

educación y cultura

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

- * El Preescolar:
De un nivel asistencial
a uno educativo
- * La innovación preescolar:
Prospectiva institucional
y pedagógica
- * Filosofía para niños
- * La escritura como proceso

Ley General de Educación

**EDUCACION
PREESCOLAR**

educación
y cultura

Distribuidores y puntos de venta en el país

Apartadó

Victor Meluk Robledo
Cr. 56A No. 91-15

Arauca

Martha Fontecha Hernández
Calle 19 No. 22-74

Armenia

Jorge Eliécer Peña L.
Cra. 13 No. 9-43
Tel.: 462412

Barranquilla

Luis Rubio de la Hoz
Calle 51 No. 29-88
Tel.: 400537

Bucaramanga

Huber de Jesús Zuluaga
Cra. 25 No. 30-55
Tel.: 341827

Cali

Guillermo García Ortiz
Calle 30 No. 11B-13
Tel.: 430005

SUTEV

Calle 8 No. 8-85
Tel.: 801008

Caramanta

María Elvia Alvarez B.
I.D.E.M. Jun P. Gómez
Tel.: 674362

Cartagena

Manuel Mendivil Castillo
Calle del cuartel No. 36-32
Tels.: 642551-642449

Convención

Iván Alberto Rincón
Normal Departamental Femenina

Cúcuta

Luis David James E.
Avda. 6 No. 15-39
Tel.: 723384

Dosquebradas

Sigifredo Flórez Velásquez
Cra. 15A No. 61-15
Tel.: 322161

Ibagué

SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Casa del Maestro
Tel.: 651899

Magangué

Roberto Antonio Suárez

Calle 15A No. 8-42
Tel.: 877174

Manizales

José Darío López Salgado
Cra. 27 No. 24-47
Tel.: 833893

Medellín

ADIDA
Calle 57 No. 43-27
Tel.: 540931

John Jairo Gaviria

Cra. 50 No. 62-66 B/Prado
Tel.: 544910

Mitú

Julián Contreras Vásquez
Colegio Comercial Nocturno
Tel.: 42111

Montería

Eida Tobías Argel
Calle 36 No. 5-63

Neiva

Alonso Llanos Durán
Calle 49F No. 6-29

Pasto

Myriam Erazo Enríquez
Cra. 24 No. 22A-61
Tel.: 230308

Popayán

Edgar Gregorio Meneses
Calle 7 No. 7-26
Tel.: 34159

Quibdó

Feliciano Chaverra
Calle 30 No. 9-23
Tel.: 71176

Victor G. Beltrán

Escuela Normal Nacional

Riohacha

José E. D'Luque M.
Calle 14A No. 11-60
Tel.: 273437

Risaralda

Alexander Valencia G.
Cra. 3 No. 3-03
Tel.: 57105

Rovira

Marco Fidel Villarreal B.
Cra. 5 No. 2-30

San Andrés

Rafael de León

A.A. 23829
Tel.: 23536

Santafé de Bogotá, D.C.

ADE
Cra. 9 No. 2-45 Sur
Tel.: 890266

Alfredo Ayarza

Cra. 19 No. 37-65
Tel.: 452881

Carlos Alzate Giraldo

Calle 24 No. 13-15
Tel.: 431654

Circ. de Lect. Alternat.
Cra. 8A No. 15-63 Lc. 235
Tel.: 2844582

Ligia Rivera Martínez
Calle 56A No. 68C-04 Sur

Sincelejo

Manuel E. Bravo Moreno
Cra. 30 No. 17A-24
Tel.: 820352

Sogamoso

Carlos Arturo Zúñiga
Calle 11 No. 11-32
Tel.: 700214

Tolú

Roiber José Sierra
Calle 13 No. 5-28
Tel.: 885482

Túquerres

Alvaro César Benavides
Calle 23 No. 21-36
Tel.: 927280870

Ubaté

Juan José Cubillos C.
Cra. 7 No. 10-73
Tel.: 3059

Valledupar

ADUCESAR
Calle 16A No. 19-75
Tel.: 725016

Villavicencio

Jaime José Sepúlveda
Cra. 26 No. 35-09

Stella Venegas Alvarez

Cra. 59 No. 44-13 Rondinela
Tel.: 33824

Yarumal

Javier Ignacio Rodríguez
Cra. 17 No. 21-43
Tel.: 870269

Los maestros, directivos y demás personas interesadas en la venta de la Revista **Educación y Cultura** favor comunicarse al Tel.: 2886411 - Carrera 13A No. 34-36 en Santafé de Bogotá



educación y cultura

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

NOVIEMBRE 1992 No. 28 \$1.300.00

Director: Jaime Dussán C.

Editor: Dorian Villa S.

Comité Editorial: Alejandro Alvarez,
Gonzalo Arcila, Jorge Gantiva, Carlos
Augusto Hernández, Alberto Martínez,
José Fernando Ocampo, Felipe Rojas.

Carátula: Fotografía de Liliana Torres.

Gerente: Alvaro Carvajal.

Distribución y Suscripciones:

Cra. 13A No. 34-36

Tel.: 2886411

A.A. 14 373 Bogotá

El Comité Editorial agradece el envío de colaboraciones y se reserva el derecho de decidir sobre su publicación y oportunidad. Todas las colaboraciones deben enviarse a: Comité Editorial, EDUCACION Y CULTURA. Cra. 13A No. 34-36, o al Apartado Aéreo 14373 Bogotá.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de su autor y no comprometen la política de la Federación Colombiana de Educadores. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Tiraje de esta edición 20.000 ejemplares.

Preparación editorial:
Servigraph Ltda.

Contenido

2 Editorial

EDUCACION PREESCOLAR

5 Grado cero, planteamiento general

Ligia Victoria Nieto Roa

9 El Preescolar: De un nivel asistencial a uno educativo

Alfonso Tamayo Valencia

13 La innovación preescolar: Prospectiva institucional pedagógica

Graciela Rodríguez Poveda

18 Hacia un Proyecto de Desarrollo Integral del niño

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

22 La educación preescolar

Posición de FECODE

POLITICAS EDUCATIVAS

27 El área de educación en tecnología ¿Cómo educación complementaria?

Víctor Manuel Gómez

32 Experiencias educativas con desmovilizados en Colombia

Francisco Cifuentes Sánchez

RECREO

35 Carta al profesor

José Helisélder

HISTORIA Y EDUCACION

38 Mártir de Anglería, Colón y Vespuccio

Luis Antonio Mendoza Villalba

ESCUELA Y CULTURA

41 La escritura como proceso

Clemencia Cuervo Echeverri
Rita Flórez Romero

45 Filosofía para niños: Un nuevo reto en la educación del pensar

Diego Antonio Pineda R.

DIDACTICA Y EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

49 Presupuestos teóricos para una didáctica de la literatura en la secundaria

Carolina Mayorga Rodríguez

54 Evaluación con notas a la vista: Una posibilidad para introducir cambios y cualificar la educación

Luis Augusto González

57 La educación especial en Colombia

Docentes de Educación Especial,
adscritas al CEID-ADIDA

LA ALEGRIA DE LEER

61 Reseña bibliográfica



Editorial

La Ley General y la educación preescolar

***E**l XV Congreso de la Federación Colombiana de Educadores, celebrado en Cartagena durante los días 26 al 29 de agosto de 1992, tiene un carácter histórico dada la importancia de los temas en él tratados y el ambiente de democracia en que se logró deliberar y decidir, respaldando la propuesta de Ley General de Educación, elaborada y aprobada por el Comité Ejecutivo en tres reuniones de la Junta Directiva Nacional, previo a la concertación con el Ministerio de Educación Nacional. Esta decisión del Congreso zanja, de una vez por todas, las polémicas acerca de la legitimidad de la gestión del Comité Ejecutivo y estimula la potencialidad profesional y la inteligencia del magisterio para que éste se dedique a cualificar su participación en los distintos campos de acción pedagógica y administrativa que con la Ley General se le brindan.*

Decidió también el Congreso rechazar la Política Económica del modelo neoliberal, cuyas nefastas consecuencias para las clases populares y la política social ya se han observado en otros países latinoamericanos, pues implica un Estado propulsor de un capitalismo salvaje que privilegia los intereses de la empresa privada, complaciente con las orientaciones de la banca internacional y renuente a asumir sus responsabilidades con las necesidades de los sectores populares, a los cuales aplica una política social con cuentagotas, recortando los servicios básicos mientras tolera el despilfarro de recursos y el desgüeño administrativo en los altos niveles del Estado.

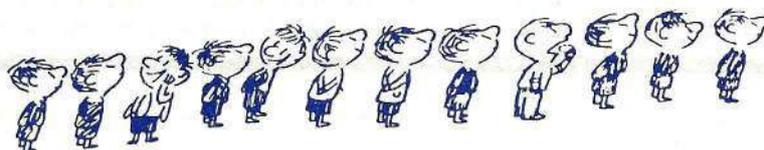
El Congreso de FECODE rechazó, una vez más, el "Plan de Apertura Educativa", que no es más que la extensión de la política económica al sector educativo. No solamente lo rechazó, sino que avanzó realmente al incluir en la ley artículos que apuntan certeramente a su desmonte: nómina única y planta de personal única, para acabar con las mal llamadas "soluciones educativas" y los profesores temporales; dirección colegiada de la educación; nombramiento por concurso y respeto al Estatuto Docente; autonomía escolar y flexibilidad curricular; compromiso tripartito de la nación, el departamento y el municipio en la financiación de la educación y establecimiento de la educación preescolar de tres años.

La propuesta de reconocer la educación preescolar de tres años es un avance frente a la política del PAE que establecía el llamado "grado cero" y obedece a diferentes concepciones de la educación infantil.

El grado cero propuesto surge sin un diagnóstico previo, prima en él una concepción utilitarista y solamente se preocupa por la baja cobertura del servicio. Está concebido como educación remedial para pobres de un país pobre, e inspirado por la concepción que considera el tránsito de la familia a la escuela como una función exclusiva de la comunidad. Por eso se impulsan programas como los "Hogares Infantiles", las "madres comunitarias", los "vigías de la salud" y otros que no satisfacen las condiciones para ofrecer educación.

En el proyecto de ley concertado entre FECODE y el Ministerio de Educación Nacional, se expresa una concepción diferente que comprende al sujeto infantil en su integridad física, psíquica y cultural sin reducirlo a un mero consumidor de alimento. FECODE insiste en la escolarización del preescolar, extendido a tres (3) años, porque es la etapa sobre la cual se sientan las bases fundamentales del desarrollo de la persona. Esta medida responsabiliza al Estado de la educación infantil y exige formación especial a quienes se desempeñen como educadores en este nivel.

La posición de FECODE frente a la educación es argumento contundente en la defensa de la calidad de la enseñanza y el rechazo al proyecto neoliberal. Corresponde ahora al magisterio prepararse con suficiencia para la inmensa tarea que la ley le entrega y que, para el caso de la educación preescolar, tiene que ver con la fundamentación pedagógica, psicológica y social que permita la identidad en la construcción, manejo e investigación de los elementos que constituyen la educación infantil.



Clínica **Fundadores**

Brinda los servicios de:

**URGENCIAS
CONSULTA EXTERNA
CONSULTA ESPECIALIZADA
LABORATORIO CLINICO
RAYOS X**

**Ofrece tarifas especiales
para padres de docentes casados
y a hijos mayores de 12 años**

**Santafé de Bogotá, D.C. Cra. 39 No. 25-15
Conmutador: 2440424 - 2693797 - 2693839**

ADMISIONES: 2446082

URGENCIAS: 2443667

Educación Preescolar

Grado cero, planteamiento general

Ligia Victoria Nieto Roa*



El Grado Cero es una modalidad alternativa de atención preescolar, que constituye el inicio mínimo obligatorio de la educación básica general y busca ofrecer a los niños y niñas de 5 y 6 años de edad, oportunidades educativas y ambientes de socialización para su desarrollo integral.

