Cel.: 314 861 32 86 | Bogotá D.C. Centro Empresarial Dorado Plaza Of. 301B Av. Calle 26 N° 850 - 95 Módulo 2 Tel.: (1) 410 54 52 Cel.: 318 200 26 42 | Bucaramanga / Santander Ed. Foro Centro Empresarial Of. 402 Cra. 34 N° 51 - 80 Tel.: (7) 691 49 36 Cel.: 314 861 20 22 |
| Aguachica / Cesar CRA 14 F-30 LOCAL 1 TEL: 632 965618 | Apartadó / Antioquia Ed. Centro Empresarial Trinity Plaza Diagonal 100 N° 105A - 33 L. 205/209 Tel.: (4) 828 10 88 Cel.: 316 740 80 57 | Cauca / Antioquia Cra. 20 N° 27-44 Pasaje Comercial San Lucas Plaza - L. 108 Barrio Las Clavijas Tel.: (4) 839 03 27 Cel.: 321 813 9823 | Cúcuta / Norte de Santander Avenida 25 N° 12A-41 Urbanización Cuarta Vez Barrio Cebados Tel.: (7) 589 17 99 Cel.: 316 258 77 41 | FLORENCIA / CAQUETÁ CALLE 11 A P-31 BARRIO ESTRELLA BAJA TELE: 634301580 CEL: 312390085 | Ibagué / Tolima Cra. 5 N° 41-16 Of. 1109 Edif. Torre F25 Barrio La Macarena Tel.: (8) 230 27 51 Cel.: 317 427 57 55 | Itirritá - Guanía CALLE 19 A NO 06-31 BARRIO 429706 TEL: 651657644 CEL: 322484622 | LETICIA / AMAZONAS CALLE 7 # 9-31 LOCAL 4 TEL: 6827147 CEL: 3186560433 |
| Cañ / Valle del Cauca Calle 20 Norte N° 6N - 20 L. 2 Ed. Residencia Santa Mónica Tel.: (2) 325 91 78 Cel.: 314 961 32 79 | Cartagena / Bolívar Cuarta Avenida Calle 29 N° 25-13 Of. 1204 Edificio TOR Tower Business Barrio Manga Cel.: 314 779 04 48 | Mocóa / Putumayo Cra. 9Na N° 17A-40 Av. Colombia Ed. Julio Marín P 2 Tel.: (8) 420 47 60 Cel.: 317 404 75 76 | Montería / Córdoba Ed. Centro 25 Calle 25 Carrera 4 y 5 N° 4-22 Local 1-04 Cel.: 314 833 16 53 | Neiva / Huila Calle 18 N° 5-14 L. 1 B. Quirinal Tel.: (8) 474 52 41 Cel.: 313 58270 00 | Pasto / Nariño Calle 19 N° 24-52 Of. 301 Ed. Bancolombia Tel.: (2) 729 09 43 Cel.: 314 811 14 90 | Pereira / Risaralda Av. 30 de Agosto N° 46 - 32 L. 1 Tel.: (6) 329 24 98 Cel.: 321 700 42 83 | Popayán / Cauca Ed. El Aníbal Of. 201 Cra. 10 N° 4 - 14 Tel.: (2) 638 02 95 Cel.: 321 718 64 73 |
| La Bodega / Caldas Cra 3 N° 11 - 13 Tel: 8391404 Cel: 3182963182 | Medellín / Antioquia Ed. Las Cándulas Interior 808 Calle 53 N° 47 - 59 Tel.: (4) 514 22 27 Cel.: 320 879 69 38 - 313 793 68 48 | Santa María / Magdalena Calle 24 N° 3-95 Of. 1106 Edif. Banco de Bogotá Tel.: (5) 421 12 50 Cel.: 310 474 87 48 | Sinceltolá / Sucre Ed. Centro Guandera y Profesional L. 3E Calle 21 N° 10-11 Tel.: (5) 281 03 29 Cel.: 313 795 59 32 | Tunja / Boyacá Ed. Banco del Estado DE 201 Calle 18 N° 11 - 22 Tel.: (8) 744 79 78 Cel.: 314 861 44 68 | Valledupar / Cesar Ed. Millennium Plaza Piso 2 L. 202 Calle 15 N° 11A - 34 Tel.: (5) 580 33 84 Cel.: 314 961 45 02 | Villavicencio / Meta Cra. 32 N° 40-09 P 2 - Misasani Tel.: (6) 682 07 31 Cel.: 318 358 03 07 | Yopal / Casanare Cra. 22 N° 7-39 L. 02 Edif. Caribabare Tel.: (8) 534 88 83 Cel.: 317 404 63 00 |



Revista Educación y Cultura

Marzo - Abril de 2020 No. 136

Publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE



Cra. 13A No. 34-54 PBX: 3381711
Bogotá, D.C., Colombia
www.fecode.edu.co



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Multi Impresos (Bogotá-Colombia)

Revista Educación y Cultura
Distribución y suscripciones
Calle 35 no. 14-55
Teléfonos 2453925 Ext. 104
Línea gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

Como publicación bimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID se propone continuar la labor desarrollada durante más de cinco lustros cuando salió a la luz pública, en el mes de julio de 1984, después del XII 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.

El Comité 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 la reproducción de los artículos citando la fuente y la autoría.

Comité Ejecutivo



Presidente
Nelson Javier Alarcón Suárez
Director Revista Educación y Cultura



Secretario de Seguridad Social y Pensional
Carlos Paz Fonseca



Secretario de Asuntos Laborales y Jurídicos
Carlos Enrique Rivas



Primer Vicepresidente
Pedro Osorio Cano



Secretaria de Relaciones Internacionales
Luisa Fernando Ospina Madero



Secretaria de Organización y Educación Sindical
Isabel Olaya



Segunda Vicepresidenta
Martha Rocio Alfonso Bernal



Secretario de Prensa
Fabio Manuel Herrera Martínez



Secretario de Cultura, Recreación y Deportes
Edgar Romero



Secretario General
Luis Edgardo Salazar



Secretaria de Género, Inclusión e Igualdad
María Eugenia Londoño



Tesorero
William Velandia Puerto



Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos
Miguel Ángel Pardo Romero



Secretaria de Relaciones Intergremiales y Cooperativos
Victoria Avendaño



Fiscal
Domingo Ayala

Comité Científico



Larry Kuehn
Director del Instituto de Investigación y Tecnología de la Federación de Profesores de Columbia Británica



Silvio Sánchez Gamboa
Magister en Educación. U. de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. U. de Campinas. Brasil.



Juan Arancibia Córdoba
Dr. en Economía. Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México —UNAM



Armando Zambrano
Dr. en Educación. Director Programa de Maestría Universidad Santiago de Cali



Luis Huerta-Charles
Profesor de la Universidad Estatal de New Mexico Texas - Estados Unidos



Marco Raúl Mejía
Doctorado Programa Interdisciplinar Investigación en Educación. Miembro Planeta Paz. Asesor Programa Ondas, Colciencias.



Libia Stella Niño Z.
Dr. En Educación
Profesora Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.



Julio César Carrión Castro
Licenciado en Ciencias Sociales y Profesor Universidad del Tolima. Magister en Estudios políticos, Universidad Javeriana. Bogotá



Diana María López Cardona
Filósofa Universidad Nacional. Bogotá Colombia. Estudiante de Doctorado en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires. Asesora Pedagógica — CTERA-, Argentina.

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Miguel Ángel Pardo Romero
Secretario de Asuntos Pedagógicos, Educativos y Científicos



Marco Rojas Medina
Corrección de estilo



Victor Manuel Cabrera Vasquez
Director CEID



John Ávila Buitrago
CEID



Clara Rueda Hernandez
Secretaria Revista



Luis Alonso Londoño Zapata
Secretario CEID



José Hidalgo Restrepo Bermeo
CEID



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



Katherine Tobón Vera
CEID



Giovanny Rojas Morales
CEID

Contenido

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Estragos en el aprendizaje de los niños y niñas de los colegios oficiales a partir de decisiones perversas del estado colombiano
Luz Marina Nieto Camero
- 14** El tránsito del preescolar a grado primero: análisis de lo que ocurre en el aula
Heidy Geovana Quijano Triana
- 20** Jornada única en el Preescolar: una gran apuesta... inconclusa
Yurithza Manjarres Rojas
- 25** Pensar la infancia: la divergencia de la docente de preescolar
María Teresa Suárez Vaca y Zoraida Salamanca Manrique
- 30** El derecho a la educación de los niños menores de 6 años
Graciela Fandiño
- INTERNACIONAL**
- 38** Entrevista a Mercedes Mayol Lasalle
Luz Palomino y Luis Bonilla Molina
- INVESTIGACIÓN**
- 43** Deporte y música en el desarrollo motor del niño
Judy Liliana Manrique Espitia y Andrea Castañeda
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 52** Entrevista a Luis Edgardo Salazar Bolaños
Luz Palomino y Luis Bonilla Molina
- 58** Panorámica de la crisis y la desvirtualización de la escuela rural
Jeffer Harvey Molina Cabezas y Yessica Alexandra Cuellar Vargas
- 62** Informe de la participación del equipo de representantes de FECODE y del Magisterio en la comisión asesora para la enseñanza de la Historia de Colombia
Sonia Liliana Vivas Piñeros, Henry Bocanegra Acosta, Rosa Elvira Blanco Arenales, Irma Felisa Velásquez Parra, Óscar Armando Castro y Luz Yehimy Chaves Contreras
- 66** Las redes sociales que enredan
Alfonso Acuña Medina
- 71** Consideraciones acerca de Wittgenstein y la pedagogía
Sergio Bonilla Castillo
- 75 CULTURA**
Poco ortodoxa. Una persecución cinematográfica con sensibilidad femenina
Edgar Torres Cárdenas
- 77 HUMOR**
- 78 QUÉ LEER**

La educación preescolar: lo que revela la pandemia

Si algo ha quedado claro, en medio de esta crisis, es la razón que le asiste a fecode para solicitar una reforma constitucional, que permita la financiación adecuada a la educación y la salud, el agua potable y el saneamiento ambiental.

La educación pública como derecho, solamente cobra vida si hay con qué cumplir las metas de cobertura y buen servicio, que se preconizan en todos los encuentros mundiales y particularmente entre los países de la OCDE.

Pero estas metas nunca se cumplen por causa del modelo económico vigente, la falta de voluntad política de los gobiernos, la corrupción reinante y la poca capacidad del gobierno para regular la tributación sin privilegios y la consolidación del empleo formal.

Es en este contexto como, en esta edición, se analiza el estado de la educación preescolar que aunque está establecida como de tres grados en la ley 115 de 1994, solamente se mantiene en un grado y con profundas desigualdades en todo el país.

A pesar de que todos están de acuerdo en señalar que la inversión en educación en los primeros años de vida es la clave para garantizar la formación de hábitos ciudadanos y desarrollo cognitivo, y que eso permite a largo plazo: prevenir la delincuencia, consolidar el desarrollo neuronal, evitar la drogadicción y los embarazos tempranos, menos alcoholismo, más empleo y mejores salarios para mejorar la economía; en nuestro país, esta verdad de perogrullo se invisibiliza o se evita a la hora de tomar decisiones de política educativa.

Tres características se pueden mencionar para justificar un redireccionamiento de las políticas de infancia: la atención desigual, la dispersión en la atención y la falta de recursos.

Con base en un estudio reciente de Anif (2018) encontramos que: respecto del desarrollo verbal hay una brecha del 25% entre niños de estrato 4 frente a estrato 1 a la edad de tres años, o sea, que ya desde la desigualdad social se discrimina el derecho a la educación, lo que tiene profundas consecuencias para la vida social y las oportunidades posteriores de aprendizaje. Y, sabemos también que entre la educación rural y la urbana existen marcadas diferencias.

La atención a la infancia está diluida en su arquitectura institucional, ya que es distribuida entre ICBF-MEN y Cajas de Compensación, en una mezcla de propósitos y responsabilidades, modalidades e intereses.

Pero en la base de estas desigualdades y de estas dispersiones se encuentra la desfinanciación como el aspecto más fundamental que condiciona cualquier programa de mejoramiento en cobertura o en buen servicio.

Es por esto, por lo que es urgente levantar una gran movilización por la reanudación de las negociaciones entre Fecode-Gobierno para cumplir lo acordado en el 2019.

La negociación no es una conversación sino el ejercicio del derecho de las agremiaciones de participar en la definición y el cumplimiento de las políticas públicas.

¡No a la política de Duque!
Sí a la reforma constitucional para el SGP.

Nelson Javier Alarcón Suárez
Presidente de FECODE

editorial

Tres grados de preescolar en colegios oficiales con planta docente oficial: el derecho de la niñez y el acuerdo a cumplir

El desconocimiento del derecho de niños y niñas a cursar tres grados de preescolar, a cargo del Estado en los colegios oficiales en la Colombia neoliberal, ha tenido rango constitucional. Así lo dispuso la Carta expedida en 1991, al consignar en su artículo 67 que “... *el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica*”. La Constitución Nacional, expedida dizque para recibir el siglo XXI, embolataba así el derecho de toda persona mayor de tres años de edad, a tener garantizados, por lo menos, los primeros 14 grados de escolaridad. ¡Que ignominia!

La segunda versión, estuvo a cargo de las reformas constitucionales de 2001 y 2007, a través de los Actos Legislativos 01 y 04, respectivamente, cuyo objetivo principal fue un brutal recorte de los recursos del Sistema General de Participaciones -SGP- que a costo presente, representan trescientos cuarenta y ocho (348) billones de pesos; de los cuales al sector educación le suprimieron ciento noventa y cinco (195) billones de pesos en estos últimos diez y ocho (18) años, negándole los derechos a la población de los 1.103 municipios de Colombia en salud, educación, saneamiento básico y agua potable.

Los estragos contra la universalización del derecho son inocultables. Los niños y niñas en edad de cursar pre - jardín y jardín (3 y 4 años), están por fuera de las aulas prácticamente en su totalidad, al igual que, el 44.75% en edad

de asumir el grado de transición (5 años) y, el 57.2% que debería estar disfrutando la educación media. En las zonas rurales, es terriblemente grave, un 53.08% está excluida del grado de transición y 68.59% de la educación media. No sobra anotar que estos son datos oficiales, consignados en el PND 2018 -2022.

El vigoroso Movimiento Pedagógico y FECODE, en su conjunto, coherente con su compromiso en la elaboración de una propuesta de política educativa pública avanzada, después de un intenso debate y un paro nacional en 1993, logró en el caso que nos ocupa, consignar en el artículo 18 de la Ley General de Educación, la ampliación a los tres grados, una vez el Estado haya garantizado el 80% de la universalización de transición y de la educación básica.

Esta conquista fue el blanco principal de las regresivas reformas constitucionales de 2001 y 2007 ya mencionadas, razón por la cual, no se ha materializado. Pero la Federación y el conjunto del Magisterio, no desistimos y hemos convertido nuestros pliegos de peticiones en síntesis de política educativa avanzada y liderado extraordinarias movilizaciones sociales por el derecho a la educación, tal como se refleja en el acta de acuerdos FECODE - Gobierno, en el Paro Nacional de 2017, como también, en el Acuerdo 2, suscrito entre las partes en la negociación colectiva en mayo de 2019. Éste último, compromete al Gobierno Nacional a la universalización del grado de transición en un 80% en 2021 y en un 100% en 2022. Igualmente, fija porcentajes progresivos para jardín y pre-jardín.

La mayúscula importancia que FECODE le otorga a la universalización de los tres grados de preescolar, se refleja en su pugna por asegurar que, a través de la reforma constitucional al SGP, la educación de los niños y niñas de 3 a 5 se financie completamente con los recursos de la Nación en “...las instituciones educativas oficiales y con planta docente oficial”.

El antecedente territorial más importante, indiscutiblemente lo ha tenido Bogotá, a iniciativa de la ADE y del sector educativo durante los gobiernos alternativos con base en recursos propios. Antecedido por el proyecto 901, el numerado como 1050 se propuso avanzar progresivamente en la ampliación del preescolar a tres grados en los colegios oficiales con profesores titulares de aula, educación física y artística, especialmente en pre – jardín y jardín. Sin embargo, Peñalosa apenas se cruzó la banda como Alcalde, procedió a suprimir el pre –jardín y ejecutar un perturbador y regresivo abordaje por las cajas de compensación que no respetan la intencionalidad pedagógica del PEI, obligan a los colegios en muchas ocasiones a subordinarse a actividades ajenas al currículo, desconociendo la planeación de las educadoras del colegio y alterando la organización escolar.

La injustificada contratación de los gobiernos neoliberales con operarios privados e instituciones diferentes a la escuela, desconocen los objetivos y los fines de la educación preescolar, consignados en la Ley General de Educación y en sus reglamentarios, especialmente, el decreto 2247 de 1997; como también, el papel determinante de la autonomía y el gobierno escolar en el rumbo académico.

La intencionalidad neoliberal es subordinar la educación preescolar a la ley de infancia y, ésta a su vez, limitarse principalmente a los “asuntos del cuidado”, intentando convertir en innecesaria la profesión docente, desestimando la función social de la escuela y debilitando la educación formal.

El perverso objetivo de “cuadrar caja” a costa de semejante despropósito, ajeno a la pedagogía, ha terminado por profundizar las desigualdades socio –culturales e intelectuales en los niños y niñas de Colombia, a quienes durante 8 años

se les despoja de su derecho a los tres grados de preescolar y, a lo largo de toda la educación primaria, se les niega el nombramiento de sus docentes de educación física y artística, tecnología e informática, segunda lengua y orientación escolar.

La diversidad de artículos contenidos en la presente edición, contribuyen aún más, a develar con suficiencia la gravedad, el fracaso y carácter regresivo de la actual política gubernamental practicada durante más de un cuarto de siglo.

Es una villanía adicional del Gobierno Nacional, aprovechar la pandemia para seguir birlando el derecho de la niñez a una educación en condiciones dignas y, peor aún, restarles presupuesto y endosarles responsabilidades a las entidades territoriales.

En virtud de lo cual, respaldado en la normatividad conquistada y en el Movimiento Pedagógico, FECODE, reitera su invitación al conjunto de la comunidad académica, al sector educativo y a los gobiernos locales para hacer causa común en la materialización de lo conquistado por el Magisterio en la Ley 115 de 1994 y en los Acuerdos suscritos en 2017 y 2019; tanto en la universalización de los tres grados de educación preescolar, como también, en el acto legislativo que aumente de manera real y progresiva los recursos del SGP.

Las Administraciones alternativas elegidas, tienen una oportunidad histórica y, en el caso del Distrito Capital, de retomar el rumbo en favor de los niños y las niñas, el derecho a la educación, la profesión docente y la escuela pública oficial.

Finalmente, nuestro reconocimiento a las maestras y maestros de preescolar porque durante esta pandemia le han puesto “...alma, conocimiento y alegría a la formación de nuestros niños y niñas”.

Miguel Ángel Pardo Romero
Secretario de Asuntos Educativos,
Pedagógicos y Científicos de FECODE

Conclusiones de la Junta Directiva Nacional Extraordinaria Virtual Informativa



El pasado 25 de Abril la Junta Nacional sesionó de manera virtual. Las siguientes son las conclusiones:

En lo general

- Manifestamos nuestro rechazo, a las normas expedidas para enfrentar la emergencia humanitaria, haciendo uso de las facultades otorgadas por el Estado de Excepción; impositiva y autoritariamente en favor del sector financiero, los grandes empresarios y los procesos de privatización, apropiándose bajo el pretexto de préstamo de los exiguos recursos de las Entidades Territoriales. El estado debe utilizar las reservas internacionales de los recursos que el neoliberalismo denomina necesidades de liquidez y otorgárselos a las Pymes y los sectores más vulnerables y desprotegidos.
- Impedir que, bajo el pretexto de la emergencia educativa, se pretenda incumplir con el principal Acuerdo conquistado por -FECODE- en el año 2019, materializar la reforma constitucional al Sistema General de Participaciones -SGP-. Es un asunto inaplazable y urgente para aumentar de manera real y progresiva la financiación estatal adecuada y hacer efectivos mayores recursos para la educación pública, la salud, el agua potable y el saneamiento básico; es imperativo su cumplimiento para poder enfrentar los impactos de la pandemia generada por el COVID-19.
- Levantamos nuestra voz de protesta contra el sistemático asesinato de líderes sociales ocurridos bajo la sombra y la cortina de la pandemia.
- De igual manera frente al aprovechamiento de la emergencia sanitaria para desconocer derechos y los Acuerdos suscritos con la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -FECODE- y otros sectores.
- Consideramos que debemos organizar una posición política frente al denominado aislamiento inteligente.

En lo educativo

- FECODE ha venido insistiendo en que se declare la emergencia educativa y pedagógica, y se destinen recursos suficientes, reconociendo y avanzando en el cumplimiento cabal de los Acuerdos firmados con -FECODE-, buscando consensos, respetando la autonomía institucional y territorial del sector educativo y el papel determinante de los gobiernos escolares en las decisiones de las instituciones educativas.
- Exigir la universalización de la conectividad y que esta sea un derecho, con cobertura a todo el territorio nacional de manera gratui-

ta y que el Estado garantice y entregue los dispositivos, instrumentos o herramientas para el desarrollo del proceso educativo, de fácil acceso, manipulación y uso pedagógico.

- La reorganización del año escolar tiene como objetivo proteger la salud en conexión con el derecho a la vida de los docentes, población estudiantil y la continuidad del año escolar, las reuniones de maestros se pueden hacer, por plataformas virtuales, la distribución de material a los estudiantes vía contratación de mensajería; recordemos que esta actividad no es competencia y menos responsabilidad de los educadores si no de los operadores, al igual que la atención y entrega el Programa de Alimentación Escolar -PAE-.
- La necesidad de revisar el calendario escolar, el período vacacional, los tiempos de la jornada laboral y la permanencia en las Instituciones, las relaciones técnicas y los procedimientos de la evaluación de desempeño, la posible deserción escolar y los despidos de maestros provisionales y trabajadores de la educación.

En lo pedagógico

- Activar el funcionamiento de los equipos adscritos a FECODE, en la vía de construir una propuesta que articule el proyecto Pedagógico Alternativo, la escuela Territorio de Paz en el contexto de la educación en y para la vida. Repensar y darle sentido al año escolar en medio de las incertidumbres de la pandemia, proteger la salud mental de las familias y asignación de recursos suficientes para capacitación en otras líneas de la formación permanente a los docentes.
- Aprovechar la logística de distribución del PAE para entregar el material escolar físico, defender la educación presencial, no podemos dejar todo en la virtualidad, es una oportunidad para reivindicar la profesión docente, no debemos permitir que se implante la digitalización de la educación y menos de la vida.

FOMAG

- Solicitar a la Fidupervisora y al FOMAG la actualización de estadísticas e informes, estado a la fecha de las reclamaciones y pago de las prestaciones económica de ley solicitadas por el magisterio.
- Exigir a la Fidupervisora, entidad contratada para administrar los recursos del -FOMAG-, que no vulnere más los derechos, ni desconozca o retenga las mesadas de los educadores pensionados por invalidez; que no dilate y enrede bajo la figura de la "dispersión" en favor de los bancos, el pago de los intereses anuales de las cesantías, se proceda al pago inmediato de las solicitudes de cesantías definitivas, parciales y sanción por mora y que los valores de reconocimiento de estos derechos se consignen en la cuenta bancaria del educador.
- Exigir al MEN ordene a las Secretarías de las ETC, se proceda a recepcionar documentos para trámites de cesantías y al FOMAG que de curso a las solicitudes radicadas.

Salud

- Exigir al MEN -como Fideicomitente, la Fidupervisora y los Contratistas se ponga en marcha el PLAN DE CONTINGENCIA para atender

el derecho a la salud con dignidad y oportunidad para el magisterio y sus familias, dar respuesta efectiva a la emergencia actual y lo atinente a la atención en Riesgos Laborales. Rechazamos que los prestadores y/o contratistas se aprovechan de la pandemia, para negar el derecho a la salud. Reafirmar la lucha por la salud como un derecho, en tal sentido su estatización y la derogatoria de la Ley 100 de 1993.

Acuerdos

- Definir una propuesta de cronología y metodología para el cumplimiento de los Acuerdos firmados, particularmente en algunos aspectos como: (SGP, canasta educativa, financiamiento de la educación pública, Estatuto Docente y funcionamiento de la Comisión Tripartita, relación maestro-alumno-grupos, estabilidad laboral, pago de deudas, Derecho a la vida y los procesos de reparación, garantías para el ejercicio de la actividad sindical, la escuela como Territorio de Paz, formación pre y pos gradual de los docentes, convocatoria a curso de 8000 educadores la III cohorte.)
- Generar iniciativas para la conmemoración del 1o de mayo, Día Internacional del Trabajo (banderas de Colombia en todas las ventanas de las casas, Apartamentos y edificaciones desde las 6 a.m., organizar una hora determinada para realizar un cacerolazo nacional, comunicados y ruedas de prensa y declaraciones por los medios de comunicación masiva y todos los virtuales).
- Expresar nuestro más profundo sentido de solidaridad a los trabajadores del sector salud hoy convertidos en la primera línea de contención de la pandemia y en ocasiones estigmatizados por su labor.
- Se hace un llamado fraternal a algunas filiales para que definan hacer el aporte al Fondo Humanitario de Solidaridad.

En tiempos difíciles y escenarios complejos, vamos unidos con FECODE, comprometidos, en defensa de la vida, la paz, la salud, la educación pública, los derechos del magisterio y de los colombianos.

Iván Duque acaba la cuarentena, prorroga la emergencia económica y no resuelve peticiones de trabajadores y productores



El pasado 7 de mayo diferentes organizaciones manifestaron su rechazo, frente a las múltiples legislaciones que ha sacado el Gobierno Nacional. "El presidente Iván Duque decretó una nueva Emergencia Económica para continuar legislando sobre las medidas y hacerle frente a la pandemia de Covid-19, sin la intervención del Congreso y anulando de hecho una de las

tres ramas del poder público. Tomó la decisión de acabar la cuarentena sin resolver las falencias del sistema de salud y la angustiada situación del personal por la falta de estabilidad laboral, elementos de bioseguridad y la ruinoso situación de las IPS públicas y privadas, se sigue despreciando la difícil situación por la que atraviesa la primera línea de lucha contra el Coronavirus. Autorizó que del 11 al 25 de mayo retomen sus labores cerca de 15 millones de personas, el regreso a la normalidad de 880 municipios del país sin casos de Covid 19 con previa solicitud de los alcaldes, sin resolver de manera precisa los protocolos de bioseguridad, los procedimientos para evitar aglomeraciones de población y sin garantizar que el transporte público no se presente hacinamientos.

El principal argumento del gobierno es que esto es un importante alivio para la economía, esa preocupación también es nuestra y sobre ella lo que ha faltado es compromiso del gobierno en aportar los dineros para la renta básica de salario mínimo a la población desempleada como consecuencia de la pandemia, para los trabajadores independientes y los informales, el apoyo para que las micro, pequeñas y medianas empresas paguen las nóminas, así como condonación de deudas y créditos frescos y reales para el sector agropecuario. También es un clamor la financiación a cargo del Estado de las matrículas de las IES públicas, la ayuda para las empresas y trabajadores del arte y la cultura, entre muchos otros sectores que requieren ayuda efectiva del Gobierno nacional.

Quienes firmamos este documento señalamos nuestro desacuerdo con eliminar la cuarentena, uno de los mecanismos más eficaces para prevenir el contagio, sin cumplir con los requerimientos científicos y de planeación que permitan proceder a una reactivación gradual y segura de las distintas actividades. El gobierno ha invocado la necesidad de poner en funcionamiento la economía como algo contradictorio con la protección de la salud y la vida de las personas, cuando se trata de armonizar el cuidado e integridad de la población con las actividades productivas. Responsabilizamos al presidente Iván Duque por las consecuencias que las medidas ocasionen en términos de congestión de la infraestructura de salud y las consecuencias que de ello se deriven.

Hemos insistido al gobierno que disponga de los dineros necesarios para afrontar la crisis económica y sanitaria y que la plata llegue efectivamente a los sectores que lo requieren; hemos propuesto distintas fuentes para la obtención de esos recursos, parte de las reservas internacionales, direccionamiento del gasto público, emisión del Banco de la República, entre otros y muy poco se ha hecho en este sentido. Se prefirió el endeudamiento externo por más de 40 billones de pesos, ahí si rompiendo con la Regla Fiscal para endeudar más al país y disponer de su destinación según el parecer del Presidente de la República, gracias al Estado de Emergencia.

Las estadísticas demuestran que los casos de contagio del Covid-19 vienen creciendo de manera exponencial, el levantamiento de la cuarentena disparará el riesgo, lo cual generará colapsos en el sistema de salud. Exigimos que el gobierno actúe con la mayor cautela y rigor científico para las reactivaciones que se ordenen

de los sectores productivos y velar porque las empresas proporcionen todos los elementos de bioseguridad para la protección de sus trabajadores, que se respete la separación de las ramas del poder público y que, conforme a la Constitución, el Congreso pueda hacer control real de la sarta de decretos expedidos por Iván Duque y que deben estar dirigidos exclusivamente a resolver de manera inmediata y efectiva los justos reclamos de la población para paliar los efectos de la crisis económica y social agravada por la pandemia y no a imponer solapadamente reformas laborales, pensionales, tributarias, venta de acciones de activos del Estado, facilidades a macroproyectos mineros y laxitud en el contrato laboral como lo han venido intentando”

Organizaciones firmantes

CUT, CGT, CTC, CPC, CDP, FECODE, ADE, USO, SINTRAEMSDS, ALIANZA VERDE, POLO DEMOCRATICO ALTERNATIVO, UNION PATRIOTICA, PARTIDO FUERZA ALTERNATIVA REVOLUCIONARIA DEL COMUN-FARC, COLOMBIA HUMANA, PST, CONGRESO DE LOS PUEBLOS, CUMBRE AGRARIA ETNICA Y POPULAR, PARTIDO COMUNISTA COLOMBIANO, MARCHA PATRIOTICA, CS, IGNACIO TORRES GIRALDO. ASPU, SINDESS, ANTHOC, SALUD EN EL PARO, GRAN COALICION POR LA SALUD, FEDERACION MEDICA COLOMBIANA, FENALTRASE, USTI, UNETE COMITÉ NACIONAL DE PARO: COS, ACEU, ANDES, UNEES, ACREES, OCE, JUCO, UNA, CPUSPC, ILPS, MCP, COMADHCO, JUDEP, OMPC, CNSCGM, PUP-SOC, RDHSOCFIC, ASEMPRESA, ASPAZ, COLECTIVO JOSE ALVEAR RESTREPO, COPASE, CORFAS, CORPOICHR, CPVMQOC, DIPAZ, ENS, CEDETRABAJO, FUNDACION CONFIAI, FUNDACION R&HSSH, JUSTAPAZ, LLUVIA DE ORION, MESA ECUMENICA POR LA PAZ, MESA MUNICIPAL DE PARTICIPACION DE VICTIMAS DE MEDELLIN, PLATAFORMA COLOMBIANA DE DERECHOS HUMANOS DEMOCRACIA Y DESARROLLO, RED DE DEFENSORES DE DERECHOS HUMANOS, REDEPAZ, VIVA LA CIUDADANIA, ASONAMC, CPD-HASODEMUC, CASSPP, CORPEIS, COMOSOC, ANZORC, DIGNIDAD AGROPECUARIA, COMOSOCOL, SINCOP, CCEMAC, FENALTRAESP, ODCOPAS, BIOPZ, ASCAMCAT, MESA ALTOS DE LA ESTANCIA, CORPORACION REGION NO MATARAS.

**1 de Mayo 2020.
Día Internacional de los Trabajadores**



El pasado 1 de Mayo Día Internacional del Trabajo, se conmemoró de una manera inusual, dado que las movilizaciones no se hicieron en las calles, como comúnmente se

hacen, sino de manera virtual, por redes sociales y manifestaciones desde las casas. Pero sucede en una situación también inusual para el mundo laboral en todo el planeta. En particular, en Colombia, por cuenta de: La crisis del Coronavirus, el desempleo creciente, la vulneración de derechos como salarios o vacaciones, las precarias condiciones de los trabajadores del sector salud, el inminente cierre de empresas pequeñas y medianas, la afectación a la economía, las clases no presenciales, el aumento del teletrabajo con sus respectivas consecuencias, la posición del Gobierno de preferir a las grandes empresas y los bancos sobre los trabajadores.

Estas y otras circunstancias crean un contexto donde debemos unirnos los trabajadores, mantenernos activos, exigir el respeto de nuestros derechos, logrando conquistas de otras maneras, incluso desde nuestras casas. Esta pandemia nos ha llamado a reinventarnos y a continuar luchando por la defensa de nuestros derechos laborales.

**15 de Mayo 2020.
Día del Maestro**



Queremos hacer un reconocimiento a las maestras y maestros de Colombia, por ser los formadores de ciudadanos. Su tiempo, esfuerzo y dedicación con el que dedican a desempeñar su labor, es fundamental para construir el futuro del país. En este momento difícil que estamos viviendo en el mundo, nosotros maestras y maestros, somos el ejemplo para la humanidad.

Hoy cuando nos enfrentamos al mayor reto de parar y alejarnos de nuestros estudiantes, de desempeñar nuestra labor desde las casas, de postergar un abrazo con los que queremos y de reinventarnos como maestras y como seres humanos, FECODE agradece por seguir construyendo conocimiento desde la distancia, por seguir siendo un rayo de luz en medio de los días nublados, por trabajar jornadas dobles y por buscar a sus estudiantes en medio del confinamiento; este proceso no ha sido fácil, pero paso a paso lo estamos construyendo juntos. Gracias por estar allí, por realizar innumerables esfuerzos, por ayudar a que el proceso educativo continúe desde sus casas. Esto ha sido un gran desafío, ha demandado esfuerzo, tiempo y dedicación. Todos tenemos el reto ineludible de volver a vernos y volver a caminar juntos. Por esto, ¡nuestro mayor reconocimiento, gratitud y admiración! Que sea un día reivindicativo para los y las docentes del país.

Preparación editorial de agenda:
Katherine Tobón Vera



Estragos en el aprendizaje

de los niños y niñas de los colegios oficiales a partir de decisiones perversas del estado colombiano

Resumen

Explicación de decisiones del gobierno que afectan el desarrollo en el aprendizaje de los niños y niñas de colegios oficiales, para integrarse y participar en la sociedad colombiana en igualdad de oportunidades que los estudiantes de condiciones socioeconómicas aventajadas.

Palabras clave

Educación Preescolar de tres grados, material didáctico, estudiantes con NEE, recorte presupuestal.

El Estado con sus gobiernos de turno invierte el dinero para la educación en lo no esencial y, en consecuencia, continúa aumentando la brecha en el aprendizaje de los estudiantes con el factor denominado ‘cuna de oro’ como lo explica Galindo: ‘un estudiante socioeconómicamente aventajado está, cuando cumple quince años, a un paso del abismo, de quienes no nacieron en hogares de alto estatus. La diferencia en Colombia es de 86/100 es decir que solo el 14% tiene ventajas socioeconómicas’. Esta realidad da vergüenza a



Luz Marina Nieto Camero

Licenciada en Educación Preescolar, Esp. Docencia Universitaria, Magister en Estructuras y Procesos de Aprendizaje, Diploma de Estudios Avanzados en Calidad de la Educación. Orientadora Escolar.

nivel latinoamericano y se refleja en las condiciones de pobreza en la que viven la mayoría de los niños, niñas y adolescentes.

Cuatro ejemplos de la perversa política educativa gubernamental

Primer ejemplo: Material didáctico para preescolar y primaria. No hay que imaginar la cruda realidad colombiana. La realidad supera la ficción. La ministra MINTIC informó²:

“A todos nos debe preocupar que 20 millones de colombianos hoy no cuentan con Internet de banda ancha –no pueden sacar provecho de los beneficios que ofrecen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC)– sobre todo en un país con tantas desigualdades, [...] como en [el] Chocó o La Guajira, y en las áreas rurales en general, existe un gran rezago.”

Es tan triste la situación actual que estamos peor que Perú y Bolivia.

“Perú contaba ya con 64,19 conexiones por cada 100 habitantes, mientras que Bolivia llegaba a 76,49. Y Colombia está en menos de 50 por cada 100. En otras palabras, casi todas las economías latinoamericanas –Jamaica, Venezuela, Ecuador, México, Perú, Bolivia, Argentina, Chile y Brasil, entre otras– superan a Colombia en este indicador”³.

Por esta razón, el déficit de Internet en nuestro país se expresa tanto en los colegios como en los hogares. Si el gobierno no equipa los colegios con redes mucho menos en las casas de las familias. Con el agravante de que tampoco tienen un computador.

“En los resultados PISA 2018, Colombia se reporta como el país con más falta de materiales educativos para aprender (internet, libros de texto escolar, bibliotecas de consulta, libros de literatura, laboratorios de ciencias, fotocopiadoras, etc.) que se suma a la desventaja socioeconómica, de los estudiantes”⁴.

Esta realidad se confirma al responder algunas preguntas: ¿Cuántos libros de texto tiene un estudiante de colegio oficial para aprender en su hogar? ¿Cuántos libros de literatura tienen para leer?

Algunas de las respuestas a estas preguntas se pueden inferir con la encuesta realizada por el DANE en 2017, en donde concluyen que los niños y niñas de 5 a 11 años de edad :

“El 26% no les gusta leer, y al 35% le es indiferente leer o no leer, en las cabeceras municipales y en la zona rural al 30% no le gusta leer y al 31,5% le es indiferente leer o no leer”⁵ y la situación es más precaria en los materiales impresos para la lectura, para la respuesta a nuestra pregunta ¿Cuántas guías impresas de trabajo personal, al año, tiene un estudiante de colegios oficiales? La encuesta de lectura del DANE les pregunta a los niños en el rango de edad mencionado , en “¿Qué clase de materiales de soporte impreso leen?, solo el 2,4% que habitan en las cabeceras municipales, lee documentos de trabajo, y el 3,1% de la zona rural.”⁶ Se infiere que son materiales impresos de trabajo escolar.

Los estudiantes no llevan guías pedagógicas o soportes impresos para sus casas porque no existe el dinero en los fondos de servicios docentes (así se denomina el dinero que asigna el Estado a los colegios oficiales) para el papel, y la fotocopiadora para la impresión de guías de aprendizaje para cada estudiante, previamente elaboradas por los docentes. Estos datos evidencian la situación tan precaria de los colegios oficiales en material didáctico, mostrando como el gobierno

no invierte lo suficiente en lo esencial; materiales para ser usados en los hogares: Libros, conexión a internet de alta velocidad y gratuita, computadores y fotocopiadoras para los colegios.

Segundo ejemplo: ‘Falta de docentes para preescolar y primaria en cinco áreas fundamentales’. ¿Por qué el gobierno nacional es perverso con los niños y niñas de Colombia de los colegios oficiales? porque no quiere que los niños y niñas conozcan el poder de sus capacidades y cualidades para expresarse libremente y acceder al mundo; al no crear el presupuesto para nombrar maestros en las áreas de educación física, educación artística, idioma extranjero, tecnología e informática, para preescolar y primaria.

La forma de manifestar esta perversidad, en el país neoliberal en el que vivimos, es crear recortes presupuestales mediante decretos reglamentarios para no cumplir los derechos que la Ley General de Educación establece:

“Artículo 23 [...] Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación [...] son las siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática.”⁷

...La forma de manifestar esta perversidad, en el país neoliberal en el que vivimos, es crear recortes presupuestales mediante decretos reglamentarios para no cumplir los derechos...

Realizamos la transcripción de la ley porque se cree que no es verdad que existan leyes que crean un derecho y decretos que los eliminan.

La ley lo dice, pero no se cumple porque el gobierno recortó el presupuesto a la educación en el año 2001, impidiendo nombrar maestros en la educación preescolar y primaria en las áreas ya mencionadas. Peor aún, creemos el decreto reglamentario 3020 de 2002 en donde el gobierno inventó el término “parámetros” que debería significar en su diccionario : Así se hace un recorte presupuestal para aumentar la brecha sociocultural de los estudiantes en los colegios oficiales de país.

“Capítulo II Parámetros [...] Artículo 11. Alumnos por docente. [...] Para el cumplimiento del proceso educativo, las entidades territoriales ubicarán el personal docente de las instituciones o los centros educativos, de acuerdo con los siguientes parámetros: Preescolar y educación básica primaria: un docente por grupo.”⁸

Las 9 áreas obligatorias se concretan en 11 asignaturas. De tal forma que ¿ Un solo docente para trabajar las 11 asignaturas ?, Y todavía no reconocen la tenacidad de los maestros y maestras de preescolar a quinto de primaria. Se deben nombrar maestros para cada área en la educación preescolar y primaria, tal como ocurre con los profesionales de la salud. Un mismo médico no puede ser a la vez optómetra, obstetra, otorrino, cardiólogo, etc. Necesita de especialidades. Así, debería ser para la Educación preescolar y primaria. En educación cada asignatura tiene su propio lenguaje y su propia didáctica.

Se infiere que, desde los 3 hasta los 10 años de edad, los niños y las niñas no tienen cinco docentes en las asignaturas nombradas, entonces, es la pérdida de ocho años de vida de sus capacidades, ya que se les impide tener acceso a una educación completa, al no existir las artes en todas sus modalidades, (música, pintura, dibujo, danza, teatro, etc.), al no tener un profesor en idioma extranjero, como tampoco en informática y en educación física.

Algunos estudios han demostrado que durante estos años se consolidan los aprendizajes para la vida,

“Forés, recuerda las explicaciones del profesor de neurología de Harvard Pascual-Leone (2015) sobre las podas sinápticas que se producen en el cerebro, relacionadas con los periodos sensibles de aprendizaje. «En el sistema nervioso hay una poda programada modificable por experiencias, si uno no tiene una infancia con estímulos adecuados hay una pérdida de la poda y si hay una pérdida de la poda, al final hay una pérdida de las capacidades con el tiempo».”⁹

Lo mismo que pasa con la nutrición. Si desde el vientre materno la madre es desnutrida, el bebé nace de bajo peso y si continua la desnutrición le va a afectar en el futuro, en su talla y desarrollo motor, académico, etc. Léase bien –pérdida de capacidades– Los niños y niñas de Colombia de los colegios oficiales están en esta situación.

Entonces, se crea una Ley que habla de áreas obligatorias y fundamentales y, luego, se crea un decreto que reglamenta una regresiva reforma constitucional, que impide el nombramiento de maestros en el 100% de las áreas obligatorias y fundamentales para la educación preescolar y primaria. Esta educación denominada por el gobierno de integral queda totalmente incompleta y despojada de las herra-

mientas básicas para ser una educación digna para los niños y niñas más desfavorecidos.

Se impide desde la niñez los posibles usos del tiempo libre a través de la música, la danza, el teatro, el dibujo, la pintura. Se les quita la posibilidad de pensar de otras formas, como lo explican investigaciones en el arte.

“ Es en este punto donde nos conectamos con el mundo del arte. No hay arte sin expresión, sin comunicación [...] se considera que las artes visuales proporcionan las oportunidades a los niños para explorar su entorno, para inventar sus propias formas y para expresar las ideas, sensaciones y sentimientos”.¹⁰

Como se puede concluir, el gobierno quiere es educar en la pobreza para perpetuarla, sin la posibilidad de otras alternativas de aprendizaje para la vida. Elimina la posibilidad de ver el mundo desde otras aristas y crecer en la comprensión de este, con otras oportunidades.

Tercer Ejemplo: Educación Preescolar de tres grados, que también existen en la Ley General de Educación y que no se cumple.

“Artículo 18. Ampliación de la atención. El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para



la prestación de este servicio, de acuerdo con la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo.

Para tal efecto se tendrá en cuenta que la ampliación de la educación preescolar debe ser gradual a partir del cubrimiento del ochenta por ciento (80%) del grado obligatorio de preescolar establecido por la Constitución¹¹

Esta ley se firmó en el año 1994, hace 26 años y a la fecha solo “el 55,25% de niños y niñas en zonas urbanas y el 53,08% en lo rural están cursando transición, como lo sustenta El Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Recortar \$191.6 billones a educación, en los últimos 18 años [...]”¹² como se evidencia, el mandato de la ley no se ha cumplido, de crear los 3 grados de preescolar.

La necesidad de los tres grados de educación preescolar, se sustentan con los siguientes cuatro principios pedagógicos:¹³

1. Es necesario como parte de la red de apoyo al desarrollo infantil para enriquecer el contexto en el que vive el niño y la niña en edad preescolar, porque la mayoría de los que asisten a colegios oficiales se encuentran en ambientes deficitarios de afecto, de hábitos de crianza, de alegría, de figuras significativas, de referentes positivos, con un débil desarrollo emocional, sin hablar de la desnutrición, etc. Además, se consolida el vínculo afectivo con las personas significativas del colegio y de la familia porque en la institución educativa se encuentran en un entorno seguro que desarrolla la socialización de los niños y las niñas.

Pero ese entorno está cada vez más afectado por los problemas sociales, entonces, el preescolar de tres grados es una alternativa que brinda seguridad porque ayuda en el proceso de acompañamiento asertivo para la crianza infantil. Una de las formas es la vinculación a la lectura en familia porque:

“devuelve a la lectura su doble dimensión. Íntima y relacional. Íntima porque crea entre quienes la viven relaciones plenas y profundas. Y relacional porque

...La promoción de la lectura en los niños y niñas más pequeños es, ante todo, un hecho afectivo. El gusto por la lectura nace del gusto por la compañía y las emociones que nos propone el otro con sus actos, gestos, movimientos, tonos de voz...

el placer de los encuentros profundos o alegres puede invadir la familia en cualquier momento. Es una experiencia única porque los lectores se convierten en atentos y sutiles intérpretes de una lengua a otra, de lo escrito a lo oral, en músicos que descifran las notas para producir ritmos y melodías con sensibilidad. Es una experiencia única”¹⁴

2. Invita a los niños y las niñas a iniciar el acercamiento a la lengua materna ya que en la vida cotidiana de los niños y las niñas enseña a leer y escribir y si este proceso se hace consciente en la familia, enriqueciendo el ambiente de lectura desde el vientre materno y luego cada noche leyendo o cantando cuentos, poesías, rimas, o canciones, el niño y la niña vivirán en ambientes significativos para que la lectura y la escritura alimenten el corazón y el intelecto.

Una de las formas de concretar este principio es cuando en los proyectos pedagógicos posibilitan que los niños y las niñas y los integrantes de la familia nuclear participen con su voz, con su presencia, sus ideas, el intercambio y las propuestas para realizar los proyectos de aula.

Todo lo anterior es mediado por el lenguaje, en este caso oral, visual y, la escucha. El lenguaje desarrolla el pensamiento y el pensamiento consolida el lenguaje. Es el entorno escolar enriquecido y significativo a través de preguntas que invitan a conocer la lengua materna ya que es en el nivel de educación preescolar donde el len-

guaje oral, visual, y de interacción con los objetos y con el otro, en contextos pedagógicos con sentido y uso real de la lengua materna, le permiten el acceso a la cultura.

“La promoción de la lectura en los niños y niñas más pequeños es, ante todo, un hecho afectivo. El gusto por la lectura nace del gusto por la compañía y las emociones que nos propone el otro con sus actos, gestos, movimientos, tonos de voz [...] Ligada igualmente, a la energía como transmisor de las emociones, contenida y expresada en los sucesos y acontecimientos cercanos, a los objetos que ordenan, acompañan y proponen, a la palabra que recoge en su intención la historia de la cultura, de la que se es parte; que contiene en su inmensidad hechos relacionados con la existencia de lo humano.”¹⁵

3. ‘Desarrolla la capacidad de asombro para explorar, descubrir y aprender’: la educación preescolar brinda posibilidades diversas, enriquecedoras y significativas con el mundo y una de las formas son los sentidos. Ellos son “las vías de comunicación [...] hacia el mundo exterior, y a través de ellos podemos experimentar, investigar y descubrir el peso, el tamaño, la forma, las texturas”¹⁶ y es el juego uno de los medios más potentes para el desarrollo de todos los sentidos.

El aprendizaje por Ambientes Lúdicos se basa en juego libre y en otros momentos en una actividad guiada por el docente. En ocasiones articulado al proyecto pedagógico de nivel o de aula y en otras para permitir la exploración

libre. Aquí se van concretando las ideas de los niños, las niñas, las maestras y los maestros y la familia cercana.

Es necesario dar un giro real en las aulas, partiendo de que el conocimiento es una realidad cambiante y el docente como crítico, investigador, incluya las posibilidades creativas de sus alumnos y las suyas propias, que le permiten comprender cómo influye su práctica educativa y su creatividad en los niños y las niñas con los que comparte en el aula.

4. Posibilita en las niñas y los niños un pensamiento creativo: “vivimos un momento decisivo de nuestra evolución; el arte, como catalizador de personalidades y talentos en la etapa más importante de la vida del ser humano. Puede ser la herramienta que permita a nuestra niñez desarrollar su máximo potencial hasta llegar a [...] tocar el cielo con las manos”¹⁷

Cuando fluye la creatividad en el aula, esta se relaciona positivamente con el desarrollo y potenciación del aprendizaje, del pensamiento crítico, del disfrute, de la alegría, del entusiasmo por descubrir y aprender. La creatividad es fruto de la construcción social a partir de necesidades básicas y de necesidades de expresión. La Educación Preescolar de tres grados en los colegios oficiales, cimenta las bases de la construcción de la creatividad personal y colectiva.

Cuarto ejemplo: El gobierno colombiano, invisibiliza a los estudiantes con necesidades educativas especiales NEE y ahora los denomina con discapacidad; mediante lo único que sabe hacer el gobierno, crea otro decreto, el 1421 del 2017

“se crearán los sistemas de información para fortalecer el seguimiento de niño a niño en su trayectoria educativa, (...) para la prevención y el restablecimiento del derecho en donde este sea vulnerable (...) para lograr la inclusión social y la equidad en educación, no basta con el acceso, sino que es indispensable que sea pertinente y de calidad”¹⁸

Pues tal cual, lo opuesto es lo que está sucediendo en la realidad de los colegios oficiales. No se está atendiendo el derecho a un aprendizaje digno y en condiciones profesionales para ser integrado a la escuela y a la sociedad. El Estado propone hacer más con menos. Condiciones indignas a los estudiantes con discapacidad y a sus profesores. Es la famosa inclusión, pero excluyente. Es el engaño camuflado mediante un decreto, en donde se les dan falsas esperanzas de inclusión y formación a los niños, las niñas, los jóvenes y a sus familias, dado que no se nombran los profesionales especializados en las diferentes discapacidades para ser atendidos dignamente, afectando la autoestima, sus posibles capacidades a desarrollar, su socialización, sus condiciones de vida autónoma y su integración real a la sociedad.

Supuestamente, para solucionar esta realidad, el decreto 1421 de 2017 se inventó la famosa sigla PIAR

“en el párrafo 2 del artículo 2.4.3.3.3. Docentes de apoyo pedagógico: son los docentes que tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población.”¹⁹

Por consiguiente, vamos ahora a PIAR con la pobreza porque todo lo definido en el decreto no se puede llevar a la práctica, dado que las funciones no van acompañadas de recursos suficientes y hace falta el personal humano. Es más, los educadores de apoyo al que se refiere el decreto son docentes provisionales y peor aún, el gobierno

niega la necesidad del concurso para ellos y los profesionales, es decir, se delata en su perversidad de no atender en forma digna a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad.

Además, las condiciones para aprender de los estudiantes con discapacidad son tan graves que, por ejemplo: ¿Cómo es posible que ingrese un estudiante ciego a un colegio y no hay tiflóloga?, o Ingrese un estudiante en silla de ruedas y no hay una rampa, o un inodoro adecuado. La situación se complejiza cuando los estudiantes adolescentes que por sus discapacidades no alcanzan el aprendizaje en los conocimientos en química, física, cálculo, etc. Por ende, no logran el grado once. Entonces, ¿Cómo se proyecta la vinculación propositiva a la sociedad? ¿Cuáles son los talleres para los adolescentes en habilidades específicas? Esto ejemplifica que la inclusión termina confundiendo con la mera incorporación al aula regular, haciendo *pedagógicamente invisibles* a los estudiantes con discapacidad, afectando su autoestima y seguridad personal para enfrentar su presente y futuro.

El decreto mencionado, no precisa cuantos estudiantes con discapacidad se matriculan por colegio y tampoco cuantos en cada aula. Los actuales “parámetros”, impusieron un número mínimo, pero no máximo de estudiantes por grupo, de tal forma que los maestros de aula, en este momento se encuentran desbordados en sus funciones, para realizar la atención pertinente. Tienen 35 alumnos, más 5 estudiantes con discapacidad. Todas las discapacidades en un mismo colegio y en un mismo grupo de grado escolar, sin tener el apoyo especializado de los profesionales específicos.

La realidad actual es que el docente de aula esta solo o cuando existe un docente de apoyo por colegio, para todos los grados y las aulas, tienen sobrecarga laboral al encontrarse sin apoyos de profesionales especializados en las diferentes discapacidades.

En conclusión, el gobierno eleva a la categoría de reforma constitucional una política educativa regresiva de Estado que actualmente niega el derecho de los niños y niñas de los colegios oficiales de Colombia, a los tres grados de educación preescolar, a los educadores en las diferentes áreas del conocimiento, y al acceso en material didáctico pertinente, sumando la indigna atención de estudiantes con NEE. Esta realidad se convierte en agresiones a la infancia y tiene unas consecuencias demoledoras en su aprendizaje, como se ejemplificó en el artículo; pero a pesar de esta adversidad, son los maestros y maestras a lo largo y ancho del país, quienes, con su dedicación y compromiso pedagógico, brindan esperanza de nación.

Desde la conquista de los avances consignados en Ley General de Educación, los acuerdos logrados por FECODE en las negociaciones colectivas de 2017 y 2019, se han integrado directamente con los intereses de la población y el derecho de sus hijos a una educación. En el caso que nos ocupa, los Acuerdos 1° y 2°, suscritos en mayo de 2019, sobre una reforma constitucional que incrementa de manera real y progresiva los recursos de educación, salud, agua potable y saneamiento básico, que son necesidades nacionales. Desde la comunidad educativa y académica haremos causa común para que las presentes generaciones tengan condiciones dignas para aprender.

Notas

- Galindo, J. 2019. El pais.com/internacional/2019/12/05
- Constain, S. (2019) Informe de abril. www.mintic
- Ibid.
- Ob. Cit. Galindo, J. (2019)
- DANE.gov.co/files/investigaciones/boletines/enlec/2017
- Ibid.
- Ley General de Educación. 1994. Colombia
- Decreto 3020 de 2002. Colombia
- Fores, A. 2017 en <https://www.abc.es/sociedad/abci-edades-aprendizaje-todo-tiene-tiempo->
- Sarlé, P. Ivaldi, E. Hernández, L.(2014)Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. OEI. Madrid.
- Ob. Cit. Ley General de Educación
- Pardo, M. (2020) Emergencia educativa ante la demoledora realidad, en seminario virtual caja de herramientas
- Nieto, L. (2018) Propuesta Pedagógica para el Preescolar de 3 grados.
- Patte, G. (2006) La lectura un asunto de familia. Fundalectura. Bogotá.
- Torres, E. (1999) Palabras que acunan. Ediciones Ekare . Caracas.
- García, D. (2015) Espacios para crecer en comunidad. En Revista Infancia No.152. Barcelona.
- Sinclair, O. (2010) Fundación Olga Sinclair.
- Decreto 1421 de 2017
- Ibid.

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga
Calle 52 No. 19 B - 45
3461968 - 3002611874
agustinmagisterio@yahoo.es
Barranquilla

Alejandría Libros y Distribuidor
Cra 14ª No 70ª - 69
2173097 - 3450408 - Bogotá

Madriguera Del Conejo
Carrera 11 N° 85-52
2368186 - Bogotá

**Librería Universidad
Externado de Colombia**
Calle 12 No 1 - 17 piso 1
3428984 - Bogotá

Editorial 531 SAS
Calle 163B N° 50-32 Int 5 Apto 531
3173831173 Bogotá
nestor.rivera@editorial531.com

Tienda Javeriana
Carrera 7 N° 40-62
Edificio Central Piso 1
3208320 - Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS
Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550 - Bogotá

Henry Castro B
3115417896 Bogotá
henry17.millos57@hotmail.com

Librería Lerner - Norte
Calle 92 N° 15-23
2360580 - Bogotá

Librería Lerner - Centro
Av. Jiménez # 4-35
2823049 - Bogotá
lernerinstitucional@librerialerner.com.co

Fondo De Cultura Económica
Calle 11 N° 5-60
2832200 EXT 116 Bogotá

Librería Nuestra América
Cra 3 No 19-15 local 105
Centro Comercial Barichara,
Telefono: 3345032 Bogotá

Librería el Educador
Carlos Felipe González
Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 - 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio
Carrera 12 No. 5-67
2280210 - Buga

Luis Miguel Aponte M.
Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285954 - Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda
Avenida 6 No. 15-37
5709112 - 3008711880 - Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo
311282886 Girardot
profecrisgirardot@outlook.com

Carlos Alberto Campos Castro
6856152 - 3116659169
carcamcas54@hotmail.com - Mompos

Librería Javier
Carrera 25 N° 19-57 Local 110
C.C. Sebastián De Belalcazar
7232663 - Pasto - Nariño

Librería El Amanuense
Calle 16 No. 3-40
4200993 - 3016281702
elamanuenselibros@gmail.com
Santa Marta

Cecilia Ramos
Carrera 11 No. 4-22
8297949 - 3108312245
ceramel2008@hotmail.com
Santander De Quilichao

Ruby Martínez Julio
Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 - 3004700699 - 3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincelajo

Luz Adriana Castañeda
3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa
Carrera 23 No. 11-36 Piso 3
Casa Del Educador
3134414102 - 6358885
ecor28@hotmail.com
Yopal

Librería Tienda Cultural
Carrera 15 N° 19-40 local 12
Centro Comercial Cristóbal Colón
7310265 Armenia

Casa Tomada Libros y Café
Transversal 19BIS N° 45D -23
2447462 - Bogotá

Librería Tienda De Oz
Carrera 19 N° 104A - 60
2142363 - Bogotá

Librería Internacional
Calle 5 N° 24A-91 Primer Piso
Manzana del Saber
3102236/3117573032 - Cali

COOPRUDEA
Universidad de Antioquia
Calle 67 N° 53 - 128 Bloque 22 piso 2
5167686 - Medellín

Tienda Universitaria
Universidad de la Sabana
8615555/ 8616666 ext. 32451
Bogotá

Librería Galara
Calle 20 N° 10-36 Interior 101
7431827 - Tunja

Librería Café Libro
Universidad Sergio Arboleda
Carrera 15 No 74 - 40
3257500 - Bogotá

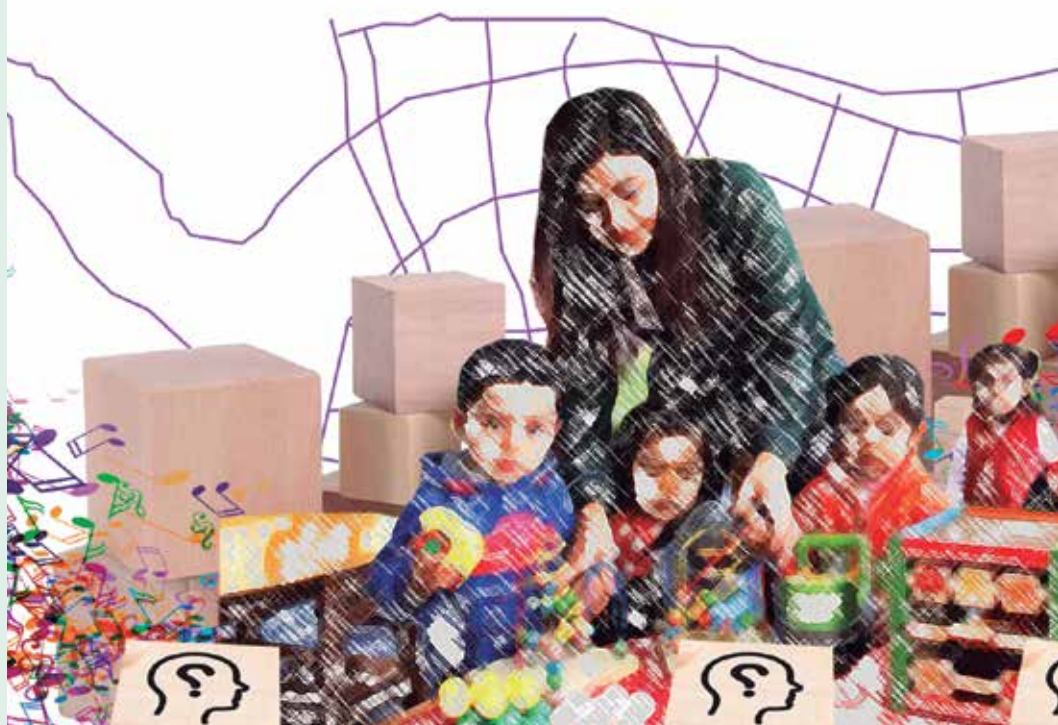
Librería Universidad de Medellín
Carrera 87 No 30 - 65 Bloque 12
3405451 - Medellín

Abaco Libros y Café
Esquina Calle de la Iglesia
y Mantilla No 3 - 86
6648290 - 3153517305
Cartagena

Karin Libros
Cra 3 No 1/38 local 1
3146852847 - Popayán

EL TRÁNSITO DEL PREESCOLAR A GRADO PRIMERO:

análisis de lo que ocurre en el aula



Heidy Geovana Quijano Triana

Licenciada en Educación Artística de la Universidad El Bosque. Magister en Educación y Comunicación de la Universidad Nacional. Colegio Leonardo Posada IED

La falta de previsión de criterios de calidad a través de procesos de transición adecuados hace que en vez de lograr que la educación inicial se constituya en una posibilidad de desarrollo, actúen como instancias que propician el fracaso prematuro. De esta manera, la brecha de la desigualdad se acentúa.

Gaby Fujimoto

Resumen

Una de las grandes dificultades que se presenta en la educación es el tránsito que ocurre entre el preescolar y la primaria, en la que es determinante relacionar los agentes como la familia, la escuela, el juego, la amplitud interactiva entre los alumnos, el rol del educador, la orientación pedagógica, los aspectos organizativos del aula y

la evaluación, revisar lo que ocurre en aula y propuestas de lo que debe ser. Se toma el caso de Bogotá para ejemplificar de qué manera los proyectos de la Administración Distrital ejercen cambios bruscos, dónde la educación preescolar presentó grandes avances como la implementación de tres grados y la incorporación de docentes en



diferentes áreas, entre otras, y que, la Administración en el pasado cuatrienio con sus políticas en la implementación de proyectos, forzó el retroceso y pérdida de estos logros. Es en estos acontecimientos administrativos donde es fundamental la presencia del docente para que sea garante, doliente y ejecutor de propuestas en las políticas públicas de educación en preescolar y en la educación en general.

Palabras clave

Preescolar, tránsito o transiciones, política pública.

Iniciando el año escolar es frecuente escuchar preguntas como: ¿Qué hacen los niños en preescolar que llegan a

primaria sin saber nada? ¿Qué pasa en primaria, que cuando los niños llegan se les olvida todo? Las respuestas a estas preguntas se encuentran en lo que ocurre, o no ocurre, en el “Tránsito”, entre los niveles educativos de preescolar y de la primaria.

El paso del niño de preescolar a primer grado suscita preocupación, entre otras razones, por la falta de articulación que se evidencia entre las propuestas pedagógicas para preescolar, que se basa en las dimensiones de desarrollo (personal, social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva), mientras que en la primaria se priorizan las áreas disciplinarias, desconociendo y desaprovechando los procesos integrales que se dan en los primeros años educativos (Prejardín, Jardín, Transición), de los cuales, depende el éxito o las dificultades futuras en el desarrollo académico del estudiante.

De allí la importancia de dar una continuidad entre las etapas y facilitar su interacción. Continuidad entendida como una oportunidad única de construcciones desde las dos etapas de desarrollo. Los cambios por los que atraviesan los niños al pasar de una experiencia educativa a otra, en la que los ambientes generalmente son diferentes, pueden generar aprendizajes nuevos, como también producir ansiedad y confusión que afectan su comportamiento a largo plazo. Los principales ejes de disonancias que dificultan una adecuada articulación se pueden recoger así:

Orientación o perspectiva pedagógica

“Se observa que, mientras que la Educación Infantil se plantea desde una perspectiva más global y educativa, en la Educación Primaria se suele transitar hacia una concepción de corte más academicista”. (González, Ezquerro Muñoz, & Castro Zubizarreta, 2011, pág.138)

Esto contempla las diferentes prácticas pedagógicas adoptadas por cada docente y, a la vez, las diferentes metas

cognitivas que se dan en cada grado. En la educación Preescolar, se dan metas como el desarrollo de la observación, clasificación por tamaño, color, textura, distancia, tiempo, posición, se inicia el trabajo con hipótesis y propuestas por los niños, donde los proyectos de aula pueden ser más extensos y se abordan con mayor profundidad. En el grado de Transición, compuesto por niños entre 4 y 5 años, el trabajo pedagógico se realiza por medio de estrategias como son: los rincones, los proyectos, los talleres, las asambleas, que permiten organizar ambientes y experiencias llenas de sentido para el niño. (Política Educativa para la Primera Infancia, MEN, 2010)

Por otro lado, en el grado primero, según los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) dados por el MEN (MEN, 2015), indican que en este grado el niño debe realizar conteo hasta el 99, realizar secuencias, reconocer símbolos, solucionar problemas sencillos, clasificar objetos, reconocer figuras geométricas, medir longitudes y distancias, reconocer patrones sencillos, reconocer las letras del alfabeto, identificar letras, palabras y oraciones, clasificar palabras por categorías, leer en voz alta, comprender textos sencillos.

En las anteriores descripciones de las metas de aprendizaje se vislumbra la ruptura en las perspectivas que se tiene desde cada grado. El preescolar es una proyección de construcción desde su ser, sus experiencias, vivencias, y al pasar al siguiente grado, lo proyecta como áreas separadas y académicas; así lo ordena el mismo MEN; igual ocurre con el docente que tiene el espacio de ser motivador en preescolar y pasa a ser director de actividades y trasmisor de conocimientos en la primaria.

Aspectos organizativos

“Espacios, tiempos, recursos didácticos y formas de agrupamiento de los alumnos se presentan un tanto diferentes. Así, en la Educación Infantil el espacio considerado como educativo es más global, dinámico y polifuncional que el de la Educación Primaria;

la estructura temporal de la actividad suele ser bastante más flexible en la Educación Infantil; los recursos didácticos contemplados en esta etapa son más variados en cuanto a procedencia (editoriales, de desecho, de elaboración propia) y tipo (impresos y manipulativos) que los de la Educación Primaria. Por último, los agrupamientos de los niños suelen ser en Educación Infantil más ricos y variados que los habituales en la Educación Primaria” (González, Ezquerro Muñoz, & Castro Zubizarreta, 2011, 138, 139 pág.)

La forma de distribución del mobiliario, la distribución de los alumnos, el tiempo de las actividades, el material, es otra gran diferencia en estos grados. En preescolar el trabajo es por grupos, las mesas y el espacio están dispuestas para ayudar al trabajo colaborativo y participativo, en él se construyen relaciones y se desenvuelve como ser social y lúdicos, las actividades se pueden extender a varias jornadas, en donde las dimensiones se integran en el desarrollo de proyectos; generalmente hay material elaborado desde lo propuesto por la docente y desarrollado por los niños.

En primaria se contempla rigidez desde la organización del espacio individual y por filas, siendo injustificadamente esporádico el trabajo en grupo. A la vez aumentan la cantidad de textos y cuadernos utilizados; las horas de clase se dividen por áreas de conocimiento, que en pocas ocasiones se articulan entre sí, generando conocimientos aislados y el regreso a la práctica educativa tradicional donde se realizan grandes tiempos de transcripción del tablero al cuaderno. Una de las causas del fracaso escolar se debe a la falta de adaptación al ambiente escolar, ya que en ocasiones se encuentra con un ambiente hostil y carente de afecto que en algunos casos genera depresión ocasionando inhibición del aprendizaje (Murzi y Silva, 2007, pág. 4).

El juego

“En cuanto al papel que se otorga al juego como principio metodológico fundamental en Educación Infantil



entendemos, al igual que lo hace Broström (2002), que es el gran perdedor cuando se cambia de etapa. Este autor observa cómo los docentes de Educación Primaria creen que en Educación Infantil “sólo se juega”, devaluando el valor pedagógico de este recurso didáctico. A su vez, comenta la creencia que tienen los maestros de Educación Infantil sobre el mucho tiempo que pasan los niños sentados frente al maestro en Educación Primaria.” (González, Ezquerro Muñoz, & Castro Zubizarreta, 2011, 139, pág.)

El juego debe ser parte del proceso de desarrollo y a la vez el integrador de las dimensiones durante los procesos educativos de los niños. Esto se expone de manera precisa en el documento de Primera Infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2007). Se reconoce el juego como dinamizador de la vida del educando mediante el cual construye conocimientos, y se encuentra consigo mismo, con el mundo físico y social; desarrolla iniciativas propias, comparte sus intereses, desarrolla habilidades de comunicación, construye y se apropia de normas. (Decreto 2247 del 97).

Familia – escuela

“Es un foco de interés a la vez que, en ocasiones, un desencuentro entre ambas etapas. Así, mientras que en la etapa de Educación Infantil la relación con las familias es habitualmente estrecha y preside numerosas actividades, la calidad de las relaciones entre ambos agentes educativos, disminuye conforme nos adentramos en la Educación Primaria.” (González, Ezquerro Muñoz, & Castro Zubizarreta, 2011, 139, pág.)

Este aspecto es significativo al permitir que los lazos afectivos y culturales, que se desarrollan entre la familia y la institución durante los grados de preescolar, ayudan a que los primeros sean mediadoras en los procesos de aprendizaje, logrando en los niños seguridad afectiva, mayor desarrollo de la creatividad, interrelaciones estables y afectivas, mejores procesos de comunicación y auto exigencia en el cumplimiento de tareas (Alvarado y Suarez, 2009). Además, en los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial del Distrito (SEBBOGOTA- SDIS 2013). Recono-

ciéndose a la familia como primer socializador y principal responsable de la educación de los niños, apoyando y facilitando los procesos que se desarrollan en el colegio.

La evaluación

*“La forma de entender y llevar a cabo la evaluación también se ve más supe-
ditada a los resultados en Educación
Primaria, olvidando en ocasiones la
necesidad de una evaluación global,
amplia y procesual que sí tiene cabida
en la Educación Infantil.”* (González,
Ezquerro Muñoz, & Castro Zubizarreta,
2011, 139, pág.)

En el grado preescolar la evaluación se da de forma integral. La apreciación basada en lo que el niño hace y cómo lo hace, más que en los resultados, lleva a reflexionar y a conocer su construcción de nuevos conocimientos y así apoyarlo para que progrese de acuerdo con sus posibilidades, brindándole al niño retos que lo lleven al desarrollo integral (Alvarado & Suarez, 2009). Se propone la evaluación como uno de los ejes de la articulación ya que es uno de los cambios a los que se enfrenta el niño, pasando de la observación global de su desempeño a una metodología rígida de hojas y cuestionarios a llenar de forma separada para cada área.

Amplitud Interactiva entre los alumnos

“Mientras que en las aulas de Educación Infantil ésta se potencia y se observa de forma habitual, en las de la etapa de Educación Primaria, por regla general, se vuelve más tenue y menos variada.” (González, Ezquerro Muñoz, & Castro Zubizarreta, 2011, 139, pág.)

Es fundamental para el adecuado desarrollo del aprendizaje que el docente de grado reconozca e integre todo lo que los niños traen de sus experiencias previas en casa y de otros espacios educativos y de juego, porque pueden ser obstáculo e impedir un adecuado desarrollo y un difícil tránsito al siguiente grado; partiendo de estas realidades

se re-significa el papel de la escuela como promotor del desarrollo integral. (Murzi y Silva, 2007, 8, pág.)

Los alumnos de preescolar van con agrado al colegio, además logran trabajar en grupos donde interactúan constantemente entre ellos construyendo experiencias y dinámicas de aprendizaje y al pasar a grado primero pierden estos ambientes preceptivos-lúdicos al estar la mayor parte del tiempo en silencio y de forma individual.

Rol del educador

“Es común que las docentes de preescolar no estén al tanto de quien será el docente del siguiente año, así como los docentes de primer grado no conocen quiénes serán sus alumnos, lo que muestra la desconexión entre ambos grados” (Ames, Rojas, y Portugal, 2009, 17 pág.)

Lo anterior, le suma importancia a la necesidad de fortalecer el ciclo inicial (Preescolar, Primero y Segundo) en especial el paso al grado primero, en el que se presenta la primera ruptura. Es necesario construir una práctica conjunta con unos adecuados ambientes de aprendizaje que apunten a mejorar las relaciones entre estudiantes y entre estos con los docentes, para que el tránsito sea secuencial con los pilares de preescolar, como lo son el juego, la literatura, el arte, la exploración del medio. Este ejercicio permitirá que se acentúe la asertividad para fortalecer la autonomía de los niños, haciéndolos permeables a su entorno y participes de los alcances y derroteros de sus procesos académicos de forma integral.

La experiencia de Bogotá

Es necesario incidir en la construcción de políticas públicas, con propuestas de procesos educativos exitosos, que abundan en práctica de aula, que faciliten las articulaciones entre la educación preescolar y la básica primaria, donde se reconozcan las particularidades y necesidades de los niños y niñas en sus diferentes etapas, propiciando condiciones que faciliten el acceso al conocimiento, incluso buscando

aportar mecanismos que ayuden a dar continuidad, tanto a los procesos pedagógicos, como a los procesos afectivos, sociales y comportamentales tan importantes en esta etapa. Este trabajo colectivo ayudará a impedir que cambios nocivos dados por las nuevas administraciones, como ocurrió en la pasada Administración de Bogotá, y tal vez en otras ciudades, incidan en el retroceso de logros que presentó la educación preescolar pública.

En este caso, la educación en Bogotá se encontraba en el desarrollo e implementación de la Reorganización Curricular por Ciclos (Sed Bogotá, 2012) en la que se trabaja desde los ciclos que se integran por varios grados y apuntan a minimizar el impacto en el tránsito entre grados y así evitar las formas aisladas del proceso. Esto aportó significativamente en el avance de las prácticas y de los siete componentes descritos anteriormente, llevando a aprendizajes acordes con los fines de la educación dados en la Ley de Educación de 1994. Sin embargo, este panorama que permitió un gran avance en el preescolar, que dejó la anterior alcaldía, se desvió del bien común y avances pedagógicos como metodológicas y fue aprovechado con fines lucrativos en el pasado cuatrienio.

Esta experiencia descrita aportó la implementación de los tres grados de preescolar, que mostraron amplio beneficio, los procesos en las dimensiones de desarrollo se fortalecieron significativamente, mejorando sus desempeños en los siguientes grados; como lo dice Peralta E. (2007) *“...múltiples investigaciones evidencian que el desarrollo de un programa de educación infantil, sin que considere criterios de calidad básicos, no asegura que se logren los efectos esperados en términos educacionales. Puede preservarse el cuidado inmediato del niño o niña, pero al no haber una propuesta educativa de calidad, esos efectos no tienen una extensión en el tiempo, ya que ese enfoque asistencialista, sólo produce dependencias y limitaciones en la vida futura del niño/a”*; sin embargo, estas recomendaciones no fueron tenidas en cuenta y se regresó

el grado Prejardín al cuidado asistencialista de la Secretaría de Integración Social y al ICBF.

Paralelo a esto se inició un pilotaje del Proyecto 1050, que en su versión original buscó potenciar el desarrollo de las actividades rectoras de la primera infancia, como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se “usan como medio para lograr otros aprendizajes”,

...La atención integral terminó siendo un sin número de informes reflejados en el formalismo de **documentos y formatos** entregados al finalizar el año...

en sí mismas posibilitan aprendizajes (Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial, MEN 2020), con la ampliación de la jornada académica y la contratación de profesionales en Artes plásticas, Teatro, Danzas, Música, Educación Física de acuerdo al PEI de cada institución.

Esta oportunidad de avance en la educación infantil también se perdió, al realizarse contratos con Cajas de Compensación quienes reemplazaron a estos especialistas por docentes de preescolar cuyo fin era acompañar a los alumnos para lograr la imposición de la extensión de la jornada escolar, sin tener en cuenta los mínimos establecidos para la Jornada Única en Preescolar y mucho menos ver la afectación en los horarios de trabajo de las docentes con niños, que pasó de 4 a 6 horas, ya que al ser una entidad externa a la Secretaría de Educación, la docente de aula se convirtió en la primera respondiente durante toda la jornada escolar (incluso las horas que cubre la Caja de Compensación), lo que se tradujo en perder los espacios de planeación individual y colectiva y la participación de este ciclo en el consejo académico y el gobierno escolar,

con el agravante que, también significó una sobre carga laboral no remunerada efectivamente.

Los procesos de tránsito entre el preescolar y la primaria se estancaron y terminaron siendo charlas informativas orientadas por personal inexperto de estas entidades externas; realizaron también intervención en los acuerdos de ciclo; se les entregó el manejo de las Mesas Locales (espacios importantes de intercambio de saberes de

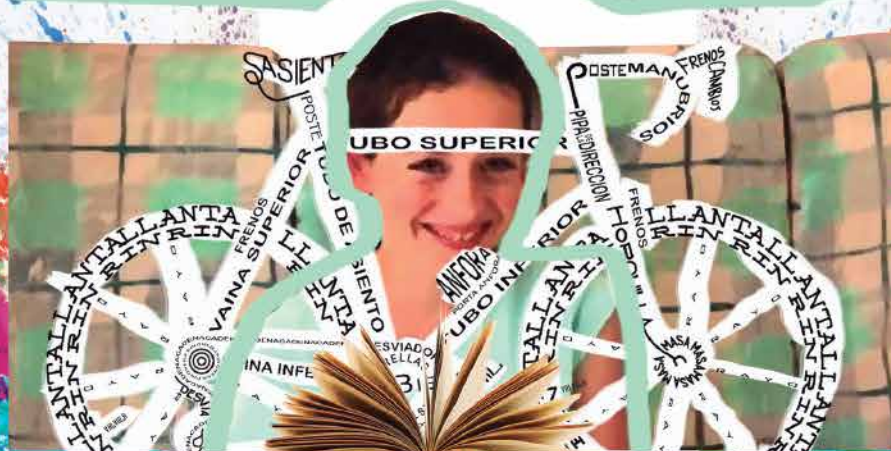
las docentes); el seguimiento de talla y peso se convirtió en informes anuales, se perdió la articulación que algunas instituciones educativas tenían con los centros de salud de la localidad. La atención integral terminó siendo un sin número de informes reflejados en el formalismo de documentos y formatos entregados al finalizar el año y en resultados de encuestas realizadas por directivos que están lejos de ser el reflejo de la realidad en el aula.

La educación en Bogotá es el mejor ejemplo para mostrar la manera de cómo cada Administración trae sus proyectos, unas, mejorando los procesos y, otras, privatizando la educación pública y tercerizando a través de la contratación que conlleva a desconocer el derecho a la educación integral, gratuita y de calidad para los niños en sus años iniciales. Ante este escenario de retroceso en la educación inicial que representó el último cuatrienio de Administración Distrital, la comunidad educativa y académica y, especialmente los docentes y directivos docentes, debemos evitar a que se desconozcan los avances conquistados por el Magisterio en la Ley General de Educación en cuanto a los objetivos y

los fines de la educación y, en el tema que nos ocupa, contribuir para que se materialice la universalización del derecho a los tres grados de preescolar en los colegios públicos de Colombia.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. V., y Suarez, M. C. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*
- Ames, P., Rojas, V., y Portugal, T. (2009). Empezando la escuela: ¿Quién está preparado? Investigando la transición a grado primero. Perú: Niños del Milenio.
- Fujimoto Gaby, (2008) Trabajando por la calidad y la equidad. La Haya: Fundación Bernard van Leer.
- González J A, Ezquerro M P y Zubizarreta Ana. (2011). Metáforas de la Transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes en educación infantil. España: Educación XXI, vol. 14, num.1, pág. 135 - 156.
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de septiembre de 1997) Decreto 2247
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Colombia por la Primera Infancia Conpes Social 109. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Informe sobre el estado de la situación nacional de la atención del niño menor de 0 a 4 años.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Política Educativa para la Primera Infancia. Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015) Derechos Básicos de Aprendizaje.
- Ministerio de Educación Nacional. (2020) Actividades rectoras de la primera infancia y de la educación inicial.
- Murzi, F. E., y Silva, M. (2007). Aula conjunta preescolar - primer grado una experiencia de articulación pedagógica. Redalyc, 412.
- Peralta, V. (2007). Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. Washington D. C.: portal.oas.org/LinkClic.aspx.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). Reorganización Curricular por Ciclos. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Secretaría de Educación del Distrito (2011). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial del Distrito. Bogotá.



SUSCRÍBASE

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA

12 EDICIONES
\$125.000



Haga parte de nuestra comunidad y reciba bimestralmente todo el contenido que le interesa como docente



www.facebook.com/revistaeducacionycultura

Contáctenos a través de nuestra línea de atención al cliente
Teléfono: (1)2453925 - Movil: 3016649996 - direccioncomercialrevista@fecode.edu.co
<http://fecode.edu.co/revistavirtual/index>



Jornada única en el Preescolar:

una gran apuesta... inconclusa



Yurithza Manjarres Rojas

Docente nivel preescolar. Escuela Normal Superior Leonor Álvarez Pinzón - Tunja

Resumen

En este artículo, se aborda desde la experiencia que brinda el trabajo en el aula, las diferentes necesidades, requerimientos e imprecisiones, que, desde el nivel preescolar, deben afrontar docentes, estudiantes y padres de familia, para construir y adelantar procesos formativos integrales que potencien el desarrollo de capacidades, aprendizajes y conocimientos con gran velocidad, creando a su paso hábitos y formando valores.