* Psicóloga U. Javeriana, profesora universitaria, psicología evolutiva y del aprendizaje. Miembro de la Unidad Pedagógica.

El Grado Cero surge como una alternativa para:

— Dar mayor atención y ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos los niños y niñas de 5 y 6 años de edad en el país, ampliando la cobertura de la educación preescolar, dado que ésta a nivel nacional, tanto oficial como privada, sólo cubre un 14% de niños en esta etapa.

— Disminuir la deserción y repitencia escolar especialmente en el primer año.

— Ofrecer una estrategia pedagógica que reconozca en el niño lo que él sabe y puede de acuerdo a sus características particulares; que respete su nivel de desarrollo y su ritmo de aprendizaje. Una estrategia que construya conjuntamente con el niño un ambiente acogedor, amable y lúdico que mantenga en él la motivación por el aprendizaje.

— Dar cabida a todos los niños y niñas de 5 y 6 años, sin ningún tipo de discriminación o segregación por sus características físicas, psicológicas, emocionales, intelectuales, sociales, económicas, étnicas, religiosas, políticas o culturales.

— Mejorar la calidad de la educación al hacer un trabajo conjunto familia, escuela y comunidad, y al brindarle al niño una atención integral que redunde en todo su desarrollo personal y por ende en el aprendizaje y construcción de conocimientos y relaciones afectivas.

— Atender el Mandato Constitucional, el cual plantea la educación como un derecho fundamental del niño y es obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad, con un año como mínimo de preescolar.

¿Qué es el Grado Cero?

El Grado Cero, es una modalidad alternativa de atención preescolar, que constituye el inicio mínimo obligatorio de la educación básica general y busca ofrecer a los niños y niñas de 5 y 6 años de edad, oportunidades educativas y ambientes de socialización para su desarrollo integral.

El Grado Cero se enmarca dentro de la política de Educación Inicial, que está encaminada a la atención del menor de 7 años, y pretende a través de diferentes proyectos, algunos orientados a la educación familiar y comunitaria para el desarrollo infantil, y otros a la atención directa del niño, trabajar la estrategia de supervivencia y desarrollo infantil, que es el estado deseado en el cual todo niño y niña que nace puede sobrevivir y encontrar la oportunidad de un desarrollo normal en lo físico, afectivo, intelectual y social.



*La escuela
no puede continuar cerrada
como un ente ajeno
a la comunidad
donde se encuentra.*



Dentro de esta concepción de atención global al niño, se busca aunar acciones para atenderlo desde el aspecto de nutrición, salud, educación y bienestar. En lo Nutricional se espera ofrecerle un complemento alimenticio a través del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. En Salud, se espera que los alumnos de Grado Cero, sean incluidos en el Programa de Desarrollo y Crecimiento que tiene el Ministerio de Salud, así como en las campañas de vacunación, higiene y salud oral, visual y auditiva, y en todos aquellos programas que conjuntamente con la escuela y la comunidad beneficien la salud física y mental de los niños. En Educación, se busca brindarle al niño espacios y momentos que le favorezcan la construcción permanente de relaciones, valores, conocimientos y habilidades, en las cuales él participa activamente como un ser interesado en conocer el mundo físico, social y cultural. En cuanto al Bienestar, se desea integrar a la familia y a la comunidad en la búsqueda de mecanismos que faciliten la creación de una verdadera comunidad educativa, en la cual, cada adulto sienta que es responsabilidad suya, velar

porque se creen condiciones que le permitan al niño crecer en ambientes de paz, afecto y estabilidad.

Finalidades del Grado Cero

1. Contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y niñas de 5 y 6 años, independientemente de sus características físicas, intelectuales, emocionales, sociales, económicas o culturales.

El Grado Cero tiene como población objetivo, ese aproximado 85% de la población en edad preescolar que no es atendido pero, prioritariamente para el Estado, aquel 43% de niños y niñas que está en condiciones de pobreza y no tiene acceso a la educación de este nivel.

Todos los niños y niñas de 5 y 6 años de edad, deben ingresar al Grado Cero sin ningún tipo de evaluación, examen o condición que los discrimine y menos aún que los rechace.

2. Facilitar el paso de la vida en familia y comunidad, a la vida escolar, así como el reconocimiento y apropiación de la escuela como espacio de socialización y educación.

Se ha visto que el ingreso del niño a la escuela es en el primer año, la mayoría de las veces traumática y dolorosa, por las exigencias que debe afrontar; creando desde esos primeros días rechazo y malestar hacia el estudio, que lo llevan posteriormente a un abandono prematuro de él o a una repetición sin fin del primer grado.

El Grado Cero pretende facilitar el paso de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar, y revertir en la primaria para que la escuela se convierta para el niño en un sitio maravilloso donde cada lugar encierra un secreto para explorar y puede ser utilizado de mil maneras de acuerdo a sus proyectos, donde el espacio no se limita a los muros que la encierran sino que pueden ser trascendidos y sus actividades y proyectos pueden ser realizados en cualquier lugar del barrio, la vereda

o la comunidad que se preste para ellos.

La escuela debe ser reconocida poco a poco por el niño como un espacio social, donde él pone en juego frente a sus compañeros, su identidad, su seguridad, su habilidad para hacer amigos, coordinar sus acciones con las de los demás, establecer relaciones afectivas, asimilar el lenguaje de las comunicaciones, construir conocimientos, hacer uso de la ciencia y la tecnología, crear normas y acatar reglas.

3. Aportar oportunidades educativas que contribuyan al proceso general de apropiación y construcción de la cultura, de las relaciones sociales y de las relaciones con la naturaleza.

Cuando el niño y la niña nacen, llegan a una familia que tiene unos valores, creencias, organizaciones y actitudes propias, que a su vez corresponden en gran parte al ambiente social y cultural del cual forman parte. Familia y comunidad, como portadoras que son de esa cultura, representan la mayor influencia educadora para el niño. Es allí, y no en la escuela, donde el niño inicia los procesos de socialización, asimilación y construcción de valores propios de su cultura. De tal manera que cuando el niño llega a la escuela, ya trae un cúmulo de experiencias, vivencias, creencias, roles, manera de relacionarse y actitudes y conocimientos que la escuela debe reconocer para poder acercarse al niño, ayudarlo a mejorarlas y a encontrar nuevas formas de adaptación a su medio y nuevas posibilidades de cambio.

La escuela debe ser entonces un espacio, donde el niño, mediante el juego, con su forma de hablar y de vestir, a través de los diferentes roles que tiene que asumir, pueda expresar su cultura y reconocerla como valiosa; adquirir nuevos patrones culturales propios de la sociedad en que vive, y comprenderse a sí mismo como perteneciente a esa cultura y como actor social que a su vez produce cultura.

Cada región, cada escuela, cada

grupo, trabajará de acuerdo a las características propias del grupo y del medio, reconociendo y valorando en cada alumno el bagaje de experiencias, saberes y expectativas que trae.

4. Favorecer e incrementar la motivación por el aprendizaje escolar, el interés por el conocimiento, la curiosidad, la exploración y los intereses en general.

5. Cooperar para la formación de valores, enmarcados en el respeto a los derechos humanos, el equilibrio ecológico, la equidad en las relaciones de género, la paz, la participación, la democracia y la justicia.

En el Grado Cero, se espera crear un clima o atmósfera comunitaria que le permita al niño que está aprendiendo a jugar y a trabajar en grupo, a confrontar sus ideas, sentimientos y emociones frente a las de los demás compañeros, a organizarse, a participar, a opinar, a cumplir con un determinado papel, a asumir responsabilidades grupales y a establecer convenciones sobre el modo de proceder y responder a los compromisos.

6. Facilitar el acercamiento y la coordinación entre la escuela y la comunidad en torno a las necesidades e intereses de los niños.

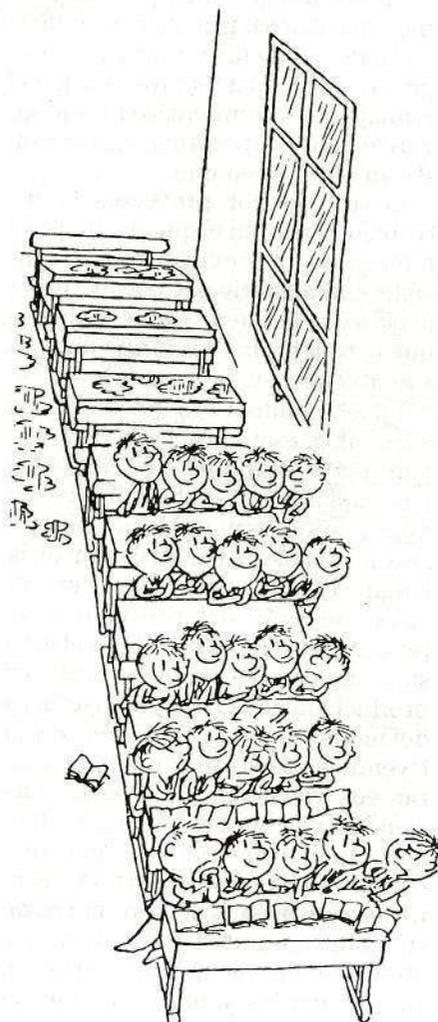
El desarrollo integral del niño, no puede lograrse independientemente ni en forma aislada de las condiciones físicas, culturales y ambientales donde ha nacido y se ha desarrollado. Si la escuela pretende llevar un proceso educativo afectivo, debe conocer de antemano los valores y pautas de la cultura del niño y buscar conjuntamente con la familia y la comunidad la creación de un ambiente de enseñanza enriquecedor para todos. Un niño sometido a grandes presiones escolares, a conflictos familiares, a abandonos frecuentes por parte de uno o ambos padres, a golpes y violencia a cumplir funciones de adulto, a sufrir hambre y malestares físicos, su interés por aprender, por jugar y por la vida se ven disminuidos, y si el maestro no conoce estas situacio-

nes y no busca encontrar soluciones conjuntas con la familia, su labor se ve reducida a muy poco, casi a nada.

La escuela no puede continuar cerrada como un ente ajeno a la comunidad donde se encuentra. La única forma de cambiar la calidad de vida de muchos niños es ir encontrando entre la escuela, la familia y la comunidad, valores y pautas de conducta similares que beneficien el desarrollo del niño, su familia y su comunidad.



*El juego del niño
no tiene períodos específicos.*



El Proyecto Pedagógico

Este se define como un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimientos, valores y habilidades, que se estructura a través de la búsqueda de soluciones a preguntas y problemas que surgen en el niño y en el grupo, del deseo de conocer el mundo y entender su entorno, de interrogarse ante los sucesos, plantearse hipótesis y encontrar respuestas.

En esa búsqueda de soluciones el niño *explora* y el maestro, la familia y la comunidad *investigan*, pero el grupo se constituye en un equipo que permite la participación de todos y cada uno de sus miembros de acuerdo a sus capacidades y posibilidades. No hay contenidos preestablecidos ni condiciones que lleven a excluir a algún niño por sus condiciones físicas, psicológicas o intelectuales; cada uno aporta y se integra de acuerdo a su nivel, ya que el trabajo no es competitivo ni comparativo sino cooperativo, en función de un objetivo común.

El trabajo por proyectos es un trabajo activo, en el que participa el niño como un ser cognoscente, sensible e imaginativo, a través de la acción que él puede ejercer sobre lo que le rodea y las cosas que forman su entorno y su cultura.

En el Grado Cero no se busca enseñar la escritura, la lectura y la matemática, sino en construir este lenguaje a partir de los saberes del niño y de sus experiencias e hipótesis sobre ellas. La construcción de la lengua escrita se convierte en un elemento más del proyecto y se promociona reconociendo en el niño su lenguaje, su expresión oral, sus producciones escritas y sus lecturas del medio, el goce por el cuento y la leyenda y su enorme deseo por contar sus vivencias y fantasías. Las ciencias y la historia se desarrollan en el quehacer cotidiano del niño cuando explora su entorno y reconoce la naturaleza y los animales de su medio, cuando conversa con los abuelos y los vecinos del barrio en sus recorridos y proyectos con la comunidad.

No podemos esperar un país con una alta calidad de vida si no nos esforzamos todos en crear una cultura en torno al niño, que vele por sus necesidades y le proporcione desde los primeros años las condiciones necesarias para mantener un nivel aceptable de salud, nutrición, educación y bienestar, unas condiciones de equidad tales, que le permitan a todos los niños y niñas aprender con alegría y cambiar la tensión, la apatía, el hambre, el trabajo, la desnutrición, la enfermedad y el abandono por la realización de sus juegos, fantasías e ilusiones en la construcción de un futuro.

Cómo se está implementando el Grado Cero en el país

El Grado Cero cuenta para su implementación con:

— Un estudio realizado en 1991 por técnicos de Planeación Nacional sobre necesidades de atención educativa en la población infantil de 5 y 6 años, número de escuelas existentes en cada municipio y proyecciones de cubrimiento hasta 1995. Costos de capacitación, dotación, construcción y reparación de aula.

— Presupuesto Nacional para dar capacitación a los maestros que trabajen con los grupos de Grado Cero, dotar cada aula de Grado Cero con mobiliario y cada grupo con material didáctico. El presupuesto para mobiliario y material didáctico de los niños, es ubicado para su ejecución en el municipio, mediante un convenio entre la nación, el departamento y el municipio. El presupuesto para la capacitación es ubicado en el CEP departamental.

— Una Propuesta Pedagógica elaborada por técnicos del Ministerio de Educación, expertos en psicología y pedagogía, con experiencia directa en el trabajo con niños. La Propuesta fue evaluada por maestros, directivos docentes, Universidades y Agentes Educativos de las ONG'S.

— Un grupo coordinador a nivel nacional que hace capacitación a

los multiplicadores, de asesoría y apoyo a los maestros y al grupo coordinador regional.

— Un grupo coordinador regional que depende del Comité de Educación Inicial, el cual capacita y da asesoría a los docentes, hace el seguimiento y la evaluación del programa.

En marzo de 1992, se inició el Grado Cero en cinco ciudades del país: Barranquilla, Bucaramanga, Medellín, Pereira y Santafé de Bogotá. En septiembre se empezará en las ciudades de calendario B, como Cali, Popayán, Pasto y Mocoa. Se inicia en estas ciudades por ser todas ellas las que tienen mayor población de niños entre los 5 y los 6 años de edad en la zona urbano marginal.

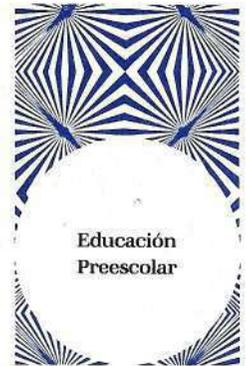
Para 1993, está proyectado empezar en todas las demás ciudades capitales y en los municipios grandes de cada región, para en el 94, iniciar en los municipios medianos y en el 95 en todos los municipios pequeños. La prioridad está para los estratos bajos-bajos y medios-bajos de las zonas urbano marginales que no han tenido hasta el momento ningún tipo de atención en preescolar.

— Cada región que va a empezar con Grado Cero, elabora un diagnóstico sobre las condiciones de sus escuelas, capacidad operativa del municipio para la organización y administración del Grado Cero, número de aulas disponibles o con posibilidad de ser reparadas, maestros y colaboración y apoyo de universidades, normales y ONG'S. Sobre el diagnóstico se presenta un proyecto de implementación al Ministerio de Educación, y éste es analizado por la División de Capacitación y Currículo, para la programación de metas físicas y financieras, capacitación y seguimiento Nacional. ☉



El Preescolar, de un nivel asistencial a uno educativo

Alfonso Tamayo Valencia*



Enmarcada dentro del sistema educativo colombiano, la educación preescolar tiene también serios problemas de cobertura, mucho menos que la de la primaria o de la secundaria y sin embargo menos atendida.

* Profesor postgrado U.P.N. Miembro CEID-Nacional.

Aunque los problemas que afectan al preescolar no son diferentes a los que afectan a la educación en su conjunto, sí es posible resaltar algunos hechos que muestran cómo estos problemas se particularizan en esta modalidad.

A pesar de que insistentemente se habla y se legisla sobre el niño y sus derechos, en ninguno de los documentos del MEN, que hemos analizado, se diagnostica y evalúa la situación de los niños entre los 0 y 6 años. Se evidencia que la preocupación del gobierno ha sido sobre la cobertura de la educación primaria hasta los años 90 y que a partir de esta fecha su política se orientará hacia la cobertura de la educación secundaria, cuyos indicadores son ahora más alarmantes que la primaria misma.

Contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace, indiferencia, frente a la situación de la mayoría de nuestros niños en edad preescolar, es lo que podemos constatar en una primera mirada pedagógica.

Los estudios de educación preescolar no fueron establecidos en el país por una necesidad sentida de la comunidad pedagógica o científica, ni mucho menos porque los estudios sobre el niño y su entorno hubieran llegado a impactar positivamente en las altas esferas del gobierno. Su origen se debió más que todo a lo que Hugo Cerda llama *el carácter asistencialista; constituyendo este hecho el primer fantasma contra el que hay que luchar* pues, como dice este mismo autor, el preescolar se ha vuelto *una modalidad que tradicionalmente ha sido definida como una suma indiscriminada de leyes, decretos, programas y técnicas pero sin objetivos, método, ámbito y una filosofía vertebrada que le sirva de base y soporte*².

Hay pues un primer problema que se refiere al ámbito propio de la educación preescolar y que podemos señalar como el problema de la IDENTIDAD.

Enmarcada dentro del sistema educativo colombiano, la educación preescolar tiene también serios

problemas de cobertura, mucho menos que la de la primaria o de la secundaria y sin embargo menos atendida. Solamente un 7% de la población en edad preescolar es atendida en los jardines infantiles del Estado y solamente 500 mil niños de los 2 millones en esa edad, son atendidos por la modalidad en lo oficial y lo privado.

Lo que más llama la atención cuando uno se acerca a buscar información sobre la educación preescolar es la diversidad de modalidades: el énfasis en los programas y su poco impacto en el sector. En efecto, 18 programas en modalidad técnica profesional, 5 programas técnicos y 15 licenciaturas³, nos muestran que el propósito y la misión de los estudios es ambiguo y que los diferentes currículos en cada una de estas modalidades y entre cada una de las instituciones no es homogéneo. De otra parte, mientras se legisla profusamente sobre el niño, la realidad concreta es bien diferente: la niñez sigue sufriendo el abandono, la indiferencia y todo el peso de la descomposición social. Existe entonces, una dicotomía entre la retórica oficial y académica que nos presenta un niño "jurídico", o un niño pensado en abstracto desde la psicología, la antropología o la sociología, casi siempre con una conceptualización y en un contexto que han sido elaborados en Europa o en Norteamérica.

El niño colombiano todavía no ha sido "comprendido" dentro de una racionalidad colombiana ni mucho menos según las particularidades regionales de la familia en nuestro



país⁴. Por causa de la violencia en Medellín, el niño comienza hasta ahora, a ser objeto y sujeto de la investigación social, originándose así muchos estudios que relacionan inevitablemente al niño con la violencia, al niño con la marginalidad, al niño con la delincuencia, dejando por fuera otra cantidad de relaciones del niño que no son prioritarias porque no son problemas sociales.

Legalismo, abstracción, romanticismo, por un lado, y abandono, indiferencia y una cierta mirada ingenua sobre el niño y su problemática, por otro, se expresan en la proliferación de jardines donde la abundancia de colores y formas pretende sustituir la formación pedagógica, el dominio teórico y metodológico de los sistemas de enseñanza y la nula actitud hacia la investigación. Con jardinerías mal pagadas y jornadas cada vez más cortas, estos "jardines" tienden a convertirse en parqueaderos de niños y desdichan de la seriedad y científicidad de los estudios de preescolar.

Dificultad que también se presenta cuando nos asomamos a los planes de estudios o currículos: no hay uniformidad, se atomizan las líneas de investigación, con la formación pedagógica y área específica. Se reduce la formación para el preescolar a todas las áreas de la psicología; la didáctica se reduce a la elaboración de material y la pedagogía a saber jugar con el niño. ¿Y dónde quedan los estudios sobre las múltiples relaciones que afectan y constituyen el ámbito infantil? ¿Qué se sabe acerca de la cultura, el lenguaje, la estética, la lúdica, los valores, el arte, la historia, la salud, la música, la autoridad, la disciplina, la agresividad y la imaginación, el conocimiento, el trabajo, la familia, las prácticas religiosas y la participación del niño en la vida de la comunidad? Todos estos aspectos permanecen inexplorados aunque son ellos la mejor expresión de la cultura infantil. Pero todo esto se enreda entre la cantidad de asignaturas que conforman el currículo y en los simulacros llamados "prácti-

cas". Un reciente artículo publicado en Medellín⁵ sobre el reto que tienen hoy las facultades de Educación para formar al maestro preescolar para el año 2000, afirma que el maestro que se forma hoy en estos programas no es un intelectual, ni un investigador que domine los aspectos teóricos y prácticos de su quehacer en un contexto de conocimiento, lectura, trabajo en equipo y producción permanente, sino un simple ARTESANO que aprendió imitando, se graduó en repetir, memorizar y obedecer y sigue repitiendo, sin cuestionarse, eso que le enseñaron a hacer con los niños.

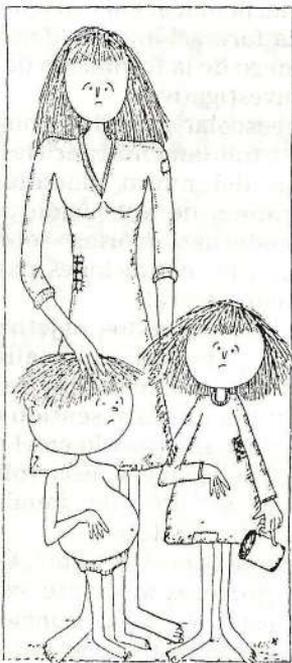
El *Plan de Apertura Educativa* del gobierno, propone "establecer el año cero para todas las escuelas públicas, para preparar a los niños de 6 años en la escolarización formal". Se busca atender 630 mil alumnos en 1995 logrando una cobertura del 90% de los niños de 6 años. Para lograr este objetivo se emprenderán en dos sentidos: se usarán los recursos humanos y locativos que se liberen del aumento de la eficiencia en la primaria y se reorientarán hacia el "año cero" los actuales programas de preescolar del Ministerio de Educación los cuales tienen una cobertura menor que el 7%⁶.