Asimismo, se hace especial énfasis en el manejo que han hecho los programas y/o políticas educativas imple-

mentadas como la jornada única en temas tan relevantes como el tiempo escolar, los espacios físicos, la dotación de las aulas y la participación interdisciplinaria de los demás profesionales educativos que ayudan a fortalecer las prácticas en las aulas.

Palabras clave

Preescolar, Jornada única, Horario escolar.

El presente artículo, no pretende enumerar las grandes falencias del sistema educativo en general o del nivel prees-

colar en particular, ni mucho menos establecer como verdades absolutas las posibles alternativas de solución a todas las carencias que se tienen día a día en las aulas de clase colombianas, pues éstas son por todos, bien conocidas, más bien, aspira contar desde la vivencia consuetudinaria de una docente, cómo es trabajar jornada única sin un direccionamiento estratégico claro, sin orientaciones metodológicas definidas, sin materiales, infraestructura y demás problemáticas, con las que a diario se debe lidiar para trascender más allá de las aulas.

Y es que, para empezar, el preescolar, es concebido desde sus orígenes como la educación que es ofrecida al niño menor de seis (6) años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa (Ley 115-art 15, 1994, p.5), todo esto con el fin de fortalecer el desarrollo de habilidades y destrezas propias de la edad, así como de la capacidad de aprendizaje.

De la misma manera, es considerada, como el primer peldaño de la formación escolarizada de los niños, cuya

prestación se ofrece a los educandos de tres (3) a cinco (5) años de edad, comprendiendo tres (3) grados, así: 1. Prejardín, 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 corresponde al grado obligatorio constitucional. (Decreto 2247-art 2, 1997, p.1)

Sin embargo, aquí se halla la primera contradicción, entre lo escrito y el contexto real, muy a pesar de los acuerdos establecidos entre la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación-FECODE y el Gobierno Nacional y el acercamiento analítico, con el que se argumenta científicamente las ventajas que trae consigo su implementación, este aún, no se hace efectivo en la práctica, pues como ya se ha mencionado, los términos para su cumplimiento aparecen consignados desde la expe-

...El preescolar, es concebido desde sus orígenes como la educación que es ofrecida al niño menor de seis (6) años, para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio afectivo y espiritual...

dición de la Ley General de Educación en 1994 y que a través del tiempo se han vuelto a renegociar.

Asimismo, este apartado da también para una segunda contradicción, esta vez, entre Educación Preescolar y Educación Inicial, ya que la última, se implanta sin tener aún un sustento legal que dilucide el manejo de los términos técnico-asistenciales de los niños a los que se atiende y que pertenecen a la política de Primera Infancia, pues al no ser claros, se genera una discusión entre los Hogares de Bienestar y las Instituciones Educativas, dado esto por la imprecisión de los conceptos en aspectos como la edad requerida para la atención.

Ahora bien, la educación preescolar, no sólo se puede definir desde los términos correspondientes a su prestación, sino que también aborda el mejoramiento cognitivo y motriz de los infantes, el estímulo de la curiosidad como eje para observar, explorar y vivenciar el mundo familiar, social y natural al que pertenece, cimentándose así, la personalidad de cada uno de ellos y convirtiéndose a su vez, en la base de la continuidad en la escuela primaria.

El alumno juega entonces, un papel muy importante en el proceso de aprendizaje. Su participación además de activa, debe ser voluntaria, debe poseer el deseo de desarrollar su mente y la actitud positiva hacia el aprendizaje

(...) Las metodologías orientadas al desarrollo de habilidades de pensamiento requieren condiciones de flexibilidad y apertura que permitan y estimulen la interacción, la participación individual y grupal, la expresión libre, la discusión de ideas y la posibilidad de aprender tanto de los errores como de los aciertos. (Amestoy, 2002, p.142)

Precisamente y enfocados en esta perspectiva las actuales reglamentaciones buscan la convergencia en el entorno educativo de las diversas teorías que permitan una organización pedagógica estandarizada. Como consecuencia de este tipo de instauración, se tiene el desconocimiento de uno de los principios articuladores del nivel, como es el establecimiento de interacciones que estructuren los contextos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Con este enfoque se encuentran dentro de la bibliografía estatal, los Referentes técnicos en educación inicial, los Derechos básicos de aprendizaje y las Bases curriculares, documentos recientemente emitidos por el Ministerio de Educación Nacional-MEN y cuya finalidad no es otra que respetar las necesidades e intereses de los niños, así como su capacidad de expresión y juego, favoreciendo a su vez, el proceso de adaptación y socialización que debe darse en el primer nivel del sistema educativo nacional, aclárese aquí, que lo anterior suena muy bien desde el papel.

¿Pero es esto realmente aplicable y evidenciable en las aulas de clase del grado transición, como único grado obligatorio constitucionalmente?, la respuesta como todos saben es no. Las instituciones no cuentan con materiales didácticos que estimulen aspectos tan básicos como la creatividad y la curiosidad, sin contar que el espacio en el que deben acomodarse los pequeños, es muy reducido, pues las instituciones de hoy, caracterizadas por ser las reinas del cemento, son grandes palacios que paradójicamente reducen a los más infantes a salones que no cuentan con las condiciones mínimas de espacio para su movilidad, es decir, no cumplen con la Norma Técnica Colombiana-NTC 4585 del 24 de Noviembre de 1999,

la cual fue ratificada por el Consejo Directivo del ICONTEC el 30 de agosto de 2006, para reglamentar el planeamiento y diseño de instalaciones y ambientes escolares, dentro de la cual establece la clasificación de ambientes en A, B, C, D, E, F y ambientes pedagógicos complementarios, definiendo así, los Ambientes Pedagógicos Básicos y siendo A, el correspondiente a las aulas de clase. (MEN, 2015, p.1) He aquí, otra contrariedad.

Así, comportamientos como la curiosidad, tan claramente descrito en los documentos anteriormente mencionados y tan importante como elemento investigativo, pues en esta edad, los niños comienzan a confrontar el aprendizaje escolar con las experiencias previas y los conocimientos que el ambiente en el que se han desarrollado le ha brindado, convirtiendo así, este impulso, en una invitación *sui generis* a la exploración como principio de cualquier aprendizaje.

En efecto, es en este nivel, que los niños deben iniciar una vida social inspirada en valores de identidad, democracia, justicia e independencia, como ya se han venido describiendo. Principios que sitúan a los infantes en el centro del proceso educativo y a los docentes como parte importante del mismo, ya que al conocer los aspectos más relevantes que le permiten entender cómo se desarrollan y cómo aprenden, puede plantear retos no sólo frente a la formación integral de los estudiantes, sino frente a las nuevas realidades que vive día a día la infancia, en el marco de la perspectiva de derechos y las políticas educativas de Colombia.

Aquí nuevamente la literatura gubernamental que en materia educativa se escribe, vuelve hacer alarde de la riqueza idiomática española, para idealizar un *in statu quo ante*, que si bien de entrada se ve beneficioso para la consecución de los propósitos del nivel y de hecho hace parte del escrito original, con el que se justifica y fundamenta la jornada única en el país, aunque cabe aclarar que no constituye propiamente su definición y no reseña de ninguna manera el desarrollo educativo que se ejecuta en las diferentes ciudades, veredas y demás lugares agrestes de la geografía nacional. Al mismo tiempo que reduce toda su pretensión a los términos de los que se habla posteriormente.

La Jornada Única se define como el tiempo diario que dedica el establecimiento educativo oficial, durante cinco (5) días a la semana, a sus estudiantes (MEN, 2018, p. 2):

De preescolar, para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (MEN, 2018, p.3)

Todo esto, para

Favorecer y fomentar un mayor uso del tiempo dedicado a actividades pedagógicas en los establecimientos educativos que permitan promover la formación en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia, e incentivar el desarrollo de las prácticas deportivas, las actividades artísticas y culturales, la sana recreación y la protección del ambiente. (MEN, 2018, p.4)

En esta medida, la Jornada Única se presenta como la mejor oportunidad para que el establecimiento educativo realice el proceso de adecuación de su Proyecto Educativo Institucional, siguiendo las etapas establecidas por el Decreto 1075 de 2015, con el fin de determinar el tiempo necesario y suficiente en las necesidades de formación y aprendizaje propios de sus estudiantes. (MEN, 2018, p.3)

En este sentido, el lanzamiento de lo que constituye a futuro toda una reforma educativa, merece ser analizada “al dedillo”, particularmente porque sus líneas parecen ser bastante reiterativas en la exigencia que hace a las instituciones educativas frente al manejo



del tiempo en la jornada, conllevando a la modificación del horario escolar, lo que últimas, no supone necesariamente que la rigurosidad del manejo del tiempo escolar (estandarizado en fragmentos de tiempo por área académica) sea una variable fundamental para la obtención de un mejor rendimiento académico, pues además, no está científicamente comprobado, que así sea, mientras que sí, son múltiples las experiencias investigativas que demuestran que “acompañar el tiempo efectivo de la jornada escolar con nuevas prácticas pedagógicas y un reordenamiento de los medios didácticos, de las estructuras curriculares y de los contenidos educativos que se enseñan, generan mejores aprendizajes”, de acuerdo con Karampelas (como se citó en Martinic, 2015, p.482).

Es necesario entonces, enfatizar que el éxito de la Jornada Única y el cumplimiento de sus objetivos radica en lograr un adecuado uso pedagógico del tiempo de la jornada escolar (...) bajo el supuesto “que una mayor duración de los estudiantes en las instituciones educativas contribuye al mejoramiento de la calidad, ya que se cuenta con más horas de clase para el fortalecimiento de competencias básicas y para la realización de otras actividades (...) que les permiten seguir potenciando sus competencias”. (MEN, 2018, p.5,2)

Y es aquí, donde precisamente, la experiencia que da la vivencia del trabajo en el aula, permite hablar de la forma como se maneja el tiempo, convertido en horario escolar y que acoge por supuesto al grado transición, lo que supone una nueva contradicción, ya que no tiene en cuenta el desarrollo individual que maneja cada niño de acuerdo a sus intereses, necesidades, ritmo de aprendizaje, inteligencia predominante, estado de ánimo entre otras características, además de las externas como el estado del tiempo, eventos inesperados, etc. que hacen que sea casi imposible encasillar el trabajo en días y horas determinadas para desarrollar las diferentes labores escolares.

Así, la disposición de los niños para ciertas actividades en determinadas horas especialmente si se trata de las

...Es necesario entonces, enfatizar que el éxito de la Jornada Única y el cumplimiento de sus objetivos radica en lograr un adecuado uso pedagógico del tiempo de la jornada escolar...

mismas no siempre es positiva y bien acogida; el desgano y aburrimiento con que a veces son recibidas dependen de algunos factores como el clima o el nivel de energía.

En ocasiones su interés en ese momento es jugar, o salir a campo abierto, o por el contrario quedarse en el aula con los juguetes. Por lo que no siempre como docente, se encuentra un grupo receptivo para el desarrollo de una labor determinada; por ejemplo, se puede tener programada una actividad de inglés y los niños querer y pedir que les lean un cuento o que se les permita expresarse por medio de la pintura.

Con esto, no se trata de darles gusto como si estuvieran en casa; no. Se trata de darles opciones y oportunidades; se trata de canjear con ellos cambios de hora y de contenido sin alterar el aprendizaje de lo que se tiene programado.

Tal como lo expresa, Alfredo Hoyuelos:

Respetar los tiempos de la infancia, es entonces “abrazar la oportunidad del momento, el instante donde surge lo inédito, donde los niños y las niñas expresan sin prisa lo más profundo de su propia sabiduría, sin tener que detener el tiempo ni estirar el instante, sino que respeta el devenir de los momentos y de sus actuaciones. (Hoyuelos, 2008, p.11)

Si bien es cierto, la disciplina, es otro factor implícito en este tema del horario escolar, se constituye en un referente de la buena marcha de una

Institución Educativa. También es cierto que de su flexibilización, en particular la ejercida por los docentes de preescolar, en el desempeño de sus quehaceres cotidianos, les permite adaptar de manera acertada y significativa aquellas actividades que por una u otra razón despiertan el interés inmediato de los niños y cuyo aprovechamiento permite convertirlas en situaciones de aprendizaje nuevos que aportan una participación activa de comentarios, ideas y expresiones.

Esta libertad no impide en ningún momento que se desarrollen los planes de estudio que se tienen programados o que los niños puedan hacer lo que quieran; por el contrario se entiende que estando motivados y bien orientados por sus docentes, quedarán al descubierto todas sus capacidades para interiorizar de manera rápida, oportuna y significativa el aprendizaje de hábitos, valores y contenidos de las diferentes dimensiones, descubriendo sus talentos, habilidades artísticas y literarias que poco a poco les irán dando forma y estructura al desarrollo de su personalidad y al manejo de su vida cotidiana.

En definitiva, aumentar las horas de clase, no generarán por sí mismas una mejora significativa de la calidad y por ende la equidad en los sistemas de enseñanza, que por supuesto atañen al nivel preescolar, en su grado transición, pues como están concebidas, solo permite la realización de activi-

dades complementarias como la alimentación escolar y la formación en áreas obligatorias fundamentales, factor que también desconoce la metodología de trabajo en el nivel y le otorga a las escuelas un valor altamente asistencialista.

Ahora, pensar la educación preescolar, es considerar también, que ella tiene sus propias singularidades, es decir, sus requerimientos específicos, como ya se ha venido exponiendo a lo largo del texto y que influyen directamente en la consecución exitosa de altos estándares de calidad y no solo se limita a la implementación sin garantías de políticas de Estado que excluyen aspectos como la diversificación en los escenarios físicos (aula de clase) y lúdico-recreativos (polideportivos, parques), personal de apoyo profesional y materiales didácticos, que son proporcionados en un gran porcentaje por padres y maestros.

Así, aumentar el horario escolar y/o implementar la Jornada Única en las instituciones, implica una mayor demanda de los factores mencionados, es decir, materiales didácticos, docentes de apoyo y mejoramiento de los espacios de uso continuo, por lo que se hace indispensable el compromiso del Estado, para garantizar los recursos que permitan un aprovechamiento y asistencia escolar en condiciones dignas, cuyo énfasis o eje rector sea el desarrollo de las potencialidades de los niños, a partir de mecanismos de articulación de acciones pedagógicas que conlleven a descubrir y experimentar el mundo que les rodea.



Convocatoria Revista Educación y Cultura

fecode
SECRETARÍA DE DIFUSIÓN DE LA EDUCACIÓN

FECODE invita a la comunidad educativa, académicos, maestros y maestras, investigadores e instituciones a enviar artículos a consideración para publicación en la próxima edición de la Revista Educación y Cultura:

Tema central:
La educación y la pedagogía en tiempos de Coronavirus: problemática, debates y alternativas.

Enviar a revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.

Requisitos en: [http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/ Sección Guía Artículos](http://www.fecoderevistaeducacionycultura.com/Sección%20Guía%20Artículos)

SÍGUENOS [f](https://www.facebook.com/fecode) [i](https://www.instagram.com/fecode) [in](https://www.linkedin.com/company/fecode) [yt](https://www.youtube.com/channel/UC...) www.fecode.edu.co

Finalmente, extender las oportunidades de aprendizaje y mejorar los resultados educativos a través del reforzamiento de competencias, habilidades y destrezas que surjan a partir de las necesidades e inquietudes de los niños, debe necesariamente replantear una organización del trabajo académico y una resignificación de la intervención de los maestros frente a la prestación del servicio educativo. (Pérez, Ferrer y García, 2015, p.508) Si no, todos los programas educativos que se implementen seguirán siendo ideas simplistas y utópicas que establecen relaciones directas entre condiciones mínimas de funcionamiento vs. equidad educativa y aumento de tiempo vs. calidad y éxito escolar.

Referencias bibliográficas

- Amestoy, M. (2002). *La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento REDIE*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 4, núm. 1, mayo. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15504108.pdf>
- Colombia, Congreso de la República (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*, por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1997). *Decreto 2247 de 1997*, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf
- HoyueLos, A. (2008). *Los tiempos de la infancia*. Recuperado de <https://studylib.es/doc/5724410/1-los-tiempos-de-la-infancia-alfredo-hoyuelos-pocos-asuntos>
- Martinic, S. (2015). *El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile*. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 61 abr.-jun. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://www.scielo.br/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0479.pdf>
- MEN. (2015). *Consulta número de alumnos por aula*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-354336_archivo_pdf_Consulta.pdf
- MEN. (2018). *Lineamientos para la implementación de la jornada única en Colombia durante 2018*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-367130_recurso.pdf
- Pérez, A; Ferrer, R; Gacia, E. (2015) *Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica en escuelas de tiempo completo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 20, núm. 65, abril-junio, 2015, pp. 507-527 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408009.pdf>

Pensar la infancia:

la divergencia de la docente de preescolar



María Teresa Suárez Vaca

Docente Universitaria UPTC. Directora del Grupo de Investigación Aíón-Tiempo de Infancia. Magister en Educación UPTC. Candidata a Doctora



Zoraida Salamanca Manrique

Licenciada en Educación Preescolar UPTC. Docente Jardín Infantil Mundo Mágico - Tunja. Candidata a Magister en Educación - Investigación, UPTC. Zoraida.salamanrique30@gmail.com

Es el juego y sólo en el juego que el niño o el adulto como individuos son capaces de ser creativos y de usar el total de su personalidad, y sólo al ser creativo se descubre a sí mismo

(Donald Woods Winnicott)

Resumen

Este artículo presenta la importancia de lo que significa para una Docente de Preescolar preguntarse por la Infancia como un ejercicio investigativo cotidiano; esta experiencia de pensamiento hace parte de un proyecto en curso denominado «“Lo Lúdico”: Un encuentro con la Infancia», de la Maestría en Educación –Investigación de la UPTC-Tunja–, reflexión que se moviliza con la pregunta ¿qué implicaciones conlleva pensar la infancia en la constitución del ser maestro de educación preescolar? Inquietud que se desarrolla desde los siguientes interrogantes: En primer

lugar, ¿Por qué pensar la Infancia?; en segundo lugar, ¿desde qué terreno pensar la Infancia?, y, por último, ¿cuál es el foco potencial que vibra con el pensar la infancia? Abarcando tales cuestionamientos se pretende comprender cuan sustancial son los Estudios en Infancia y cómo este es un campo en que cualquier pensar tiene lugar, lo que le hace un hábitat mágico y transformador.

Palabras clave

Infancia, pensar, Filosofía para niños, Juego, Docente de Preescolar.

Sobre ¿Por qué pensar la infancia?

Hablar del nivel preescolar es asumir la emergencia por comprender la responsabilidad social que se tiene con respecto al niño de edades entre los tres y los seis años, sin embargo, en términos de desarrollo biológico esta ocupación se extiende hacia **concientizar** a las personas de cuán importante es asumir la maternidad y la paternidad, son dinámicas que yacen en tal nivel dado que en las experiencias de aula se puede visualizar las diversas afectaciones que generan las decisiones de los adultos en los niños. Este nivel nace principalmente por la necesidad cuando la madre debe salir de casa para iniciar una carrera laboral inicialmente en la industria, para lograr sustentar su hogar, su familia, sus hijos, y es entonces cuando el acto de crianza no solo pesa en ella o en la familia. Por lo tanto, se requieren entes o personas externas para apoyar y mediar en la formación infantil surgiendo así, una línea de la pedagogía que pensó una escuela especial para estas edades con procesos definidos y argumentos biológicos, psicológicos y sociales que se preocupan por la formación y el desarrollo integral de los niños, es el caso de pedagogos como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori entre otros tantos.

Estos movimientos históricos de la pedagogía destacan la importancia de la educación infantil, con el paso del tiempo, surgen otros entes como la Organización Mundial para la educación preescolar, quienes promueven los derechos de niños y niñas a la educación y cuidados en todo el mundo; y apoya las actividades que mejoran la accesibilidad a la educación y cuidados de más calidad (OMEP, 2020). e igualmente la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura contempla en su agenda 2030 de Educación “velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad,

a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”. (UNESCO, 2020, par. 4). Tanto la OMEP como la UNESCO generaron una maratón mundial para hacer que cada nación diese lugar en sus territorios para el pensar y hacer posible la educación preescolar, su primer impacto fue generar los derechos del niño en 1989, para que se permearan en los diseños legales de cada nación.

Es cuando nuestro país por medio del Ministerio de Educación Colombiano, desde ‘la Ley 115 de 1994 en la sección II - (artículo 15), define: “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. Por lo que los educadores permean sus acciones profesionales en todo ámbito social y político. Ante tal soporte, los Estados se acogen al apoyo de entidades como el Instituto de Bienestar Familiar (ICBF), pero al reconocer la

importancia de estos niveles se hace necesario profesionalizar el oficio de atención infantil, por lo tanto, se recurre a las instituciones Universitarias para generar docentes formados en tales dinámicas, fortaleciendo estas decisiones por medio del Decreto 2247 de septiembre 11 de 1997 que son las orientaciones específicas para las instituciones que imparten Educación Preescolar, junto con otras orientaciones legislativas.

Ante esa premisa por quién debía ocuparse de la atención de los niños y al aterrizar la responsabilidad sustentada en teorías y legislaciones, el jardín infantil asumió unos retos, desafíos y carreras por transformar sus prácticas de asistencialismo a posicionarse como un sector de formación escolar y ser parte del sistema educativo. Este trabajo también incitó a redirigir la mirada como otro lugar escolarizado para optimizar procesos generales y lograr ser competente con inspiración en estándares internacionales, luego el jardín infantil ya no sólo se ocupa



de apoyar el desarrollo del niño, sino que así mismo llegó a proponerse alfabetizar para generar un puente más sólido con la educación primaria. Lo anterior puede ser responsabilidad de la escuela moderna quien consideró a los niños como un proyecto privado, el cual tenía que encerrar el “cuerpo Infantil” y someterlo en muchos casos a la vigilancia, el silencio, el disciplinamiento y el cumplimiento de unas normas, para efectuar con él un prospecto del futuro ciudadano. (Narodowski, 2008).

En oposición a tal línea de la escuela moderna, Pulido (2017) menciona acerca de la capacidad que se debe tener para ser adaptables al tiempo y al contexto, pensar y por el hecho de ser maestro, dar a pensar, y no tan solo replicar o competir, esto es, generar e inspirar para construir sentidos. Por lo tanto, las docentes que escriben estas líneas, han comprendido que el hacer de la pregunta ¿qué es Infancia? Un asunto vertebral y transversal no solo da apertura al horizonte, sino que no hay lugar al confort, a la quietud del pensamiento. Es por ello, que se necesitan grupos de estudio que lleven la pregunta desde varias perspectivas; o proyectos de investigación, que susciten cuestionamientos y permitan a escribir, plantear, resurgir, acompañar, escuchar, transformar todos los enfoques de tal forma se motiva a los docentes a pensar y pensarse con otros sentidos que responden a diversas perspectivas frente a la infancia.

¿Desde qué terreno pensar la infancia?

Ante la relevancia del Preescolar en la educación mundial, se evidencia que al preguntarse ¿qué es Infancia?, ha detonado un horizonte de aperturas de pensamientos es el caso de la historia, la sociología, la pedagogía, la psicología y otras tantas vertientes teóricas que se preguntan por ella, sin embargo, llegar a la órbita de la filosofía ha desencadenado otras posturas y reflexiones donde preguntarse por la infancia es más que una incógnita

dada entre signos de interrogación, es toda una movilización. Este terreno se nutre por medio de una corriente propuesta por Mathew Lipman con el programa Filosofía para niños (FpN) que se divulga con traducciones en Latinoamérica y surge como una fuente potente de argumentos y estudios en el reconocimiento de ver en el niño un sujeto que piensa y puede hacer filosofía. De allí surgen diversos caminos que dan amplitud al concepto de infancia, es el caso del filósofo Walter Kohan (2004) quien refiere la infancia como aquello que suele ser un reflejo de nuestro ser, pero así mismo pensar en ella, es discurrir hacia nosotros mismos.

¿Pensar en nosotros mismos? Así es, no es una consideración de edades, sino una concepción cualitativa, fuera de ser numeral, medible, lineal, o de desarrollo biológico; se hace referencia a un tiempo y no del tiempo “cronos”, medible o cuantificable; sino a un tiempo del “Aión”, que significa intensidad del momento en la vida, en donde habitan las ideas, el asombro y la admiración sin medida alguna. Es interesante cuando tal línea estudia la diferencia de niño con respecto a Infancia, pues suelen ser concebidos como sinónimos, diferenciar niño de infancia tal vez sea un acertijo, pero en terrenos de Aión, “niño” es un ser potente, un estadio de desarrollo, e “infancia” es una experiencia en la vida, un inicio, una posibilidad, una fuerza e intensidad en oposición a todo aquello que establezca conformarse o designe quietud. Aquí Infancia no es una etapa, sino es una experiencia, una singularidad de intensidad; Aión impulsa a la idea de Infancia como un cuestionamiento, algo así como una conexión con la admiración, el asombro y la pregunta, por lo que se exalta como un movimiento, es decir con la vida misma. (Kennedy & Kohan, 2003). Para Gisela Pérez (2007), el encuentro entre filosofía e infancia se da para:

Lograr que los niños sean felices que aprendan a ser independientes que se sientan libres, que sepan tomar sus pro-

pias decisiones, ayudarlos a desarrollar aún más su capacidad de asombro, su creatividad así como su sentido de responsabilidad; todos esos objetivos se logran por medio de la filosofía que es una herramienta que ayuda a la educación para que los niños aprendan a ser reflexivos, que piensen lógicamente, que sean más creativos, y desarrollen su sentido de la investigación. (p. 137)

Para Arias Sanabria, Carreño Sabagal, y Mariño Diaz., (2016) “El niño deja de ser un individuo incompleto para develarse como un ser con preguntas, propuestas, soluciones, hipótesis, comparaciones y creaciones” (p. 255). así mismo consideran respecto a infancia:

la infancia es un momento esplendoroso porque tiene una disponibilidad natural para el asombro y la curiosidad. El programa FpN concibe al niño como un ser capaz de pensar por sí mismo, que tiene la libertad de ejercer su autonomía y que es capaz de explorar y construir sus propios criterios. (pp. 245-246).

De otra parte, se le relaciona con un estado o experiencia particular, Suárez V., González V., y Lara B. (2016), manifiestan que “la infancia es la esencia, esa tercera persona, un “Es”, una experiencia trascendental donde surgen los pensamientos, la crítica, las emociones y sentimientos de esa inmediatez en la que se encuentra el sujeto y que son llevados a la estructura gramatical” (p. 236), por lo tanto el sujeto que puede habitar la infancia puede ser el niño, los padres y por supuesto los docentes, valdría la pena preguntarse: ¿cómo será una relación pedagógica dada entre la infancia del niño y la Infancia del Profesor de Preescolar? Es ahí cuando la filosofía es un andamiaje y también “una actitud y compromiso que propicia escenarios para la reflexión, la investigación y la creación de nuevos conceptos” (Suárez V. et al., 2016, p. 230) de tal forma, se invita a comprender que la filosofía en esta perspectiva “es reflexión sobre la vida y el espíritu, sobre lo vivido, y por tanto tiende de suyo a dirigir la vida humana y a forjar buena parte del aspecto individual” (Suárez V. et al., 2016, p. 232).

¿Cuál es el foco potencial que vibra con el pensar la infancia?

Si bien la filosofía nos puso en el panorama 'pensar la infancia' con apertura e interrogación, en la búsqueda por apoyar la fundamentación de tal horizonte nos apoyaremos en comprender la posibilidad de que la Infancia también habita en el Docente aún en su condición de ser adulto, siguiendo a Kennedy y Kohan (2003) "quienes analizan tres perspectivas de oposición entre adulto y niño: primero Padre-hijo, luego pedagogo-estudiante y por último el adulto y su propia infancia" (p. 22). Nos acogeremos a esa última relación trabajada desde el juego, pues se le ha dado las escrituras al niño de ser el único ejecutor de tal verbo, se habla del juego como una actividad no seria, y tal vez va eso en oposición a la medida que profesa tener el adulto, se supone que dejar de ser niño es madurar para ser adulto, para Echeverri y Gómez (2012) el adulto no confía en el juego pues lo aparta de su profesionalidad y concentración, y si y solo si, acudiría a él en sus tiempos libres, para Sarlé, (2011), el docente acude al juego por sus bondades para el aprendizaje, más no por su gala espontánea (p. 89), y atendiendo a que la Infancia es una energética experiencia, según Serkín (2016) habla de que el juego hace de los tiempos y los espacios un lugar lúdico de vida (p. 2), en tal relación de vitalidad, la Infancia y el juego oscilan, gracias a la diversidad que oferta el juego gracias a sus cualidades.

El docente por lo tanto, necesita cuestionar y alejar el estereotipo del adulto serio o autoritario, y reconocer su estado de infancia, salir del formato que le distancia y por el contrario buscar el apropiarse del juego para su cotidianidad, para disfrutar y convertir cada encuentro en el aula o fuera de ella en una experiencia, atreverse a ser, a dar sentido a su sentir lúdico; según Arias et al., (2016) hacen un llamado a verse desde otra perspectiva "que salta de un esquema establecido y crea nuevas preguntas, nuevas relaciones, nuevas

curiosidades, que permiten pensar lo que todavía no es: una experiencia nueva, un devenir. La infancia habita en aquel que no lo sabe todo" (pp. 246-247). E igualmente, manifiestan la relación del juego con el emerger una actitud y potencia del estado de infancia con la posibilidad de crear nuevas relaciones con el mundo.

Teniendo en cuenta que es el juego el máximo representante de la lúdica Quintero et al., (2016), resaltan una problemática que tiene que ver con respecto a la formación de la Docente de Preescolar, consideran que "es un faltante y hace referencia a la insuficiente preparación en lenguajes expresivos y, por consiguiente, a la falta de actitud lúdica para la intervención pedagógica". (p. 159) les acuden la responsabilidad a las instituciones Universitarias y que ello lo aprende la docente en la confrontación en el aula real. La propuesta sugiere, no ver en la lúdica, un cúmulo de actividades por ocupar el tiempo, sino por el contrario, una experiencia de sí, que le conforma, le atraviesa, provoca sentidos, que permite inspirar y generar inquietudes, pues el aula no es un escenario de espectáculos, es un espacio de sentimientos y significados propios para el encuentro. Es necesario en reconocer la potencia del juego, para que sea el foco de encuentro entre la infancia del niño con la del docente, ante ello Tejero M., Prieto

B., y Álvarez D.(2017) resaltan, "el juego es una acción muy presente siempre y de gran importancia en la vida del ser humano, y a través de él se adquieren conocimientos, capacidades y hábitos partiendo de nuestras propias experiencias e intereses". (p. 78) ¿puede el maestro hacer de su aula un encuentro de experiencias, de vitalidades, de infancias?

Conclusión

¿Qué implicaciones conlleva pensar la infancia en la constitución del ser maestro de educación preescolar?

La divergencia del docente de preescolar que piensa la Infancia se desplegó en tres perspectivas de reflexión, la primera: De cómo la pregunta ¿qué es Infancia?, sacudió las dinámicas sociales, tanto así, que dio surgimiento a todo un campo alternativo de educación llamada Preescolar, y que dada las condiciones de sus participantes generó toda una identidad que la diferenciaba del resto del sistema educativo, este nivel desde el preguntarse destinó un camino, un lugar y unas maneras educativas, convirtiéndose en una dinámica posible para potenciar las proxemias, las concepciones de los procesos del enseñar y del aprender, surgiendo nuevas consideraciones del espacio y los objetos, los lenguajes y por ende de relación pedagógica, entre otras; una



Fotografía - Alberto Motta

condición de posibilidades que genera el ejercicio de preguntarnos, toda búsqueda planteada debería llevarnos hacia nosotros mismos, y toda acción conducirnos a la reflexión en cuanto a lo producido por y sobre nosotros mismos. De tal forma, que pensar y redescubrir la infancia en nosotros mismos, es para el docente un cuestionamiento cotidiano sobre sí mismo y su profesión, generando movilizaciones para transformarse y aún más allá, está haciendo de su actuar y su pensar una creación. ¿Qué está creando?, ¿hacia dónde lo llevará su pensar?

La segunda perspectiva de reflexión iba ante el preguntarse por la infancia y establecer una amistad con la filosofía, como un territorio en que la infancia orbitaria como un cuestionamiento potencial, el cual evolucionara el contemplar los conceptos y lograr llevarlos para que la docente se piense como un ser de infancia reconociendo su vitalidad, su voluntad y su capacidad, construyendo una disposición, una actitud y generando innumerables creaciones pues nunca está instalada en un solo lugar, se puede hablar de una mente nómada, curiosa, que se asombra, se interroga, juega e investiga. Cuando un docente llega a habitar la reflexión como lo acuña la filosofía, su praxis se verá afectada y le animará a salir de lo cotidiano, nos referimos a que reconsiderará no sólo la denominación de lo que realiza, sino de la misma manera generará unos sentidos para sí y para los otros, movilizará creativamente los espacios, los recursos, las dinámicas; las consideraciones para todos los participantes, los cuales serán latentes, pues se mantienen en movimiento en proyección de un pensamiento crítico, creativo y sensible.

Y por último la tercera perspectiva de reflexión en que puso el 'jugar' como un foco para vivir el pensar la infancia, es una acción que acerca al maestro a prácticas de libertad, de encuentro y de diálogo, una experiencia que le permite observar con una empatía natural qué sucede a su alrededor para dar-

se la oportunidad y el derecho de ser participe, de jugar, de ser sí mismo, de expresar y generar su práctica desde sus potencias, de ver en la lúdica un territorio dinámico, alegre, de goce, de transformación y versatilidad, pero sobre todo de vitalidad pues en cada proceso existe una oportunidad de pensar cómo armonizar, encontrar placer por lo que se hace, y hacer del ser maestro una vitalidad, una reflexión cotidiana y una cultura de rupturas hacia la creación.

Y pensar que todo lo anterior nació de tan solo preguntarnos ¿qué es Infancia?

Referencias Bibliográficas

- Arias Sanabria, C. J., Carreño Sabogal, G. A., & Mariño Diaz, L. A. (2016). Actitud Filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 237-262 <http://doi.org/10.1144/Javeriana.uph33-66.afh>.
- Decreto 2247. (11 de septiembre de 1997). normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Echeverri, J. H., & Gómez, J. G. (2012). *Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana*. Obtenido de <http://blog.utp.edu.co/areaderecreacionpcdyr/files/2012/07/LO-LUDICO-COMO-COMPONENTE-DE-LO-PEDAGOGICO.pdf>
- Kennedy, D. K., & Kohan, W. O., (2003), Aión, Kairós and Chrónos: Fragments of an Endless Conversation on Childhood, *Philosophy and Education. Childhood & Philosophy*, 4(8), 5-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5013769>.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Barcelona, España-Buenos Aires, Argentina: LAERTES.
- Ley 115. (11 de Septiembre de 1994). Ley General de Educación. *Desarrollo del Título 11, capítulo 1, sección II*. Colombia.
- Narodowski, M. (2008). *Infancia y Poder*. Buenos Aires, Argentina.: Aique Educación.
- OMEP. (Marzo de 2020). *OMEP Latinoamérica*. Obtenido de OMEP Latinoamérica: <http://www.omeplatinoamerica.org/quienes-somos/>
- Perez Gonzalez, G. G. (2007). La importancia de la filosofía en la educación preescolar. una reflexión particular. Tesis. México, D. F.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pulido Cortés, O., & Gómez Gómez, L. (2017). Del enseñar y el aprender. *Praxis & Saber*, 8(18), 9 - 14. HYPERLINK "<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7252>" <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7252>
- Quintero Arrubla, S. R., Ramírez Robledo, L. E., & Jaramillo Valencia, B. (2016). Actitud lúdica y lenguajes expresivos en la educación de la primera infancia. *Revista Virtual UCN*, 155-170.
- Sarlé, P., (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista infancias imágenes*, 10(2), 83-91. Recuperado de: HYPERLINK "<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/download/4451/6192>" <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias/article/download/4451/6192>
- Serkín, M. N. (2016) "Reseña del libro Juego y educación infantil. Experiencias infantiles, espacios y lugares para jugar, de Patricia Sarlé" en *Revista Lúdicamente*, Vol. 5, N°10, Año 2016 Octubre, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).
- Suarez Vaca, M. T., González Vargas, B. A., & Lara Buitrago, P. A. (2016). Apropiaciones y Experiencias Pedagógicas de Filosofía e Infancia en Colombia. *Praxis y Saber*, <https://doi.org/10.19053/22160159.v7.n15.2016.5730>.
- Tejero Muñoz, M., Prieto Barrera, L., & Álvarez Domínguez, P. (2017). Educar a la infancia a través de juegos y juguetes tradicionales: experiencias pedagógicas al aire libre. *Muesca*, 73-106 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6236265>.
- UNESCO. (2019). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS MENORES DE 6 AÑOS



Graciela Fandiño C.

Doctora en Educación. Profesora Emérita,
Universidad Pedagógica Nacional.

El derecho a la educación de los niños menores de 6 años es algo que no tiene la misma fuerza que tiene, por ejemplo, la educación básica. Precisamente por ello debe ser reflexionado con profundidad y con periodicidad. Lo que se busca en este artículo, es invitar a reflexionar sobre ciertas ideas que están a la base: La primera de ellas es mostrar cuales han sido las creencias y planteamientos

acerca de la historia de la educación de la primera infancia en occidente, con sus connotaciones de clase y edad. La segunda, cómo se ha asumido Colombia fundamentalmente en las políticas educativas y de cierta manera en la realidad, con nuestras especificidades, donde igualmente las condiciones de clase y edad están ahí. Y tercero, algunos retos actuales de la educación infantil.



Breve recorrido de la educación infantil en occidente

Hay una idea general de que el concepto de primera infancia es un concepto moderno que antes no existía, sin embargo, no parece ser tan cierto. Los historiadores de la educación nos muestran como desde la antigua Grecia, existía una cierta claridad sobre la especificidad de los niños de 0 a 6 o 7 años. En nuestro país el historiador Jaramillo Uribe, habla de esta como una de las etapas educativas tanto en la antigua Grecia como en Roma.

“La educación en la época helenística presenta estas divisiones. 1) *maternal*, de 1 a 7 años. El niño está al cuidado de la madre o de un esclavo. Es curioso anotar aquí que, en contraste con el romano, el hombre griego adulto –padre– se ocupó poco de los hijos. En la educación infantil griega influían más el esclavo –*paidotriba*... /.../El hombre griego parecía sufrir verdadera repugnancia por el niño lactante. Consideraba que antes de la edad adolescente el hombre no es persona... /.../ La infancia no tuvo un valor en sí misma; esta será una conquista de la pedagogía moderna, Sobre todo a partir de Pestalozzi. 2) de los 7 a los 14

años *escuela primaria* bajo la dirección del *paidotriba* o de un *gramático*. 3) de los 14 a los 18 o 20 años –según la ciudades– el *gimnasio*. 4) a los 20 años *la efébia*. (Jaramillo, J. 1990, P. 35)

Estas etapas educativas se encuentran en la mayoría de las historias de la educación y/o de la pedagogía, reconociéndose así la educación de los primeros años de la vida de los niños y las niñas como la etapa inicial de lo que se considera la educación como tal.

Si nos centramos en la historia de la pedagogía y retomando a los clásicos, no se puede desconocer como los planteamientos de Comenio (1592-1670) en su *Didáctica Magna* y Rousseau (1712-1778), en *El Emilio*, van a hablar de esta etapa educativa. Aunque ambos la plantearon como educación materna a realizarse en casa y cada uno le dió un sentido diferente. Para ambos pedagogos ésta es una etapa delimitada, en tanto las particularidades de los niños son específicas de estas edades.

“...porque el entendimiento y la capacidad se manifiesta de modo muy desigual en los niños, con precocidad en unos y tardíamente en otros” (Comenio, p.165).

“La humanidad tiene su lugar en el orden de las cosas, y el niño el suyo en la vida humana: es necesario considerar al hombre en el hombre y al niño en el niño”. (Rousseau, p.37)

Para Comenio, aunque es una educación que se da en el seno de la familia, prescribe para ella contenidos educativos que tienen como es característico en él, la idea de espiral:

“en las escuelas primeras ha de enseñarse todo de un modo general y rudimentario y en las siguientes también se enseñará todo, pero más particular y minuciosamente /.../ que en la primera escuela materna se atenderá principalmente al ejercicio de los sentidos externos para que se habitúen a aplicarlos con exactitud a sus propios objetos y distinguir unos de otros” (Capítulo XXVIII, D.M, p.160).

Incluso reconoce la dificultad del aprendizaje de los primeros elementos, aconseja “endulzar con cierto arte estas primeras raíces amargas de

la instrucción, transformando aquel duro trabajo en juego”. (Mayordomo, 2010, p. 36)

Rousseau igualmente va hablar de la educación de los primeros años y en su libro primero va plantear características de esta como:

“En medio de llantos, de castigos, de amenazas y de esclavitud, se va la edad de la alegría”, (Rousseau, p.36).