Conocido este documento el 19 de marzo de este año y sin que todavía se haya decantado un debate necesario que aclare su real contenido, su significado y viabilidad, se hace necesario formular las siguientes preguntas:

1) Ante el fracaso de las políticas tendientes a frenar la deserción y la repitencia en la escuela y ante el, cada vez más exiguo, presupuesto para la educación a causa del exagerado gasto militar y de la deuda externa, ¿no es ésta una salida "economicista" que pretende solucionar el problema sin gastar en capacitación y material de apoyo?

2) ¿De dónde saldrán más de 50 mil maestros para atender a la población de 1.500 mil niños que no tienen acceso al preescolar?

3) Si, como se ha señalado, la crisis de la educación primaria toca



directamente con la formación de maestros, ¿cómo se les va a entregar la administración de 635 mil alumnos que harán mayor aún la crisis?

4) ¿Qué va a pasar con la población de niños entre 0 y 5 años? ¿Quedarán en manos de la empresa privada que con criterio elitista opondrá un "preescolar para ricos" al "preescolar para pobres" por parte del Estado?

5) Si 16 de cada 100 niños no van a la escuela, ¿añadiendo un año a la primaria, si irán?

El sentido común, que a veces es también bastante raro, nos muestra que los verdaderos propósitos de esta nueva política son otros bien distintos que la preocupación por la niñez y el mejoramiento de la calidad de la educación. Con la pésima infraestructura física de las escuelas públicas y en general de nuestros municipios, con las profundas diferencias entre ciudades y campos, con una marcada desigualdad por regiones y sin una política de capacitación del magisterio y de la comunidad, esta medida legítima del elitismo, discrimina la niñez y escamotea la responsabilidad del Estado en la educación básica dejando todo el peso de ésta a las comunidades o a los municipios.

En una situación más ambigua quedan los egresados de los programas de preescolar, ya que, de seguir las políticas del gobierno, de los niños entre 0 y 4 años se encargarán las madres comunitarias a través de los *Hogares de Bienestar*, y de los niños de 5 a 7 años se encargará la comunidad y las instituciones no gubernamentales mediante programas como PEFADI (*Programa para la Educación de la Familia y el Desarrollo de la Infancia*) y similares; como también se verán desplazados por el servicio social obligatorio para estudiantes de último semestre de las Facultades de Educación... no quedando otra salida que dedicarse a la promoción de la atención privada al preescolar con recursos económicos suficientes.

Queda clara la política de privatización de la educación de calidad; el carácter de emergencia y casi que la estrategia de guerra con la que se maneja la educación pública en Colombia.

Hacia una estrategia pedagógica

Conocidas las particularidades que afectan la formación en educación preescolar, más allá de la preocupación exclusivamente económica del gobierno y lo mezquino de sus planes hacia la niñez, es preciso asumir una posición autónoma y responsable. Se trata de retomar los dos grandes frentes del Movimiento Pedagógico que desde 1982 viene proponiendo al magisterio: a) cualificar nuestra práctica pedagógica y b) analizar críticamente las políticas del Estado y, de manera organizada, hacerle frente con propuestas alternas y transformaciones concretas.

La *Federación Colombiana de Educadores* ya ha comenzado a fijar posiciones gremiales frente a esta política⁷. Toca también a los maestros retomar lo mejor de las discusiones que sobre pedagogía y didáctica se vienen dando en el país, para

que partiendo de nuestra propia realidad y reconociendo el valor de la experiencia docente acumulada por años, se apunte a un proyecto pedagógico nuevo, para una sociedad nueva. Esta es responsabilidad de todos y el papel de cada uno no puede ser juzgado por los demás. PARTICIPAR es el verbo que hay que conjugar en todos los tiempos y modos.

El preescolar en la nueva ley

Mientras el gobierno continúa hablando y diseñando estrategias cortoplacistas para la población infantil, el *Proyecto de Ley General de Educación*, que cursa en el Congreso, apunta a una solución duradera, científica y de fondo que integre todos los elementos que intervienen en la estructuración del sujeto infantil. El espíritu que anima la propuesta tiene que ver con asegurar la responsabilidad del Estado en la formación de los niños con la prestación de un servicio de calidad mediante la formación de personal especializado y con el reconocimiento del papel de la familia y la comunidad en la formación integral del niño.

Pero, a diferencia del PAE, que reduce la acción del Estado a lo mínimo posible (asegurar la nutrición y evitar que los niños se queden encerrados en las casas mientras las madres van al trabajo), lo contemplado en el *Proyecto de Ley de Educación* amplía la atención del menor a tres años, con lo cual se busca acabar con la odiosa diferencia existente entre quienes pueden pagarse un jardín infantil y la mayoría de los niños que a duras penas acceden a la escuela primaria oficial.

El proyecto contempla también unos objetivos que van más allá de las simples políticas asistencialistas, ya que incluye el conocimiento y la autonomía, la motricidad y el aprestamiento para la lectoescritura, la creatividad, el ejercicio de la

memoria, la ubicación espacio temporal, la formación en la democracia, el juego de la formación de actitudes investigativas.

El preescolar atendido como un proyecto fundamental para la construcción del nuevo ciudadano y como campo de aplicación de las más modernas teorías sobre la infancia y las condiciones para su desarrollo integral.

Para cumplir estos objetivos se requiere personal especializado, formado en las Facultades de Educación y con un claro sentido de su profesionalismo basado en el conocimiento del niño y su desarrollo, así como de su entorno familiar y social, cultural y físico.

¿Cómo se conoce el niño? ¿Cuáles son los procesos mediante los cuales se estructura su conciencia? ¿Cómo puede fortalecerse su socialización? ¿Cuáles son los procesos psicogenéticos que sufre y cuáles los procedimientos pedagógicos más adecuados para ejercitarlos? ¿Cuáles son los recursos didácticos más adecuados según el desarrollo infantil en cada etapa? ¿Cómo aprender jugando y gozar del juego aún sin fines de aprendizaje? ¿Cómo formar en él respeto y aceptación del otro?

Pero también tiene el magisterio que trabajar en la elaboración de un proyecto cultural y social que asuma el trabajo con los niños desde una perspectiva comunitaria, pues el niño ni vive aislado, ni es ajeno a la problemática de la familia y de la comunidad.

¿Cuál es la cultura de la comunidad y cómo se expresa en la vida cotidiana? ¿Cómo caracterizar el entorno familiar en el que se desenvuelve el niño? ¿Cómo influye en el niño la cultura de la calle? ¿Cómo es su relación con los medios de comunicación y de qué manera lo impactan? ¿Cuál es su problemática económica, social y cultural?

Son preguntas que tendrá que responder el maestro si quiere ejercer con dignidad y calidad su función como docente del preescolar. Proyecto pedagógico que va más allá de la simple atención al menor.

Con el *Proyecto de Ley de Educación*, que cursa en el Congreso, se espera poner las condiciones legales para la cuantificación de la formación del maestro del preescolar, que pase de maestro artesano y repetidor a un investigador docente que asume su rol como una actividad compleja que lo incluye en procesos de reflexión permanente y de confrontación práctica.



Participar es el verbo

que hay que conjugar
en todos los tiempos y modos.



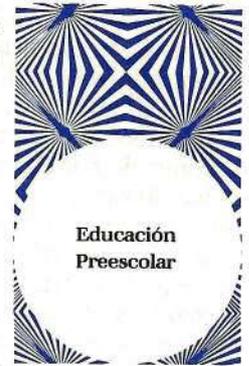
El lenguaje, la ciencia, el arte, son campos de investigación y aplicación, de conceptualización y experimentación que fundamentan una formación integral del preescolar y que deben estar presentes en el nuevo plan de estudios que exige la *Ley General de Educación*. Plan que ya no será impuesto minuciosamente desde el MEN o desde las editoriales sino que tendrá que ser elaborado por el grupo de docentes de cada institución. ©

1. CERDA, Hugo. *Pasado y presente del Preescolar en Colombia*. Ed. el Búho. Bogotá, 1986.
2. *Ibidem*, p. 38.
3. ICFES. Estadísticas de Educación Superior. S. Ed. S.F. 1991.
4. ICFR: GUTIERREZ DE PINEDA, Virginia. *Familia y Cultura en Colombia*. Instituto Colombiano de Cultura. Bogotá, 1975.
5. "Los maestros preescolares para el año 2000". En Revista *Educación y Pedagogía* No. 3. Universidad de Antioquia. Medellín, p. 88. HURTADO, Rubén Darío y otros. Febrero-Mayo 1990.
6. Documento MEN-DNP-UDS-DEC 2518 p. 30.
7. CFR: FECODE Informa. Bogotá abril/mayo No. 15. *Así es el Plan de Apertura Educativa 1991-1994* (Informe CEID), p. 6.



La innovación pre-escolar: Prospectiva institucional y pedagógica

Graciela Rodríguez Poveda*



En Colombia, particularmente, son numerosas y variadas las experiencias para proporcionar atención y educación a los niños, durante la etapa pre-escolar; desde los Kindergarden planeados a imagen y semejanza de instituciones europeas de altísima tradición y renombre, hasta experiencias vernáculas de cuidado diario inventadas por las madres y abuelas de los sectores populares para responder a la imperiosa necesidad del trabajo femenino fuera del hogar.

* Presidenta Asociación Colombiana de Educación Preescolar. Directora Centro de Estudios Psicopedagógicos.

Vastos sectores de la población se mantienen en condiciones de pobreza crítica, imposibilitados para obtener un acceso mínimo a la satisfacción de sus necesidades básicas. Son 13 millones de habitantes o sea el 43% de los 30 millones que tiene el país que viven en estas condiciones.

La tasa de mortalidad infantil descendió de 60 por mil a 42 por mil en menores de un año, en la última década. Sigue siendo alta para el nivel de desarrollo, y las principales causas siguen asociadas a las condiciones de vida de la población. Las tres principales causas son: — problemas perinatales; infecciones gastrointestinales e infecciones agudas de las vías respiratorias.

De los niños menores de cinco años, aproximadamente dos millones sufren algún grado de desnutrición. La cobertura de atención en salud al menor de 5 años por parte del Estado es del 60%, quedando un 40% desprotegido.

A pesar de que la cobertura de atención integral al pre-escolar se incrementó en 700.000 nuevos niños en los últimos tres años, aún carecen de atención cerca de 400.000 entre dos y siete años, y existen 520.000 menores de 2 años que requieren atención nutricional. A este problema se suman otros derivados de la carencia mínima de las condiciones materiales, familiares y comunitarias necesarias para su desarrollo adecuado.

— 20.000 niños en promedio son abandonados anualmente por sus padres.

— Cerca de 100.000 niños sufren de maltrato físico y de explotación sexual.

— Por lo menos 5.000 niños y niñas viven en las calles.

Para empezar a resolver estos problemas, el gobierno ha orientado sus programas dando prioridad a los sectores pobres de la población, ampliando la participación comunitaria y el fortalecimiento institucional, el cual está complementado con una nueva política de descentralización político-administrativa y fiscal, dando autonomía a la municipalidad.



El Ministerio de Salud ejecuta el programa de *Supervivencia y Desarrollo Infantil*, con el objetivo de reducir la mortalidad infantil, vigilar el desarrollo físico, mental y psicoafectivo de los niños.

Los Hogares de Bienestar se proponen brindar atención al 70% de los niños pobres y se ha apoyado un innovador modelo masivo de atención integral a cargo de las madres comunitarias, quienes reciben diariamente en sus propios hogares a 15 niños de su misma comunidad. Este modelo, al finalizar 1989, había atendido a 700.000 menores (incluyendo los de 2 años) en 46.500 hogares; por este año, 1992, se espera alcanzar 1.053.000 niños entre 70.200 hogares.

*Los aspectos cualitativos
para el trabajo
y los esfuerzos
que deben orientar
al pre-escolar
en los próximos años
deben estar íntimamente
vinculados a su función
pedagógica.*

En cuanto al proyecto de educación para el país, que se debate en estos momentos en la Comisión VI de la Cámara de Representantes, plantea atender en las instituciones educativas del Estado en un plazo de 10 años, 3 años de educación pre-escolar y la atención en materia de nutrición seguirá a cargo del I.C.B.F.

Por lo expuesto anteriormente, es urgente resaltar desde un primer momento la necesidad de superar la

concepción tradicional del pre-escolar para dar espacio a la amplia gama de alternativas, innovaciones y experiencias que demuestran su validez como espacio de socialización y aprendizaje para los niños menores de 6 años.

En Colombia, particularmente, son numerosas y variadas las experiencias para proporcionar atención y educación a los niños, durante la etapa pre-escolar; desde los kindergarden planeados a imagen y semejanza de instituciones europeas de altísima tradición y renombre, hasta experiencias vernáculos de cuidado diario inventadas por las madres y abuelas de los sectores populares para responder a la imperiosa necesidad del trabajo femenino fuera del hogar.

Es importante tener en cuenta que nuestro país está estratificado heterogéneamente, desde el punto de vista regional, social y cultural y por lo tanto el desarrollo inicial de nuestros niños no puede ser realizado fuera de su contexto. El Derecho Humano y de la Infancia desde el punto de vista universal de que el niño tenga contacto con su medio ambiente para desarrollarse mental, social y afectivamente, implica aceptación y cumplimiento para crear condiciones favorables en su desarrollo integral, con un currículo amplio y flexible que considere todas las dimensiones del desarrollo sin privilegios excluyentes. "Sólo privilegiamos al niño, porque estamos convencidos que de nuestra capacidad para atender sus necesidades y derechos, depende en gran parte la posibilidad de construir

una nueva sociedad más justa y digna para todos"¹.

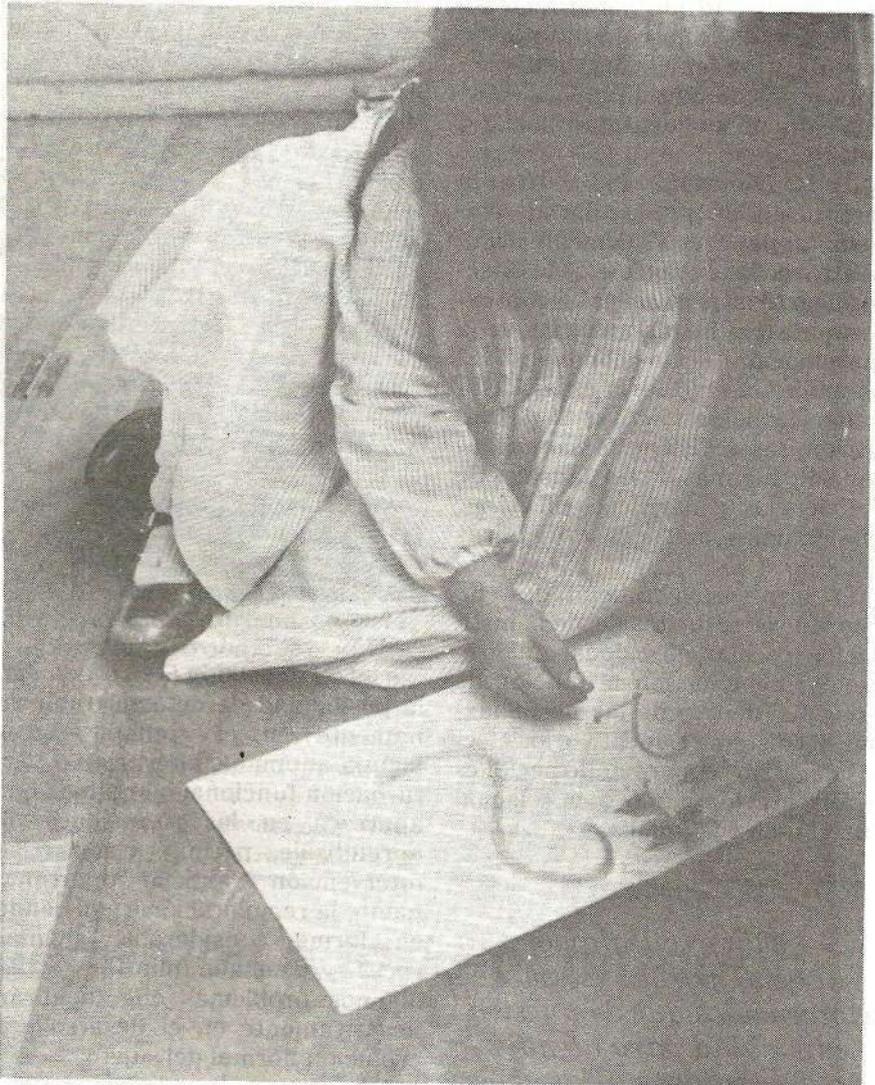
De acuerdo con los Derechos del Niño y la reciente Convención sobre sus derechos, se deben crear legalmente las condiciones necesarias para que todos los niños colombianos sin excepción puedan disfrutar a plenitud de su derecho de vivir en un ambiente de afecto y protección, bajo la tutela y cuidado de sus padres y demás adultos, permitiendo buenas condiciones alimentarias y nutricionales, generando servicios gratuitos y adecuados de salud y educación para atender sus necesidades básicas, que generen espacios y metodologías adecuadas para que los niños puedan adquirir una visión y una lógica propia para relacionarse e interpretar el mundo que los rodea.

Considerando los anteriores elementos, el escenario prospectivo al cual el pre-escolar debe tender, ha de estar bajo los principios de Equidad, Calidad y aumento de Cobertura.

La influencia de múltiples factores, entre los cuales se pueden señalar el avance científico y su implicación en el desarrollo de la Psicología y la Pedagogía, en forma específica; el adelanto de las técnicas y recursos didácticos y el desarrollo de los medios masivos de comunicación que permiten la difusión de aspectos vinculados con la educación del niño, facilita la toma de conciencia del valor de la educación pre-escolar y exigen una ampliación de su extensión y de sus funciones.

La función pedagógica es la función prioritaria e integradora que hoy se le asigna a este nivel del sistema educativo. Esta función puede ser analizada desde diversas dimensiones:

a) *La dimensión preparatoria:* se refiere a la preparación para la escolaridad primaria. Si se analizan algunas denominaciones que se han utilizado, y aún se utilizan, para designar este nivel (educación pre-escolar, educación pre-primaria), se observa que se le ha asignado una función anticipatoria o preparatoria para el ingreso a una escolaridad



propia: la primaria. Se desconocía, de este modo, el carácter escolar que le corresponde a este primer nivel del Sistema Educativo.

b) *La Dimensión Optimizadora:* se centra en el proceso de potenciar un óptimo desarrollo madurativo, evolutivo y educativo orientado hacia los objetivos del nivel adecuado a todos los componentes de la persona (el socio-afectivo, psicomotriz e intelectual), asumiendo la responsabilidad de orientarlos hacia los objetivos y contenidos educativos que son el marco de referencia que le dan direccionalidad.

c) *La Dimensión Socializadora:* el nivel de pre-escolar se comparte

con la familia, respetando el rol protagónico que le corresponde a ésta como agente fundamental de socialización. Esta tarea compartida plantea la necesidad de una relación fluida, articulada e integrada entre la familia, la escuela y la comunidad.

La acción educativa que asume la institución escolar en relación con el proceso de socialización, tiene características diferenciadas. Estas características responden a exigencias de intencionalidad y sistematización que son propias del sistema escolar.

Desde la perspectiva de esta dimensión, se parte de la necesidad

de aceptar y respetar la diversidad y heterogeneidad que plantea la realidad de cada niño como punto de partida, y tender a la maximización de sus posibilidades para la construcción de su identidad social y cultural.

d) *La Dimensión Preventiva*: la institución de pre-escolar desempeña un papel especialmente significativo en la prevención de los afectos negativos previsibles en contextos que sufren consecuencias de la marginación socio-económica. El abandono temporal, la escasa estimulación socio-afectiva, la desnutrición, las deficiencias sanitarias, son sólo algunas de las causales de deficiencias y carencias afectivas, intelectuales, motrices y orgánicas del niño.

Si bien estas dificultades no podrán ser resueltas desde la institución escolar, la Educación Pre-escolar debe asumir la función de prevenir, dentro de las posibilidades del Sistema Educativo, los efectos negativos concretando acciones de orientación y apoyo en relación con el niño y la familia.



“Solo privilegiamos al niño, porque estamos convencidos que de nuestra capacidad para atender sus necesidades y derechos, depende en gran parte la posibilidad de construir una nueva sociedad más justa y digna para todos”.



Es necesario analizar en profundidad y afianzar el rol de la institución educativa del Nivel Pre-escolar en cuanto a la prevención de los trastornos del aprendizaje, tratando de lograr una integración interinstitucional e interdisciplinaria con integrantes de equipos de salud, docentes y otros sectores de la comunidad.



e) *La Dimensión Recuperatoria*: la posibilidad de detectar tempranamente en el ámbito escolar alguna anomalía, alteración o perturbación funcional u orgánica que aparezca en las situaciones de aprendizaje, permite realizar su intervención e iniciar oportunamente la recuperación, reduciendo en forma considerable algunas veces y/o eliminando en otras, algunos problemas que incidirán negativamente en el desarrollo y evolución normal del sujeto.

Adscribir a la educación pre-escolar una función recuperatoria implica que la institución deberá ocuparse de:

— La retención del poco dotado (C. I. de 67 a 85) considerado actualmente por la O.M.S. (Organización Mundial de la Salud), como una variedad de la inteligencia normal.

— La retención e integración del niño pequeño con algunos trastornos o síntomas que se expresan en diferencias de comportamiento, tales como problemas de audición, voz, dificultades psicomotoras, etc.

Lo anterior significa que *los esfuerzos hacia el futuro, deben orientarse con experiencias concretas que respondan a la naturaleza*

y complejidad de las crecientes necesidades de una comunidad enfrentada al cambio social.

Esto implicará integrar realmente las funciones educativas y sociales para lograr adecuados propósitos educativos en el pre-escolar.

Por último, resulta necesario subrayar que en la medida en que se desarrolle plenamente la función pedagógica atendiendo a sus múltiples variables, la institución escolar estará en condiciones de asumir el compromiso de brindar igualdad y equidad de oportunidades al niño, para acceder y permanecer en el Sistema Educativo desde el momento y durante el tiempo que demanden las necesidades y requerimientos de la comunidad, de acuerdo con los alcances y limitaciones que señalen las posibilidades del Sistema Educativo.

Para ello han surgido numerosas alternativas e innovaciones, algunas ya muestran experiencias concretas, nos referimos a modalidades como las siguientes:

- Trabajo con familia, escuela y comunidad.
- Educar para la paz.
- Educar para la ecología.
- Pedagogía para la paz y los valores.

— Creación de ludotecas comunitarias basadas en el arte lúdico-creativo.



Los esfuerzos hacia el futuro, deben orientarse con experiencias concretas que respondan a la naturaleza y complejidad de las crecientes necesidades de una comunidad enfrentada al cambio social.



Estas experiencias constituyen el escenario posible y deseable para el desarrollo del Pre-escolar en Colombia.