“Os asusta el verle consumir sus años primeros en no hacer nada! ¡Cómo! ¿No es nada ser feliz? ¿No es nada saltar, jugar y correr todo el día? En su vida estará tan ocupado. (Rousseau, p.62)

Estas ideas llevan a plantear que en estos dos autores pueden estar las bases de uno de los debates más reconocidos en la educación de la primera infancia que consiste en decidir, si la educación de estos primeros años debe dedicarse a prepararlo para las etapas educativas siguientes o si su función es más un acompañamiento que potencia las características del niño y estar convencido que en la medida en que se vive el presente se va proyectando el futuro.

Ahora bien, en cuanto a las primeras instituciones educativas, entendiéndolo por ello las instituciones dedicadas específicamente a la atención y educación de los niños de primera infancia, se desarrollan en Europa principalmente para atender a los niños de los sectores populares, a los hijos de las trabajadoras y trabajadores que no podían quedarse con sus hijos en casa. Las más reconocidas estarán en Inglaterra de donde se irradiarán a toda Europa. Su enfoque estaba centrado prioritariamente en la atención a las necesidades de alimentación e higiene y con unos contenidos y unas prácticas educativas trasladados, sin ninguna adecuación, de las escuelas primarias. En general estas instituciones eran instituciones de caridad regentadas en su gran mayoría por comunidades religiosas. Es decir, van a surgir con marcado sesgo de clase. (Sanchidrian, 2010)

Será hasta mediados del siglo XIX que Fererico Froebel, discípulo de Pestalozzi, planteara sus Jardines de

infancia, en los cuales van a aparecer ideas específicas para la educación de los niños de estas edades. Ahora bien, si bien sus Kindergarten estaban dirigidos a los niños de 3 a 6, no olvidó a los niños menores de 3 años, para los cuales escribió y trabajó con las madres y con los mismos niños. Sus dones: la pelota, el cilindro y el cubo, fueron “un regalo” para toda la primera infancia.

Sin desconocer que los pocos Jardines de infancia de Froebel que se desarrollaron bajo su presencia no todos tenían una distinción de clase, serán las Escuelas Maternales francesas como una reestructuración y avance de las anteriores “salas de asilo” dedicadas también a los hijos de las clases trabajadoras, las que abiertamente se planteen como instituciones estatales para todas las clases sociales, de ahí su nombre de escuelas, pues como lo dice Kiergomard:

“... son hoy Escuelas Maternales, y este sencillo cambio de nombre tiene su razón de ser. Es en efecto en la escuela, en todos sus grados, donde se hace la fusión de las diferentes clases de la sociedad; la escuela es la verdadera cuna de la democracia, pero es preciso, aun, que su título no aleje a los unos y no humille a los otros”. (Kiergomard, 1913, p.6)

En esta época también van a desarrollarse las Casas de niños, bajo la orientación de María Montessori, que en sus orígenes también estuvieron dirigidas específicamente a los sectores populares. Esta autora, con su educación de los sentidos y ejercicios de vida práctica, será una de las pedagogas más reconocidas de los primeros años del movimiento de Escuela Nueva, junto con las hermanas Agazzi, en Italia, y Decroly en Bélgica, Dewey, en Estados Unidos, entre otros.

En cuanto a la educación de la primera infancia en nuestro país

Una de las evidencias de la poca atención que ha tenido la educación de la primera infancia en nuestro país, es la

escasa investigación histórica sobre ella y también, la poca producción escrita en el campo.

Si nos ubicamos en los finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, muy someramente se podría afirmar que se crearon “Salas de asilo” traídas de los modelos europeos. Es así como Cerda (1992) cita que en El Decreto Orgánico De instrucción Pública de 1870 que en el capítulo VIII, Se empiezan a definir y organizar las primeras Salas de Asilo que tenían como objeto: “el cuidado y educación de los niños que no pueden durante el día, ser asistidos por sus madres y que por su edad no son admitidos en las escuelas primarias” (p.36).

Recientemente se realizó una tesis de maestría donde se indaga sobre la educación infantil en las Escuelas Normales en Antioquia y sus escuelas anexas que atendía esta población y los debates pedagógicos sobre las ideas frobelianas y el rechazo de estas por la mirada católica. Así mismo, por la Ley 25 de 1917, se creó el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) aunque solo 10 años después se funda (1927). El IPN desde su fundación atendió a niños de estas edades y formó maestras para la educación Infantil, bajo la influencia de las ideas del movimiento de Escuela Nueva. Si tenemos en cuenta la escasa cobertura educativa de esta época en nuestro país, nos atrevemos a afirmar que estas instituciones recibieron a niños y maestras de clases medias.

En cuanto a las clases altas no se puede olvidar que en 1914 Agustín Nieto Caballero funda el Gimnasio Moderno con las ideas de la Escuela Nueva, y que para el caso de los niños menores de 6 años serán las ideas de María Montessori las que lo orientaron, y para la educación primaria no solo aplicó las ideas de Ovidio Decroly, sino que se encargó de traerlo a Colombia en 1925 con una clara intención de formar maestros. Cerda (1992) también afirma que se crearon instituciones privadas para atender a las clases altas, aunque estas

eran totalmente autónomas y no tenían ninguna supervisión del estado. Estas escuelas seguían los planteamientos de Froebel y Montessori, seguramente hay gran verdad en esto, aunque se insiste, no existen investigaciones históricas sobre estas como las que encontramos, por ejemplo, en Argentina,

Que la educación de la primera infancia tenía un lugar en estos años se puede evidenciar con la promulgación en 1939 el decreto 2101 del Ministerio de Educación Pública en el que se dice: “*Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad*” (CERDA, 1996, p.12).

Aquí vemos que desde sus orígenes la educación de los niños de primera infancia se dio separadamente en cuanto al origen social, pero también en cuanto a la edad de los niños. Al igual que en muchos países en esta primera parte del siglo XX solo se considerará la educación infantil a partir de los niños de 5 años.

Una preocupación más constante por la educación de los niños y niñas menores de 7 años solo se verá en la segunda mitad del siglo XX. pero aquí, Cerda (1992) retomando un documento de ministerio del año 1957, dice que en 1954 los establecimientos de enseñanza infantil a nivel oficial son el 5.5% del total y los privados representan el 94%.

Ya en la segunda mitad del siglo XX, en cuanto a la educación pública, será en 1.962 que con el Decreto 1276 se crean seis (6) Jardines Infantiles Nacionales Populares en las principales ciudades del país, adscritos al MEN. En 1971 se crean otros 22. Los jardines tenían dos grados de preescolar para atender niños de 4 a 6 años, con 25 niños cada uno. Su nombre de populares nos indica nos solo que iba dirigida a estos sectores, cosa que habría que investigar pues en la década de los 60 la cobertura de la educación era escasa.

Una mayor institucionalización de la educación preescolar

A partir de los años 70 de la segunda mitad del siglo XX, se va institucionalizar la educación de esta franja de edad, pero conservará estas diferencias de clase social y de edades.

La creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)

En 1968 se crea el ICBF y en 1973 el ICBF crea los Centros Comunitarios para la infancia – CCI, con un modelo que corresponde a una concepción biologicista de la infancia..., y reducida al crecimiento físico: se complementa con estimulación temprana... El trabajo es remedial y caritativo...” (CONCHA, 2001).

Con la ley 24 de 1974 surgen Los Centros de Atención al Preescolar (CAIP). Los CAIP, tienen una concepción de *asistencia integral*, y su objetivo era proteger a la madre trabajadora y a su familia, ayudándole en la tarea de cuidar a sus niños mientras cumplían con su jornada laboral. Los CAIP se financian con el 2% de la nómina de los trabajadores. En ellos se ofrecían servicios de alimentación, actividades psicopedagógicas y acciones de apoyo al proceso de socialización para niños entre 2 a 7 años. Aunque algunos recibían niños de 2 meses, cuando la licencia de maternidad de las trabajadoras se cumplía. Su horario era de jornada completa y sus equipos estaban compuestos de jardineras, nutricionistas y psicólogos. Los CAIPS están ligados a las empresas, lo que quiere decir, que en muchos de ellos asistían niños de sectores populares, pero también de clases medias cuyas madres trabajaban en estas empresas. Los CAIPS tenían una orientación pedagógica y en el ICBF existía un equipo encargado de construir las y difundirlas a todos.

En 1976 se reorienta el trabajo del ICBF. El programa CAIP se considera que es muy costoso y que no posibilita la participación de la familia. Desde 1979 cambian su nombre a Hogares Infantiles. En 1979 se sanciona la Ley



07 modificatoria de la ley 27, y los recursos, se dirigen a los hijos de las familias más necesitadas. (CONCHA, 2001, p.8). En 1985 se aprueban nuevas directrices y se dio al Hogar Infantil el carácter de “Unidad de Protección y Atención al niño y a la Familia”.

No podemos olvidar que ya para esta década la incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar está cada vez más generalizada. En estas décadas se da también una gran proliferación de jardines privados para las clases medias y altas en las que también se da una amplia participación de las mujeres a la vida laboral fuera del hogar.

En educación preescolar como parte del sistema educativo

En 1976 con el Decreto 088 reestructuró el Sistema Educativo y el MEN la Educación Preescolar, pasa a ser el primer nivel del sistema y se define como:

“Se llamará educación preescolar la que se refiera a niños menores de seis años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad”. (MEN, 1976)

Además, se crea la División de Educación Preescolar y Educación Especial, quien será la encargada de elaborar el “Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años)”, entre los años de Entre 1978 y 1984. Así mismo dentro de esta división estaba el asesoramiento a los jardines infantiles de bienestar familiar.

Como vemos mientras las instituciones ligadas con el ICBF atienden niños de 2 a 7 años el ministerio va a entrar a orientar a través de ese currículo a los jardines nacionales y a los jardines privados, pero en el rango de edad de 4 a 6.

Esta división de edades, de clases, sociales y de instituciones va ir construyendo una idea de que la preocupación de las instituciones de bienestar es el asistencialismo o sea la atención a las necesidades básicas y las instituciones ligadas al MEN si son educativas, es decir se preocupan por el aprendizaje de los niños. Algo que no parece ser tan cierto, ya que como vimos, las instituciones de bienestar si tenían preocupaciones pedagógicas y educativas. Sin embargo, por la edad de los niños y por sus condiciones socioeconómicas los elementos de alimentación e higiene, son parte fundamental de las mismas.

Década de los 80 del siglo XX

La década de los 80 es muy interesante porque de un lado, el Ministerio de Educación Nacional, desde su publicación en 1984, difunde e implementa el Currículo de educación preescolar en las instituciones públicas y privadas, aunque su seguimiento solo se hará en las públicas. Así mismo, en 1988 se crea el grupo de educación Inicial con varios programas, como es el de apoyo al componente pedagógico de los programas de Bienestar familiar.

En el ICBF, los CAIPS han cambiado a Hogares Infantiles que serán dirigidos por asociaciones de padres de familia. Así mismo, en 1987 surgen los Hogares de Bienestar HOBI y al final de la década se publica el Proyecto Pedagógico comunitario.

Los hogares de bienestar son originalmente una iniciativa solidaria de las comunidades para colaborar en la atención a los niños, mientras las madres trabajan. El ICBF recoge esta experiencia y la vuelve un programa de gobierno bajo el mandato de Virgilio Barco. Estos Hogares son manejados y administrados por las Madres y la comunidad, reciben un apoyo económico y pedagógico del ICBF. En relación con los niños de menos de 2 en 1991 crea los Hogares Comunitarios de Bienestar Modalidad Familia Mujer e Infancia, FAMI.

Aquí vale la pena hacer algunas consideraciones: las universidades y las asociaciones de preescolar fueron e incluso son, muy críticas con este programa, precisamente porque los niños son atendidos por madres populares con muy bajos niveles educativos y desde luego sin formación pedagógica. Sin embargo, para otros era muy difícil oponerse a un programa que garantiza alimentación y cuidado a los niños de los sectores con mayores carencias, máxime en un país donde difícilmente, se lograría una generalización de la educación de la primera infancia a toda la población. De otra parte, desde la creación del programa las madres comunitarias han partici-

pado en innumerables programas de formación promovidos por las distintas instancias: ICBF, MEN, universidades, entre otras, pero también por organizaciones populares y ONGs, al punto que no hace muchos años se podía afirmar que, por lo menos en las grandes ciudades, una mayoría no despreciable, tenían un título profesional. Esto con el fin de romper un poco el mito de las madres comunitarias, antes de entrar en un corto análisis de los documentos curriculares de estas dos instituciones.

El Currículo de preescolar (4 a 6) del MEN fue un documento que se elaboró dentro del marco de la llamada renovación curricular donde por primera vez se construyen currículos para todo el sistema educativo, dando una especial atención a los primeros grados. El currículo se define:

El currículo es “un proceso de planeación, organización y desarrollo, de todos aquellos eventos que se realizan en la institución escolar y que implican la relación necesaria entre maestros, alumnos y comunidad.” (MEN, 1984, p.10).

Dicho documento se estructura sobre 4 componentes básicos: El Juego Libre para el cual el maestro dispone diversos ambientes y el niño decide qué, cómo y con qué desea jugar. La Unidad: “es básicamente juego dirigido hacia el logro de objetivos mediante actividades integradoras de la vida y el desarrollo del niño. Es el punto de transición entre el preescolar y el primer grado.” (MEN, p.65). Actividades en Grupo: desarrollan la autonomía en el niño a través de la interacción con el grupo, dentro de un ambiente de respeto, solidaridad,

surgimiento y entendimiento de normas. Y el Trabajo Comunitario. Involucrar a los padres y comunidad en las actividades educativas, para que apoyen la labor que la institución realiza con los niños procurando un mejor ambiente para ellos.

Las unidades abarcan los siguientes aspectos: Perceptivo Motriz; Socio afectivo; Del lenguaje; Creativo ; e intelectual. Igualmente se plantea la organización de la rutina escolar o lo que se conoce como el ABC: las *Actividades básicas cotidianas*

De otra parte, en 1990 se inicia la difusión *Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario*. Dicho documento producido por el ICBF, tuvo un proceso de construcción de años al igual que el currículo de la educación preescolar. Los Hogares Comunitarios como los Hogares Infantiles se orientan por el mismo. La atención integral en el PPEC se concibe como:

“una estrategia de humanización de la vida, donde sea posible el desarrollo de todas las potencialidades que tenemos como seres humanos: el amor, la comprensión, la solidaridad, el respeto mutuo, la libertad y la autonomía” (ICBF,1990).

Los ejes en los cuales se estructura la propuesta son: La vida familiar Explorarla, valorarla y partir de ella. El juego de roles es la actividad fundamental en la etapa preescolar. El niño se siente libre para actuar. La vida del grupo infantil permite manifestaciones como seres humanos en un ambiente de respeto mutuo, de solidaridad, y de participación. Igualmente. Se sugiere también una rutina orga-

...Una estrategia de humanización de la vida, donde sea posible el desarrollo de todas las potencialidades que tenemos como seres humanos: el amor, la comprensión, la solidaridad, el respeto mutuo, la libertad y la autonomía...

nizada así: la Bienvenida: momento del reencuentro con sus compañeros. Allí se planea lo que se va hacer durante la jornada; Vamos a explorar: donde se crean las condiciones para que el niño se interese por conocer objetos y se da en dos espacios; la comunidad y el mismo jardín. Vamos a crear donde se fomenta la capacidad creativa y de expresión de los niños; Vamos a jugar que permite el desarrollo de la imaginación y el acatamiento y creación de normas. Vamos a comer donde se impulsan hábitos culturales y alimentarios; finalmente el vamos a casa donde los niños evalúan la jornada. Aquí no se habla de aspectos del desarrollo sino de relaciones que se vertebran en: Relación con los demás: Comunicación, Interacción, Construcción de normas. Relación consigo mismo: Identidad, Autoestima, Manejo corporal y Relaciones con el mundo que le rodea: Interés y conocimiento de los objetos, Relaciones causales, Representación de la realidad social.

Este documento de cierta manera rompe un mito según el cual las instituciones de bienestar no tienen una apuesta educativa y que se centran exclusivamente en la atención a las necesidades básicas. Incluso si tomamos la definición de currículo arriba citada, se puede decir que es un documento curricular. Aquí el problema es que, al ser este documento con orientaciones para las instituciones que atienden a los sectores populares, no tienen mayor difusión afuera de este contexto. Y el otro, es que estos dos documentos evidencian una tensión, entre las dos instituciones (MEN y ICBF), que existía en esos momentos y que perduró por mucho tiempo sobre el sentido de la educación de los niños de primera infancia. Si bien la tensión seguramente tiene componentes más complejos, lo que sí es evidente que la pretensión educativa del documento del ministerio es mirada como “escolarización” o como hoy en día decimos “primarización”, y el de bienestar va tener un enfoque más centrado en el tener en cuenta las características propias del niño.

Ahora bien, en este debate no nos podemos olvidar de la edad de los niños a los que va dirigido. Elaborar un documento para niños de 4-6 años, no es lo mismo que hacerlo para niños menores de 7 años lo que implica que desde que llegan a las instituciones que, como ya dijimos, puede ser a los 2 meses, la perspectiva pedagógica debe ser más amplia y desde luego más respetuosa con las características del niño. Otro problema es el de las maestras y las personas que van a atender a estos niños.

Constitución de 1991

A partir de la constitución del 91 la problemática de la educación de los niños menos de 6 años se visibiliza más e incluso se atiende más.

Ante todo, en la constitución va aparecer el grado o como el único grado obligatorio de la educación preescolar, que después será llamado grado de transición. A partir del año 92 se inició la implementación de dicha norma, lo que llevó a que los niños de 5 años en adelante entraran en el sistema educativo y desde luego salieran de las instituciones de bienestar. Este proceso ha durado varios años e incluso, aun en la actualidad si bien la generalización se ha hecho casi totalmente, presenta problemas especialmente en la educación rural. Allí, en las escuelas donde un solo maestro atiende varios grados, en muchos casos, ese maestro ha empezado a recibir a los niños de 5 años.

El grado de transición fue por muchos años el objetivo del Ministerio de Educación y de las Secretarías de Educación. Para él también se elaboraron orientaciones pedagógicas específicas, centradas en el juego, el proyecto de aula, la construcción de la lengua escrita y el conocimiento matemático.

En la constitución del 91 está también la educación preescolar de 3 grados, que posteriormente será reglamentada por la Ley 115 de 1994 y que es el debate de este número. A partir de allí la historia es más conocida y desborda la pretensión de este artículo.

Retos actuales

Antes de terminar planteando los retos que creo tiene la educación de los niños menores de 6 años en este momento, se hará referencia a dos situaciones: una la denominación de esta etapa educativa y dos recordar ésta como una lucha de las mujeres.

Sobre la primera diré que este debate es más conceptual que jurídico, sin negar que este último existe y está vigente. Pero más que centrarme en el debate jurídico, quiero retomar muy brevemente el conceptual, aunque ya en el número 93 de esta revista se planteó, se retoman las ideas principales. Dejar de hablar de educación preescolar es algo que en algunos países europeos se hizo en la década de los 80 del siglo pasado, con una intencionalidad pedagógica muy clara y es reconocer unas características de la educación de los niños menores de 6 años propias de ellos y dejar de buscarle el sentido en el hacia donde se tiende, o sea la escolaridad. Países como Italia o España en esa década dejaron de nominar este ciclo como preescolar y pasaron a llamarlo Educación Infantil, nombre que recibe aún en la actualidad. En Latinoamérica, si bien el cambio de nombre estuvo enmarcado en las políticas internacionales, con él se buscó algo similar a los que habían logrado los países citados, y es pensar en ella como una educación con sus propias características y sobre todo válida en sí misma. Recordemos que se habla de educación básica primaria no de educación básica pre-secundaria, o, para referirse a la educación media, no dice educación pre-universitaria o pre profesional.

Fueron muchos los debates que se dieron para dejar de llamar a la educación de esta franja de edad no tuviera esa connotación simplemente preparatoria. Tal vez la idea que nos puede ayudar a entender esto pueda ser la de Evelio Cabrejo, cuando en sus conferencias afirma que, 5 años se demora un niño en entender que es el lenguaje escrito y que para ello lo mejor es leerles libros desde bebés.

Esta lectura de libros, al lado de las narraciones, la poesía, etc. va a ayudar al enriquecimiento de esa competencia innata que es el lenguaje. Dicho esto, no se puede afirmar que el placer y la satisfacción que le produce a los niños la lectura de cuentos no está relacionada con la edad, claro que no son los mismos libros los que fascinan a un niño de 2 años a los que fascinan a un niño de 4 o 5 años, Algo similar podríamos decir del juego. Los niños juegan desde que nacen, pero claro que los juegos de los niños de 2 años no son los juegos de los niños de 5 pero esto no quiere decir que no deban jugar en cada una de estas edades. El juego simbólico, que los estudiosos del tema ubican a partir de los 5 años, tienen una importancia innegable para la elaboración y comprensión del mundo.

En segundo lugar, la educación de la primera infancia, está unida directamente a la lucha de las mujeres. Tradicionalmente las mujeres se quedaban en su casa a atender y educar a los niños. Pero hoy, las mujeres, afortunadamente, hemos salido de los hogares y necesitamos una educación inicial que eduque y cuide a nuestros niños con las mejores condiciones posibles. A partir de la segunda mitad del siglo XX, la generalización de la irrupción de las mujeres en la vida pública y laboral es innegable y esto nos obliga a pensar en una educación de toda la franja etaria como derecho, desde el nacimiento hasta los 6 años. Indagar sobre la construcción de la tan conocida propuesta de "Reggio Emilia", nos muestra porque se habla de una lucha de las mujeres. Allí hoy, existen jardines de 0 a 6 y también los hay de 0 a 3 que son llamados nidos y de 3 a 6. Todos conviven. Todos son jardines públicos.

Igualmente, no se puede olvidar, la situación de las mujeres trabajadoras, entre las que las maestras, son una proporción significativa. Las leyes hablan de una licencia de maternidad de 4 meses, ampliada recientemente, luego esto quiere decir que desde ahí

el estado tendría que apoyar a las familias y especialmente a las madres y garantizar el derecho de los niños a una educación desde que se necesite. Aunque con lo anterior no podemos olvidarnos de la precariedad de las condiciones laborales de muchas mujeres que no tienen ni siquiera esa licencia de maternidad, pues son de sectores informales.

Educación de 0 a 6

El primer reto, entonces, es que ya solo nuestra preocupación no puede estar solamente en los niños mayores de 3 años, sino en todo el ciclo de educación inicial, la educación de los niños menores de 6 años es un derecho que debe ser asumido por el sistema educativo. Lo cual desde luego no implica que no se reconozcan dos etapas la de 0 a 3 y la de 3 a 6. Pero el que se reconozca estas 2 etapas no implica que deban estar separadas, aunque tampoco tendrían siempre que estar juntas.

La actual legislación deja en manos de las instituciones de bienestar, ya sea el ICBF o sus correspondientes distritales o departamentales, la operación de los jardines infantiles, aunque su orientación pedagógica está en el Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, esto no es igual para todas las clases sociales. Son los niños de los sectores populares los que están en manos de ICBF, lo cual no es del todo cierto, ya que lo que hace el ICBF es contratar toda la operación con instituciones privadas. Aunque hay excepciones como en el caso de Bogotá donde la Secretaría Distrital de Integración Social SDIS, si maneja directamente algunos jardines, sin desconocer que la gran mayoría están dados para su operación a las cajas de compensación y otras instituciones privadas.

Un cambio no será fácil, pero tampoco parece imposible que las secretarías de educación crearan sus propias instituciones para niños de 4 meses hasta los 6 años. Podría ser un buen experimento. Hay avances, muchos

colegios públicos hoy en día tienen relación directa con los jardines a donde asisten sus futuros niños. El lineamiento pedagógico de Bogotá es otro ejemplo, ya que en su construcción participó tanto la SDIS como la Secretaría de Educación de Bogotá. Sería algo como "reinventar" aquellos Jardines Nacionales Populares que ya nombramos.

Trabajar la tensión entre educación y cuidado

Un segundo reto es trabajar en una de las mayores tensiones que se viven entre los maestros de las instituciones educativas y los jardines infantiles, son las creencias que tienen los primeros sobre lo que pasa en los jardines de bienestar. La idea es que allí no pasa nada y que las maestras o en su mayoría madres comunitarias lo único que hacen es cuidar a los niños. No niego que en algunos casos tengan razón, pero ya mostré sobre esta situación hay muchos mitos y hay que empezar a romper con la dicotomía que es que allá en los jardines los cuidan y aquí en el colegio les enseñamos.

Pero no podemos olvidar, y aquí se apela al sentido común de todos los lectores. Los niños de 0 a 6 necesitan ser cuidados, no son autónomos, no pueden buscarse ni su alimentación, ni pueden ser autónomos en su higiene. Claro que esto va variando a medida que los niños van creciendo y no son los mimos cuidados lo que necesita un niño de 2 años y uno de 5, pero aun a los 5 años requieren muchos cuidados

Alguna vez oía a una maestra de niños de 3 años decir, me toca enseñarle a sonarse en vez de estarle enseñando otras cosas más importantes. Y uno se puede preguntar, en esta edad, no será que enseñarse a sonarse es de las cosas más importantes. En los debates con las estudiantes de la Universidad, siempre afirmo - si tu no entiendes que un niño de un año o dos hay que cambiarle el pañal pues es imposible que él lo haga por sí mismo, y a un niño de 3 años hay que ayudarle y

...Las maestras de educación infantil y aquí se incluyen a las madres comunitarias, tienen el deber de **luchar como colectivo para que la educación de los niños menores de 6 años tenga el lugar que corresponde en nuestro sistema educativo y en nuestra sociedad...**

enseñarle a sonarse, pues, aunque suene complejo su madurez física le impide hacerlo antes, si les parece que a eso no estás dispuesta, pues esta no es tu profesión.

Desde luego los aspectos de cuidado son inherentes a la educación infantil y lo son aun después de los 3 años... y ahí hay un debate que no puede ser olvidado, las instituciones educativas tienen la obligación de hacerse cargo de todo ello de lo que hoy se conoce como atención integral.

La situación de las maestras

Así como se ha afirmado que el derecho a la educación de los niños de la primera infancia no ha tenido la misma importancia como la han tenido otros niveles educativos, se dirá, con base en las investigaciones de la Línea: Pensamiento y creencias de las maestras de educación infantil de la UPN, que las maestras de educación de los niños menores de 6 años infantil, son las otras de las receptoras de esta falta de reconocimiento. En general las maestras de este nivel educativo de los colegios oficiales afirman sentir un menor reconocimiento y en especial no ser escuchadas, incluso algunas afirman que se les tiene en cuenta para las decoraciones, los actos, etc. Aquí no se puede dejar de analizar esto como un problema de género en el que las relaciones patriarcales se reproducen, las maestras lo sienten y lo saben. Aunque, desde luego, no se niega que hay excepciones y afortunadamente es así y es lo que da esperanza.

Pero hay que plantear aquí, que ese desconocimiento de las maestras de educación infantil en los colegios, lo

llevan ellas, a las maestras de las instituciones de bienestar, incluso muchas maestras del sistema educativo se pueden encontrar con compañeras suyas de universidad en dichas instituciones de bienestar y a pesar de ello las miran y se relacionan con ellas “por encima del hombro” y reproducen ese mito: “nosotras enseñamos ustedes solo cuidan” y ni se diga de esta relación de superioridad cuando es con las madres comunitarias, que como ya decía, en la realidad son cada vez más, profesionales certificadas para la educación infantil. Incluso, con cierto conocimiento, vale la pena hacer esta pregunta: ¿cuántas maestras de colegios hoy, relativamente jóvenes, son hijas de madres comunitarias?, y ¿fue con ellas que aprendieron su amor por la profesión?.

Por último, las maestras de educación infantil y aquí se incluyen a las madres comunitarias, tienen el deber de luchar como colectivo para que la educación de los niños menores de 6 años tenga el lugar que corresponde en nuestro sistema educativo y en nuestra sociedad, lo cual redundará en el reconocimiento de las mismas maestras. Desde luego, actuar como colectivo y asumir la fraternidad como valor, no implica no debatir, o no criticarse. Todo lo contrario es el trabajo grupal, la reflexión individual y colectiva el que posibilita que esto se dé. Existen ya muchos ejemplos de grupos de maestras de infantil, de redes, que trabajan con estas finalidades, habrá que seguirse fortaleciendo para lograr el reconocimiento de toda la etapa de educación infantil como

la etapa inicial del Sistema Educativo Colombiano y en las organizaciones magisteriales.

Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá, (2010) *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, Bogotá,
- Cerda H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Magisterio, Bogotá
- Comenio J.A. (1982), *Didáctica Magna*, Porrúa, México.
- Fandiño, G. (1998) *Orígenes y perspectiva del programa de Educación Preescolar en la UPN*, en Rev. Pedagogía y saberes #11, Facultad de Educación, UPN, Bogotá
- Fandiño G. (2011). De la educación preescolar a la educación inicial. En Rev. Educación y Cultura, # 93, Bogotá. FECODE
- Jaramillo J. (1990) *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Fondo Nacional Universitario. Bogotá.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1990). *El proyecto Pedagógico Educativo Comunitario en el ICBF*. Bogotá.
- Mayordomo, A. (2010) *Antecedentes fundamentales de la educación infantil*. En *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. GRAO. Barcelona.
- Ministerio de Educación Nacional (1984) *Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años)*, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Propuesta Curricular para el Grado cero: Marcos Político, Conceptual y Pedagógico*. Bogotá.
- Sanchidrian, Carmen, “La educación Infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates” en Sanchidrian, Carmen y Ruiz Berrío Julio, “Historia y perspectiva Actual de la educación Infantil”, GRAO, Barcelona, 2010, pp. 47-67
- Rousseau J.J. (1993) *Emilio o de la educación*. Porrúa. México.
- Kergomard P. (1906). *La educación maternal en la escuela*. <http://books.googleusercontent.com>

Entrevista a **MERCEDES MAYOL LASALLE**



En América Latina y el Caribe la primera infancia tiene tres rasgos: diversa, fragmentada y muestra grandes desigualdades

Luz Palomino y Luis Bonilla Molina entrevistan



Luz Palomino

Portal Otras Voces en Educación



Luis Bonilla Molina

Miembro del Consejo de Gobierno de IESALC - UNESCO. Coordinador Internacional de La Red Global Local por la calidad de la educación. Investigador CLACSO

Conocimos personalmente a Mercedes Mayol en el 2018, en el marco de la candidatura que impulsamos a la Secretaria Ejecutiva del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Los ecos de su trabajo se escuchan desde hace mucho tiempo por toda América Latina y el Caribe, como producto de su extraordinario esfuerzo en defensa del derecho a la educación en general y la educación preescolar en particular.

Es un ser humano extraordinario, diáfana y directa en su hablar, con una sonrisa y buena idea a flor de piel. Luego de conocerla asumiría la presidencia de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) y desde allí está impulsando un trabajo innovador y comprometido con la educación pública. Mercedes Mayol Lassalle es Maestra Normal Nacional, Licenciada en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Buenos

Entrevista tomada del Portal Otras Voces en Educación
<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/347983>

Aires. Ha sido maestra, fundadora y directora de Jardines Maternales estatales. En el área de gobierno, fue directora del Área de Educación Infantil de la Ciudad de Buenos Aires. Fue consultora senior del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Es Profesora de la Maestría en Educación Infantil de la Universidad de Buenos Aires y del Programa Regional de Capacitación en Planificación y Gestión de Políticas Educativas, IPE-UNESCO Buenos Aires, Oficina para América Latina. Su campo de interés son las políticas educativas para la primera infancia en relación con los derechos humanos, así como también la organización y gestión de centros educativos para niños de 0 a 3 años. Coordina programas de capacitación y actualización docente en contextos de pobreza y es evaluadora de políticas públicas y programas sobre educación y cuidado de la primera infancia. Miembro de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) desde 1999. Ha sido, durante 6 años Vicepresidenta Regional para América Latina y, como les comentamos, actualmente es la Presidenta Mundial de la OMEP, cargo que ocupa desde el 1 de enero de 2020.

Conversar con Mercedes Mayol Lasalle es una experiencia de actualización rápida sobre la historia, actualidad y perspectivas de la educación preescolar, por ello compartimos este diálogo, con los lectores y colaboradores de la Revista Educación y Cultura

Mercedes, cuéntanos un poco tu historia de vida, ¿cómo llegaste a la educación crítica y contestataria, a la lucha por la educación inicial?

El día que yo nací mi abuelo, que era Ingeniero Agrónomo, estaba fundando una Escuela Pública secundaria para formar Técnicos Agropecuarios, que tenía internado, porque era para niños del campo. Todos vivíamos en el predio de la escuela, en medio del monte pampeano en Argentina, de manera que ya desde mis primeros años, la escuela y “el olor a tiza” fueron parte de mi vida cotidiana.

Mi abuelo (ingeniero, ecologista y darwiniano) y mi madre (joven escritora de izquierda y docente) tuvieron una gran influencia en mi formación, ya que, desde muy pequeña, me conectaron, tanto con la literatura y las artes, como con los libros de ciencias naturales y sociales. Las discusiones políticas y las tertulias culturales eran parte de nuestra vida, así como los viajes por el país más profundo.

Luego de una escuela primaria signada por las frecuentes mudanzas familiares (muchas por cuestiones políticas), hice mi secundario y me recibí de maestra normal nacional a los 17

grupo parapolicial que operó durante el gobierno de Isabel Perón nos fue a buscar para asesinarnos. Afortunadamente no nos encontraron, así que, en marzo de 1976 cuando se instala la dictadura cívico-militar en la Argentina, nosotros ya habíamos cambiado de casa, de trabajo y dejamos de asistir a la Universidad para evitar que nos secuestraran y nos desaparecieran.

Durante la dictadura tuve a mi hija, crecí mucho y aprendí a resistir, reflexionando, estudiando, trabajando y pensando críticamente. La conciencia de saber qué estaba pasando no era generalizada en mi país, mientras

...Tener conciencia me daba terror, pero al mismo tiempo me permitía tener claridad y trabajar resistiendo para aportar a la construcción de un mundo mejor desde el respeto de los derechos humanos y el valor de la democracia...

años en la Escuela Normal de Santa Rosa, La Pampa y enseguida, en 1970, fui a Buenos Aires a estudiar Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Los años 70 del siglo XX fueron tiempos muy convulsionados. En Argentina y en la región el escenario político era cambiante y activo, las producciones y los debates en el campo de las ciencias sociales y la pedagogía fueron interesantes, desafiantes, polarizados y atravesados por el discurso próximo a las luchas populares y a los movimientos estudiantiles.

Mientras estaba en la Facultad, conseguí trabajo como maestra en educación infantil, lo que signó la elección de mi carrera futura. Los niños de mi primer grupo tenían dos años.

En 1975 me casé con un estudiante de arquitectura y militante de izquierda, como yo y a los 20 días, la “Triple A”, un

intelectuales y jóvenes desaparecían en manos de los “grupos de tareas” del ejército argentino, se jugaba el Mundial de Fútbol 1978, se salía de compras con el famoso “deme dos” de los consumistas y se libraban guerras (contra Chile primero y luego por las Malvinas contra el Reino Unido y sus aliados).

Tener conciencia me daba terror, pero al mismo tiempo me permitía tener claridad y trabajar resistiendo para aportar a la construcción de un mundo mejor desde el respeto de los derechos humanos y el valor de la democracia. Ese es el horizonte que persigo todavía. Yo no me olvidé, es más, cultivo la memoria constructivamente mirando hacia el futuro y hacia “los nuevos”: la primera infancia.

¿Cuáles son los elementos relevantes de la crisis del sistema educativo latinoamericano en cuanto a la educación preescolar?

Rápidamente podríamos afirmar que la educación y el cuidado de la Primera Infancia en la región muestra tres rasgos o características: es diversa, está fragmentada y muestra grandes desigualdades.

La experiencia de haber sido 6 años Vicepresidenta regional para América Latina de la OMEP me dio la posibilidad de ver bastante a fondo esta problemática. Porque sin ninguna duda, para conocer sobre la educación hay que “caminar” las escuelas, observar, conversar con los actores y actrices (niños, niñas, familias, maestras y maestros).

Retomando el rasgo de la diversidad, construir una visión lleva tiempo porque los contratos fundacionales de las instituciones y sistemas que coexisten son muchísimos; unas se formaron como primer nivel al amparo de los sistemas educativos, acunado por las míticas y discursos de la pedagogía, la psicología y la escuela, otros basados en las luchas de las mujeres trabajadoras que peleaban por “una guardería” para acoger a sus hijos, otras fruto de la movilización y la lucha popular comunitaria y la necesidad de proteger a los más pequeños en nuestras grandes crisis...

También obviamente aparece la lógica diferente del mercado, de la escuela privada, que también es diversa y se apoya tanto en las tradiciones educativas religiosas, desde las misiones o la atención a las clases más acomodadas, en la maestra que arma cooperativa e instala “el jardicinito” del barrio, a las grandes cadenas de “franchaising” de la educación infantil... esta diversidad, puede ofrecer frutos maravillosos y frutos malogrados.

Si atendemos a la fragmentación, creo que hay varios temas paradigmáticos: por ejemplo, la fragmentación en la gestión y rectoría de la educación de la primera infancia: vemos que en los años 90 del siglo XX muchos países “primarizaron” la educación de los niños de 4 y 5 años, se perdió la aceptabilidad y adaptabilidad del derecho a la

educación en primera infancia, con el cercenamiento del juego, del arte y de la cultura para reemplazarlo por tristes “entrenamientos” y procesos escolarizantes, con grandes tintes evaluativos.

Al mismo tiempo, para los sectores populares se ofrece servicios centrados en los cuidados, con poco juego, poca cultura y actividades rutinarias y poco desafiantes para los pequeños. Esto se relaciona con otra señal de identidad: la fragmentación entre “el cuidado” y la “educación”, que yo considero una falacia, dado que se trata de prácticas sociales y éticas inseparables.

Asimismo, es una visión que atenta contra el derecho humano a la educación desde que el niño nace. Este es un problema muy serio que tenemos en la Región, atender en los tres primeros años de vida el niño solo a la alimentación, higiene y sueño, que no está mal, en una región tan desigual, pero que debe reinterpretarse y enriquecerse con lo más bello de la cultura de Nuestra América, con nuestros lenguajes, danzas, artes, conocimiento social y natural, con la habilitación de la ciudadanía de cada niño y cada niña a través de su participación activa de acuerdo con la potencia de su nivel de desarrollo y la su expresividad corporal, kinestésica, lúdica, antes que apoyada en el lenguaje verbal.

Otro aspecto que no quiero soslayar en el tema de la fragmentación es como juegan las ideologías y las modas dentro de la construcción pedagógica de la educación infantil. Si bien siempre ha habido influencias de determinadas áreas disciplinares, hoy en día el mercado de “gurúes” de la educación, las editoriales y los franchaisings están privatizando y empobreciendo a la pedagogía y por ende al saber de los maestros y maestras de la región.

El neopositivismo con su afán de argumentar sostenido en la (imposible) evidencia, el “neoliberalismo” (me encanta este neologismo) o las explicaciones de los economistas sobre la tasa de retorno en la inversión hacia la primera infancia, me ponen nerviosa.

Tenemos que aprender que ninguna ciencia explica por sí misma un hecho tan complejo como la educación en la primera infancia, permeada por la complejidad y la velocidad del desarrollo humano, la recreación de la cultura por parte de cada cachorro humano, la importancia de la familia, los otros niños y niñas, los vínculos con los maestros y maestras, la vivencias en comunidad...

Por eso, trato de pensar desde un paradigma de complejidad, sin “evidencias” pero con “experiencias” y relatos provisorios provenientes de múltiples miradas, campos científicos y actores...

A veces esto es angustiante, porque, claro, es más fácil agarrarse de las recetas y de la correlación lineal “causa-consecuencia”. Sin embargo, para mí es desafiante, maravilloso y atractivo y me conecta más con la maravilla que sienten los niños y niñas frente al mundo a descubrir...

Volviendo a la caracterización de la educación infantil en la Región, afirmaba que otra nota es la desigualdad. En el continente más desigual no podría ser de otra manera. Pese a los grandes esfuerzos para garantizar el acceso a la educación de la primera infancia, este está altamente signado por las desigualdades.

Los niños y niñas de 4, 5, 6 y 7 años, tienen acceso, ligado a la obligatoriedad en muchos de los países. Sin embargo, los menores de 3 años no corren con la misma suerte y el acceso suele estar correlacionado directamente con la capacidad económica de las familias para pagar una institución privada.

La gran mayoría carece de una oferta pública y gratuita. Por eso, también se acentúa la presencia y oferta de los sectores de desarrollo social de los Estados, las iniciativas comunitarias, además del sector mercantil.

Obviamente, la desigualdad también se expresa en la calidad educativa, las instalaciones, los juguetes, libros y

materiales, la higiene y la alimentación que rodean a cada niño... esto da para extenderse muchísimo...

¿Consideras que la formación de los y las futuras maestras(os) se corresponde a las necesidades de la región y los desafíos pedagógicos del siglo XXI?

Dentro del terreno de las desigualdades está también la situación y formación de los maestros y maestras dedicados a la educación infantil. Cuanto más pequeño es el niño, menos requerimientos y menos formación tienen los adultos a cargo.

También mayor es la informalidad en las relaciones laborales de cada educador, al punto de que existen programas que pagan con “propinas” a los “cuidadores” institucionales de los niños y niñas.

Además de la precarización laboral, vemos una alta feminización de la fuerza laboral docente, siendo muy pocos los varones que desean trabajar en el nivel.

Respecto de la formación, se han realizado muchos esfuerzos para mejorar los niveles de formación inicial. En algunos países coexisten universidades con institutos terciarios de buena calidad, herederos de las viejas Escuelas Normales.

Los estudios se han alargado y la conversación entre práctica y teoría en muchos países se ha tratado de resolver desde el primer año, con prácticas y pasantías. Sin embargo, estoy convencida de que por más intensa que sea la formación inicial, por metódico que haya sido un plan de estudios, esa formación inicial será insuficiente para asegurar todo lo que un docente debe saber en su vida profesional.

Por eso, se hace necesario un permanente proceso de formación a lo largo de la actividad profesional. Reflexionar sobre la práctica, estudiar siempre, y crear “experiencia” que no es lo mismo que “antigüedad”.

Y cuando digo sistemas de formación permanente, pienso en trayectos formativos que vayan acompañando el



Fotografía - Alberto Motta

desarrollo profesional de maestros, profesores y directivos fuertemente articulados con su experiencia laboral. Por eso son tan importantes los buenos directores e inspectores, además del grupo de “pares-maestros” que comparten el proyecto de la escuela.

Asimismo, me vuelvo a referir a la imposibilidad de encontrar sistemas o teorías que nos brinden todas respuestas, ante las incertidumbres. Las preguntas son parte de nuestra profesión y será necesario apelar permanentemente a la reflexión activa en los problemas e involucrarse en los debates más importantes de la cultura, de la educación y de la política.

Lo que se requiere es robustecer la formación en teorías, enfoques y perspectivas que permitan una comprensión compleja del problema educativo, y que ayuden a construir un saber pedagógico en constante evolución y transformación.

El gran desafío, creo yo, es concebir a la educación como una práctica política (que se construye en el espacio público y con otros y otras; no se trata de una mera técnica para aplicar).

¿Qué ha significado el Coronavirus en lo educativo? ¿Consideras que las medidas educativas tomadas en el marco de la pandemia afectan al derecho a la educación?

Sin dudas muchas de las medidas sanitarias no han podido o no han querido considerar la ciudadanía (los derechos humanos) de las primeras infancias. Y lo pongo en plural, porque en esta Latinoamérica desigual, hay múltiples experiencias vitales que definen distintos modos de vivir la infancia.

Sin dudas, muchas decisiones fueron tomadas por lo imprevisto del momento, la debilidad de los sistemas de protección de derechos y tal vez con las mejores intenciones.

Pero, de golpe, aún con marcadas desigualdades de acceso y calidad, los niños que jugaban en las plazas, en los jardines de infantes, en las escuelas, en los diversos espacios públicos han quedado confinados al espacio del hogar.

Debemos tener en cuenta que el 80 % de la población latinoamericana vive en ciudades, y una gran mayoría de niños y niñas viven en condiciones habitacionales muy precarias.

Muchas familias no cuentan con suficiente comida y no tienen acceso a servicios básicos de saneamiento. El Dr. Jaime Breich, nos señala que las infancias viven en ciudades tóxicas, caracterizadas por el urbanismo salvaje y en condiciones malsanas.

...El estar confinado en el hogar limita derechos y genera angustias, enojos y desconcierto en los niños pequeños...

A esto se le suma, que la experiencia de vivir en familia en contextos de desigualdades y violencias puede ser muy doloroso. Ello se constata en que las denuncias por maltrato infantil y violencia de género han aumentado en la Región desde que comenzó el confinamiento.

Aun en las mejores condiciones habitacionales y sanitarias, para un niño o una niña pequeña la situación es incomprensible. El estar confinado en el hogar limita derechos y genera angustias, enojos y desconcierto en los niños pequeños.

El cuidado y la crianza, generalmente feminizada, se ve tensada por el encierro y por las casi nulas políticas públicas dirigidas a acompañar a las familias en la crianza a través de todos los medios posibles.

Así las formas de vida en las ciudades, los espacios reducidos, el aislamiento en el contacto con la naturaleza son factores de alienación, ansiedades y fobias aun más marcadas entre los infantes que no tienen aún la estructura psíquica que les permita comprender la situación.

En los últimos días, en varios países, algunas voces se han alzado reclamando por los derechos de la infancia: niños que muestran regresiones, rabietas y angustias, niños que hablan con amigos imaginarios preocupan a las familias...

Tampoco podemos seguir las recetas de los demás niveles educativos, que pretenden seguir enseñando a través del uso de Internet. Sin dudas, pensar el cuerpo del niño en el siglo XXI incluye pensarlo en relación con las nuevas tecnologías, pero el uso temprano y abusivo de las pantallas tiene consecuencias negativas para la niñez y,

especialmente, en la primera infancia se presentan como un obstáculo para la construcción de su subjetividad, su corporeidad y su juego.

Tengamos en cuenta que las 4 características de las pantallas: luz, brillo, movimiento y continuidad, en conjunción producen la captura de la atención, sin un beneficio para el niño y niña pequeña.

Por ello el uso libre de las pantallas en la primera infancia ha llevado los especialistas a recomendar su restricción en los dos primeros años y que se pauten rigurosamente el uso después de esta edad.

En este sentido recomendamos que las estrategias tecnológicas más bien se usen para orientar e informar a las familias y ampliar sus recursos culturales y educativos para el mejoramiento de la crianza y de las oportunidades de acceso al juego, a las artes y al conocimiento del mundo cultural y natural.

¿Cuáles consideras que son las propuestas más importantes para iniciar un proceso de transformación radical de los sistemas educativos?

¡Esta pregunta me desafía a escribir un libro! De hecho, con la compañera Gabriela Fairstein estamos terminando uno sobre los tres primeros años de vida y su educación.

Yo soy muy respetuosa con mis críticas a los sistemas educativos, y en especial vinculados a la educación inicial, dado que veo que a veces sirven de argumento para destruir todo lo construido y plantear opciones “baratas” y “de-simbolizadas” desde el punto de vista educativo, cultural y humano.

Tenemos que mirar para adelante, pero con los pies bien puestos en las mejores tradiciones, saberes y cons-

trucciones pedagógicas que tienen en el mundo, más de 200 años, sumándole nuestra recreación, nuestro rescate de las prácticas de crianza y formación humana de las culturas de Nuestra América.

Con mis compañeras de la OMEP, abogamos por una escuela infantil donde los niños sean respetados en su dignidad y percibidos, como ciudadanos que tienen derecho al goce de todos los derechos humanos.

Desde tiempos ancestrales sabemos que el juego y la exploración son vitales para la constitución subjetiva que se va construyendo en conversación con la cultura propia, la lengua materna y los otros y otras significativos.

Trabajemos por una escuela infantil en la que todos y todas accedan en condiciones de equidad a un contexto cultural y lúdico rico respetuoso y cuidado, donde los bebés, niños y niñas dispongan de adultos con una actitud y una acción generosa de entrega de la cultura, que se presten a la habilitación del juego, brindando espacios que permitan los desplazamientos y movimientos, actividades desafiantes y materiales potentes para el conocimiento y el desarrollo personal holístico y en armonía con la naturaleza, la comunidad, y el mundo.

Finalmente, deseo enfatizar que esta escuela del futuro no es posible sin democracia. Como decía Alessandro Baratta “la democracia es buena para los niños”

Debemos construir un espacio donde los niños y niñas puedan desarrollar su ciudadanía, protagonismo y su potencia, donde las familias tengan participación activa y donde el colectivo de maestros, maestras y directivos desplieguen autonomía y solvencia profesional.

Así todas y todos podrán formar, formarse y transformarse en comunidad iluminados por el horizonte de la protección y realización de los derechos humanos.



Deporte y música

en el desarrollo motor del niño



Judy Liliana Manrique Espitia

Estudiante Programa de Maestría
en Pedagogía de la Cultura Física,
UPTC, Tunja, Boyacá



Andrea Castañeda

Estudiante Programa de Maestría
en Pedagogía de la Cultura Física,
UPTC, Tunja, Boyacá

Resumen

Recopilar información sobre aspectos del desarrollo motor y aportes de la música y el deporte en el desarrollo integral del niño. Se realizó una revisión sistemática de estudios científicos como artículos y libros. Se concluye que la música y el deporte son fundamentales en el proceso de desarrollo del ser humano, como aprendizajes transversales para la enseñanza de otras áreas, debido a que el aprender a secuenciar movimientos, ayuda a establecer conexiones que activan nuestro cerebro simultáneamente, lo cual posibilita aprender de manera más fácil cualquier otra cosa, y desarrollar aspectos cognitivos, psicomotores, sociales, emocionales y lenguaje.

Palabras clave

Desarrollo, Desarrollo motor, Música, Deporte.

Introducción

El desarrollo en los seres humanos hace referencia a los cambios en el nivel de funcionamiento de forma general e implica la aparición y ampliación de las capacidades para funcionar en un nivel más complejo. Son conmutaciones de tipo cualitativo y cuantitativo, que afectan las estructuras y funciones orgánicas que resultan de la interacción del crecimiento, la maduración y la experiencia. Todo ello teniendo en cuenta, básicamente, tres principios: las personas se desa-

rollan a diferentes ritmos, el desarrollo es relativamente sistemático y este tiene lugar de forma gradual (Ruiz Pérez, 1994).

Dicho desarrollo, se presenta a partir de la etapa prenatal y continúa a lo largo de las diferentes fases de la vida del ser humano, siendo los primeros años de vida los más relevantes, puesto que tiene lugar procesos neurofisiológicos que configuran las conexiones y las funciones del cerebro, [...]“se han desarrollado de forma significativa conexiones neuronales y el proceso de mielinización, las conexiones adicionales entre el cerebelo y la corteza cerebral incrementan el control de los movimientos voluntarios tales como los que se requieren para escribir” (Zahler y Carr, 2008). Por ello, investigar acerca de desarrollo motor, se entiende como el “estudio de los cambios en las competencias motrices humanas desde el nacimiento a la vejez, los factores que intervienen en estos cambios así como la relación con otros ámbitos de la conducta” (Quiroz, 2003).

Por consiguiente, es importante conocer que el desarrollo motor representa un factor imprescindible en el proceso de crecimiento de los seres humanos y tener presente que las alteraciones en este proceso, pueden a futuro llegar a relacionarse de manera directa, con bajo rendimiento y deserción escolar, trastornos psiquiátricos, emocionales y conductuales, déficit en las habilidades sociales y morbilidad en la edad adulta (Douglas, 2002; Manteola, 1989; Mustard, 2000 citados en Schonhaut et al., 2005).

Desarrollo motor

Parte del desarrollo del ser humano, está sustentado en el desarrollo motor como proceso mediante el cual el individuo adquiere, organiza y utiliza la conducta motriz. En el transcurso de este, se van sucediendo de manera más o menos diferenciada, una serie de fases o estadios que muchos autores han delimitado en función de perspectivas diferentes de análisis, (Díaz et al., 1999).

Autores como Elena (2006), refiere que el desarrollo motor es un conjunto de habilidades que el niño adquiere desde su nacimiento y que los dos primeros años de vida son los más importantes y acelerados, lo componen el sistema sensorial, motor, mental y una interacción entre el lenguaje y el área social del individuo, es un proceso de continuo cambio, en el que el niño comienza a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, relaciones con los demás, con los objetos y el medio ambiente. Es así como podemos indicar que, cada ser humano al nacer tiene un potencial de desarrollo determinado congénitamente y que el resultado final será la combinación entre la carga genética y los estímulos recibidos a lo largo del proceso de desarrollo por parte de su entorno familiar, social y con el medio ambiente.

Por su parte, Palau (2005), argumenta que el crecimiento y desarrollo son un confuso patrón de fuerzas genéti-

se considera normal. A partir de las diferencias que distinguen a los géneros, los patrones de crecimiento pueden variar tanto, cuanto difieren los seres humanos entre sí. El crecimiento físico y el desarrollo motor están regidos por tres principios generales, a saber, el principio cefalocaudal, el principio próximo distal y el principio de lo general a lo específico y de lo grueso a lo fino.

De este modo, es preciso mencionar que el desarrollo motor grueso se produce en sentido cefalocaudal, y se refiere a los cambios de posición del cuerpo y la capacidad de control que se tiene sobre este para mantener el equilibrio, la postura y el movimiento, con lo cual se logra controlar la cabeza, sentarse sin apoyo, gatear, caminar, saltar, correr, subir escaleras, etc. Por su parte el desarrollo motor fino se produce en sentido próximo distal, y está relacionado con el uso de las partes individuales del cuerpo, como las manos; lo cual requiere de la coordina-



Fotografía - Alberto Motta

cas, factores nutricionales, emocionales, sociales y culturales, que, en forma dinámica y continua, afectan al ser humano desde su nacimiento hasta su madurez. Cada niño crece y se desarrolla de una manera única y diferente de la de los demás, dentro de los amplios límites de lo que

ción óculo manual para poder realizar actividades como coger juguetes, manipularlos, agitar objetos, dar palmadas, tapar o destapar objetos, agarrar cosas muy pequeñas, enroscar, hasta llegar a niveles de mayor complejidad como escribir, Salgado, (2007), citado por Medina, et al., (2015).

De una manera más general encontramos el aporte de Hadders, (2010), quien define el desarrollo motor grueso como aquel que evalúa el control muscular, coordinación corporal y la locomoción, mientras que hace referencia al desarrollo motor fino como el desarrollo del control y coordinación de segmentos corporales para realizar tareas más precisas y complejas, integrando la coordinación muscular y las habilidades perceptivas.

Evolución del desarrollo motor

En los procesos evolutivos, el desarrollo motor ocupa un lugar intermedio entre el desarrollo físico y el psicológico. De esta forma, el progreso motor determina y a su vez resulta influenciado por otros componentes del desarrollo infantil, como los aspectos físicos, socio-afectivos y psicológicos, que integran lo cognitivo. Así, en los primeros años de vida, la habilidad para ejecutar actos motores es un indicador importante del funcionamiento cognitivo (Ternera, 2010). El movimiento del niño favorece un óptimo autoconocimiento basado en la comunicación interpersonal, el dominio del lenguaje gestual y el autocontrol a través de los cuales interpreta el mundo (López, Sánchez, e Ibáñez, 2004). De hecho, el desarrollo motor representa un tipo específico de inteligencia llamada kinésico-corporal, que posee dos características fundamentales: el control de los movimientos del propio cuerpo y la capacidad de manejar objetos hábilmente (Gardner, 1983). Es por eso que, a los patrones fundamentales de movimiento, se les atribuye la característica de ser inherentes a la naturaleza humana, denominándose primordiales por estar presentes en todas las personas, por su origen filogenético y por constituir la base para conductas motrices más complejas (Ruiz Pérez, 1994; Castañer y Camerino, 1991).

De igual manera, el desarrollo motor es considerado un proceso de cambio en el comportamiento motor, ocasionado por la interacción entre la heren-

cia y el entorno. Se trata de un cambio continuo que dura toda la vida basado en la interacción de la maduración, las experiencias previas y las nuevas actividades motoras. Gallahue (1996), citado por Gordon y Williams (2001). También se considera al desarrollo motor, como un proceso de adaptación que determina el dominio de sí mismo y del ambiente, pudiendo ser capaz de utilizar sus capacidades motrices como medio de comunicación en la esfera social, proceso en el que se manifiesta una progresiva integración motriz que comporta diversos niveles de intervención y aprendizaje, Schilling (1976), citado por Ruiz Pérez (1994).

“El período escolar que abarca las edades comprendidas de los 4 a los 14 años, representa gran importancia para el desarrollo motor y para la adquisición de habilidades motrices nuevas” (Cratty, 1986), manifiestan que la etapa comprendida entre los 8 y los 12 años, es la “edad de oro del aprendizaje motor”, ya que es allí donde se dan las condiciones ideales para el más rápido y fácil aprendizaje de diferentes habilidades motrices. Este periodo supone la transición de habilidades motrices básicas, hasta el inicio y posterior establecimiento de las habilidades motrices específicas.

Actualmente, el estudio del desarrollo motor, aplicado al área de la educación e independiente del enfoque que se le quiera dar, apuntan a una visión integral del desarrollo de la competencia motriz a lo largo de las fases evolutivas o estadios en la vida del hombre, desde el punto de vista cognitivo, emocional, social y físico. Lo anterior, permite a los profesionales de las áreas de educación física y música aplicar estos conocimientos a su plan de formación, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con estrategias didáctico-metodológicas. Para Contreras (1998), en el tratamiento didáctico de los contenidos perceptivo-motrices, las habilidades y destrezas básicas se debe propiciar la creación de amplios

patrones motores, primando el criterio de diversidad sobre el de especialización, por lo que es preciso insistir en dotar al alumno del mayor número posible de experiencias. Esto último adquiere gran relevancia, cuando dichos conocimientos son aplicados en la primera infancia, teniendo como premisa el desarrollo de su motricidad a través de las diversas edades. Punto relevante, si se pretende que el niño integre cada uno de los conocimientos adquiridos de manera significativa durante el proceso de desarrollo.

Desarrollo y deporte

Según José María Cagigal (1985), el “deporte es aquella competición organizada que va desde el gran espectáculo hasta la competición de nivel modesto; también es cada tipo de actividad física realizada con el deseo de compararse, de superar a otros o a sí mismos, o realizada en general con aspectos de expresión, lúdicos, gratificadores, a pesar del esfuerzo”. Mientras y Parlebas, (como se citó en Hernández Moreno 1994) define el deporte como “situación motriz de competición reglada e institucionalizada” a la que el mismo Hernández Moreno añade el aspecto lúdico, lo que hace que la definición de deporte de la siguiente manera: “situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada”.

En la sociedad actual el niño es sometido a una reducción de posibilidades creativas y de movimientos. Además, los deportes grupales incorporan hasta a niños de 4 años que no están preparados psicológica ni motrizmente para la práctica deportiva. Se deben respetar las etapas eligiendo qué tareas y cómo realizarlas (Zampa, 2007). Se cree que no es en absoluto recomendable que el niño se especifique en un deporte desde edades tempranas. Las ofertas deportivas extraescolares en edades infantiles deberían trabajar casi en su totalidad la psicomotricidad y no limitarse a ejercicios o juegos específicos de un deporte. Hasta cumplir los 8 o 9 años no de-

bería enfocarse la actividad del niño hacia el deporte, y en lugar de realizar un único deporte debería practicar varios, en talleres o extraescolares de *multideporte*. Para Arufe (2002), entre los 4 y 7 años se deben realizar juegos predeportivos o psicomotores que serán la base del futuro deportista. Son juegos con una tarea motriz con gran riqueza que pueden aplicarse a cualquier deporte cuando el niño crezca.

En muchos casos se cree que el empezar desde muy temprano a practicar un deporte se va a conseguir el éxito, pero no es así. No es para nada conveniente la especificación de un niño en un deporte porque no va a poder desarrollar todas sus destrezas y va a tener deficiencias en el futuro. El desarrollo del niño está diferenciado por etapas y si estas no se respetan se pueden generar problemas en el niño, no hay que pretender que cada una de esas etapas pase lo más rápido posible, sino que hay que respetar los tiempos y el orden de estas eligiendo bien las tareas y por supuesto la forma de realizarlas (Zampa, 2007). Es aconsejable que el niño realice clases de psicomotricidad para luego más adelante participe en clases multideportivas preferiblemente.

De esta manera, se debe resaltar el desarrollo psicomotor como factor fundamental en el proceso de crecimiento, contribuyendo en la etapa infantil a descubrir y desarrollar sus habilidades motrices, además de interferir positivamente en las relaciones sociales (Pons y Arufe, 2016). Así mismo, se ha sugerido que los problemas en el desarrollo motor tienen consecuencias negativas en los procesos de aprendizaje, los cuales se relacionan con la edad cronológica del niño y podrían ser detectados en el colegio (Carboni et al. 2006). Es importante conocer que recientes estudios demostraron que el aumento de las actividades psicomotrices estructuradas mejora el desarrollo motor y las habilidades sociales de los niños. (Solís, et al. 2017).

Así mismo, las habilidades motrices impartidas a través del juego o la práctica de diferentes actividades

deportivas propician el aprendizaje, permite evolución de la personalidad y la autonomía. Actualmente hay incremento en los índices de sedentarismo, enfermedades cardiovasculares, diabetes, sobrepeso y obesidad en las edades tempranas. De igual manera, el tiempo de clases de educación física es cada vez más reducido como para promover el desarrollo de habilidades psicomotrices. Osorio y Herrador (2007) destacan que aparece un porcentaje importante de docentes que ponen en práctica sesiones de psicomotricidad dos veces por semana o menos y sólo un 18% la trabaja más de dos veces por semana. De igual manera es reseñable también que muchos de los docentes que imparten prácticas psicomotrices en la educación dicen tener una escasa formación para atender adecuadamente a los niños.

A partir de lo anterior, podemos mencionar que los años previos a la escolarización, suponen también una etapa de gran importancia en la adquisición de hábitos de vida saludables, ya que las conductas de actividades físico-deportivas que desarrollan durante el periodo preescolar tenderán a permanecer durante los años posteriores (Jones, Hinkley, Okely & Salmon, 2013). En este sentido, la práctica regular de actividades físico-deportivas desde la infancia se ha relacionado con un mejor desarrollo del aparato locomotor y del sistema neuromuscular, así como también con menores índices de obesidad y de enfermedades cardiovasculares durante la adolescencia y la

...Actualmente hay incremento en los índices de sedentarismo, enfermedades cardiovasculares, diabetes, sobrepeso y obesidad en las edades tempranas...

edad adulta (Arday et al., 2011; Cano, Oyarzún, Leyton & Sepúlveda, 2014; González-Gross y Meléndez, 2013; Ortega, Ruiz, Castillo y Sjostrom, 2008).

Es por eso, que la gran prevalencia de conductas sedentarias entre la población infantil supone también un riesgo para su desarrollo psicomotor. La influencia de la práctica de actividades físicas deportivas, durante la infancia sobre la competencia psicomotriz presente y futura de los niños, ha sido previamente explorada en investigaciones anteriores (Stodden et al., 2008). Existe una demostrada relación entre la práctica de actividades físicas deportivas, y una mejor función cognitiva y académica durante la etapa escolar (Becker, McClelland, Loprinzi & Trost, 2014; Lees y Hopkins, 2013; Sibley y Etnier, 2003).

De igual manera, la participación en actividades físicas deportivas mejora las habilidades sociales, así como aquellas relacionadas con la regulación emocional (Becker et al., 2014; Lees & Hopkins, 2013; Tubic y Dordic, 2013). En cuanto al desarrollo perceptivo-motor, los estudios muestran una relación positiva entre la práctica deportiva y el desempeño motor (Da Rocha, Nicolai, dos Santos, de Sousa y Cattuzzo, 2014; Vandorpe et al., 2012), incluyendo la adquisición y desarrollo de habilidades motrices básicas (Iivonen et al., 2013; Fowweather et al., 2015; Olesen, Kristensen, Ried-Larsen, Grontved y Froberg, 2014), y de coordinación motora (Lopes, Santos, Pereira y Lopes, 2012).

Desarrollo y música

La música no solo es una expresión artística, sino un recurso pedagógico que puede ser empleado para promover el desarrollo de las personas, buscando comprender la sonoridad del mundo como parte de la esencia humana. De este modo, Caprav (2003) aduce que [...]“permite que se considere a la educación a través de la música como uno de los pilares del desarrollo integral del ser humano”, haciendo posible que al relacionar procesos físicos y psicológicos, a través de la práctica musical se desarrollen diferentes habilidades como: la audición, la relación espacial, la motricidad fina, la coordinación visomotora, la lateralidad, la memoria mecánica, la evocación auditiva, el ritmo, la concentración y la expresión de emociones entre otros (Reynoso, 2010), favoreciendo los procesos de aprendizaje a través del sonido, el ritmo y la interpretación musical (Campbell, 2001), perspectiva que invita a prestar atención al fomento de la formación artística musical en la edad preescolar.

Desde una perspectiva más general, la educación artística se podría proyectar como la generación de espacios significativos de aprendizaje, pues mediante el sonido, el ritmo y la interpretación musical se pueden mejorar los procesos de aprendizaje de los individuos (Campbell, 2001). Además de considerarse la música como un lenguaje que puede expresar sentimientos, estados de ánimo y configurar atmósferas, se le puede atribuir cualidades diversas: bella, serena, excitante, jocosa, tensa, satírica, inquisitiva, elegante, de mal gusto, sugestiva, sensual, misteriosa, imponente, marcial. que al encuentro con la imaginación creadora de niños y niñas puede llegar a proveerlos de recursos para iniciarse en la resolución de problemas y entretejer relaciones con sí mismo, el entorno y los demás (Maya, 2007).

Es por ello, que el desarrollo rítmico es indispensable en el desarrollo motriz de cualquier ser humano (Thomas y Moon, 1976). A su vez, el movimiento del cuerpo puede influenciar la

percepción auditiva de la estructura del ritmo (Trainor y otros, 2009), logrando así que el desarrollo motriz estimule el desarrollo neurológico (Flohr, 2010). Todo esto ocurre debido a que en el cerebro las conexiones auditivas y motrices están muy relacionadas (Phillips-Silver y Trainor, 2005). De igual forma, cuando una persona escucha música, generalmente siente el pulso a través del movimiento. Esto sucede porque en el cerebro los ganglios basales y el área motora suplementaria trabajan juntos para interpretar el sentido del pulso al escuchar música (Grahm y Brett, 2007). Brown, Sherrill y Gench (1981) analizaron cómo el uso de las metodologías Dalcroze y Kodály, métodos de enseñanza musical basados en la adquisición del ritmo mediante el movimiento corporal, tienen un efecto beneficioso en el desarrollo motor-perceptual de los niños. Los resultados indicaron que la integración de estas dos metodologías era exitosa y beneficiosa para los niños. Zachopoulou, Tsapakidou y Derrri (2004), por su parte, encontraron en un estudio empírico similar que un programa de desarrollo musical y de movimiento podía afectar positivamente al desarrollo físico y musical de los estudiantes. Por ello, Nelson (2009) expone que el baile y la música ayudan a desarrollar la resistencia física y la coordinación en los niños.

La expresión musical en los primeros años del desarrollo humano se centra en los elementos del ritmo más que en los melódicos (Hensy de Gainza, 1964), lo anterior gracias a que im-

pulsos naturales tales como el moverse, manipular, tocar, observar, entre otros, permite dar al niño repuestas frente a los sonidos que se van convirtiendo a su vez en su medio de expresión, ya que el ritmo desarrolla el control motor elemental y la coordinación sensomotora (Lorete, 1980).

Uno de los primeros en reflexionar y trabajar sobre dicha perspectiva fue Emile Jacques Dalcroze (1865-1950), quien además de ser el padre de la rítmica, método que inició en el Conservatorio de Ginebra, logró unificar la música con el estímulo sonoro, el cual a su vez se relaciona con el movimiento del cuerpo, pues es el que representa la formas sonoras o elementos del ritmo como melodía, armonía y dinámicas. Esto permite el favorecimiento del desarrollo motriz y simultáneamente la atención, la inteligencia, la sensibilidad, al igual que una memoria muscular que se gesta gracias a la experiencia del movimiento. Por otra parte, el desarrollo del oído musical aporta a un sentido melódico, tonal y armónico que promueve en los párvulos habilidades motrices básicas como lo son el gateo, la marcha, el deslizamiento, el correr, caminar, saltar, entre muchas. Su método se entiende además como desarrollo sensible y la expresión del alma. Los materiales didácticos que usaba Dalcroze se centraban en el manejo de flauta dulce e instrumentos de percusión como panderetas, xilófonos, triángulos [así mismo], empleó colchonetas, aros, espejos, palos, pelotas, cintas, balones, entre otros (Van Der Spar, 1990).

...El desarrollo del oído musical aporta a un sentido melódico, tonal y armónico que promueve en los párvulos habilidades motrices básicas como lo son el gateo, la marcha, el deslizamiento, el correr, caminar, saltar, entre muchas...

Por su parte, Carl Orff (1895-1982), gran compositor alemán y director de orquesta del siglo XX, fue otro de los autores que reflexionó sobre el papel de la música en el desarrollo de los niños, su planteamiento educativo expresaba que el niño debe participar, interpretar y crear dentro de su proceso de aprendizaje musical su método activo, el cual se basa en reconocer el

allá, estableciendo que el objeto de enseñar es mucho más que pretender que el niño adquiriera conocimientos y aptitudes, enseñar corresponde a preocuparse por el desarrollo de la inteligencia teniendo en cuenta su evolución, haciéndolo de manera gradual, comprendiendo la individualidad del niño, como una unidad de sentimiento, inteligencia y mora-

Deporte y música en el desarrollo motor del niño

Las primeras etapas del desarrollo son de trascendental importancia ya que es allí donde se establecen las bases del desarrollo humano, habilidades sociales y destrezas sensoriales y motrices, interacción, participación, comunicación. Razón por la cual es pertinente coincidir con la apreciación de Rizzolli, Martell, Delgado, Villasis, Reyes, O'Shea (2015), quienes ostentan que los primeros años de vida se consideran importantes para el progreso y maduración, dado que es durante esta etapa cuando se desarrolla el 90% del cerebro. De esta manera, se puede determinar que si no existen programas que contribuyan al desarrollo motor en la primera infancia, es probable que continuemos encontrando niños en las diferentes escuelas de formación deportivas, musicales y en las clases de educación física con estas dificultades y que posiblemente con el correr de los años algunas de ellas no se puedan corregir en su totalidad, convirtiéndose en un factor determinante en el desarrollo de las necesidades básicas que a diario realiza el ser humano, principalmente la que compete a las necesidades de seguridad, protección y las necesidades sociales, como lo sustenta la Teoría de las Necesidades Humanas, de Maslow (1943).

En la actualidad, el nivel de patrones de prácticas de actividades extraescolares ha disminuido en las nuevas generaciones, con respecto a las anteriores, debido a un sin número de factores que influyen directamente, partiendo de la tecnología que ocupa la atención de los seres humanos en gran parte del día. Así mismo, los medios de transporte que hacen más fácil los desplazamientos, los malos hábitos alimenticios, la transformación social y la percepción errada de la práctica del deporte, o los programas de formación cultural, vistos como pasatiempo y no como factor fundamental en el proceso de desarrollo del ser humano. De esta manera, es importante



Fotografía - Alberto Motta

cuerpo como instrumento principal, dado que goza de múltiples posibilidades tímbricas. Este autor centra su interés en la búsqueda del contacto del niño con la música dentro de planos totalmente naturales para ellos, utilizando peculios que logran dominar con facilidad para que se apresten musicalmente, al punto de que uno de sus grandes aportes son instrumentos especializados que pretenden extender la voz, el movimiento y la palabra del niño; sus recursos didácticos fueron el trabajo conjunto de la palabra, ritmo, melodía, armonía, además del manejo instrumental y el manejo de la voz, utilizando ostinatos rítmicos y melódicos para sus procesos de ensamble y creaciones sonoras (Pascual, 2006).

En ese mismo sentido es importante mencionar a Zapata (2009), citando a Pestalozzi, el cual va un poco más

allá. En ese marco, el término desarrollo según el documento número 10 del Ministerio de Educación Nacional (2009) se entiende como “un proceso de reconstrucción y reorganización permanente”, por consiguiente, la motricidad fina, la coordinación visomotora, la concentración, la lateralidad y la relación espacial son habilidades que pueden ser activadas y desarrolladas usando la música como medio educativo.

En consecuencia, es importante destacar la apreciación de Reynoso (2010), quien manifiesta que la música merece ocupar un lugar importante en los primeros años de educación de los niños y las niñas, pues como se planteó, por medio del sonido, el ritmo y las virtudes propias de la melodía y la armonía se favorece el impulso de la vida interior y se promueven las más excelsas facultades humanas.

reflexionar acerca de los procesos educativos, si realmente las Instituciones Educativas y los entes gubernamentales desarrollan programas orientados a la formación musical y deportiva durante las etapas de infancia y niñez, y si estos están cumpliendo con las necesidades que demanda el proceso de desarrollo de los niños, y de esta manera prepararlos para que tengan autonomía, se conviertan en seres humanos físicamente activos y con pleno desarrollo de sus habilidades motoras.

Según Prensky, (2001) “ los jóvenes nacidos entre 2001 y el 2010 no conocían otra cosa que la tecnología era tan normal el uso del internet en teléfonos inteligentes, videojuegos, reproductores de música y más, son individuos que funcionan mejor cuando trabajan en red y responden al estímulo de la gratificación instantánea y las recompensas frecuentes” con base en lo anterior, estudios como el mencionado resalta que cada vez los niños pasan más tiempo frente a un computador o tablet que realizando actividades físicas o culturales.

Es por eso, que el tiempo invertido en diferentes actividades extraescolares y una cierta variedad de estas previenen conductas de riesgo, promueven la orientación académica y predicen el tipo de influencias sociales por relaciones interpersonales (Busseri et al., 2006; Rose-Krasnor et al., 2006). Profundizando en el análisis de los efectos más inmediatos de una diversidad de prácticas, se ha mostrado que diferentes actividades ofrecen aprendizajes únicos y que la combinación de distintas actividades potencia entre otros aspectos más pluralidad de habilidades, conocimientos, interacciones con iguales, relaciones de liderazgo, competencias, exploración de identidades, o compensación de experiencias negativas (Busseri et al., 2006; Larson y Verma, 1999; Fredricks y Eccles, 2006; Larson et al., 2006; Rose-Krasnor, Busseri, Willoughby y Chalmers, 2006; Zarret et al., 2009).

De esta manera es importante reflexionar acerca de los procesos formativos principalmente en las clases

de educación física y los programas extracurriculares orientados a la formación durante las etapas de infancia y niñez, que se están llevando a cabo y si estos están cumpliendo con las necesidades que demanda el proceso de desarrollo de los niños, ya que “los conocimientos transversales, las artes plásticas, la música, la educación física y la psicomotricidad deberían potenciarse mucho más y estar presentes en todas las asignaturas de una u otra forma porque son los que mejor estimulan el cerebro” “Ayudan a activar la plasticidad neuronal, a tener un mayor control ejecutivo, a mejorar las habilidades sociales o a potenciar el lenguaje” (Bueno. D, 2018).

Así mismo, Romero (2017), nos ayuda a complementar lo mencionado anteriormente, argumentando que la música brinda experiencias sensoriales que permiten a los niños desarrollar el aspecto cognitivo, psicomotor, lenguaje, social y emocional y que para obtener estos beneficios es necesario que la experiencia del niño con la música sea de forma lúdica y constante, es decir que los programas deben orientarse a la formación pero debe ser coherente con los tiempos para que pueda ser más productivo y genere un efecto positivo.

Es por eso que, los hallazgos presentados en este artículo constatan que la música y el deporte, constituyen un

factor fundamental en los procesos de desarrollo integral de los niños y podrían llegar a complementarse como un aprendizaje transversal, que permita a los niños explorar y desarrollar habilidades que las dos áreas pueden ofrecer en la misma proporción. De esta manera, es fundamental promover programas, con un seguimiento claro, que nos permita identificar las fortalezas y debilidades motoras que presentan los niños, a través de un estudio que nos permita detectar en sus participantes los niveles de desarrollo motor y de esta manera poder trabajar en el fortalecimiento de estos, de una manera eficaz, acorde a las necesidades motoras y sociales que en la actualidad presentan nuestros niños, y así trabajar en el desarrollo de estrategias, que garanticen la estimulación y la formación integral a través de la articulación de actividades tan importantes en las primeras etapas como los son el deporte y la música.

Referencias Bibliográficas

- Praderas, J., Campos, M., Contreras, M., Puentes, D., y Luna, P. (2017). Comparación del desarrollo motor en escolares de 9 y 10 años de edad en clases de educación física y talleres deportivos extracurriculares. *Ciencias de la actividad física*, 18 (2), 11-18.
- Ángel, M., Alvarado, C., Gallardo, R., Vargas, R., Martínez, C., y Carrasco, V. (2015). Desarrollo motor en escola-

...Los conocimientos transversales, las artes plásticas, la música, la educación física y la psicomotricidad deberían potenciarse mucho más y estar presentes en todas las asignaturas de una u otra forma porque son los que mejor estimulan el cerebro...

- res con diferentes aprestos formativos motrices. *Ciencias de la actividad física*, 16 (1), 19-28.
- Solís, A., Prieto, J., Nistal, P., y Vásquez, M. (2017). Percepción y aplicación de la motricidad por parte del profesorado de la etapa infantil. *Técnico científica del deporte escolar, educación física y psicomotricidad*, 3 (1), 141-160. doi: 10.17979/sportis.2017.3.1.1794
- Cigarroa, I., Sarqui, C., y Zapata, R. (2016). Efectos del sedentarismo y obesidad en el desarrollo psicomotor en niños y niñas: una revisión de la actualidad latinoamericana. *Universidad y salud*, 18 (1), 156-169
- Ojeda, D., Martínez, C., Lorca, J., Méndez, J., y Carrasco, V. (2017). Desarrollo motor grueso y estado nutricional en niños preescolares con presencia y ausencia de transición I, que cursan el nivel de transición II. *Ciencias de la actividad física*, 18 (1), 17-24
- Amador, E. (2013). Las habilidades motoras en niños víctimas de maltrato físico. *Salud uninorte*, 29 (2), 280-287
- Palacio, E., Pinillos, Y., Herazo, Y., Galeano, L., y Prieto, E. (2017). Determinantes del desempeño psicomotor en escolares de Barranquilla, Colombia. *Salud pública*, 19 (3), 297-303
- Delgado, L., y Montes, R. (2017). Perfil y desarrollo psicomotor de los niños españoles entre 3 y 6 años. *Técnico científica del deporte escolar, educación física y psicomotricidad*, 3 (3), 454-470. doi: 10.17979/sportis.2017.3.3.2002
- Gálves, R., Iglesias, J., Bernárdez, I., Rendon, M., García, A., y Lases, S. (2015). Importancia de la valoración del desarrollo psicomotor en todo niño con antecedente de prematuridad. *Anales médicos*, 60 (4), 250-254
- Quino, A., y Barreto, P. (2015). Desarrollo motor en niños con desnutrición en Tunja, Boyacá. *Fac. Nac. Salud pública*, 33 (1), 15-21
- Bucco, L., y Zubiaur, M. (2015). Estudio del desempeño motor en niños leoneses que practican actividades deportivas extracurriculares. *Ciencias del deporte*, 11 (2), 167-176
- Serrano, M., y Correa, J. (2015). Propiedades psicométricas del test de competencias motoras Bruininks Oseretsky en versión corta para niños entre 4 y 7 años en Chía y Bogotá, D.C., Colombia. *Fac. Med.*, 63 (4), 633-640. doi: 10.15446/revfacmed.v63.n4.49965
- Luna, P., Rodríguez, V., Sandoval, M y Carreño, M. (2016). Análisis de patrones motores fundamentales en niños de 4 y 5 años de colegios particulares subvencionados de concepción. *Ciencias de la actividad física*, 17 (2), 19-28
- Lejarraga, H., Kelmansky, D., Passucci, M., Masautis, A., Insua, I., Lejarraga, C y Nunez, F. (2016). Evaluación del desarrollo psicomotor del niño en grupos de población como indicador positivo de salud. *Arch Argent Pediatr*, 114 (1), 23-29
- Cano, M., Oyarzún, T., Leyton, F y Sepúlveda, C. (2014). Relación entre estado nutricional, nivel de actividad física y desarrollo psicomotor en preescolares. *Nutrición hospitalaria*, 30 (6), 1313-1318
- Luna, P., Aravena, J., Contreras, D., Fabres, C y Faundes, F. (2016). Efectos en el desarrollo motor de un programa de estimulación de habilidades motrices básicas en escolares de 5° año básico de colegios particulares subvencionados del gran concepción. *Ciencias de la actividad física*, 17 (1), 29-38
- Ruíz, L., Rioja, N., Groupera, J., Palomo, M y García, V (2015). Desarrollo de un test para evaluar la coordinación motriz global en la educación primaria. *Iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 10 (1), 103-111
- Luarque, C., Paes, R., Luna, P., Vergara, C y Carreño, M (2014). Desarrollo motor grueso: efectos de un programa de estimulación motriz, basado en juegos motores para escolares con déficit motor de NB1, en un colegio particular de la ciudad de Concepción, Chile. *Facultad de educación física de UNICAMP*, 12 (1), 85-106
- Ruíz, L., Ruíz, A y Linaza, J (2016). Movimiento y lenguaje: análisis de las relaciones entre el desarrollo motor y el lenguaje en la infancia. *Internacional de ciencias del deporte*, 46 (12), 382-398. doi: 10.5232/ricyde
- Ardila, A., Melgarejo, V y Galindo, D (2017). Incidencia de un programa de ejercicios físicos sobre las capacidades coordinativas en población escolar. *Salud Historia y Sanidad*, 12 (11), 133-148
- Ayala, J., Arboleda, R y de Sousa, S (2015). Motricidad y enseñanza: saberes que transitan el aula. *Latinoamericana de estudios educativos*, 11 (2), 168-189
- Santelices, M., Greve, C y Pereira, X (2015). Relación entre la interacción del preescolar con el personal educativo y su desarrollo psicomotor: un estudio longitudinal chileno. *Universitas Psychologica*, 14 (1), xx-xx. doi: 10.11114/javeriana.upsy141.ripp
- Vidarte, J y Orozco, C (2015). Relaciones entre el desarrollo psicomotor y el rendimiento académico en niños de 5 y 6 años de una institución educativa de la Virginia (Risaralda, Colombia). *Latinoamericana de estudios educativos*, 11 (2), 190-204
- Luarque, C., Flores, C y Poblete, F (2012). Nivel de desarrollo motor grueso en escolares de NB2 de Talcahuano, octava región- Chile. *Ciencias de la actividad física UCM*, 13, 51-57
- Albarracín, J (2014). El rol de las prácticas artísticas inmersas en los procesos de formación motriz en la facultad de cultura física, deporte y recreación. *Cuerpo, cultura y movimiento*, 4 (2), 129-140
- Arce, C., Castellanos, A y Flores, E (2015). Impacto de la musicoterapia en la estimulación sensorial, social, cognitiva y motriz en niños con déficit neurológico en México. *Mexicana de medicina física y rehabilitación*, 27 (2), 34-39
- Díaz, M., Morales, R y Díaz, W (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Infancias imágenes*, 13 (1), 102-108.
- Romero, E (2017). La música y el desarrollo integral del niño. *Enfermería hereditaria*, 10 (1), 9-13
- Cañabate, D., Diez, S., Rodríguez, D y Zagalaz, M. (2017). La percusión corporal como instrumento para mejorar la agilidad motriz. *Educatio siglo XXI*, 35 (2), 229-252
- Torralla, M., Vieira, M., Lleixa, T y Gorla, J (2016). Evaluación de la coordinación motora en educación primaria de Barcelona y provincia. *Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16 (62), 355-371
- Cuesta, P., Prieto, A y Gil, P (2016). Evaluación diagnóstica en la enseñanza conjunta de habilidades sociales y mo-



- trices en Educación Infantil. Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 32 (7), 505-525
- Silva, M., Neves, G y Moreira, S (2016). Efectos de un programa de Psicomotricidad Educativa en niños en edad preescolar. *Técnico-científica del deporte escolar, educación física y psicomotricidad*, 2 (3), 326-342. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1563>
- Fernández, R., Mato, M y López, V (2015). Beneficios de la música en conductas disruptivas en la adolescencia. *Electrónica actualidades investigativas en Educación*, 15 (3), 1-24
- Hernández, P y Rodríguez, S (2007). Manual Operativo para la Evaluación y Estimulación del Crecimiento y Desarrollo del niño. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia San José
- Camps, A., Prina, S y Rodríguez, J (2008). Beneficios de la música en la práctica psicomotriz del niño con Síndrome de Down. *Revista Digital*, Buenos Aires, 13 (121).
- Codina, N., Pestana, J., Castillo, I y Balaguer, I, (2016). Ellas a estudiar y bailar, ellos a hacer deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16 (1), 233-242.
- Ruiz, L., Linaza, J. y Peñalosa, R, (2008). El estudio de desarrollo motor: entre la tradición y el futuro. *Fuentes*, 08.
- Luarde R., Cristián; Poblete V., Felipe; Flores R., Carol, (2014). Nivel de desarrollo motor grueso en preescolares sin intervención de profesores de educación física, concepción, Chile. *Ciencias de la Actividad Física*, 15 (1), 7-16.
- Hernández, M (2017). *Ocio, Deporte y Desarrollo Humano*. Museo del Juego
- Casas, M (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Médica*, 32 (4), 197-204.
- Campo, L., Jiménez, P., Maestre, K y Paredes, N (2011). Características del desarrollo motor en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla. *Psicogente*, 14 (25), 76-89.
- González, C., Cecchini, J., López, J y Riaño, C (2009). Disponibilidad de las habilidades motrices en escolares de 4 a 14 años. Aplicabilidad del test de desarrollo motor grueso de Ulrich. *Aula Abierta*, 37 (2), 19-28.
- Delgado, L y Montes, R (2017). Relación entre el desarrollo psicomotor y la práctica de deporte extraescolar en niños/as de tres a seis años. *Revista técnico-científica del deportes escolar, educación física y motricidad*, 3 (1), 598-614.
- Medina M., Caro I; Muñoz P., Leyva J; Moreno J., Vega S (2015). Neurodesarrollo infantil: características normales y signos de alarma en el niño menor de cinco años. *Revista Peruana de medicina experimental y salud pública*, 32 (3).