La Asociación Colombiana de Educación Pre-escolar y organismos internacionales están apoyando estos desarrollos, y por lo tanto nos queda la responsabilidad de seguir atentamente estas tendencias y evaluar su eficacia en la formación de la primera infancia. ☉

Bibliografía

- BEARD, Reth M. *Psicología Evolutiva de Piaget*, Edit. Kapelusz, Buenos Aires, 1971.
- BLEGER, José. *Psicohigiene y Psicología Institucional*, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1974.
- BOSCH, y Otros. *Un jardín de infantes mejor. Siete propuestas*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1979.
- . *El jardín de infantes de hoy*. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1978.
- ESPARZA, A. Y PETROLI, A. *La psicomotricidad en el jardín de infantes*, Edit. Paidós, Buenos Aires, 1979.
- PIAGET, Jean. *Psicología de la inteligencia*, Edit. Psique, Buenos Aires, 1972.
- PZELLINSKY DE REICHMAN, Mónica y FERNANDEZ S., Adriana. *La metodología juego-trabajo en el jardín de infantes*, Edic. Pac, Buenos Aires, 1982.
- SMITH, HILL, P. y otros. *Programas de actividades de los jardines*, Buenos Aires.
- ORTIZ, Nelson. *El desarrollo integral del niño. Un reto para la*

Educación Pre-escolar, UNICEF, julio 1991. Mimeog. Congreso Colombiano de Educación Pre-escolar, Cali, junio 1991.

MENEGAZZO FORNASARI, Lilia de. *La metodología juego-trabajo en el jardín de infantes, desde el enfoque del aprendizaje activo*. Edic. Pac, Buenos Aires, 1982.

OSBORN, Sheila. *International Conference for Toy Libraries*, London, 30 de marzo - 2 de abril, 1978, A voluntter's view/Sheila Osborn, 1978.

UNICEF. *Los niños primero: sugerencias para la reflexión y la acción*, Intergráficas, Bogotá, 1990, p. 18.



1. ORTIZ, Nelson. *El desarrollo integral del niño. Un reto para la Educación Pre-escolar*. UNICEF, julio 1991. Mimeog. Congreso Colombiano de Educación Pre-escolar, Cali, junio 1991.

Llegamos a todo el mundo!

Estos son nuestros servicios utilícelos!

- SERVICIO DE CORREO ORDINARIO
- SERVICIO DE CORREO CERTIFICADO
- SERVICIO DE CORREO ESPECIAL
- SERVICIO ENCOMIENDAS ASEGURADAS
- ENCOMIENDAS CONTRA REEMBOLSO
- SERVICIO CARTAS ASEGURADAS
- SERVICIO DE FILATELIA
- SERVICIO DE GIROS
- SERVICIO DE ELECTRONICO BUROFAX
- SERVICIO DE INTERNACIONAL APR/SAL
- SERVICIO "CORRA"
- SERVICIO RESPUESTA COMERCIAL
- SERVICIO TARIFA POSTAL REDUCIDA
- SERVICIOS ESPECIALES

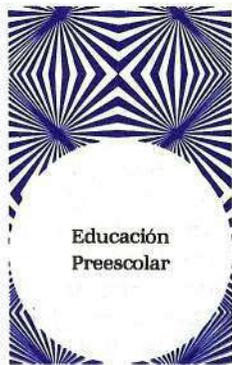
Teléfonos para quejas y reclamos:

334-0304
341-5536
Bogotá



Adpostal

Cuente con nosotros
Hay que creer en los correos de Colombia



Hacia un proyecto de Desarrollo Integral del niño

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*



La atención integral al niño menor de 7 años se enmarca dentro de un conjunto de acciones amplias, encaminadas a mejorar las condiciones y la calidad de vida del grupo familiar y de los pobladores del sector donde viven los niños.

* Este artículo es la recopilación editada de *Lineamientos generales de la Organización y Desarrollo de Hogares Comunitarios*, I.C.B.F., Bogotá, 1990.

Guía Técnica del Proyecto de Atención Integral al menor de siete años, I.C.B.F., Bogotá, 1987 (Nota del editor).

En Colombia, según el censo realizado en 1985, la población total es de 27.867.326 habitantes, de los cuales 4.819.974 corresponden a niños menores de 7 años¹; de esta población se estima que 2.795.585 niños menores de 7 años corresponden a familias con ingresos mensuales inferiores a tres salarios mínimos². En este grupo de población se presentan altos índices de morbilidad por causas prevenibles, asociadas a condiciones medioambientales desfavorables. Otro problema predominante son las condiciones de abandono o semiabandono a que es sometido el niño, lo que implica deficiencias en el cuidado físico, higiénico y nutricional, con altos riesgos de accidentalidad (quemaduras, mordeduras de ratas, lesiones, etc.) y con consecuencias de retraso en su desarrollo psicosocial.



El ICBF ha desarrollado diferentes modelos de atención al niño menor de 7 años, buscando alternativas y metodologías de trabajo para vincular a la familia y la comunidad al proceso de atención con el fin de lograr un mayor impacto familiar y social.

Así, a partir de 1972 se crearon en todo el país 100 Centros Comunitarios para la Infancia, CCI, para dar atención a las necesidades del niño menor de siete años, mediante servicios educativos, preventivos y promocionales con participación de la comunidad. Esta experiencia le dio crédito necesario para administrar la *Ley 27 del 20 de diciembre de 1974* que determinó la atención al preescolar a través de la creación de los Centros de Atención al Preescolar, CAIP, —hoy llamados Hogares

Infantiles— financiados con el 2% del valor de las nóminas mensuales de entidades públicas y privadas. Pero, además de su muy escasa cobertura frente a la población objetivo, el modelo CAIP separaba al niño de su propio contexto familiar y social, excluyendo a los padres de su compromiso y responsabilidad en el proceso de atención, y reduciendo la posibilidad de aprovechar su propio ambiente como recurso pedagógico. En 1977, dado que el programa no respondía a las necesidades reales de la población y ante la presión de los sectores empresariales y de algunos organismos internacionales, se empezó a cuestionar por sus costos el modelo CAIP.

En ese mismo año, con apoyo de UNICEF se organizó el proyecto *Unidad de estudio y análisis de nuevas modalidades de atención al niño*, con el objetivo de sistematizar las experiencias existentes en el país en el cuidado y educación de los niños pequeños con participación de la comunidad, como los encontramos en Buenaventura (Hogares Populares) y Cartagena (Hogares Familiares). Como resultado del estudio, se organizó una modalidad de atención al niño con participación de los padres de familia, denominadas Casas Vecinales³.

En agosto de 1979, mediante la *Resolución 1822* se estableció que padres y vecinos debían asumir la administración de los Hogares Infantiles y se les reconocía su papel educativo. En los Hogares Infantiles en donde fue adecuadamente entendida dicha resolución, la presencia de los padres cambió su dinámica: ingresaron al centro preescolar sus costumbres, valores y formas de ver al niño. En 1981, con el apoyo de UNICEF se ampliaron experiencias de atención al niño menor de 7 años con participación de la familia y la comunidad en Santander (Bucaramanga) y Cauca (Guapí, Naranjo y Coteje).

El impacto de todas estas experiencias, planteó un cambio de políticas y concepción en la atención del preescolar, lo cual permitió una

amplia divulgación y expansión en todo el país para la organización y consolidación de modalidades no convencionales de atención, en las que se procura el mejoramiento de las condiciones reales de vida de los niños a través de la participación activa y constante de la familia y la comunidad, con el apoyo técnico y financiero del ICBF.

Sin embargo, las coberturas nacionales logradas con los modelos tradicionales y los incrementos obtenidos con modalidades no convencionales no daban respuesta total a la magnitud del problema, ni cubrían los grupos que requerían prioritariamente estos programas, pues de los 4.819.974 que según el censo nacional de población de 1985, eran menores de 7 años, el ICBF con sus programas de atención integral sólo cubría el 7%.

Determinada la población objetivo (preescolares en alto riesgo de abandono o desnutrición) en una magnitud de 2.009.928 niños, se vio la necesidad de desarrollar estrategias que permitieran ampliar coberturas reforzando la participación de las familias y la comunidad, en el mejoramiento de condiciones de vida para el armónico crecimiento y desarrollo de los niños de los sectores más pobres de nuestra sociedad.

Así, en diciembre de 1986, el Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, aprobó el *Plan de lucha contra la pobreza absoluta y para la generación de empleo*, y definió como uno de los programas específicos el de "Bienestar y seguridad social del hogar", en el cual se inscribe el Proyecto de Hogares Comunitarios de Bienestar para atender a la población infantil de los sectores sociales carentes de servicios básicos en zonas urbanas y núcleos rurales.

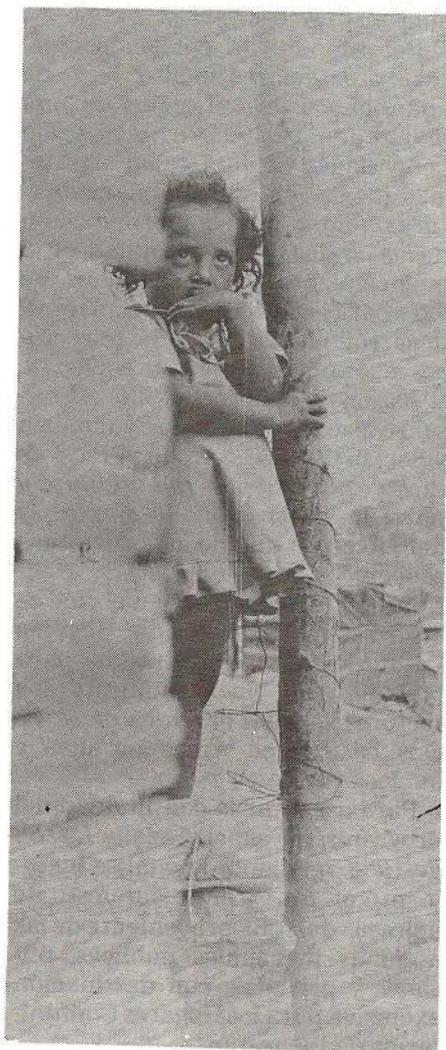
Para asegurar la continuidad del programa fue sancionada la *Ley 89 de 1988*, mediante la cual se incrementó en un 1% el presupuesto de ingresos del ICBF proveniente de las nóminas mensuales públicas, oficiales y privadas, con destinación exclusiva para los Hogares Comunitarios de Bienestar.

La atención integral al niño menor de 7 años se enmarca dentro de un conjunto de acciones amplias, encaminadas a mejorar las condiciones y la calidad de vida del grupo familiar y de los pobladores del sector donde viven los niños.

❦

*El acontecer
del medio familiar
y comunitario
debe constituirse
en punto de partida
para los contenidos
de las actividades.*

❦



Este enfoque implica modificar el trabajo que se realiza al interior de los hogares infantiles, donde se concibe la atención integral como la suma de servicios que se prestan a los niños, para transformar los hogares infantiles en centros de animación comunitaria en donde se propicie la organización y participación de la comunidad y de la familia.

El proceso de transformación de los hogares infantiles supone:

— Recuperar y cualificar las prácticas educativas diarias con los niños; rescatar y resaltar la función de educador natural que tiene la familia y la comunidad, y propiciar un cambio de actitud en los adultos mediante la organización y participación comunitaria, para que las relaciones con el niño no sean de maltrato, de abandono, de explotación ni de privación en general.

— Apoyar a los padres de familia y demás pobladores para que con recursos y animación del ICBF y sus recursos financieros se organicen y realicen acciones con los niños y los jóvenes en la modalidad que se adecúe a sus necesidades y características socioculturales para mejorar sus condiciones de vida.

— Buscar y adoptar alternativas técnico-administrativas, ágiles y flexibles que faciliten la programación, ejecución y evaluación de actividades.