36 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid

ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918

Móvil: 3158916832

Entrevista a

LUIS EDGARDO SALAZAR BOLAÑOS



La “educación en casa”
es un reto inequitativo

Luz Palomino y Luis Bonilla Molina entrevistan

La primera vez que escuchamos de Luis Edgardo fue por referencia del amigo Marco Raúl Mejía, quien nos refirió el trabajo que venía haciendo desde el interior de la nación neogranadina. Años después vimos cómo era electo a la secretaría general de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) y desde allí ha sostenido la línea de trabajo que vincula la lucha sindical con construcción de movimiento pedagógico.

Luis Edgardo Salazar Bolaños es Licenciado en Ciencias sociales Universidad de Nariño, experto Universitario en Administración de la educación egresado de la UNED ESPAÑA, Magister en historia con énfasis en desarrollo social y de la cultura Universidad Nacional de Colombia. Luis Edgardo es un militante de la vida, defensor permanente de los derechos humanos, la vida digna, la paz y la democracia, comprometido con el trabajo



Luz Palomino

Portal Otras Voces Educación



Luis Bonilla Molina

Miembro del Consejo de Gobierno de IESALC - UNESCO. Coordinador Internacional de La Red Global Local por la calidad de la educación. Investigador CLACSO

Entrevista tomada del Portal Otras Voces en Educación
<http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/348496>

desde el movimiento, pedagógico, la academia, la historia, investigación y la movilización social por la reivindicación de la educación pública, universal financiada, administrada y atendida directamente por el Estado, convencido con la tarea de dignificar la profesión docente y el constructo colectivo de prácticas pedagógicas alternativas.

Luis Edgardo es un hombre afable, de sonrisa permanente y mirada que busca penetrar el espíritu de sus interlocutores. Vertical en sus principios pertenece al selecto grupo de quienes aún creemos en el valor de la palabra. Siempre nos ha tratado de manera fraterna, como lo hace con sus amigos y accedió a hacer esta entrevista con su característico “Sí su señoría” Consideramos importante que los lectores y colaboradores de la Revista Educación y Cultura conocieran este diálogo que sostuvimos con él.

Luis Edgardo, cuéntanos un poco tu historia de vida y como llegaste al sindicalismo magisterial

Tengo mi residencia familiar, en Ipiales, Nariño, Colombia, lugar de frontera con el país hermano de Ecuador, sitio de asentamiento ancestral del bravío y beligerante pueblo de los Pastos, tierra en donde se exilió varias veces el magnánimo don Juan Montalvo, conocido como el Cervantes de América, y quien bautizo al Municipio como la “Ciudad de las nubes verdes”, territorio donde se encuentra anclado sobre la montaña el Santuario de la Virgen de las Lajas.

Empecé como presidente de la Subdirectiva del sindicato de maestros de Nariño -SIMANA-Ipiales, organización que agrupa actualmente aproximadamente 870 maestros, fui elegido por varios periodos por voto popular como directivo de -SIMANA-, Departamental filial que representa aproximadamente 1300 educadores sindicalizados y un periodo en la Central Unitaria de Trabajadores, -CUT- regional Nariño.

A finales del año 2018 fui elegido por voto directo a nivel nacional con el apoyo del equipo de trabajo del

Movimiento de Integración Democrática -MID- del que hago parte desde su fundación, como integrante del Comité Ejecutivo de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación -FECODE- con aproximadamente 320.000 afiliados en el País. Organización en la que asumí como Secretario General, Siendo mi sede actual de trabajo la ciudad de Bogotá.

A ayudamos a construir las bases ideológicas y políticas del Movimiento Obrero Gremial escenario en el que se logra nuclear lo que denominamos sindicatos sin patrón, militante de la vida, defensor permanente de los derechos humanos, gestor cultural de la región, comprometido con el trabajo desde el movimiento pedagógico y la movilización social en defensa de la educación pública financiada, administrada y atendida directamente por el Estado.

¿Cuáles consideras que son los elementos más significativos de la crisis educativa en Colombia?

En la tesis que debí defender en el año 2013, para la Universidad Nacional de Colombia, sobre la configuración de las relaciones de saber y poder en la escuela a partir de las reformas educativas, puedo aproximar la respuesta, la crisis educativa obedece a la implementación de reformas impuesta con carga de lesión enorme a la educación pública publicitadas con un espíritu e impresión bondadosa pero aplicada de manera ruin y perversa en la línea de supeditarla a las tragedias de la privatización.

Podemos rastrear en la historia reciente de nuestro país, que la crisis de lo público y en particular de la educación pública Colombiana, tiene su origen en la aplicación de reformas, implementadas desde las políticas aperturistas, los procesos de descentralización, la desnacionalización de lo público y la obediencia genuflexa a las lógicas orbitales internacionales, que determinan presiones normativas locales evidenciando el interés de desconocer todo tipo de derechos.

En nuestra historiografía podemos resaltar algunos hitos como: El Acuer-

do Extendido de Colombia con el Fondo Monetario Internacional -FMI-, firmado en el gobierno del presidente Andrés Pastrana (1999). El Acuerdo Stand By, suscrito en el año 2002, por el señor presidente Álvaro Uribe Vélez, se puede comprobar con suficiencia que se cumplen los mandatos de obligatorio cumplimiento del Banco Mundial, el BID, la OCDE, que desde una óptica economicista considera a la educación como una “mercancía”, sujeta a las leyes de la oferta y la demanda, donde desaparece el ser humano como “sujeto, de la educación las instancias multilaterales cumplen su papel de intervención, orientación y decisión general de las políticas educativas en el País.

“Los organismos internacionales fueron la principal fuente de creación, difusión y legitimación de los modelos educativos a escala mundial, tanto en relación con la estructura de los sistemas educativos como en el campo del currículo”. (Breitman Rodríguez, 1998).

En una periodicidad relativamente corta podemos encontrar la ejecución de los siguientes planes de desarrollo:

- La revolución pacífica (1990-1994) César Gaviria
- El salto social (1994-1998) – Ernesto Samper
- Cambio para construir la paz (1998-2002) – Andrés Pastrana
- Hacia un Estado Comunitario (2002-2006) – Álvaro Uribe Vélez
- Hacia un Estado Comunitario: desarrollo para todos (2002-2006), II mandato Álvaro Uribe Vélez
- Prosperidad para Todos (2010-2014) – Juan Manuel Santos
- Todos por un nuevo País “Paz, equidad y educación”, (2014-2018), II mandato, Juan Manuel Santos.
- Iván Duque Márquez, (2019-2022) “Pacto Por Colombia, Pacto por la Equidad”

Se adoptaron sectorialmente los Planes de desarrollo y planes decenales de educación:

- El Primer Plan de Desarrollo Educativo, (1996-2005) con la consigna de “La Educación un Compromiso de Todos”. “Un pacto social por el derecho a la educación”. Firmado por la Ministra de Educación Cecilia María Vélez White.
- El Segundo Plan Nacional Decenal de Educación (2006-2015). “La educación que queremos para el país que soñamos”, “Educación para construir un país en paz y con igualdad de oportunidades”. Firmado por la Ministra de Educación, Gina Parody.
- El Tercer Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026). “El camino hacia la calidad y la equidad”. Firmado por Yaneth Giha Tovar Ministra de Educación.

Antonio Bolívar y José Luis Rodríguez Diéguez, (1989), señalaron que las reformas tienen una parte “Sagrada y otra profana”, la parte sagrada es invariablemente estable, inmune a las reformas escolares desde arriba y la parte profana, la que más fácilmente se deja modificar esto es lo que explica en gran medida el fracaso relativo de las reformas de los sistemas educativos.

Hay una articulación expresa, una relación de interdependencia profunda y de continuidad entre la ejecución del Plan Nacional de Desarrollo, los componentes de la agenda y las orientaciones de la aplicación de políticas neoliberales y por supuesto las consideraciones de la globalización.

Los Planes Decenales se ha quedado en documentos de buenas intenciones, de los gobiernos, contrariamente aplicaron más estándares y reformas internacionales que desconocen las necesidades, propuestas y alternativas construidas desde la sociedad colombiana. Con las estrategias de los Planes, se implementó una nueva centralización de las decisiones en el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, con políticas más de homogeneización en un País, diverso, multiétnico y multicultural, se convirtieron en crónicas de una memoria incumplida, por lo menos los dos primeros,

pueden ser considerados como una víctima del olvido, sus desafíos no se cumplieron y sus propósitos están cada vez más lejanos de la realidad, Las nobles intenciones se convierten en distractores, retórica y en buena medida en pura demagogia educativa

Fecode desde el año 2001, viene en una lucha férrea por recuperar los billones incalculables que se arrancaron mediante una reforma direccionada por el -FMI-, una enmienda constitucional, que modificó nuestra Constitución en su artículo 356, mediante el cual se fijaba la prestación de los servicios con cargo de la nación, en lo que se conoció como el situado fiscal, mediante el régimen de transferencias de presupuestos a los territorios, la destinación de porcentajes del presupuesto para atender y cubrir los “gastos” requeridos por los diferentes niveles de educación y el Artículo 357, que determinaba el porcentaje de participación para atender la educación, con en esta amparo constitucional, se garantizaban los recursos en formula creciente para la salud, la educación pública, el agua potable y el saneamiento básico, disminuidos consecutiva y sustancialmente producto de su ubicación en una bolsa común llamada Sistema General de Participaciones.

En los últimos acuerdos suscrito por la Federación en desarrollo de los proceso de negociación colectiva se exige una reforma constitucional al -SGP- y recuperar de alguna manera los recursos, los presupuestos arrancados históricamente de manera inmisericorde, allí puede rastrearse uno de los orígenes de la actual crisis y tragedia de la educación pública colombiana.

La Crisis educativa obedece a la implementación de políticas educativas y reformas que han afectado las relaciones de saber y poder en la escuela, el gobierno y la administración de los Sistemas educativos, la estructura de los sistemas educativos, (Niveles. Grados, ciclos, etapas, grados), la financiación de los sistemas educativos, el currículo de los sistemas educativos, la formación, selección del profesorado y los sistemas de evaluación.

La mayoría de las reformas están en consonancia con Las políticas educativas, asociadas a intereses políticos y exigencias económicas (reducción del gasto público, descentralización, ajuste fiscal y privatización de la educación), de organismos internacionales, pero distantes de satisfacer las necesidades de los ciudadanos.

Las reformas educativas que se propongan a futuro, deben apuntar a mejorar el modelo y el sistema educativo, a revisarlo estructuralmente, a repensarlo con la perspectiva de construir otros modelos y proyectos educativos alternativos con pertinencia social construidos desde cada exigencia de la realidad concreta y en correspondencia con la opción educativa que desea la diversidad y la heterogeneidad de la población.

Luis Edgardo, ¿consideras que la formación docente se corresponde a los actuales retos que enfrentan los y las docentes? ¿Cuáles deberían ser las reelaboraciones en materia de formación inicial y continua de los educadores?

La coyuntura actual de la pandemia devela la ausencia de correspondencia entre lo que el Ministerio de Educación Nacional -MEN- ha considerado conveniente ofertar como capacitación docente, centrada en el fortalecimiento de los estándares, competencias, (básicas, cognitivas, laborales generales y ciudadanas). Derechos Básicos del Aprendizaje -DBA- orientada en dar respuesta a los indicadores de calidad de las pruebas internas y externas, (Saber, 5, 9, 11. ECAES y PISA), principalmente.

- Enfrentamos a una nueva brecha, la brecha digital, sin duda se debe activar una línea de formación docente pertinente, en la vía de las nuevas tecnologías para la informática y la comunicación que contribuyan a la producción de conocimientos, deben ser consideradas como herramientas y estrategias de apoyo pedagógico, queda claramente demostrado que la llamada educación virtual, que es una educación a distancia, un tele aprendizaje, un radio aprendizaje, una educa-

ción asistida, acompañada de unos nuevos códigos y lenguajes computacionales que jamás pueden reemplazar y desplazar al maestro y la educación en la escuela presencial.

- Líneas de formación en la convivencia con el contexto natural, protección de la naturaleza, defensa del agua, los páramos los territorios, deben ser establecidas, para contraponernos a la voracidad depredadora y deforestadora del capitalismo. Educación en armonía con la naturaleza, se requiere hacer un nuevo pacto con la naturaleza y nuevas prácticas en las relaciones dinámicas del hombre con la naturaleza y la sociedad de tal manera que se conviertan en acciones cotidianas de cultural ambiental. Debemos reeducarnos para el Buen vivir y Vivir bien es decir en el respeto a la diversidad, a lo pluricultural y pluriétnico, fortaleciendo los principios de equilibrio, armonía, serenidad, convivencia, solidaridad, reciprocidad, alteridad, verdad, honestidad, constancia, visión de lo colectivo y sentido de unidad y participación. Vivir en comunidad, en complementariedad en hermandad, complementarnos implica no competir si no compartir, vincular al hombre con la naturaleza es la oportunidad de devolver la ética a la convivencia humana.
- Educar en y para la vida, en y para la convivencia, recuperar el sentido humano de la educación. Educación para la ciudadanía y la democracia, necesitamos formar ciudadanos para construir y defender colectivamente lo público, que ayuden a construir el tejido social, a partir de sujetos sociales capaces de cooperar con los otros, de crear y transformar el orden social, es decir la capacidad de generar libertad y profundizar la democracia, determinantes para desarrollar habilidades de participación colectiva y comunitaria. “Es imposible pensar en una sociedad democrática, justa y solidaria sin una educación amplia e igualitaria que imprima en cada uno de sus miembros el

carácter de una auténtica ciudadanía (Dewey, 1953:93). La educación ciudadana ha de contribuir al desarrollo de la cultura ciudadana y la construcción de un nuevo modelo político que supere la deslegitimación institucional.

- La educación debe conllevarnos a construir un nuevo pacto de civilidad, como un criterio que debe guiar los comportamientos en un nuevo escenario de convivencia pacífica, fundamentada en el restablecimiento de la cultura de la deliberación, en la construcción de reglas consensuadas por los actores sociales, para poner freno a la violencia a partir de un cambio actitudinal dirigido a la autorregulación y la responsabilidad social como uno de los desafíos de una educación pertinente. Es necesario construir aprendizajes para que los ciudadanos no toleren ni permitan actos de degradación de la vida, los derechos humanos y del contexto natural, que denuncien las prácticas de corrupción, zaqueo, dolo e impunidad.
- Nuevas formas de convalidación y relacionamiento en la escuela, de esta con la comunidad y la familia actores que se han convertido en los acompañantes y ejes de apoyo pedagógico en esta inesperada forma de hacer educación. El cuidado personal, familiar y societal. Educación para la identidad cultural, se trata de comprender y empoderar la identidad cultural, como un proceso dinámico, de comunicación social y antropológica desde identidades concretas; donde se movilice todo el espectro del lenguaje: discursos y los textos. Toda institución debe favorecer, enaltecer y volver central la formación sobre culturas patrimoniales (Carnaval, la música, la danza, el teatro, la literatura, el paisaje, las artesanías, la cultura audiovisual.) los fenómenos diversos de la cultura popular, las nuevas generaciones pueden comprender mejor los axiomas y lenguajes de las ciencias naturales y de las ciencias sociales y humanas,

con una adecuada, creativa y asertiva formación ética, estética, artística y deportiva. Debemos crear una masa crítica de acciones educativas y de entornos favorables a construir desde las regiones y el fortalecimiento de los territorios.

- En la promoción, difusión y positivización de los Derechos humanos, defensa de la vida, la salud, la educación y demás derechos fundamentales, económicos sociales y culturales. La Ley General de Educación colombiana, establece que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.
- La construcción de fortalecimiento de políticas públicas, desde las nuevas realidades, necesidades y exigencias de los territorios. La educación pasa a ser un derecho – deber, por lo tanto no es opcional es obligatorio, para los menores entre cinco y quince años, nuestra constitución contiene el precepto de gratuidad y universalización.

Necesitamos avanzar en un proyecto educativo de responsabilidad social, lo que exige un nuevo contrato social, que coloque a la educación en una nueva posición política ya no frente al estado sino frente a la sociedad, las ciencias, la formación ciudadana y los contextos.

¿Qué ha significado la crisis del COVID-19 para el magisterio colombiano? ¿Considera que el COVID-19 y las medidas que se adoptaron en materia educativa afectan al derecho a la educación?

Desde el primer momento el Ministerio de Educación Nacional -MEN-, se precipitó en modificar el calendario escolar, decreto vacaciones forzosas para los educadores, aun estando en el disfrute de las mismas, oriento hacer los ajustes y adaptaciones pedagógicas, conmocionaron los gobiernos locales, sin orientaciones oportunas, precisas y adecuadas.



Con la educación “virtual” salió a flote La enorme desventaja de la brecha tecnológica, se siente en un alto número de estudiantes y familias. La “educación en casa” es un reto inequitativo, los núcleos familiares no cuentan con la disponibilidad de dispositivos tecnológicos para cada integrante de la familia, la modificación de la jornada y los períodos de encierro, generan en buena medida una educación discriminatoria y selectiva quienes no tienen recursos para conectividad y equipos o los estudiantes con dificultades y condiciones diferentes, de zonas rurales y áreas marginales de las ciudades, no van a tener la oportunidad de recibir el derecho a la educación.

Varios gobiernos locales desvincularon a maestros provisionales o temporales, vulnerando el derecho al trabajo aumentando la sobre carga y asfixia laboral, en zonas de difícil acceso operan actores al margen de la ley que impiden la entrega del apoyo pedagógico físico, si no se llega por la virtualidad o guías o cartillas didácticas, centenares de escolares se quedaron sin educación.

Asistimos a episodios de acoso laboral, afectación en la salud mental de los educadores, salud social de las familias, al amparo de la pandemia se desconocen y niega la atención de la

salud al magisterio y sus familias, no se da tramite al reconocimiento de las prestaciones económicas y sociales, se amenaza cotidianamente con implementar un reforma laboral y pensional y se levanta una cortina de humo para continuar asesinando líderes sociales, acontecimientos que consecencialmente están en relación con el derecho a la educación de los connacionales.

Las presiones del Misterio sobre los directivos docentes, los docentes y los núcleos familiares, ha generado ambientes enrarecidos que desarmoniza y tensiona el proceso educativo sumado a esto la angustia y desesperación de muchos hogares por la supervivencia, hace que el derecho a la educación no se reconozca como prioritario y se manifiesten decisiones de abandono y deserción escolar.

A partir de su experiencia docente y gremial cuales serían algunas de las propuestas alternativas en la actual coyuntura del magisterio americano

Para el caso Colombia nos corresponde continuar en la exigencia del cumplimiento de los acuerdos firmados entre el Gobierno Nacional y -FECODE-, en el año 2019, sobre todo en el primer punto, materializar la una Reforma Constitucional al Sistema General de Participaciones -S.G.P-, para aumentar de manera

real y progresiva, la financiación estatal adecuada que garantice y haga efectiva la apropiación de mayores recursos para la educación pública, la salud, el agua potable y el saneamiento básico.

Es la oportunidad para orientar estrategias metodológicas, pedagógicas didácticas y nuevas formas apropiación de los aprendizajes, incidir en las Instituciones para que en ejercicio de su autonomía, realicen ajustes curriculares al plan de estudios, a los contenidos, alcances, sistemas de evaluación y promoción de estudiantes, repensar los proyectos educativos institucionales -PEI-, reconocer que no es un año académico normal, es atípico, por consiguiente, la preocupación no puede reducirse a cumplir con lo diseñado y planeado para un año escolar en condiciones normales.

El uso efectivo de la autonomía institucional, la libertad de cátedra, el abordaje de temas esenciales que permitan conocer y acercarnos a estas nuevas dimensiones, complejidades e incertidumbres, es hora de proponer un nuevo currículo integral para la reflexión y la acción en la via de potenciar la ejecución de proyectos vitales institucionales.

Concitar a las Entidades Territoriales Certificadas -ETC-, Secretarías de Educación e Instituciones Educativas para que a través de los Gobiernos Escolares (Consejos académico y directivo), en uso de su autonomía, hagan los ajustes y adaptaciones correspondientes, en medio del aislamiento social, las dificultades, posibilidades, las nuevas realidades y los contextos.

Definir un nuevo diseño curricular más incluyente, con aportes de los agentes del hecho y acto educativo, no podemos dejar que lo ordenen exclusivamente los ministerios desde sus lógicas administrativistas y eficientistas, en esta coyuntura es posible construir proyectos pedagógicos alternativos sustentados en la más amplia participación de las comunidades, las organizaciones sindicales, sociales, los trabajadores y trabajadores de la educación.

Exigir que la conectividad a Internet y el acceso al conjunto de las TIC, se reconozca como un derecho, es una prioridad su universalización, ampliar su cobertura para todo los territorios de manera gratuita, acoplar los dispositivos, instrumentos o herramientas para la complementariedad del proceso educativo, deben ser de fácil acceso, manipulación y uso pedagógico, así mismo, los gobiernos deben apropiarse recursos suficientes y atender de manera urgente a aquellas poblaciones que no cuentan con alimentación, salud, servicios básicos como agua potable, energía eléctrica y saneamiento básico como elementos constitutivos de ambientes escolares dignos y agradables.

Debemos apelar a la disponibilidad de tiempo, recursos, acompañamiento y dedicación de los núcleos familiares como nuevos escenarios para posesionar los liderazgos y el reconocimiento a la dignificación de la profesión docente, resignificar el lugar social del docente, repesando y reencontrándolo con su quehacer pedagógico, las y los maestros debemos volver a sentir la satisfacción de enseñar en y para la vida, la paz y la democracia.

Se requiere sumar voluntades y hermanarnos en la lucha en la defensa de la escuela pública, podemos fortalecerla con la participación de la comunidad, construir una educación para generar reflexiones, compromisos, con autonomía, solidaridad y prácticas de convivencia,

Surge un nuevo desafío consolidar la unidad a partir de la pedagogía y la búsqueda de una pedagogía Latino Americana, que sitúe diferentes miradas, nuevos imaginarios, mentalidades, discursividades en la escuela pública, es un imperativo categórico avanzar en el resurgimiento de la pedagogía como una respuesta contundente para contraponernos al modelo, cada País debe generar, construir su propuesta con la participación de la comunidad educadora, la unidad del magisterio y la población, se puede con nuestras comunidades construir las bases para una opción educativa, cobran vigencia

las propuestas de educación popular, la educación en la interculturalidad, la educación con pertinencia social política, una educación más humanizante, crítica y reflexiva. Sin discriminaciones, fobias, egocentrismos, marginamientos, silencios y olvidos.

El proceso educativo debe recontextualizarse, buscar los puntos de equilibrio en la relación entre lo que se desea enseñar, lo que ahora se necesita aprender y lo que se venía impartiendo en los establecimientos educativos. Se requiere que la escuela se transforme cambiando las prácticas cotidianas para satisfacer las necesidades educativas de las nuevas generaciones de ciudadanos.

Difundir la creatividad, recursividad, el alto sentido de responsabilidad, compromiso permanente, la capacidad inventiva, visibilizar la producción pedagógica e intelectual de los maestros, los nuevos relatos, sus narrativas, en tiempos de pandemia, como respuesta pedagógica acertada frente a las exigencias tiempos y retos, reivindicarlas como expresiones políticas educativas transformadoras, distantes de las que nos propuso y nos impuso el Neoliberalismo.

No podemos replicar la hipocresía de la educación estandarizada basada en los resultados es el justo momento para establecer un diálogo pedagógico, concédete a explorar el mundo de las alteridades, que nos permita preguntar a quién debemos escuchar, lo que quieren los estudiantes, lo que necesitan los padres de familia, lo que viven y sienten nuestros maestros, o lo que dicen los ministros, lo que exige el sistema capitalista, o lo que requiere el modelo neoliberal, ajustemos la brújula no podemos limitarnos a reproducir la receta única, debemos construir una base social que nos permita tener instrumentos para la lucha política e ideológica, para confrontar mandatos que no permiten entender que ahora no todo puede ser economía, mercancía y mercado.

En estos nuevos escenarios, las reformas educativas deben, apuntar a transformar la política económica

y la política social, trazar rutas para intervenir en la disminución de los índices de pobreza y la reducción de las desigualdades y discriminaciones, la política educativa no puede por sí sola resolver los problemas derivados la aplicación de una mala y débil política económica y social, se debe revisar el modelo político, económico y social que produce y reproduce la injusticia económica, social y educativa en nuestros Países, es urgente educar para otro modelo económico, porque otra educación es posible sólo si otra economía es posible, una economía más social y solidaria.

A manera de colofón quiero referirme al informe conjunto de la primera misión de Ciencia, Educación y Desarrollo en la que participaron diez comisionados, en el prólogo se lee “Ahora es imperativo hacer una gran transformación de carácter educativo”, Gabriel García Márquez, siendo uno de los dignatarios recomendó que hay que construir un País al alcance de los niños, “nuestra educación conformista y represiva, parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un País que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el País al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezca.” (Colombia al Filo de la Oportunidad. (1994).

Es, sin duda, un tiempo de esperanza, pero también de responsabilidad y de compromiso, articulemos fuerzas y esfuerzos por una educación que potencie la identidad cultural que armonice nuestra coexistencia con la naturaleza, que priorice compromisos para la consolidación de la paz, generadora de una cultura de convivencia, la formación de valores humanos: tolerancia, solidaridad, inclusión, autonomía, dignificación, justicia y respeto, que forme ciudadanos para defender colectivamente lo público y transformar el orden social, dispuestos a respetar la libertad y profundizar la práctica de la democracia y la participación para dinamizar las capacidades de decisión del individuo y la comunidad.



Jeffer Harvey Molina Cabezas

Magister en Educación
Profesor Institución Educativa
San Ignacio De Loyola
Otanche Boyacá



Yessica Alexandra Cuellar Vargas

Licenciada en Música. Gestora Cultural

PANORÁMICA DE LA CRISIS Y LA DESVIRTUALIZACIÓN DE LA ESCUELA RURAL

Una mirada general a la crisis

Para abordar el tema del escrito, quiero ilustrar las siguientes letras desde la vida diaria de mi país. Hoy nos encontramos padeciendo un mal que seguramente afectará la vida de millones, es un mal al que la ciencia ha denominado, Covid- 19 y del cual ya todo mundo sabe más o menos de que trata, pero todos coincidiremos que es una enfermedad que mata y que discrimina. Las teorías de la aparición del virus son múltiples; unas suenan muy descabelladas y otras están llenas de cierta lógica que nos permite saltar de una a otra con mucha facilidad. Unas van desde el plano extraterrestre, a las conspiraciones, otras que se debaten entre la ciencia y la religión, otras que tienen que ver con el desarrollo de armas biológicas o que surgió de los ani-

males. sea como sea; lo que si es cierto es que esto nadie lo esperaba y ha generado un caos a nivel mundial y en nuestros pequeños mundos.

El Covid -19 no solo trajo consigo la peste, sino también vino a mostrarnos la miseria en la que vivimos, una miseria que no se mostraba porque, que pena ser pobre, una miseria que se disfraza de la buena voluntad de quienes determinan las políticas sociales y económicas de nuestro país, la miseria en la que el sistema de salud público se encuentra y, por otro lado, la miseria del sistema educativo, el hambre andaba paseando nuestras ciudades, nuestros pueblos, nuestros campos. Pero no lo queríamos ver o tal vez, si lo veíamos, pero como no era conmigo mejor seguir adelante y que cada quien se las arregle como pueda.

Como lo señalan muchos hombres de ciencia y académicos (filósofos, economistas, sociólogos, etc.) y hombres con el conocimiento ancestral de la gente de a pie (campesinos, indígenas, albañiles entre otros) el sistema así concebido no permite el desarrollo equitativo de los individuos en sociedad. Porque es un sistema cuyo fin está en la adquisición de capital mediante la mano de obra barata y sin las condiciones propicias para ejercer determinada labor, en donde se espera apenas engordar las arcas de la burguesía. Lo que está sucediendo es apenas un reflejo de la desigualdad social en la que vivimos, donde el sistema económico es el que determina nuestras vidas y aún más con el agravante de la corrupción de gran parte de los políticos, que ostentan el poder de turno. Por decirlo de alguna manera, los privilegios solo les pertenecen a unos pocos, los otros están en el sistema tratando de no dejarse asfixiar por el mismo, otro tanto se encuentra viviendo de la ilusión, de la esperanza y el resto, la gran mayoría, se encuentra invisibilizado. Así de perverso es el sistema que anula al sujeto en sociedad. Es así que ya no existe credibilidad al estado, por eso el sistema es llamado a repensarse, un sistema que solo con esta crisis dejó ver la fealdad de rostro y la voracidad de sus fauces, que está condenado a fracasar, y aunque esto pueda tardar; esta crisis dejada una marca que ya no se podrá ocultar, de ahí la importancia de no olvidar, cuando todo esto pase.

Nos espera un tiempo difícil, tiempo incierto, tiempo en el cual hay que repensarse en la individualidad de cada quien, para luego pensarse como colectivo, un tiempo para reorganizarse desde lo fundamental. Y así poder pasar a otro modelo de desarrollo, a otras formas de comunicación, un sistema que sea democrático que recupere y atienda las necesidades básicas, un sistema que entienda la diferencia, que valore lo público y que ese valor no sea determinado por cuanto hay en el bolsillo sino por el hecho de ser humano.

Algunos aspectos educativos de la escuela rural desde el currículo

Es ineludible al escribir estas líneas no tocar juicios de los cuales ya tenemos una extrañas certezas y decepciones, pero que, a su vez al abordarlas, generan más cuestionamientos que respuestas. En una primera mirada se debe reconocer el trabajo intelectual y pedagógico de quienes se encuentran preocupados por la educación del país y en una segunda valorar lo que se está haciendo por parte de MEN, así lo hubiera dispuesto de modo tardío a quienes siempre lo han reclamado.

Es importante tener en cuenta en el desarrollo y establecimiento del currículo en las escuelas rurales el fenómeno de las políticas neoliberales, el cual ha transgredido las crisis sociales de diversas latitudes latinoamericanas y Colombia no escapa a este, repercutiendo directamente en las comunidades rurales y manifestando un desconocimiento entre lo que establecen en el papel a través de normatividades frente a la realidad educativa rural. Acá quiero hacer una breve precisión, aunque la escuela rural comparte muchas generalidades, cada escuela rural tiene sus propias peculiaridades. Toda escuela es distinta.

Esta crisis epidemiológica también llegó a perturbar el sistema educativo de los países y Colombia no fue ajeno. En primer lugar, esta crisis permite corroborar lo que ya sabíamos; la educación pública vive constantemente una crisis en términos de desfinanciamiento y de dignidad.

Hoy por fin el gobierno, en la política educativa, piensa en que los niños necesitan comer, materiales, conectividad, vías, agua, y salud. Bueno, ojalá de esto se aprenda a dónde deben ir en primera medida los recursos de la nación.

Si son políticas que desconocen los contextos de las escuelas y sus comunidades. Es gracias a las experiencias de los maestros rurales que se puede

vislumbrar como es la realidad de la escuela. Gran parte de las escuelas rurales están alejadas del casco urbano, unas escuelas empotradas en la selva, otras en caseríos, a estas escuelas es muy difícil llegar por la falta de vías y el mantenimiento de las mismas, eso hace que las comunidades campesinas vayan desapareciendo, escuelas donde casi no hay transporte eso en el mejor de los casos y otras a donde a los niños y el profesorado le toca hacer largas caminatas. Las condiciones en las telecomunicaciones no siempre son las mejores, el servicio de electricidad es pésimo en estas escuelas, también el servicio de agua pues toca cargarla de algún nacimiento o defenderse con el agua lluvia y ni decir del alcantarillado. Ya casi no hay niños, muchas escuelas tienen dos o tres estudiantes, y el decir de la política educativa es mejor cerrarlas lo que vulnera el derecho a la educación. El servicio de alimentación para los niños en algunos lugares no siempre es bueno, pero quiero hacer salvedad de que en Boyacá viene mejorando mucho.

En cuanto a la práctica educativa también surgen algunos elementos que nos orientan en este dialogo: Vemos una escuela olvidada, a unos niños que no se les educan desde el pensamiento crítico, a unos profes que paulatinamente desdibujados ante la pérdida de autonomía, a unos padres de familia conformes con las pocas oportunidades de subsistir, a comunidades abandonadas, a un modelo de escuela nueva, que no es nuevo, pues algunas de sus prácticas son atávicas, a una *pseudo-evaluación* estandarizada, la cual cada día siempre señala al profesorado por los malos resultados en unas pruebas descontextualizadas. En fin, el panorama del currículo, no pasa de ser una política sin espejo en la práctica, por cuanto hoy las instituciones educativas reflejan una organización supeditada por la política educativa llena de buenas intenciones que se imponen de manera sutil, pero que con el pasado del tiempo son contraproducentes.

Muchos textos hablan de repensar el currículo, muchos pedagogos lo han dicho desde el desarrollo intelectual en el campo de la pedagogía, los profesores ya lo sabemos, pero quien no logra comprender esto, ha sido la política educativa de nuestro país. En una primera mirada, para nuestra educación colombiana el currículo se plantea desde la ley general de educación como:

“el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la entidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional”.

En una perspectiva más academicista, la del profesor J. Gimeno Sacristán, se establece el currículum como algo que adquiere forma y significado educativo, a medida que sufre una serie de procesos de transformación dentro de las actividades prácticas que lo tienen más directamente como objeto.

Lo anterior suena muy bonito y es lo que debería ser. Y que tal entonces si recuperamos esa autonomía de la cual

fue siendo desprovista la educación del país; liberarla de los tecnicismos, de los formatos, del lenguaje desprovisto de humanidad, donde profesores y estudiantes no son más que cifras que tienen que responder por un modelo económico que se institucionalizó en la educación pública, al punto de concebirla como una empresa más.

Como se puede ver la escuela se encuentra abstraída por un discurso del currículo velado, que se ufana de estar enmarcado en corrientes vanguardistas sobre la pedagogía, pero la realidad es otra, lo que ha sucedido es que la idea de un currículo técnico instrumental sigue predominando en la educación nacional y solo se disfraza con otras marcas discursivas propias de la pedagogía.

Los desafíos en la virtualización de la escuela Rural

El internet como otra de las grandes invenciones de la humanidad, durante los últimos años, las tecnologías de la información han incrementado su alcance. Es así como hoy se habla de sociedad del conocimiento y está la podemos entender como la interacción de

redes virtuales de información a partir de centros o nodos de producción de conocimientos disponibles para todos en cualquier lugar del planeta” (Tamayo, 2007) “. La postura anterior implica la posibilidad de interactuar con otras disciplinas, con otras culturas; esto supone que las sociedades que no las produzcan o no se apropien de ellas se verán relegadas y subyugadas ante las que invierten en las tecnologías de la información y comunicación.

Muchos coinciden en la implementación de clases virtuales, eso es bueno, pero la realidad de la escuela rural es otra, las redes no remplazan el papel humanizador de la pedagogía. En pocas palabras no es lo mismo un emoticono en una pantalla; que una sonrisa en el aula de clase. Es decir, los maestros en una sociedad que asume con compromiso la educación de un país, son insustituibles, frente a estas mediaciones tecnológicas no se superponen a la socialización con el otro.

Por otra parte, el estilo adoptado por nuestro sistema educativo y, especialmente, el de la escuela pública rural, parece estar formulado desde una reflexión de semejanzas y diferencias entre los niños y los adultos como individuos cognitivos, que es exactamente opuesta a reconocer como aprenden los niños. Esta muestra, a través de las reformulaciones del mismo Piaget (1975) que la estructura intelectual de los niños es diferente a la de los adultos, pero el funcionamiento de unos y otros es esencialmente el mismo. Las estructuras mentales nos hacen disímiles, por consiguiente, hay un abismo enorme. Cuando la escuela mezcla estas diferencias ignora el proceso de cómo se construye en los niños a partir de sus imaginarios del mundo. Cuando la escuela se dedica a las actividades desprovistas de sentido, y supone que los niños cuentan con sus sentidos ya desarrollados se marchita el derecho a la diferencia, bajo el argumento de la igualdad.

Por lo tanto, la educación virtual en la escuela rural no pasaría de ser una actividad más, “De aquí que las pro-



puestas minimalistas para universalizar la educación, asegurándoles a los alumnos menos favorecidos (que son la mayoría), solas destrezas mínimas [del aprendizaje] para que luego puedan defenderse en la vida, es una propuesta ineficiente” (Dewey; 1960: 57). Uno de los hechos que esta transgresión plantea, es que mientras más herramientas se les sigan robando a nuestros estudiantes, en su proceso de aprendizaje, más lejos estaremos de concebir y de tener una educación de alcances democráticos y participativos. La complejidad de la propuesta de la educación virtual en su esencia en muchas ocasiones se sale de sus loables propósitos, frente a los retos que trae su implementación en la escuela rural.

La discusión frente a este tema es muy amplia, por eso a manera de cierre momentáneo dejo en consideración para la discusión, las siguientes proposiciones:

Es muy importante el papel del profesor en la vida de las comunidades frente al tema que estamos viviendo por eso el profesorado hoy más que nunca deberá ser un garante de la vida emocional de sus niños y comunidades.

Realizar una buena y real caracterización de la escuela rural y de su contexto, sería en cierta medida ir más allá del controlar y vigilar para en vez de ello dotar de autonomía a sus participantes.

Mientras seguimos a la expectativa de lo que sucede debemos estar dispuestos a buscar equilibrio en las propuestas que surjan eso significa entrar en un proceso de acomodación frente a lo que tenemos y lo que pueda llegar.

Por ahora, no pensar en los resultados, es decir, revisar por los conceptos de competencia y calidad en nuestras instituciones, tener claridad de que no primen los resultados frente a los procesos, en cierta medida no trabajar en qué puesto ocupará la institución y como le irá según el índice sintético de calidad o una de las tantas mediciones, por demás muchos temas quedarán a medio explicar. Lo más importante es garantizar la vida.

Una de las alternativas es hacer el uso del material que el MEN ha desarrollado desde las plataformas digitales y el que mandara a las instituciones, así mismo el que los maestros desarrollaran teniendo en cuenta el desarrollo de sus estudiantes dando garantías de no saturarles de trabajo, que en muchas ocasiones resultara incomprensible sin una adecuada explicación.

Para muchos estudiantes, la que se vive se puede convertir en una oportunidad para volver sus ojos su familia, a su campo, por ejemplo, el establecer ejercicios pedagógicos que recuperen el saber de sus padres de sus abuelos, e indagar otras formas de reconciliarnos con el campo. Escuchar a nuestros niños y ancianos.

Potencializar los proyectos pedagógicos ambientales y de desarrollo agropecuario, una muestra, se podría dar al impulsar las huertas caseras como una medida que aporte en la seguridad alimentaria del país.

Por un momento y como un ejercicio piloto, volver la escuela a los antiguos caminos establecidos por lo que se conoció como artes liberales que se agruparon de la siguiente forma: 1 (Elocuencia, gramática, razón) 2 (Matemática, geometría, astronomía, música) apostarle a que el niño y el joven explore sus intereses.

Dimensionar un proceso lector y escritor desde las nuevas corrientes lingüísticas, para que el estudiante construya sus saberes desde cualquier campo de la ciencia, apoyado en ambientes virtuales y las Tics. Hay muchos escenarios desarrollados para esto por mencionar uno existen concurso de cuento y en nuestro departamento se encuentra muy estructurado el de la Pera de oro.

Para finalizar, como maestros nos hacemos estas preguntas, que encuentran múltiples respuestas en cada una de sus voces. ¿Como se sienten los niños que asisten a las escuelas rurales en estos momentos, se sentirán felices de no tener que madrugar y hacer largas caminatas para llegar a su centro

educativo? ¿Se sentirán tristes por no ver a sus amiguitos? ¿Para que estaban asistiendo a las escuelas? ¿Extrañan sus profesores? ¿Los profesores extrañan a sus estudiantes? ¿Como se sienten las comunidades sin una de las figuras más representativas? ¿Cuáles son las implicaciones emocionales de los niños frente a todo lo que está pasando? ¿Con que herramientas tecnológicas están pasando la vida los niños en sus casas? ¿Cuáles son las actividades en que los niños ocupan su tiempo? ¿con quienes están en su casa?

Bibliografía

- Bernstein, Basil, (1977). Poder, educación y conciencia. Barcelona: CIDE.
- Flórez Ochoa. (2002) Evaluación del aprendizaje. Bogotá: Mc Graw Hill.
- Díaz, Barriga Ángel. La investigación en el campo de la didáctica modelos históricos. En perfiles educativos. UNAM: México. 1998.
- Lerner, Delia (2000). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, Nelson. (2001) La deconstrucción curricular. Magisterio-Bogotá.
- Piaget, J. (1975). Psicología y Pedagogía. Barcelona: Ariel.
- Quintar, Estela. La Enseñanza como puente de vida, Argentina, Educo, 1998.
- Sacristán, José Gimeno. El curriculum: Una reflexión sobre la práctica. Cuarta edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L. 1994.
- Williams, Linda. Aprendiendo con todo el cerebro. México: Fondo mixto de cultura. 2000.
- www.fecode.edu.co.

Notas

- 1 Ley General de Educación. Ministerio de Educación Nacional.

Equipo en representación del Magisterio y de la Federación Colombiana de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación FECODE (de acuerdo con el orden en la representatividad rotativa) ante la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia



Sonia Liliana Vivas Piñeros



Henry Bocanegra Acosta



Rosa Elvira Blanco Arenales



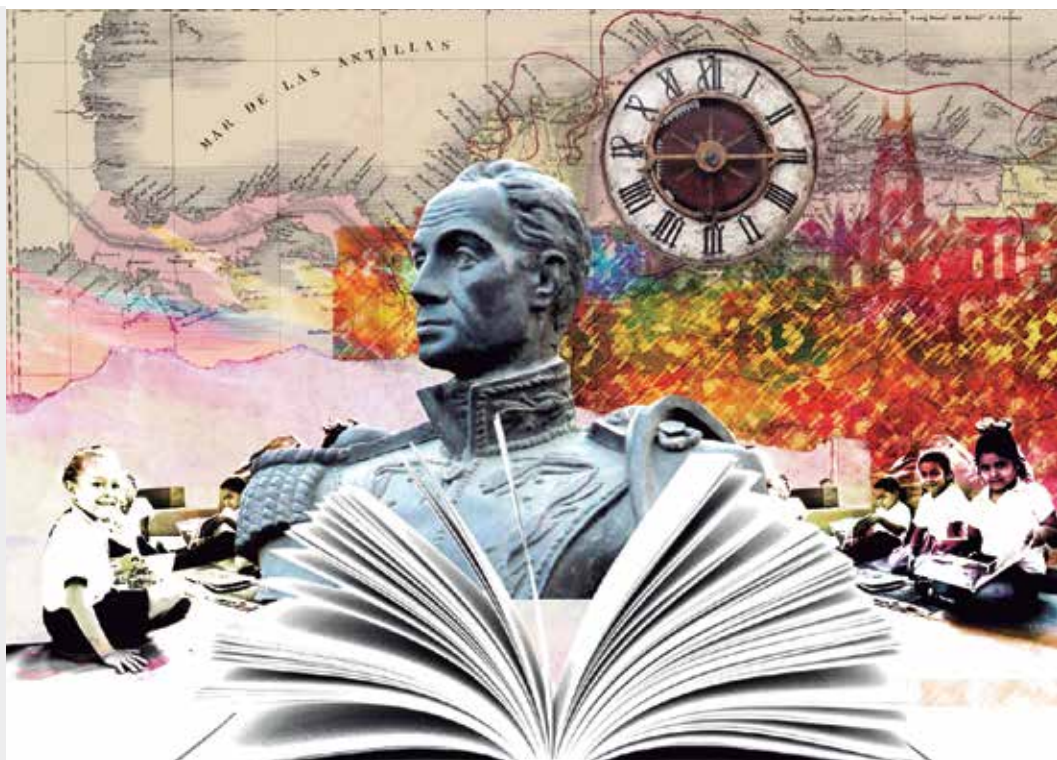
Irma Felisa Velásquez Parra



Óscar Armando Castro



Luz Yehimy Chaves Contreras



INFORME DE LA PARTICIPACIÓN DEL EQUIPO DE REPRESENTANTES DE FECODE Y DEL MAGISTERIO EN LA COMISIÓN ASESORA

PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA

Con la expedición de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 y el Decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019 es creada la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia. Durante el tiempo transcurrido entre la expedición de la ley hasta el decreto reglamentario se desarrollaron una serie de talleres, encuentros y actividades convocados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con participación de diversos sectores académicos, socia-

les y culturales. En los mencionados eventos, desde el año 2018, la Federación de Trabajadores de la Educación -FECODE- advirtió sobre el carácter excluyente del proyecto de decreto, especialmente, dirigido el desconocer el carácter representativo de la Federación y, consignar en forma velada, una absurda incompatibilidad entre el ejercicio sindical y la condición académica de sus integrantes, especialmente de quienes ejercen cargos de responsabilidad en la Federación.



Por la coyuntura que promueve la creación de la citada ley, la Federación Colombiana de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación FECODE, puso de presente sus profundas objeciones con las cuales surgía esta iniciativa, no obstante, en la defensa de la libertad de cátedra, la autonomía escolar y el derecho a la educación pública en condiciones dignas como escenario de construcción de mundos posibles, FECODE no se excluye del debate sobre la enseñanza de la historia de Colombia, más aun teniendo en cuenta los riesgos a los que se expone la configuración de pensamiento histórico en tiempos de un gobierno con una tendencia abiertamente de derecha. Por ello, en tanto se convoca la conformación de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia, por medio de “un representante de los docentes que imparten enseñanza de las Ciencias Sociales en instituciones de educación básica y media” (Decreto 1660; página 3) FECODE se vincula permanentemente al trabajo de la Comisión.

En su carácter de Federación que agrupa a docentes al servicio de la educación pública de Colombia y en atención

al cronograma y requisitos que desde el MEN se establecieron, se procede a seleccionar un equipo de docentes que cumplan con el perfil requerido; así, se seleccionan seis (6) docentes, entre principales y suplentes, autores de este informe, con una representatividad rotativa durante los dos (2) años de funcionamiento de la Comisión.

Vale mencionar que, de acuerdo con la citada ley, el resto de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia está integrada por representantes de la Asociación de Facultades de Educación ASCOFADE (docentes Alexander Vega y Carmen Lagos); de la Academia Colombiana de Historia (docentes Eduardo Durán y Alonso Valencia); de la Asociación Colombiana de Historiadores (docentes Javier Guerrero y José Manuel González); de facultades y/o departamentos que ofrecen programas de historia en Instituciones de Educación Superior (docentes Darío Campos y Paula Pantoja); del Ministerio de Educación Nacional (Equipo de la Subdirección de Referentes y Calidad Educativa); además de una serie de invitados permanentes entre los que se cuenta con representación de las Escuelas Normales (docente Diana Bernal); de la Comisión de la Verdad (Pedro León Betancur y Karol Pedraza); de colectivos y organizaciones representantes de comunidades afrodescendientes, raizales, palenqueras (docente Farides Pitre); de trabajo en los campos del género y de organización de mujeres (docente Natalia Bejarano Ochoa); y de comunidades indígenas participó en una sesión el Taita Ernesto Ramiro Estacio. El objetivo de esta Comisión es elaborar una serie de recomendaciones para revisar y ajustar los procesos de enseñanza de la historia. El carácter de la Comisión es nacional y la participación de los entes gubernamentales y cada integrante de las comunidades educativas, es vital y el MEN debe ofrecer garantías para ello.

De las seis sesiones de trabajo ordinarias y una extraordinaria que se han desarrollado, se resaltan los siguientes aspectos:

1. Existen diferencias sustanciales entre la Ley 1874 de 2017 y el Decreto 1660 de 2019 en relación con el objeto, los alcances, el tiempo de trabajo y la conformación de la Comisión, ya que el gobierno pretende, a través de la norma reglamentaria, incorporar un delegado del MEN con voz y voto, contraviniendo la disposición legal; en ese sentido, de acuerdo con la Ley citada, el MEN hace uso de un plazo no mayor a treinta días calendario para realizar consulta de la solicitud de los miembros de la Comisión, según la cual, dadas las diferencias entre la Ley y el Decreto en mención, solicita que se asuma solamente la Ley con carácter de obligatoriedad. (A la fecha de elaboración de este informe, esta consulta aún está en trámite). Los delegados de FECODE han dejado las constancias del caso respecto a esta situación.
2. Para efectos de ocupación del cargo de presidencia de la Comisión y en relación con lo informado en el primer punto, el MEN no tendrá ni voz ni voto en esta elección. Se acuerda que dicha presidencia sea rotativa cada seis meses, plazo en el cual se efectúa cada elección; y por consenso se acepta la postulación del profesor Javier Guerrero en el primer turno para ese cargo.
3. De acuerdo con la propuesta de trabajo de la Secretaría Técnica (MEN), cada comisionado(a) tiene libertad de elaborar (o retomar) estados del arte sobre: enseñanza de la historia, experiencias de aula, procesos de formación en las Facultades de Educación, con el fin de tener una serie de referentes sobre lo que se ha hecho y que constituyan el punto de partida de las formas en las cuales, se seleccionarán los sustentos teóricos y metodológicos que guiarán el trabajo de la Comisión. En el caso particular de FECODE, la revisión se hará sobre experiencias de aula y/o experiencias de PEI que articulen o tengan

énfasis en enseñanza de la historia; para ello, las consultas iniciales se harán con apoyo, principalmente, en el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID) de la Federación y de otras instituciones como el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y demás entidades de análogas características.

4. En relación con participantes permanentes y la solicitud expresa de FECODE, realizada a la Ministra de Educación en comunicación del 14 de noviembre (donde se instaba la participación en todas las reuniones de los y las seis integrantes designados por la organización y el Magisterio) la Comisión vota 3 a 1 (una de los comisionados había abandonado la reunión) en contra de la solicitud, toda vez que la Academia de Historia planteó la posibilidad de ingreso de las academias regionales y, en tal sentido, se consideró como argumento principal que el principio de igualdad debía regir esas solicitudes y, que si se aprobaba la participación de los otros cuatro colegas de FECODE, también debía aceptarse el ingreso de todas las academias regionales, lo que se asumió como un factor que puede contribuir a dilatar el trabajo de la Comisión. Lo anterior, no excluye que en las sesiones donde se trabaje puntualmente sobre componentes pedagógicos y didácticos, puedan participar. La propuesta sobre la presencia de directivos de la Federación ni siquiera se sometió a votación a la luz de los planteamientos anteriormente expuestos.
5. Se concuerda en que el objetivo de la Comisión es elaborar una serie de recomendaciones con carácter vinculante; posteriormente, el MEN conformará otro equipo para elaborar lo que, en palabras de Alexander Duque, profesional de la subdirección de referentes del MEN, será la nueva propuesta de política educativa formulando las denominadas *Orientaciones sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales con énfasis en historia de Colombia*. Es unánime el llamado a precisar la información que ha circulado en diferentes medios de comunicación, en relación con la implementación inmediata a ciertos lineamientos en la enseñanza de la historia de Colombia y ciertas concepciones sobre la historia que la pone en el terreno exclusivo del estudio 'del pasado' y la exaltación de un proyecto de nación que requiere amplios debates.
6. Que la Comisión tiene un carácter nacional y que, pese a que el MEN rechaza la propuesta de que cada comisionado o comisionada tenga un equipo de apoyo, se compromete a realizar trabajos regionales que serán previamente agendados y acompañados por integrantes de la Comisión. Estos trabajos regionales, tienen como objetivo recoger insumos para la fase diagnóstica del trabajo de la Comisión, que se llevará a cabo durante el año 2020. La representación de FECODE hará equipo con la Secretaría Técnica de la Comisión para realizar una propuesta de material pedagógico que será sustento de los trabajos regionales que se desarrollarán en este año 2020.
7. Se reitera el principio de la autonomía escolar emanada de la Ley 115 de 1994, frente a ciertos intereses que pretenden privilegiar el trabajo de los contenidos al interior de la Comisión; existe coincidencia entre la mayoría de integrantes de la Comisión en que, si bien cierto que los contenidos no se dejan de lado, su selección no constituye ni el fin, ni el eje, ni el objetivo principal del trabajo.
8. De parte del MEN, queda el compromiso de abrir en su página web el enlace que corresponda a mostrar documentación y todo tipo de insumo del trabajo de la Comisión para garantizar transparencia y participación. En este punto, se lleva la inquietud referida a contar con transmisión de cada sesión, propuesta que fue aceptada y quien tenga el interés podrá participar de la reunión.
9. Teniendo como escenario de debate la enseñanza, particularmente, de la historia, se ha procurado establecer rutas teóricas, pedagógicas y didácticas de encuentro entre el estudio de la historia y la historia escolar; asumiendo que una no es inferior a la otra, sino que usan lenguajes distintos, de acuerdo con su intencionalidad. De ahí que se ha trabajado desde el campo del pensamiento histórico.
10. Se ha coincidido en aprovechar todo espacio académico para la socialización del trabajo y alcances de la Comisión. En ese sentido, el Congreso Pedagógico de FECODE y otros encuentros o seminarios locales, distritales, regionales y nacionales, constituyen escenarios para ampliar las miradas del debate en torno a la enseñanza de la historia.
11. Respondiendo al interés y compromiso de avanzar en la discusión y de contar con el aporte de numerosos académicos y personalidades que han trabajado el tema de la historia y la memoria, en las sesiones quinta y sexta de Comisión Asesora (15 de abril y 13 de mayo del presente) intervinieron como invitados ocasionales las profesoras Piedad Ortega, María Emma Wills, el profesor Alejandro Castillejo y José Antequera como representante de las comunidades de víctimas de las guerras en Colombia y actualmente director del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá, reconociendo la altura académica de los aportes, cuestionamientos y síntesis que hicieron sobre temas claves como la pedagogía de la memoria y memoria histórica; construcción de la memoria histórica y la enseñanza de la historia.
12. El estado del arte y el diagnóstico: Una de las tareas de la Comisión Asesora está en elaborar y presentar un estado del arte que permita

contar con los referentes necesarios a propósito de la investigación y las experiencias pedagógicas sobre la enseñanza de la historia. El profesor José Manuel González presentó un documento inicial sobre identidad nacional, memoria histórica y pensamiento crítico que se requiere complementar por los demás integrantes de la Comisión. De otra parte, la Comisión Asesora ha trabajado en las definiciones metodológicas para la elaboración del diagnóstico que permita precisar aspectos determinantes de la experiencia pedagógica, didáctica y metodológicas en la enseñanza de la historia en el país. Se discutieron las categorías de análisis, población, el tipo de instrumento para la recolección de la información, su sistematización y análisis. Se acordó elaborar un cuestionario para una encuesta nacional a partir de unas categorías: 1) Pedagogía, didáctica y recursos, 2) Currículo, planes de estudio y proyectos, 3) Conocimiento histórico, 4) Territorios y regiones y 5) Formación de maestros, 6) Historia y memoria. Se propuso desarrollar una estrategia que permita comprometer al MEN, las entidades territoriales, sectores y organizaciones sociales y a la academia en esta tarea. Los representantes de FECODE, ASONEN y la Comisión de la Verdad presentaron una propuesta de matriz de preguntas para la ejecución de dicho diagnóstico.

13. En todo este proceso se avanzó en precisar varios asuntos: los actores y los sectores clave en la realización del ejercicio de diagnóstico, la importancia de impulsar un plan de medios, que con el concurso del MEN, propicie el reconocimiento del trabajo de la Comisión Asesora entre las comu-

nidades y genere compromisos por parte de las Secretarías de Educación y los establecimientos educativos en esta tarea, definir los términos de un comunicado nacional y garantizar la participación de todos los sectores y actores con interés en este crucial asunto.

14. En la sesión del 13 de mayo se reeligió, por unanimidad, en la presidencia de la Comisión al profesor Javier Guerrero con el apoyo de los representantes de FECODE. Su trabajo en el cargo, conocimiento de la dinámica del proceso y responsabilidad en el cumplimiento de las funciones y tareas justificaron la decisión.

15. Ante la contingencia de salud que atravesamos por cuenta del COVID-19 tanto el cronograma, como los alcances y ritmos de trabajo deben revisarse y ajustarse. Se reitera la defensa de la mirada regional como escenario fundamental para cada fase del trabajo de la Comisión y la necesidad de posicionar a cada docente a lo largo y ancho del territorio nacional, como par académico o académica en todo el proceso.

16. Para efectos del detalle de la dinámica y desarrollo de las sesiones de trabajo, puede consultarse en el siguiente enlace: https://drive.google.com/drive/folders/11C4buvZX_IBOm-PLnUEDMvBjOg4AFE1xi

Sobre el trabajo interno del equipo del Magisterio y de FECODE

De manera simultánea a las sesiones de trabajo de la Comisión, el equipo de trabajo de FECODE ha desarrollado las siguientes acciones:

1. Reuniones periódicas con el fin de conocer de manera detallada los avances del trabajo de la Comisión; apoyar tareas y afianzar las apuestas pedagógicas y didácticas de la Federación. En la primera de estas reuniones hubo presencia de los Comisionados de la Asociación de Historiadores y de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de historia en Instituciones de Educación Superior. Sobre la participación en estas reuniones hay que apuntar que revisten de especial importancia, ya que es el espacio para que cada integrante del equipo conozca en detalle la dinámica interna del trabajo de la Comisión para que el empalme en el momento de asumir la representación cuente con el conocimiento y apropiación suficiente.
2. Fortalecimiento del trabajo articulado con la representación de las Escuelas Normales Superiores, en tanto es otro de los espacios de formación y producción pedagógica y didáctica con el que se cuenta al interior de la Comisión; y también con el CEID de FECODE.
3. Elaboración, conjuntamente con la representación de la Asociación de Escuelas Normales y la Comisión de la Verdad de la matriz de preguntas para instrumento de encuesta en la fase de diagnóstico.
4. Participación activa en todas las sesiones de la Comisión Asesora, presentando propuestas en aspectos organizativos, logísticos, elaboración de comunicados y análisis jurídico, pedagógico e histórico.

Bogotá, 23 de mayo de 2020

Las redes sociales que enredan

una mirada desde la escuela



“Las redes sociales son el lugar ideal para que los delincuentes de internet encuentren víctimas para sus estafas.”

Semana.com, 2015/09/17



Alfonso Acuña Medina

Magister en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Maestro de la Institución Educativa Número Dos. Maicao, La Guajira.

Resumen

El debate en torno a las redes sociales y su impacto en la vida del ser humano en el mundo actual se realiza desde distintas miradas y diversos intereses en juego. La escuela; en sus distintos niveles, como entidad formadora de las nuevas generaciones no puede escapar a dejar escuchar sus voces para que la sociedad sepa qué piensa al respecto y qué hace o puede hacer para hacerle frente y cumplir su misión formativa. Desde distintas miradas se viene consolidando consensos en los que se ubican los aspectos positivos y negativos de las redes sociales. En este

debate se pone de presente también los usos que de ellas hacen quienes tienen distintos intereses, desde los más nobles y humanistas, hasta los más perversos que degradan la condición del ser humano.

Las nuevas generaciones tienen la responsabilidad de buscar aquellas condiciones que hagan del uso de las redes sociales una acción en beneficio de todos y de todas, será otra posibilidad para consolidar lo humano y garantizar la permanencia de las especies en un planeta cada vez más comprometido en su existencia.

Palabras claves

Redes sociales, globalización, consumismo, jóvenes-estudiantes, cultura occidental, escuela, valores culturales, resistencia.

Presentación

Los maestros y maestras del país no podemos evadir la responsabilidad de interrogarnos por el contexto escolar y extraescolar en el que nos corresponde desarrollar nuestra labor de enseñante. Es desde esta actitud de vigilia intelectual como accedemos a una comprensión lo más aproximada posible de la realidad en la que nos corresponde vivir y en la que desarrollamos nuestro quehacer.

Si queremos estar a la altura de las nuevas exigencias, tenemos la responsabilidad ética de responder con sólidos argumentos para delimitar nuestros alcances y comprometer lo que es responsabilidad de otros, sea Estado, Gobierno, Ente Territorial, colegas, estudiantes, etc.

No se trata de aceptar a primera vista la idea según la cual las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones son una necesidad para mejorar la calidad de la educación y los ambientes en las entidades educativas, en sus distintos niveles. Sin negarnos a valorar su aporte, es pertinente que los maestros y maestras ubiquemos en su justo lugar el papel que deberían desempeñar estos dispositivos tecnológicos, para evitar, principalmente, que ellos nos conviertan en sus apéndices o agregados.

Las ideas que comparto en este texto son una aproximación a la temática en cuestión. Nos interesa que sea esta otra ocasión para pensar lo educativo desde las aulas de clase, en la dinámica de convertir los espacios escolares en escenarios de debate y confrontación de ideas en procura de aportar a mejorar la calidad de nuestra enseñanza, como necesidad ineludible para mejorar la calidad de la educación. Mirar de cerca las redes sociales nos ofrece la ocasión para usarlas en beneficio de la enseñanza.

Indicadores para alimentar el debate

Realizar una valoración de las Redes Sociales y su impacto en la sociedad, se hace siempre dese el lugar que ocupamos en ella y los intereses que defendemos. Hablaré entonces desde mi condición de maestro de aula y desde uno de los pocos que aún resisten su impacto. Me mueve el interés de mostrar, hasta donde me sea posible, la incidencia que han tenido ellas en la sociedad y en la escuela, como escenario que refleja los acontecimientos que caracterizan el devenir social en un espacio geográfico e histórico determinado.

Independiente de otras consideraciones, las Redes Sociales redujeron considerablemente el tamaño de nuestro contaminado planeta, por esta razón su deterioro se agudiza. Ellas también han logrado convertir al globo terrestre en un mercado planetario; en un mercado global. Permiten la intercomunicación entre personas en tiempo reales. Estas ideas sueltas se encadenan en la realidad del mundo que nos toca vivir. Que las redes hayan logrado empujarse el mundo no la ha hecho más inteligible, por el contrario, esconde mayores sorpresas.

Para el empresario capitalista las Redes Sociales le permiten la venta de sus productos en los más distantes lugares de su centro de producción, disminuyendo los tiempos de desplazamiento para la promoción y el mercadeo, por lo que se produce un abaratamiento de los costos y el consecuente aumento de las ganancias. El consumo ha sido la actividad humana más impactada en el mercado capitalista, promovido y estimulado por las facilidades que le producen las redes para la circulación de mercancías y del dinero, sin barreras estatales e institucionales.

Las redes han contribuido a hacer de la sociedad postmoderna un conglomerado de consumidores de productos procedentes de las más diversas y disímiles regiones. Ya vemos a nuestros hermanos Wayuu, reemplazando

su chicha por Coca-Cola, los colores tradicionales de sus prendas y artesanías por los de Tommy Hilfiger, asumiendo comportamientos propios de las tribus urbanas de las grandes ciudades como los Hemos, haciendo de fanáticos del Real Madrid o Barcelona, antes que del Junior de Barranquilla o el Unión Magdalena. Ya me prefiguro al Palabrero Wayuu utilizando su iPad Pro para mandar la palabra; con imagen incorporada, como evidencia de la falta en cuestión en medio del arreglo entre clanes. Estos son solo algunos ejemplos vistos en un espacio reducido de nuestra cultura tradicional nativa del Caribe colombiano, pero puede ser algo probable en otros pueblos nativos como los zenues, los afrodescendientes u otros grupos poblacionales.

En mi condición de maestro de educación media, debo señalar que las Redes Sociales colocaron la escuela, como institución con distintos niveles, en otro lugar. No digo mejor o peor. Solo me atrevería a mencionar algunos casos para ilustrar. En mi clase de cultura latinoamericana, Gabriel Reina, un estudiante de décimo grado me pregunta por la categoría “Cantautores Latinoamericanos” y “La nueva Trova Cubana”. A renglón seguido le hago una explicación detallada de estos acontecimientos culturales de nuestra América, luego de la revolución Cubana. La mejor explicación la aportó el mismo cuando saca su dispositivo tecnológico y, en tiempo real, escuchamos a Pablo Milanés, Silvio Rodríguez, Alí Primera. En otra ocasión una joven estudiante, Elaine Fuentes, me aclara que si yo vengo de los setentas, debo saber algo de los Beatles. Le respondo que algo y que me impresionó una canción que en algunas ocasiones he trabajado en clase, me refiero a “Imagina”. Cual sería mi agradable sorpresa que ella saca su equipo tecnológico inteligente y la baja de la red YouTube; la escuchamos en inglés, pero luego la conseguimos en español. ¿Cómo no valorar estos logros de la tecnología?, ¿Cómo no disfrutarlos?, ¿Por qué renunciar a ellos?

, ¿Por qué negarse a ellos? No hay razón para renunciar al placer del arte y la cultura transmitida por la red.

Realmente son innumerables los beneficios espirituales y materiales provocados por las redes sociales. Como no agradecerle a las redes la posibilidad de tener acceso ilimitado a toda literatura y producción científica en todos los campos del saber, como no valorar las bibliotecas virtuales organizadas en archivos en distintos formatos que nos facilitan el acceso al saber en espacios más reducido y en menores unidades de tiempo. Como no valorar las infinitas posibilidades que ellas le ofrecen a un maestro o una maestra para encaminar a su estudiante al aprendizaje auténtico; es decir, el autónomo.

Pero al lado de estas experiencias gratificantes y placenteras conozco de otras no tanto. Jóvenes que se esconden en estos dispositivos para escapar de su realidad y sus problemas, entre ellos, la escuela y las vacías explicaciones de sus maestros y maestras; que poco o nada significan para él o ella. Niños y niñas capturados y capturadas, enredados y enredadas por estos dispositivos que lo mantienen alejados y alejadas de una realidad de la que necesitan escapar y no se atreven a enfrentar, por múltiples razones. ¿Cómo explicarle a su maestro o maestra, a su padre o madre que el estudio y el saber, no significan nada para él o ella? ¿Que sus ídolos nunca pasaron por la escuela para ser personas de éxito en la vida y te hablan de Diomedes Díaz, El Patrón, el Pibe, el Tino, Silvestre, los reguetoneros, etc.? ¿Cómo explicarle para que le entiendan que su mayor deseo es tener plata; ser rico, porque ese es el camino del éxito que han aprendido en las Redes Sociales a las que han accedido libremente? ¿Cómo explicarle para que le entiendan que estudiar es difícil y vivimos en un mundo que le rinde culto a lo fácil? Ciertamente, no será fácil para ellos y ellas pero es la tragedia que día a día viven nuestros jóvenes escolares azotados-as por las redes sociales que los mantiene en un mundo de leve-

dades y fantasías del que no podrán salir si no toma distancia; pero están enredados-as.

Y que decir los maestros y las maestras que tendrían la obligación moral e intelectual de enfrentarlos-as con esta realidad para que la entiendan y la confronten, cuando ellos y ellas también están capturados-as por las redes. Hablo del colega que interrumpe su clase porque escucho un sonido en su teléfono y le parece más importante el mensaje que le entra; frente al mensaje pedagógico que debería mandarle a su estudiante como aprendices. Y lo que le llega es un mensaje de RCN, adelantándole una parte de la novela de Diomedes Díaz o de Caracol, en el que le adelantan una parte de las Hermanitas Calles, o de NTN24, en el que le envían la lista de los nominados al premio Grammy, etc., etc., etc. Debo confesarles que no he visto todavía en estas Redes Sociales a unos colegas mantener un debate en tor-

“Jóvenes colombianos usan computadores para ocio y no para estudiar”, destacada como una de las conclusiones del estudio “Contexto escolar y social del aprendizaje en Colombia” presentado por el ICFES en el seminario internacional de investigación sobre calidad de la educación. Las conclusiones de este estudio podría ser un indicador del lugar que ocupa el estudio y la escuela en la sociedad de la información y la comunicación basada en las redes sociales.

No creo que en el mundo universitario pase algo halagador y estimulante que se distancie de lo que describo. El corte y pegue de los documentos encontrados en las redes, el plagio a los trabajos escritos para acceder a títulos de pregrados y postgrados bajados de allí, la ausencia de coherencia, consistencia y rigor científico en los escritos sometidos a consideración del público; a pesar de lo que enseñan estas redes. Si alguien dice lo contrario y lo

...Jóvenes colombianos usan computadores para ocio y no para estudiar”, destacada como una de las conclusiones del estudio “Contexto escolar y social del aprendizaje en Colombia”...

no a la crisis del mundo árabe, a las migraciones que han puesto a prueba la civilización occidental en Europa, al proceso de paz en Colombia o a la crisis fronteriza con Venezuela. Abrigo la esperanza que nos dejen por mentiroso y nos muestren casos.

A esto agréguele la tragedia de los colegas que aún se niegan a tocar un dispositivo tecnológico de cualquier tipo y generación, por temor a que esa máquina los haga quedar mal. Como si la situación no fuera de por sí trágica, quiero compartir el titular del periódico el Espectador según el cual los

demuestra, con gusto hay que desdecirse. Podríamos pasar extensas horas relatando casos parecidos, pero no es este el escenario.

Las Redes Sociales buscan sus víctimas

En el mismo sentido que la profesión busca al sujeto, las Redes Sociales buscan sus víctimas. En esa búsqueda implacable no hay discriminación alguna de sexo, color de la piel, nacionalidad, edad, estatura, estatus social, nivel académico, profesión, religiosa,

sexo, peso, talla, etc. Nadie puede declararse inmune a este virus que recorre y contamina a los habitantes de este planeta que arribó a la postmodernidad con las taras que se suponía terminaría la modernidad. Basta con que no resistas la tentación y, como en el caso de Eva, cometes el pecado original para que te envuelva en sus infinitas redes de placeres terrenales y banalidades humanas.

El imperio de las Redes Sociales ha creado lo que hoy se conoce como “Generación Ego” para hacer referencia a los jóvenes de los últimos tiempos cuyas características son el individualismo, la independencia, el egocentrismo, el narcisismo, el ‘marketing personal’, entre otras formas personales. Un artículo publicado en el diario El Clarín de Argentina presenta un diagnóstico de estos nuevos tiempos y cataloga a estos jóvenes como la ‘generación ego’, en la que la individualidad, el narcisismo y la falta de autoridad son el centro de la escena. Es una generación que les place publicar lo que les gusta, sus logros, sentir gratificación a través de comentarios y likes. Para satisfacer este espíritu es indispensable el teléfono inteligente. Según una encuesta de la agencia JWT, más de la mitad de los nativos digitales piensa que la vida social ocurre en el mundo de las redes sociales. El 84 % de ellos tiene cuentas en redes como Facebook, Instagram, Whastapp, Snapchat o Twitter. Ahora bien, hay estudios revelan que el 82 % de los usuarios de la generación ego critica el uso de teléfonos inteligentes en reuniones con amigos o colegas, pero el 89 % aceptó que tiene ese mal hábito, señala el estudio.

Es claro que esta generación es el resultado del impacto del mercado en la población joven, en efecto, “*El mercado estudia los gustos de los jóvenes y desarrolla productos que acentúan esos gustos*”, anota Ezequiel Viéitez, autor del artículo “Generación Ego”. Es el mercado y el consumismo de la sociedad capitalista articulada con los medios de comunicación de masas los



Fotografía - Alberto Motta

que moldean el ser y parecer de esta generación que se estima en 2.000.000 millones de jóvenes-adolescentes que circulan por el planeta, víctimas y reos de las Redes Sociales.

La muerte de la palabra oral y la conversación como dispositivo de cohesión social y familiar son algunas de las consecuencias provocadas por las redes sociales. Toda conversación en ciberespacio se ve, a menudo, interrumpida por el mensaje que inevitablemente llega al dispositivo tecnológico que reposa en la mano. El acto de mirar el mensaje es involuntario, lo que reafirmaría los estudios de Pávlov, con la diferencia que aquí hablamos de seres humanos. Lo que antes era una relación entre personas mediada por las palabras y la mirada, se ha convertido en una relación entre mensajes mediado por un teléfono.

Si alguien ha cuestionado duramente esta generación es el Escritor y filósofo Umberto Eco, quien afirma «Las redes sociales le dan el derecho de hablar a legiones de idiotas que primero hablaban sólo en el bar después de un vaso de vino, sin dañar a la comunidad. Ellos eran silenciados rápidamente y ahora tienen el mismo derecho a hablar que un premio Nobel. Es la invasión de los necios» puntualiza el filósofo italiano al tiempo de afirmar que “*El*

drama de Internet es que ha promovido al tonto del pueblo al nivel de portador de la verdad”.

Tres acontecimientos quiero colocar en escena para ilustrar en algo lo que venimos debatiendo:

1. La Primavera Árabe. Este acontecimiento encarna un caso emblemático de manipulación mediática que nace en las redes sociales, en especial, el Twitter, considerado su medio por excelencia por su eficiencia. Con este acontecimiento social nos vendieron la idea de promoción de valores democráticos y humanistas en beneficio de una población sometida por gobiernos islamistas distantes de los valores de la cultura occidental. El mayor impacto de la Primavera Árabe se dio en países como Egipto, Libia, Siria y Yemen. Al finalizar, la situación en estos países ha empeorado. El poder militar se renovó y fortaleció con mecanismos electorales en países como Egipto y Turquía. Siria, Libia y Yemen son hoy Estados fallidos sumidos en una profunda guerra civil. Hoy se sabe que un altísimo porcentaje de quienes promovieron esta primavera vía Twitter no viven en estos países sino en occidente, especialmente en Europa y la Unión Americana, consolidados como el mayor mercado del mundo. Sabe-

mos también que los únicos ganadores con la primavera árabe fueron las compañías fabricantes de armas, de recursos tecnológicos y mecánicos. Finalmente, es oportuno señalar que la Primavera Árabe fue viral en las redes sociales, pero la tragedia que ha provocado no.

2. La consolidación del Estado Islámico.

Parido de la Primavera Árabe aupada por occidente, es otro ejemplo de lo que pueden hacer las Redes Sociales. Sus dirigentes e ideólogos dominan perfectamente estos dispositivos tecnológicos por cuanto se han educado en los países más industrializados del mundo occidental. Allí encuentran también una gran cantidad de adeptos y seguidores que son cautivados, formados y entrenados para alimentar este espiral de violencia y de guerra. La historia demostrará, cuando sean desclasificados los documentos respectivos, la relación entre Occidente y el naciente Califato.

3. Gabo en el infierno.

El Twitter es el medio más eficiente y por eso más usado en las redes sociales. Por el impacto que género en Colombia y en el mundo intelectual y literario, quiero traer a este debate el de la madre de la patria, senadora María Fernanda Cabal, quien no tuvo el menor escrúpulo para usar este medio y enviar al infierno a nuestro Nobel de Literatura, solo por ser amigo de Fidel Castro. Razón tiene W. Ospina cuando afirma que *“El peor enemigo de un colombiano es otro colombiano.”* Las Redes Sociales, han exacerbado este sentimiento. No tengo dudas que, el insulto, la descalificación del otro y la discriminación son los mensajes más usados en Twitter, por ello precisamente, poco o nada aportan a unas relaciones interpersonales que hagan más humana nuestra condición. Consistente con esta idea, reafirma el mismo investigador que *“Uno de los imperativos de la guerra es ver al enemigo como alguien absolutamente equivocado.”*

Hagamos trincheras

Por muy dura que sean las críticas al impacto de las Redes Sociales en el ser humano y su entorno, no le veo futuro al intento por impedirlo, más aún, cuando ese impacto está asociado al mercado, el lucro, el enriquecimiento, el consumismo, los medios de comunicación, el arribismo y otras banalidades promovidas por una sociedad en crisis. Nos contamos entre las pocas personas que resisten el mercado, el consumo y las redes. Nos proponemos voluntario para realizar una trinchera con palabras entre personas de carne y hueso, que aún valoran las relaciones entre personas como mecanismo de construcción y autorrealización; con soporte en la palabra, la mirada y otros sentidos humanos. Empecemos con sentido crítico por ubicar entonces las cosas buenas que tiene las Redes Sociales y usémosla en consecuencia.

Se nos ocurre considerar también como parte de esa trinchera, una visión romántica-utópica, no dejamos de soñar con ello. Las redes sociales pueden estar al servicio de lo público y lo colectivo, creando canales o aplicaciones para captar una base de datos de personas sobresalientes (talentosos-innovadores-creativos) capaces de marcar diferencia y contribuir a mejorar la calidad de vida de los seres humanos, promoviendo un desarrollo sustentable y sostenible. Apliquémoslas para mejorar el sistema educativo decadente que tenemos, para que la seguridad social funcione de manera eficiente, para construir cultura ciudadana y de servicio. Para empoderar a ciudadanos y ciudadanas en busca de un cambio social que haga más humano el mundo actual y garantice la existencia del planeta, para construir dispositivos de presión social que obliguen a los gobiernos a pensar diferente la relación con los ciudadanos y ciudadanas; en términos de seres humanos y menos de clientes.

Resistir el impacto negativo de las redes sociales exige y requiere de la misma fuerza de voluntad y de poder que necesitamos para resistir la sociedad de consumo y otras levedades de la sociedad en las que nos tocó vivir. Hagamos del postconflicto la oportunidad para repensar el uso de las redes y redefinir su impacto en las relaciones entre personas y entre grupos de personas. Hagamos de la escuela otro espacio para enseñar otras formas de usar el teléfono inteligente y el computador, con criterios más parecido a lo humano; a lo sensible por el saber y aprender. Busquemos los escenarios para colocar en el centro de las preocupaciones sociales al ser humano en vez del mercado. Hacemos esta invitación desde quienes somos capaces de creer y de soñar, como diría León Valencia. De algo estamos seguros: hay que hacer todo lo humanamente posible para realizar otra Primavera Árabe auténtica, por cortarle las alas al Estado Islámico y Educar en lo humano y sensible al espíritu de guerra de María Fernanda y su entorno.

Bibliografía

Eco, Umberto. (15 de junio de 2015). Las redes sociales les dan el derecho de hablar a una legión de idiotas. *Tiempo*. Recuperado de <http://www.Tiempo.infonews.com>.