— Propiciar la coordinación inter-institucional con el fin de aunar recursos en pro del desarrollo de las acciones.

1. Para transformar los hogares infantiles es indispensable que todas las acciones se basen en la participación comunitaria y la educación permanente (formal y no formal).

Participación comunitaria. Se habla de ella cuando existe una organización que articula y ordena el acto de participación dentro de un proceso, caracterizada por una acción y una reflexión colectivas definidas por su relación con la vida del sector.

La organización comunitaria permite, en forma concreta, recuperar

oportunidades para la participación ciudadana y para llegar a formas de relación más dinámicas y humanas entre los pobladores de un sector.

2. *Educación permanente (formal y no formal).* Es el proceso por medio del cual el individuo asimila los valores, usos, costumbres y normas del grupo social al cual pertenece, proceso inscrito en la vida cotidiana del individuo y de los grupos. Por lo tanto, no es el resultado de la influencia sistemática del educador sobre el alumno mediante programas específicos, sino un proceso permanente por medio del cual el hombre asimila las relaciones que contrae al vivir en la sociedad.

El niño desde que nace entra en relación con la cultura de su sociedad, el mundo de los objetos y las relaciones sociales; adquiere su dimensión humana mediante la interacción social que establece con los demás, consigo mismo y con el mundo que lo rodea. Este proceso se fundamenta en los siguientes principios que sirven como marco de referencia para todas las acciones:

El hombre como ser social. La concepción del hombre como ser social, implica considerar su desarrollo dentro de un proceso de relaciones activas consigo mismo, con los demás y con el mundo que lo rodea, determinado por las particularidades de la herencia biológica, del medio sociocultural y de la educación propia del grupo de donde proviene.

El acto educativo como proceso social. Partiendo de la anterior concepción, las acciones con los niños, jóvenes y adultos se enmarcan dentro del concepto de educación como un proceso global y permanente que abarca toda la vida del ser humano y que se da en el conjunto de relaciones de los grupos a los cuales pertenece.

La colectividad infantil como fundamento de la educación. De lo anterior se desprende que el mejor medio para lograr el desarrollo integral del niño es la colectividad infantil, definida como la organización de las relaciones que el niño

establece consigo mismo, con los demás y con el mundo que lo rodea gracias a grupos conformados en torno a objetivos comunes, con normas propias y de acuerdo con sus intereses, necesidades y grado de desarrollo.



Este enfoque implica modificar el trabajo que se realiza al interior de los hogares infantiles.



El contexto sociocultural como punto de referencia para la labor educativa. Considerando la educación como el proceso mediante el cual el hombre ingresa y permanece en la sociedad, debemos partir del contexto sociocultural para realizar las actividades. Debe existir, entonces, una consulta permanente con la realidad social y material en la que los niños viven, teniendo en cuenta el interés que manifiestan por los acontecimientos sociales y las cosas del mundo que los rodea.

En tal virtud, el acontecer del medio familiar y comunitario debe constituirse en punto de partida para los contenidos de las actividades.

La actividad infantil como fundamento del proceso educativo. Gracias a la actividad, el niño incide en la modificación de su medio y se constituye en sujeto activo de su propio desarrollo. Esto implica que el proceso educativo debe fundamentarse en la acción propia del niño de acuerdo con su nivel de desarrollo. Así, en la primera edad lo más importante es la comunicación afectiva permanente con el adulto; en la infancia temprana es de gran importancia la relación del niño con los objetos mediante su exploración y manipulación; a partir de los tres años, en la edad preescolar, la actividad primordial es el juego de roles organizado.

El juego como expresión infantil. El juego de roles permite a los niños asimilar, interpretar y expresar su realidad por medio de la acción, el lenguaje, los sentimientos y la imaginación. En el juego, los niños descubren las relaciones que existen entre los hombres y así se integran, cooperan y aprenden a pertenecer a grupos con capacidad creativa y transformadora. Por lo tanto, las actividades con los niños preescolares deben apoyarse fundamentalmente en el juego.

Los adultos como miembros de una comunidad educativa. El papel de los adultos en el proceso educativo debe orientarse hacia la construcción de una comunidad educativa. En ella, la responsabilidad del proceso es asumida por la familia y la comunidad como agentes naturales del proceso, garantizando así su continuidad en todas las esferas de la vida de los niños.

Los adultos como orientadores de la actividad infantil. La intervención de los adultos en relación con las actividades de los niños, debe tener un carácter orientador y de apoyo, lo que implica organizar las relaciones en las que el niño participa, enriqueciéndolas con todo tipo de experiencias vividas o imaginadas. Para cumplir con esta labor, los adultos deben tener en cuenta el estado de salud y nutrición de los niños, su nivel de desarrollo, sus necesidades, intereses y posibilidades.

Recursos humanos

— En el *nivel nacional*, el proyecto cuenta con el equipo de la División de Protección Preventiva de la Subdirección Técnica de Protección, en coordinación con las Subdirecciones de Nutrición, Jurídica y la Oficina de Planeación, cuyas funciones son las de normar, asesorar, capacitar y evaluar la ejecución del proyecto.

— En el *nivel regional*, cuenta con el equipo de la División de Prevención o de la Sección de Servicios Técnicos, en coordinación con el

área administrativa, financiera y jurídica. Son sus funciones adecuar las normas, planear, capacitar, asesorar, supervisar y evaluar la ejecución del proyecto.

— En el *nivel zonal*, cuenta con un equipo que asesora, supervisa y evalúa la ejecución del proyecto y capacita a las personas que ejecutan acciones con el niño, la familia y la comunidad.

— En el *hogar infantil* cuenta con:

Un director para hogares con coberturas igual o mayor a 90 niños.

Un asistente administrativo de tiempo completo para más de 90 niños⁴.

Un jardinero (a) por cada 10 niños menores de 2 años.

Un jardinero (a) por cada 25 niños entre 2 y 7 años. Ⓞ

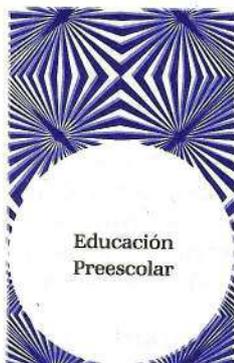


1. DANE, censo de población, 1985.

2. Cálculo basado en consideración a que aproximadamente el 58% de la población infantil corresponde a hijos de familias marginadas, con ingreso mensual inferior a tres salarios mínimos, según el Departamento Nacional de Planeación, DNP, *Diagnóstico de la situación de la familia colombiana*, Bogotá, octubre de 1984 (pág. 38, cuadro No. 12); citado en: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —ICBF— (Oficina de Planeación), *Apuntes para la determinación de la población objetivo de los proyectos de servicio del ICBF*, Bogotá, julio 1983 (sección 3, cuadro No. 12).

3. ICBF, UNICEF, *Educación de la infancia y comunidad local*. Futura Grupo Ed., Bogotá, 1979.

4. Para la atención de menos de 90 niños se cuenta con un asistente administrativo de medio tiempo o un director asistente.



La educación preescolar

POSICION DE FECODE



La educación preescolar que planteamos está dirigida fundamentalmente a garantizar el desarrollo integral de los niños, física, intelectual, moral y estéticamente y a alcanzar una preparación adecuada para su futuro aprendizaje escolar.

1. Educación preescolar escolarizada sin discriminación para toda la población

FECODE defiende la educación preescolar escolarizada, como el eslabón inicial de la organización académica de la educación colombiana¹. Necesitamos un preescolar que prepare al niño para la escuela. Proponemos un preescolar con una duración de tres años diferenciado. Proponemos un preescolar con una duración de tres años diferenciado en prekinder, kinder y transición a la educación primaria, con una preparación que implique la adquisición de conocimientos, el desarrollo de hábitos y habilidades y la formación de determinadas cualidades psíquicas que sienten las bases fundamentales del desarrollo de la persona, posibilitando un tránsito exitoso a las nuevas condiciones de educación.

La educación preescolar que planteamos está dirigida fundamentalmente a garantizar el desarrollo integral de los niños, física, intelectual, moral y estéticamente y a alcanzar una preparación adecuada para su futuro aprendizaje escolar. Para nosotros el preescolar se dirige a lograr los siguientes objetivos.

Para nosotros el preescolar se dirige a lograr los siguientes objetivos:

- El conocimiento de su propio cuerpo y el desarrollo de sus posibilidades de acción.
- El estímulo y desarrollo de la motricidad y del aprestamiento para la lecto-escritura.
- El estímulo y desarrollo de la creatividad del niño y de las destrezas y habilidades básicas, propias de la edad.
- La capacidad para comunicarse con los demás, a través de las distintas formas de expresión, especialmente en lenguaje oral.
- La socialización del niño.
- La observación y exploración del medio natural y social.

— La participación en actividades lúdicas con niños y adultos.

Se necesita un preescolar de tres años en la educación pública y en la privada, porque un año no es suficiente para una preparación para la escuela, para la socialización del niño y para su desarrollo integral. No se justifica un preescolar con distintos niveles para la educación privada y otro con un solo nivel para la educación pública. La educación preescolar no puede ser discriminada en la cobertura, ni el contenido, ni en la duración. No se puede mantener un preescolar para pobres con un presupuesto deficiente, sin ninguna dotación, sin maestros preparados para esa labor y sin condiciones de infraestructura, siquiera aceptable, y otro preescolar para ricos, funcionando como verdaderos jardines infantiles con todas las condiciones para una excelente labor.

2. Un preescolar de calidad para una educación de excelencia

Del tercero al sexto año de vida tienen lugar cambios importantes en el desarrollo del niño. En el aspecto físico se produce un notable crecimiento óseo y muscular y se intensifica la función reguladora de la corteza cerebral, lo que favorece el desarrollo de la actividad psíquica voluntaria.

Desde el punto de vista psíquico, el desarrollo en este período está sustancialmente condicionado por la nueva situación social del niño y por los nuevos tipos de actividad y de relaciones propias del período. Aparecen nuevas formas de relaciones con los adultos, su acción no depende exclusivamente de las indicaciones que el adulto le dé; a la vez está sometido a un conjunto de exigencias sociales nuevas para él, una parte de las cuales emanan del propio adulto con el objeto de modelar su comportamiento, y la otra se deriva de las relaciones con los de su propia edad, que empiezan a



adquirir una importancia especial para el niño preescolar.

La educación y la enseñanza en el preescolar deben responder a las particularidades evolutivas de los niños de tres, cuatro y cinco años de edad. Por eso es indispensable una organización del proceso docente educativo en el cual los contenidos y los métodos estén bien organizados. Igualmente, educadores especializados o capacitados para la enseñanza y una estructura física adecuada a ese nivel.

La atención y formación de los niños, en el preescolar, abarca los aspectos referentes a la salud y a la alimentación, el aseguramiento de un estado emocional satisfactorio, la correcta asimilación de los conocimientos y la formación de hábitos y habilidades, así como las cualidades psíquicas que promueven un sano desarrollo de la personalidad y en los que tiene suma importancia el proceso docente-educativo que se imparte en la institución.

El programa de educación preescolar estará organizado de acuerdo con los años de vida y considerará las particularidades específicas de los niños y la educación de los métodos de enseñanza para cada edad.

La Universidad Pedagógica Nacional, y otras universidades, han avanzado en la definición de un marco curricular para la formación de educadores del nivel preescolar y es conveniente que su esfuerzo por "hacer mayores énfasis en una concepción pedagógica que tenga como premisa fundamental la necesidad

de atender algunos requerimientos básicos en los primeros años de vida del niño, con el propósito de asegurar el desarrollo físico, social y afectivo en sus etapas posteriores", se ha tenido en cuenta para definir estrategias respecto a la implementación de este nivel. De ese modo podría corregirse la tendencia a capacitar en técnicas de manejo de materiales didácticos que ha primado a partir de la introducción del diseño instruccional.