Ospina, William. (1997, 6 de octubre). Diálogos de paz. *Revista Cambio* 16, número 225.

Vida (30 de octubre de 2014). Jóvenes colombianos usan computadores para ocio y no para estudiar. *El Espectador*. Recuperado de <http://www.Elespectador.com/>

Vida moderna. (2015, 7 de septiembre). ¿En qué consiste la ‘generación ego’?. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com>.

Valencia, León. (2014, 13 de septiembre). Soy capaz de creer y de soñar. *Semana*. Recuperado de <http://www.semana.com>.



CONSIDERACIONES ACERCA DE WITTGENSTEIN Y LA PEDAGOGÍA

La enfermedad de una época se cura mediante una transformación del modo de vida de las personas, y la enfermedad de los problemas filosóficos sólo podría curarse mediante un modo de vida y pensar transformados, no por una medicina que inventara algún particular. Ludwig Wittgenstein (1987, p. 106).

Resumen

El Profundo sentido ético del Filósofo Ludwig Wittgenstein se puede reconocer al estudiar aspectos de su vida y obra. La debatida transformación de su pensamiento, entendida como el paso del primer al segundo Wittgenstein, da muestra de su permanente compromiso con la filosofía y con el mundo. Sin duda alguna, los conocimientos desarrollados tanto en el *tractatus* como las *investigaciones* filosóficas, contribuyeron enormemente al debate científico del siglo XX y sus repercusiones prevalecen hasta nuestros días.

El presente documento, es una reflexión acerca del pensamiento de este filósofo, y su relación con el desarrollo de las posteriores epistemes científicas críticas, que tienen una estrecha relación con el pensamiento pedagógico crítico contemporáneo, de manera que se ponen en diálogo aspectos de sus elaboraciones filosóficas con el pensamiento crítico-social desarrollado hasta nuestros días. En

primer lugar, se revisan los aportes del pensamiento filosófico de L.W a la consolidación de la teoría crítica, específicamente la acción comunicativa de Jürgen Habermas, y sus respectivas consecuencias. En segundo lugar, se analiza el pensamiento del filósofo austriaco con el surgimiento de perspectivas científicas posteriores a su obra y que continúan vigentes y en expansión. Un último análisis relaciona todo lo anterior con algunas perspectivas pedagógicas y educativas críticas, destacando los aportes de la filosofía de Wittgenstein a su fundamentación. Finalmente se concluye con algunas consideraciones extraídas de la reflexión realizada.

Palabras claves

Ludwig Wittgenstein, Ciencias sociales, Teoría Crítica, Juegos del lenguaje, Pedagogía, Educación.



**Sergio Esteban de la Cruz
Bonilla Castillo**

Licenciado en Química Universidad Distrital. Especialista en infancia, Cultura y desarrollo. Trabaja como consultor Junior en B&D Consultores.

Wittgenstein y sus aportes a la teoría crítica: El giro lingüístico.

El ser humano está en recíproca relación con el mundo y con el lenguaje, es a través de este último que puede existir en el mundo, y también, es por medio del lenguaje que se instituye dicho mundo. Estos tres aspectos de lo real: Ser humano, lenguaje y mundo, se entretienen finamente, los cuales además, siempre están en constante transformación, siendo la sustancia que constituye los objetos del mundo la única que permanece inmutable¹. Esta transformación continua, por un lado, es capacidad de reinención y, por otro lado, implica la incompletitud de estos elementos.

Desde el lenguaje, lo anterior puede evidenciarse con lo que Wittgenstein describe como el envejecimiento de unos juegos del lenguaje y nacimiento de otros². La comprensión de esto, a partir del pensamiento de Wittgenstein, abrió paso a la concepción de nuevas explicaciones y perspectivas del mundo, que en las metáforas de este filósofo, sobre el lenguaje como ciudad, pueden ser vistas como nuevas obras arquitectónicas³.

Es gracias a las dos sólidas construcciones de Ludwig Wittgenstein; el *tractatus* lógico philosophicus e *investigaciones* filosóficas, y mediante el trayecto de uno al otro, que se marca un camino, más o menos expedito, para la emergencia del paradigma lingüístico⁴, alternativo al paradigma de la conciencia⁵ y que fue consolidado por autores posteriores; principalmente por Jürgen Habermas quien postuló la teoría de la acción comunicativa, con el convencimiento del planteamiento de Wittgenstein, “para quien los significados de las expresiones lingüísticas sólo pueden ser identificados en referencia a las situaciones de uso posible” (Ferreira da Lima 2012, p. 86).

Habermas prestó atención a la teoría de los actos del habla de Austin, mediante la cual interpretó y explicó las relaciones interpersonales, aspecto fuertemente fundamentado en los juegos del lenguaje de Wittgenstein⁶. Para el filósofo austriaco, además, el lenguaje, a través de las palabras,

[...] hace un servicio a quien lo usa, y, a su vez, esos servicios no han de separarse de los intereses y necesidades de los usuarios [...] no puede hacerse abstracción de su historia natural y de las prioridades culturales de sus usuarios, si se desea tener una imagen del lenguaje que nos ponga a salvo de persistentes trampas filosóficas (Acero, s.n. p. 60).

Lo anterior es evidencia de la importancia que presta Wittgenstein a las intenciones del acto comunicativo, por un lado, pero, además, al contexto *natural* y *cultural* de los individuos, en el análisis del lenguaje, cuestiones fundamentales que abren el camino de los *giros lingüístico* (del que se habló arriba) y *contextual*; este último desarrollado por Skinner quien fuera alumno del filósofo austriaco. Esta influencia se puede evidenciar en la coherencia que, con lo planteado por L.W, guardan los pensamientos de Skinner al manifestar, por ejemplo, que “el contexto social figura como el marco último que nos ayuda a decidir qué significados convencionalmente reconocibles habrían estado en principio a disposición de alguien para que tuviera la intención de comunicarlos” (2007, en Zaldívar, p. 87).

De esta manera, es posible ver la importancia de la teoría de los juegos del lenguaje en la construcción de los paradigmas científicos de las ciencias sociales desde mitad del siglo XX en adelante, y sobre las cuales se han fundamentado importantes transformaciones y que han permitido la estructuración de nuevas perspectivas epistemológicas, filosóficas y pedagógicas.

La ciencia después de Wittgenstein

Al fundamentar, en importante medida, los nuevos paradigmas científicos de finales del siglo XX, que consolidarían el enfoque crítico, es de esperarse que los aportes de Ludwig Wittgenstein prevalezcan en las nuevas perspectivas de los estudios sociales y, entre ellos el de la educación y la pedagogía. A continuación, analizamos algunas perspectivas emergidas a posteriori, en la búsqueda de las relaciones entre sus fundamentos y los aportes de la obra de L.W.

Para comenzar, Wittgenstein, a través de su comprensión de la relación estrecha entre el lenguaje y las *formas de vida*, genera una nueva perspectiva antropológica de investigación, que abre la posibilidad de análisis de los modos de vida dentro de las comunidades, al sugerir la existencia de una forma “sutil e indirecta en que el uso del lenguaje llega a depender de las formas de vida de los habitantes, [...] (de manera que), una expresión adquiere significados distintos cuando cambia el trasfondo de los hábitos culturales o de las propensiones culturales de los usuarios” (Acero, s.n. p. 64).

Lo anterior obliga al investigador a desplazar su mirada; se da apertura al interés por el individuo, en relación estrecha con su contexto, su historia y su cultura, en una búsqueda comprensiva en la que el lenguaje es el medio a través del cual podemos llegar a comprender;

[...] el lenguaje determina nuestra visión de la realidad, porque vemos las cosas a través de él. No existe un lugar fuera de la experiencia lingüística del mundo desde el cual éste pudiera convertirse a sí mismo en objeto. Por ello, cualquier determinación ontológica de la realidad es parasitaria del lenguaje (Muñoz, 2014, p. 202).

Con la comprensión de lo anterior, en 1972, la teórica política, Hanna Fenichel Pitkin, publica sus investigaciones sobre *La significancia de Ludwig Wittgenstein para el pensamiento social y político*. Para Pitkin, al considerar tanto el lenguaje como la acción como elementos de un juego del lenguaje, el sujeto social puede establecer qué es lo que cuenta como discurso social y político y saber qué roles tienen una expresión en su práctica social o política.

Además, es preciso destacar que, la importancia del contexto, en las nuevas perspectivas analíticas de la pedagogía, evidencian la repercusión de los aportes del filósofo austriaco a la teoría de Skinner, como en el caso mencionado por Zaldívar (2014, p. 21), en que “los textos pedagógicos y su contexto son sometidos a un riguroso análisis en el que la palabra escrita ya no es percibida de forma aislada, sino bajo la máxima expuesta por Wittgenstein de que las palabras son también hechos (Skinner, 2007).

Las perspectivas política y cultural natural mencionadas anteriormente, supone un importante aporte, que de alguna manera repercutió en el nacimiento de los estudios culturales, que puede ser percibido en el contextualismo radical de Stuart Hall, para quien,

[...] La educación, la cultura y sus políticas deben comprender al sujeto situado tanto histórica, como culturalmente, en un contexto concreto en el que se desarrolla, interactúa, resuelve conflictos, encamina sus demandas y reproduce o crea nuevas formas de expresarse y relacionarse (Hall, citado por Carranza, 2017, p.47.).

El giro contextual inspirado por los planteamientos del segundo Wittgenstein, además, tienen una estrecha relación con perspectivas científicas como la del pensamiento sistémico, que si bien, es anterior a los planteamientos de Skinner, es contemporánea a los de un Wittgenstein en transición de su primera a su segunda filosofía⁷, y conserva este mismo principio de comprensión contextual como parte fundamental de los estudios científicos. Como lo define Capra, (1998, en Caro, 2002, p. 7), “el pensamiento sistémico es contextual, en contrapartida al analítico. Análisis significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico encuadra ese algo dentro del contexto de un todo superior”.

El pensamiento sistémico fundamenta la estructuración del paradigma complejo, desarrollado, desde 1970, por Edgar Morín quien argumenta que,

Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo [...] y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas (Morin, 1999, p. 13).

Realizando un análisis del tractatus, es posible percibir la existencia de una conciencia de una complejidad del mundo, reflexionada por Wittgenstein, a través de varias de sus proposiciones como la que afirma la inexorable conexión entre los objetos del mundo⁸. Además de lo anterior, el entretejido descrito por Wittgenstein entre el ser

humano, el lenguaje y el mundo, sugiere una complejidad, que es coherente con la definición de Morín.

El mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas (Wittgenstein, 2007, p.13). Los hechos se pueden configurar de indefinidas maneras y al hacerlo, manifiestan también de que manera no se han configurado. Para Wittgenstein esta totalidad es la realidad pues, “la totalidad de los hechos atómicos existentes determina también cuales hechos atómicos no existen [...] la existencia y no-existencia de los hechos atómicos es la realidad (Ibíd. p. 18). Este pensamiento de Wittgenstein en el *tractatus*, pese a referirse a *hechos atómicos*, permite ver una comprensión compleja de la realidad, en la cual tiene en cuenta un campo de posibilidades que siempre queda inexpresado, y sin embargo, hace parte de lo real, por tanto del mundo⁹.

Todo lo anterior es evidencia de las repercusiones del profundo trabajo materializado en las investigaciones de Ludwig Wittgenstein, a través de su problematización en el ámbito científico y a partir de lo cual emergen múltiples perspectivas, dentro de las cuales las críticas, se fundamentan de manera importante de las transformaciones paradigmáticas resultantes.

Sobre Wittgenstein, educación y pedagogía

Se comprende la educación desde el enfoque crítico, como esa instancia de modelación del sujeto, que es natural, permanente, y que es fundamentalmente praxis de cada ser humano en el mundo social (Buenfil, 1992; Martín-Barbero, 1998; Jurado, 2011; 1998, Runge; 2012). En ese sentido, la pedagogía es la reflexión sobre dicha praxis, tiene que ver con las maneras en que se abordan los fenómenos educativos, ya sea para su análisis o con una intención directa sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta que estos suceden situados en un contexto específico. En un sentido amplio, tiene que ver con la preocupación por la construcción de conocimiento al tiempo que de subjetividad política (Freire, 1967; Giroux, 1997).

Por lo anterior, se comprenden los fenómenos educativos en estrecha relación con los demás fenómenos sociales, asumiendo así que el sujeto se educa en medio de un contexto socio-histórico-cultural que lo determina en importante medida y que de igual manera determina sus intereses y necesidades del aprendizaje.

El papel de los juegos del lenguaje en la educación es determinante, toda vez que permite comprender la manera en que los sujetos aprehenden el mundo y se relacionan con él, “Nuestra idea de lo que pertenece al dominio de la realidad nos es dada en el lenguaje que usamos. Nuestros conceptos establecen para nosotros la forma de la experiencia que tenemos del mundo (Winch, 1990, en Muñoz, 2004, p. 202). A partir de esta comprensión, la pedagogía encuentra que su tarea no es homogénea, si no que en cada individuo halla su propio sentido, y que dicho sentido nunca es aislado de lo es el mundo para tal individuo.

La tarea de la pedagogía, entonces, es la de acompañar a los sujetos, en el camino de su propia comprensión, la de los juegos del lenguaje que le atraviesan, y en donde subyacen sus maneras de relación con el mundo,

[...] señalándoles los cruces peligrosos y acercándoles instrumentos metodológicos para que puedan continuar en camino, no sin antes advertirles que nunca se llega al lugar de la Verdad o el Saber, sino que se trata de una actividad constante [...] es la permanente lucha “contra el embrujo de nuestro entendimiento por medio de nuestro lenguaje” (Rivera, s.f.).

Consideraciones finales

Como muchos autores lo indican, y numerosos estudios sobre su filosofía lo evidencian, el pensamiento de Ludwig Wittgenstein, aportó en enorme medida a la transformación del pensamiento intelectual del siglo XX, que desde su base filosófica parecía encontrarse atrapada en los límites de su propio lenguaje confundiendo el dominio de lo lógico-gramatical con lo ontológico; como lo menciona Muñoz (2004, p. 201),

[...] la propuesta wittgensteiniana se presenta, pues, no como una construcción teórica y sistemática, sino como

una práctica consistente en mostrar los usos de nuestros términos a fin de llevar a cabo, en su caso, una terapia. En este sentido podríamos concluir que la tarea de la filosofía es eminentemente crítica, digamos, deconstructiva”.

Tal aporte a la concepción del mundo y de lo real, irrumpe en el devenir histórico, abre nuevas perspectivas multidisciplinarias, las cuales empiezan a ser desarrolladas por diferentes intelectuales, cuya sumatoria de esfuerzos se materializa en mucho de lo que hoy en día es la teoría crítica científica. Estas nuevas perspectivas sociológicas, antropológicas, políticas y pedagógicas, entre otras, guardan, inexorablemente, alguna relación con el legado de la filosofía de Ludwig Wittgenstein.

Hoy en día, la Educación ha dejado de ser un tema que se relega a lo que sucede en la escuela y la academia. Es posible concebir la educación inherente a los sujetos en su ser social. Esto implica la interrelación compleja de aspectos culturales, sociales, ambientales y subjetivos en la realidad educativa, nos remite a la comprensión del mundo del educando como incuestionable punto de partida, y al lenguaje como el medio de dicho proceso comprensivo.

Si los límites de mi lenguaje, son los límites de mi mundo, y al mismo tiempo, el lenguaje es una ciudad en la cual siempre están desapareciendo y surgiendo nuevas edificaciones, es posible ver como estos límites son susceptibles de ser transformados y ampliados, por lo que, el mundo nunca es algo dado, la realidad es un campo de posibilidades en constante dinámica, y solo a través del lenguaje, y de su análisis, podemos encontrar nuestra ubicación en tal campo, como primer paso hacia una transformación.

Bibliografía

Acero, J. s.n. Lenguaje y filosofía. Segunda parte. La concepción antropológica del lenguaje. Editorial octaedro.

Buenfil, R. N. (1992). Análisis de discurso y educación. México: DIE.

Capra, F. 1996. La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. En Caro, A. 2002. El paradigma de

la complejidad como salida a la crisis de la posmodernidad. Revista Discurso. 16. 1-14.

Freire, P. (1967). Educación como práctica de la libertad. Editorial Siglo XXI. Chile

Hall. 1997. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. En Carranza-Weihmuller, V. (2017). O hip hop como pedagogia das juventudes: Encontro possível entre o multiculturalismo crítico, a pedagogia social e a educação popular. Revista Iberoamericana de Educación. 75, 45-68.

Fenichel Pitkin, H. (1972). Wittgenstein and Justice: On the Significance of Ludwig Wittgenstein for Social and Political Thought.

Ferreira da Lima, A. (2012). Consideraciones sobre la influencia y consecuencias del giro

lingüístico en el pensamiento de Jürgen Habermas. Alternativas en psicología. 26. 85-95.

Giroux, H. (1997). Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Amorrortu editores.

Jurado, F. (2011). Presentación. En E. García (Ed.), *Un mundo por aprender. Educación sin Escuela (ESE), Autoaprendizaje colaborativo (AC) y Educación en Familia (EF)* (pp. 7-8). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Martin Barbero. Comunicación y ciudad: sensibilidades paradigmas escenarios. en: Giraldo, F. (1998) (Compilador). *Pensar la ciudad*. Bogotá: (Ed.). Cultura Medios y Sociedad. Bogotá, Universidad Nacional.

Morin, E. 1999. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Unesco.

Muñoz, M (2004). La relevancia de Wittgenstein para el pensamiento político. *Andamios*. 1. Otoño-invierno.

Runge, A. Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o Educación. De nuevo: una diferencia necesaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Universidad de Caldas Manizales, Colombia. 8, 2. 75-96.

Rivera, S. s.f. Ludwig Wittgenstein: Aspectos Pedagógicos de la Filosofía Terapéutica. *Contemporary philosophy*, Universidad de Buenos aires. Argentina. Extraído de <https://www.bu.edu/wcp/Papers/Cont/ContRive.htm>. El 30 de mayo, de 2020.

Tamayo, A. 1989. Observaciones sobre el cuaderno azul de Ludwig Wittgenstein. *Universitas philosophica*. Bogotá.

Santibañez, C. 2007. Los juegos del lenguaje de Fritz Mauthner y Ludwig Wittgenstein. *Teorema*. XXVI/1. 83-105.

Skinner, F. 2007. Skinner, Q. (2007a). Significado y comprensión. En Zaldívar, J. Quiroga, P. 2014. Las palabras son también hechos”: Quentin Skinner, el giro contextual y la teoría de la educación. *Teoría de la educación y cultura en la sociedad de la información*. 15 (4). 184-211

Wittgenstein, L. (1999). Investigaciones filosóficas. São Paulo: Nova Cultural. [Originales descubiertos entre 1947 y 1949].

Wittgenstein, L. (2007). *Tractatus lógico-philosophicus*. Trad. Luis M. Valdés Villanueva. Madrid: Tecnos.

Wittgenstein, L. (1987). Observaciones sobre los fundamentos de las matemáticas. Edición de G. Henrik von Wright. Alianza Editorial. Madrid.

Notas

- 1 “La sustancia es aquello que independientemente de lo que acaece, existe” (Wittgenstein, 2007, p. 7).
- 2 Frente a esto el autor dice: “[...]pregúntate si nuestro lenguaje es completo— si lo era antes de incorporarle el simbolismo químico y la notación infinitesimal, pues éstos son, por así decirlo, suburbios de nuestro lenguaje” (Wittgenstein, 1999, p. 7).
- 3 Si nuestro lenguaje es una ciudad, el nacimiento de nuevas construcciones lingüísticas, permiten afirmar que: “[...]no hay una última casa en esta calle; siempre se puede edificar una más” (Ibid. p. 12).
- 4 El pensamiento de Wittgenstein tiene puntos de encuentro con lo que J.L. Austin, G. Ryle, P.F. Strawson y J. Searle, entre otros, trabajaron [...] (dando un ejemplo con Austin) en torno a las formas de vida, explicación y comprensión, en la dirección constructiva de una teoría del significado orientada al estudio de las reglas de uso” (Santibañez, 2007, p. 101).
- 5 Hace referencia al paradigma Marxista, hasta ese momento dominante en las ciencias sociales.
- 6 Como nos dice Ferreira da Lima (2012, p. 88) un, “mérito de Austin (1971, p. 155) consistió en aplicar su teoría de los actos del habla, con fuerte influencia de los juegos del lenguaje propuesto por Wittgenstein, al entendimiento y explicación de las relaciones interpersonales”.
- 7 Se atribuye el pensamiento sistémico a los postulados de ciencias naturales de Bertalanffy en 1937, pero no fue sino hasta 1961 que Parsons lo aplicara a la teoría social (Capra, 1996).
- 8 “Lo mismo que no nos es posible pensar objetos espaciales fuera del espacio y objetos temporales fuera del tiempo, así no podemos pensar ningún objeto fuera de la posibilidad de su conexión con otros” (Wittgenstein, 2007. p. 14).
- 9 “La total realidad es el mundo” (Wittgenstein, 2007. p. 18).



Poco ortodoxa

Una persecución cinematográfica con sensibilidad femenina

Pocas veces se tiene la oportunidad de asistir a una narración cinematográfica en la que predomina la creación femenina, como en *Poco ortodoxa*. La novela que le sirvió de base a esta miniserie de cuatro capítulos, comercializada por Netflix, es en buena parte la autobiografía de la escritora norteamericana de origen judío ultraortodoxo jashidi, Deborah Feldman: *Unorthodox: The Scandalous Rejection of My Hasidic Roots* («El escandaloso rechazo de mis raíces jasídicas»). Lo autobiográfico es el conflicto. De un lado, el dolor de una joven abandonada por su madre, criada por sus abuelos que pertenecen a la primera generación posterior al exterminio en los campos de concentración, víctima de la crianza privada de opciones culturales, enmarcada en la misoginia promulgada como mandato divino y la interpretación de la historia como castigo divino. De otro lado, la provocación irresistible de una sociedad abierta al consumo como criterio de felicidad.

Las líneas gruesas del argumento novelístico pertenecen a su vida, los detalles son de la creatividad literaria. El libro ya era un éxito cuando su autora, en medio de una conversación intrascendente entre madres cuyos hijos comparten el mismo instituto educativo, le propuso a la creadora y productora de dramas televisivos Anna Winger que lo convirtiera en una serie. Esta mujer de origen estadounidense pero radicada en Alemania, desde hace tiempo está conmovida por el nacimiento de una nueva sociedad, un nuevo país, una nueva ciudad. Pensando en los retos interiores de la protagonista de la novela, aceptó y empezó a trabajar de inmediato. Lo primero fue contratar a Karolin Kosinski, otra mujer de origen judío, pero con ciudadanía norteamericana, inclinada por el cine que desafía a los espectadores con argumentos y desarrollos poco convencionales. Entre las dos creadoras decidieron a quién confiarle la dirección cinematográfica.



Edgar Torres Cárdenas

Magíster en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor del campo pedagógico de la Maestría en DDHH de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Administrador y propietario del Blog "Tarjeta de invitación a cine" tarjetadeinvitacionacine.blogspot.com

Eligieron a Maria Schrader, mujer de origen judío alemán, sin relación con el gueto ni la ortodoxia, es decir, criada dentro de las condiciones sociales abiertas que permiten decidir la vida conforme a sus inclinaciones sociales y su carácter. Desde su formación cinematográfica en el Instituto Max Reinhardt -nombre del insigne fundador del teatro realista-, se identifica con las luchas por la igualdad y la democracia. Su película sobre el insigne narrador Stephan Zweig sigue la ruta creativa de este hombre en medio de la persecución nazi, la prevención contra la brutalidad de la guerra y la bomba atómica, el amor incondicional con su esposa y la mutua decisión de su suicidio en Brasil. No solo eso; también ha dirigido, escrito y actuado en películas sobre la equidad de género y la defensa del lesbianismo. Toda su vida está comprometida con las causas de la democracia.

El papel protagónico le fue confiado a la actriz israelí Shiira Hass a quien se le exigió desarrollar el contraste entre su cuerpo menudo y de apariencia débil, frente a la fortaleza del carácter y la toma de decisiones inquebrantables que la llevarán por los intersticios de un mundo ajeno y desconocido. El desafío narrativo para la actriz es enorme porque se trata de poner los conflictos interiores en la gestualidad contenida. Debe expresar con imágenes sobrias, la riqueza de su vida espiritual: sus miedos, las angustias, el acorralamiento, la debilidad, la decisión y los límites de la resistencia y del dolor.

La televisión está repleta de seriados de tensión y persecuciones que mantienen a los espectadores pendientes del desarrollo de las anécdotas, los efectos visuales y acústicos y otros trucos. Desde el principio, sabemos que sus protagonistas saldrán airoso en el desenlace del cuento, pero la fuerza secreta del consumo nos mantiene enredados. Ocurre en las ocho temporadas de la serie *Veinticuatro*, donde su héroe Jack Bauer -aunque varias veces termina en poder de oscuros intereses-, siempre impone los valores sociales y morales que defiende. En los enemigos capítulos de las series de *CSI*, donde sus doctores y matones protagonistas, basados en tenuous detalles

descubiertos en la escena del crimen, desenredan las confusiones generadas por la inteligencia perversa. Ni se diga otra cosa sobre *Unidad de víctimas especiales*, donde la investigadora y sus compinches llegan a finales desconcertantes a pesar del silencio y la vergüenza de las víctimas. Lo común es el grado de tensión generado en los espectadores debido a la incertidumbre del momento, siempre rodeado de bandidos y policías armados hasta los dientes con recursos tecnológicos, armamentos y vehículos espectaculares.

Poco ortodoxa es otra cosa. El equipo creador de la serie, en primer lugar, identifica y reconoce los valores estéticos de la obra literaria: su atractivo narrativo, sus valores sociales, las reivindicaciones del individuo en el grupo, las dimensiones de la vida anímica; la ambigüedad de poseer unas tradiciones que confieren significado, pero también aprisionan la vida; la contradicción de alcanzar un mundo de libertad para ahogarse en el consumo y la superficialidad.

En segundo lugar, tamiza el contenido de la obra literaria sustituyendo el brillo de la palabra escrita por los valores de la imagen visual. La exquisitez de la iluminación y la fotografía, acogen el ritmo de un lenguaje jugado entre dos lenguas vivas con raíces nórdicas -inglés y alemán- y una lengua ancestral y mágica -yidis- que solo es hablada por algunas comunidades judías cerradas. Expone el escondrijo de los secretes del Talmud y la Torá guardados detrás de los vestuarios negros, las camisas blancas impolutas y los finos sombreros tradicionales de los personajes masculinos, que contrastan con los vestuarios desaliñados de las mujeres. Todo ello desemboca en la apariencia de una auténtica película de ignoto pasado desarrollándose en el sector de Brooklyn, en el corazón actual de Nueva York. De esta forma se estatuye el primer logro estético de la serie: el tiempo pasado corre como presente.

En tercer lugar, reconstruye visualmente el extravío del personaje protagónico. Este es el nudo dramático del filme: el arco vital de una joven que abandona su marido y su comunidad pensando encontrar un mundo libre donde instalar-

se. Los cuatro episodios van revelando que la prisión de la cual pretende huir está dentro de sí misma, que los custodios que la cercan son las convicciones fuertemente aprendidas y arraigadas en su propia convicción. La fábula de la serie narra la continua y fantasmal persecución que sufre en cada momento, atacada por la ignorancia a la que ha sido sometida, los imaginarios de victimación instalados a perpetuidad en su visión social; la intolerancia frente a la diversidad, el sexo y la espontaneidad. Sus propias decisiones están colonizadas por el temor; el yo es un extraño habitante de su conciencia; su cuerpo es una máscara; su cabeza, una peluca que la representa. Si logra ser libre, tendrá que pagar el costo de una persecución desde dentro. En esta oscura circunstancia, cuenta solo con un aliado incondicional: la madre que la abandonó sin razón aparente, dejándola al cuidado de sus abuelos.

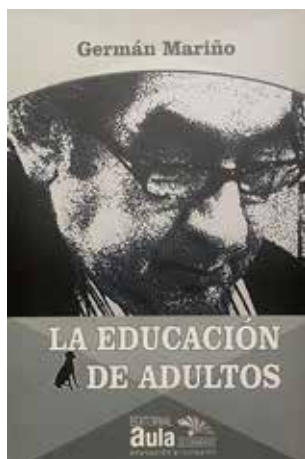
En cuarto lugar, reconstruye el argumento en las dimensiones de la metáfora urbana. El conflicto de su confinamiento interior se corresponde con la estrechez de las calles, los edificios, los apartamentos y el gueto judío en el barrio Williamsburg de Nueva York; la posibilidad de una nueva vida se describe con los ambientes desconocidos y ligeros en lo social, en lo urbano y en lo histórico de la otrora capital de III Reich; el desconcierto provocado entre dos mundos expresa el tránsito de las certezas cerradas de su cultura jashidi a la incertidumbre abierta por las culturas que deambulan por la ciudad hacia ninguna parte. Lo único permanente es la música, primero como atributo negado y luego como meta liberadora.

Aunque la serie *Poco ortodoxa* no tiene intención pedagógica alguna, visionarla puede ser la ocasión para que los estudiantes de un país católico descubran tanto los impactos económicos como culturales del judaísmo. Qué podrán indagar sobre el sionismo y la ortodoxa. Y qué tal un debate sobre la victimación sufrida en los campos de concentración del nazismo y la opresión israelí sobre los territorios del Golán y Cisjordania. No quisiera perderme un debate juvenil acerca de las diferencias entre la sensibilidades femenina y masculina.



Educación de adultos

Autor: Germán Mariño
Editorial: Aula de Humanidades
ISBN: 978-958-5111-387
Páginas: 240



“Germán es una especie de hereje que nos ha ayudado a desarrollar nuestras ideas. Creo que su heterodoxia, que ha sido uno de sus aportes a la educación popular, nos empujó a hacer variados replanteamientos tanto a nivel nacional como internacional. Entre otras cosas, Germán nos ha abierto el camino de las implicaciones del diálogo a nivel metodológico y didáctico superando la idea según la cual el diálogo es solo cuestión de plantarse en una serie de discursos anti. Además, sus trabajos en el campo etnográfico (matemáticas cotidianas, plazas de mercado, ruralidad, por ejemplo), son clásicos que nos muestran claramente los nexos entre educación popular e investigación.” Marco Raúl Mejía.

“Tengo una mala costumbre, que surgió en mí de manera tardía ya en la universidad: escribo sobre todo lo que hago, que no es lo mismo que escribir sobre todo. No puedo realizar un trabajo sin reflexionar por escrito sobre si será aquello que llaman ¿reflexión acción? O simplemente ¿praxis? De otra parte, el hecho de haber trabajado en una ONG en busca de alternativas me obligó a incursionar en multiplicidad de temas, obviamente todos alrededor de un eje central: la educación popular y la educación de adultos. De manera directa o indirecta este eje, o ejes en intersección, le dan cuerpo a esta obra.” Germán Mariño. Esta obra desarrolla siete temas de gran interés para la pedagogía y la didáctica, que tienen potencia no solamente para los educadores populares sino también para los investigadores y el magisterio en general.

Contrahegemonía liberadora en educación

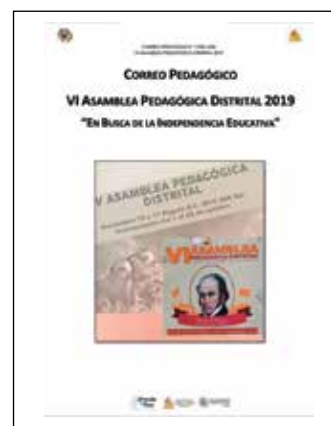
Autores: Iliana Marina Lo Priore Infante y Jorge Eliecer Díaz Piña
Editorial: Independiente
Páginas: 43



Luego de publicado el libro de nuestra autora, *Emancipación de las subjetividades en las infancias y juventudes. Afectualidad, uso de las TICs y educación liberadora* (Lo Priore y Díaz, 2019, México), algunos (as) colegas educadores(as), que lo leyeron, nos inquietaron con una gran sugerencia al respecto, en torno a solicitarnos que escribiéramos sobre la formulación de una política para desplegar hegemoníicamente la afectualidad en la educación y la sociedad. Para intentar colmar la inquietud manifestada por nuestros(as) colegas, decidimos hacer una revisión del “estado de arte” en torno a las nociones de lo político y la política para luego aproximarnos a la elaboración de lo que pudiera ser una política de la afectualidad en el ámbito escolar y social. Esto lo hicimos porque nos percatamos del divorcio existente entre pensamiento y política. Aspecto este que nos preocupó mucho por cuanto cómo se puede buscar la emancipación que supone una política de la afectualidad, según nuestra perspectiva expuesta en el libro aludido, sin emancipar el pensamiento de paradigmas y teorías políticas reproductoras de la hegemonía dominante por vía del autoanálisis y el socioanálisis políticos. De aquí que acometimos la tarea de examinar y actualizar el debate existente en torno a esos conceptos de lo político y la política para sustentar nuestra propuesta de una política para la afectualidad.

Correo Pedagógico. VI Asamblea Pedagógica Distrital 2019 “En busca de la independencia educativa”

Autor: CEID-ADE
Editorial: ADE
Páginas: 46



Con gran alegría y un fuerte abrazo pedagógico, se presenta e invita al magisterio bogotano a la apropiación del *Correo Pedagógico CEID-ADE 2020*, el cual recoge reflexiones, debates, sueños, compromisos y algunas conclusiones, producto de la VI Asamblea Pedagógica Distrital, llevada a cabo en la ADE sur los días 2 y 3 de octubre del año 2019.

Esta fiesta pedagógica emerge de la organización de círculos de la palabra, donde se comparte diversas Experiencias Pedagógicas Alternativas (EPA), en las que se discutió temas importantes que atañen e inquietan al magisterio, como lo son: Ambiente y contexto escolar; Proyecto Educativo pedagógico alternativo (PEPA) y Plan Educativo Emancipatorio (PEE); Evaluación; Estatuto docente; Inclusión; Jornada única; Preescolar; Escuela Territorio de Paz; Financiación y ruralidad.

Las relatorías que contiene, son el resultado de los Círculos de la Palabra, ejes temáticos que permitirán el estudio, apropiación, discusión e insumo permanentemente, para trazar propuestas que contribuyan a la construcción de Proyectos Pedagógicos Alternativos (PEPA), y se convierta desde Bogotá, en ordenanza de un Plan Educativo Emancipador (PEE), que contribuya al ejercicio académico y pedagógico de los docentes, permitiendo confrontar la política pública en educación, que incida en la construcción de una escuela transformadora a la altura de las necesidades de los territorios, y en oposición al modelo económico neoliberal.

Didáctica del Lenguaje y la Literatura, retrospectivas y perspectivas

Autor: Luis Alfonso Ramírez Peña y otros
Editorial: Ediciones de la U
ISBN: 978-958-762-937-8
Páginas: 257



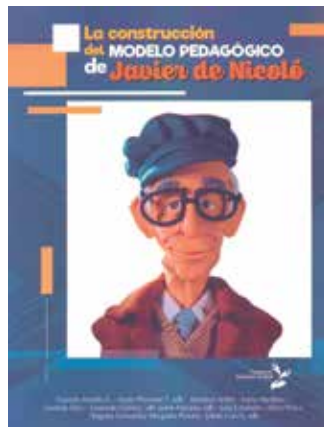
Didáctica del lenguaje y la literatura, retrospectivas y perspectivas es un resultado académico investigativo de un colectivo de autores colombianos y argentinos, quienes desde su amplia experiencia, como investigadores y como docentes en distintas universidades, han contemplado el pasado, el presente y la tendencia de las acciones en tono a la didáctica del lenguaje y la literatura.

A través de estas páginas, se muestra un campo de debate y de reflexión que engloba problemas complejos para ser abordados desde los discursos lingüísticos, literarios y educativos, los cuales demandan propuestas de cambio en la construcción de conocimientos, como uno de los énfasis de las pedagogías contemporáneas, cuyas búsquedas siguen siendo inagotables, ante los desarrollos actuales de las nuevas culturas y tecnologías, y a pesar de la abundancia de publicaciones y eventos académicos sobre el tema.

Los capítulos de esta obra ofrecen elementos de discusión que, esperamos, sirvan de pautas para investigar y participar en el propósito de mejora de los procesos de lectura y de escritura, para cualificar los desempeños de los estudiantes y profesionales, como sujetos sociales situados en contextos reales de comunicación, dentro y fuera de la institución educativa. Es un desafío que se necesita abordar con un diálogo interdisciplinar entre la pedagogía, las teorías del lenguaje y las políticas educativas.

La construcción del modelo pedagógico de Javier de Nicoló

Autor: German Mariño (comp.) y otros
Editorial: Ediciones Salesianas
ISBN: 978-958-654-276-0-290
Páginas: 290

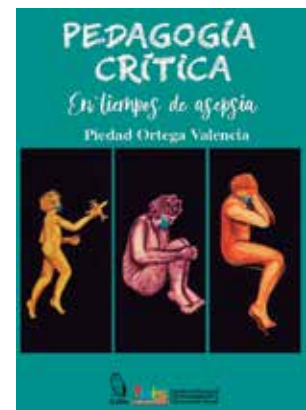


Este escrito es una indagación desde la mirada de 11 autores, sobre la experiencia pedagógica liderada por el padre Javier de Nicoló con los gamines o niños y jóvenes habitantes de calle en Bogotá, que inicia en 1971. La gran apuesta de Nicoló, religioso salesiano y antiguo capellán de la cárcel de menores de la ciudad, fue la de desarrollar el programa de Bosconia-La Florida, un proyecto pedagógico y social, de atención y cuidado de los niños, que buscaba que esta población infantil marginada, abandonara paulatina y voluntariamente la vida de la calle y entrara a participar de un nuevo paradigma de resocialización, insertándose en múltiples procesos de formación escolar, productiva y cultural. El libro compilado por el educador German Mariño, reúne una colección diversa e interesante de artículos, que combinan la mirada pedagógica del humanismo cristiano, con los aportes de teóricos constructivistas y la visión de la educación popular, que tuvo en esta experiencia uno de sus hitos formativos en el país. Las reflexiones incluyen paralelos entre la propuesta educativa de Don Bosco con la de Javier de Nicoló, reflexiones sobre las claves de la acción educativa del programa, la indagación del devenir de algunos niños de la calle en educadores del proyecto, las experiencias educativas tejidas alrededor de diferentes espacios del programa, el sincretismo de su propuesta pedagógica, o la función que jugaba el ambiente educativo en el programa. Así mismo la publicación, incluye diversas semblanzas, reconocimientos y materiales periodísticos organizados sobre Javier de Nicoló.

Reseña: Juan José Mariño Fandiño

Pedagogía crítica en tiempos de asepsia

Autor: Piedad Ortega Valencia
Editorial: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social
ISBN: 978-958-52557-7-7
Páginas: 181



Un modo de vida aséptico e inmunizado está penetrando en nuestras cotidianidades pretendiendo protegernos del contagio del virus, no solo con guantes, mascarillas, detergentes y antibacteriales, sino con la mirada, y el gesto, el abrazo y la sonrisa. Es por ello que la pedagogía crítica en tiempos de asepsia requiere albergar mundos éticamente compartidos desde políticas de hospitalidad que posibiliten a su vez la restitución de derechos (a la salud, a la educación, al empleo, al techo, a la alimentación) en condiciones de justicia (anamnética, de reconocimiento y equidad en los planos cognitivos, políticos y culturales) para poder garantizar vida digna para grupos poblacionales que viven en la pobreza, la desigualdad y las exclusiones.

Pensar la pedagogía crítica en tiempos de asepsia, significa disponernos a dialogar sobre lo que nos interroga y nos preocupa. Dialogar desde lo que somos, podemos y queremos ser. Dialogar desde nuestras trayectorias de formación y procesos organizativos. El libro está organizado en cuatro apartados, a modo de ventanas por donde asomarse, sin reglas ni secuencias. En la primera se detallan Rasgos del contexto que rasgan la piel; la segunda ventana se abre con Gestos y trazos pedagógicos de Paulo Freire, en la tercera ventana se posiciona la pedagogía crítica como una política de vida en colectivo; finalmente, se entrega un registro de 7 relatos que narran algunas preocupaciones pedagógicas.

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

1- Artículo de informe de investigación. Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.

2- Artículo de reflexión investigativa. Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- Artículo de revisión. Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- Artículo breve de investigación. Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resuma en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos.. etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.

Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEQ
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SÚDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inirida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Bertín
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3109088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Intégrate a la Red por la defensa de la educación pública

Redes de Fecode



facebook.com/fecode



twitter.com/fecode



youtube.com/fecode



instagram.com/fecode.colombia

Programa de Fecode (Televisión)

Encuentro

Teleantioquia los sábados desde las 7:00 a.m.

Programa de Fecode (Radio)

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 a.m.

Bucaramanga: 1230 a.m.

Barranquilla: 1430 a.m.

Ibagué: 920 a.m.

Cali y Cartagena: 620 a.m.

Pereira: 1270 a.m.

Cúcuta: 660 a.m.

Escuche todos los sábados a las 7:30 a.m. por Colmundo Radio

www.fecode.edu.co

ISSN 01207164



9 770120 716006