También se hace necesario retomar los aspectos positivos de las experiencias que existen en el país en educación y socialización en el nivel preescolar (kinder y transición), tanto en establecimientos públicos como privados. Ello hará posible reconsiderar las deficiencias y dificultades, para construir con estos elementos un preescolar de calidad.

3. El grado cero

Este programa surge sin un análisis previo del estado actual de la

educación preescolar, ni de las necesidades de la población y el país al respecto. El diagnóstico en su conjunto asume como problemática la baja cobertura de la educación primaria y secundaria, más no la ausencia de la educación preescolar para la mayoría de la población, que deberá ser incluida para atender al nuevo mandato constitucional. Sólo se advierte en la parte diagnóstica del plan, como causa de la baja calidad de la educación primaria, "la ausencia de aprestamiento previo al ingreso al primer grado en todo el sector público". Hecho que, a ojos de cualquier observador de la problemática educativa, evidentemente merece mayor precisión a fin de establecer alternativas con posibilidad de acierto.

El artículo 67o. de la Constitución colombiana que plantea: "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" deja abiertas las posibilidades para que

la Ley General de la Educación reglamente un preescolar de tres años. Actualmente en más del 7% de las escuelas públicas y privadas del país existen preescolares de dos y tres años. Este es un punto de referencia para el establecimiento de la educación preescolar en la escuela pública. Definir el Grado Cero como única alternativa sería retroceder.

La propuesta de FECODE deja abiertas las posibilidades para que en forma progresiva, en un plazo de diez años, se establezcan los tres años de preescolar, hasta obtener una cobertura global. ◉



1. La educación colombiana se organiza académicamente en niveles y modalidades. Los niveles académicos son la educación preescolar, educación primaria, educación secundaria, educación media y educación superior. Las modalidades son: académica, técnica, profesional y de educación especial.



UNIVERSIDAD DE LA SALLE

DIVISION DE FORMACION AVANZADA

MAGISTER EN DOCENCIA

Acuerdo ICFES 154 de 1983

Este programa forma y capacita a los profesores interesados en buscar explicaciones de tipo investigativo a la problemática educativa colombiana, haciendo énfasis principalmente en el estudio analítico de los problemas propios de la educación universitaria; permitiendo con esto por una parte, profesionalizar este sector magisterial, y por otra, promover docentes para dicho nivel educativo.

El inicio en el proceso investigativo se comienza con el programa y pretende recoger sus primeros frutos al finalizar el mismo, con lo cual se garantiza, de alguna manera, la obtención del título de Magister.

Horario de Clases: Jueves y Viernes, de 6:30 p.m. a 9:30 p.m. Sábados, en la mañana.
Duración: 4 Semestres

INSCRIPCIONES ABIERTAS PRIMER SEMESTRE DE 1993

Informes: Carrera 4B No.59-28 Nivel N Teléfonos: 2126380 - 2351594

Horario de Atención: De 2:00 a 8:00 p.m.



Ley General de Educación

CAPITULO II

Organización Pedagógica del Servicio Educativo

EL PREESCOLAR



Artículo 12. Esta ley, de conformidad con el artículo 67 de La Constitución Política, regula la prestación del servicio público de la educación y la organización del sistema educativo en sus *niveles preescolar*, básica (primaria y secundaria) y media, así como la educación técnica ofrecida por el sector educativo o educación técnica formal; dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a grupos étnicos y a personas con limitaciones físicas, morales, mentales y psíquicas y personas con capacidades excepcionales. La educación superior está regulada por la ley especial.

Artículo 13. El sistema educativo, en sus distintos niveles, tiene por objeto desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo a lo largo de la vida.

Artículo 14. El nivel de educación preescolar abarca tres años, el nivel de educación básica comprende nueve años, cinco de primaria y cuatro de secundaria, el nivel de educación media es de dos años.

Artículo 15. El nivel de educación preescolar de tres años se generalizaría en las instituciones educativas del Estado en un plazo de diez años a partir de la vigencia de la presente ley, sin perjuicio de los grados existentes en las instituciones educativas del Estado que ofrezcan más de un año de preescolar.

Parágrafo 1. La ampliación de la educación preescolar será gradual a partir de la aplicación del año obligatorio establecido por la Constitución Política. La generalización de los dos años siguientes estará supeditada a una cobertura no inferior al 80% del último grado. Se mantendrán los grados existentes y se aplicará la gradualidad en las instituciones educativas del Estado que ofrezcan más de un año de preescolar.

Artículo 16. La atención de los escolares de las instituciones educativas estatales entre los 3 y los 7 años en materia de nutrición seguirá, de conformidad con las normas vigentes a cargo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional, sin detrimento de los demás programas existentes.

Artículo 17. Son objetivos del preescolar:

- el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la autonomía en las actividades cotidianas:

- el crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas:

- la creatividad y las habilidades y destrezas propias de la edad, así como el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje.

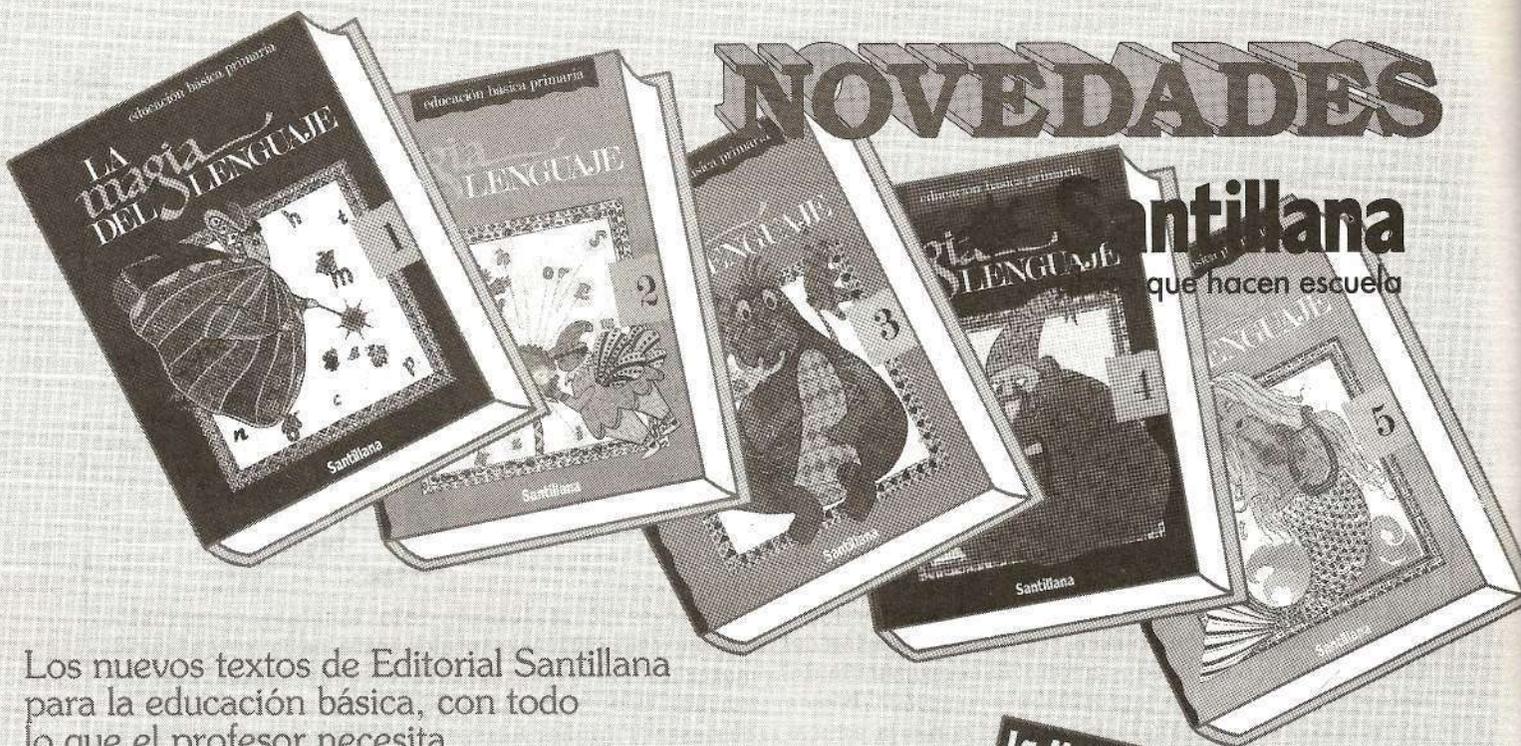
- la ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria:

- la capacidad para establecer relaciones de reciprocidad y participación de acuerdo con normas de respeto y convivencia:

- la participación en actividades lúdicas con niños y adultos.

- la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social. ◉

NOVEDADES



Santillana
que hacen escuela

Los nuevos textos de Editorial Santillana para la educación básica, con todo lo que el profesor necesita para desarrollar los nuevos programas curriculares.



BOGOTA: Calle 80 No. 9-69, Tels.: 218 02 50 - 218 97 95 - 218 99 35 - 257 48 04. **BARRANQUILLA:** Calle 57 No. 43-78, Tel.: 958 314 794.
MEDELLIN: Carrera 42 No. 50-53, Tels.: 942 390 729 - 391 589. **IBAGUE:** Calle 39 No. 4BIS-15, Tel.: 982 642 628.
BUCARAMANGA: Calle 17 No. 28-44, Tel.: 976 456 687. **CALI:** Avda. 7a. Norte No. 23N 17, Tel.: 923 683 005.

Políticas
Educativas

El Area de Educación en Tecnología

¿COMO EDUCACIÓN COMPLEMENTARIA?

Víctor Manuel Gómez*



Foto: Liliana Torres

Debido a la tradicional separación cualitativa entre la formación de docentes y la formación de científicos es evidente que ninguna Facultad de Educación en el país puede formar docentes altamente calificados y competentes en ninguna área del conocimiento científico.

* Departamento de Sociología. Universidad Nacional de Colombia, julio, 1992.

Aunque el concepto de *Area de Educación en Tecnología* en la educación básica secundaria ha sido planteado desde 1984 en el Decreto 1002, estos comentarios se refieren al actual intento de "replanteamiento" de este concepto en el MEN¹. La nueva propuesta del "Area de Educación en Tecnología" se inscribe en el contexto de reformulación del concepto de Educación Básica General. Esta reformulación está basada, a su vez, en dos conjuntos de conceptos. El primero consiste en una caracterización de la naturaleza de la secundaria en el país, derivada de determinadas apreciaciones tanto sobre la educación técnica secundaria como sobre una supuesta dualidad de esfuerzos en el Estado respecto a la formación ocupacional (dualidad SENA-MEN). El segundo conjunto está formado por afirmaciones generales sobre la

formación "general y polivalente" que, supuestamente, se requiere en la sociedad moderna. La reflexión crítica sobre estos conceptos de Educación Básica General rebasa ampliamente los objetivos de este análisis sobre el Area de Educación en Tecnología y no constituye un elemento adicional a favor o en contra de éste.



La propuesta de la nueva Area de Educación en Tecnología se inscribe en la tendencia curricular, vigente en el país, de continua adición de nuevas áreas, materias o cátedras, cada vez que se visualiza la necesidad de un nuevo aprendizaje: la ecología, la tecnología, la educación sexual, la paz, etc.



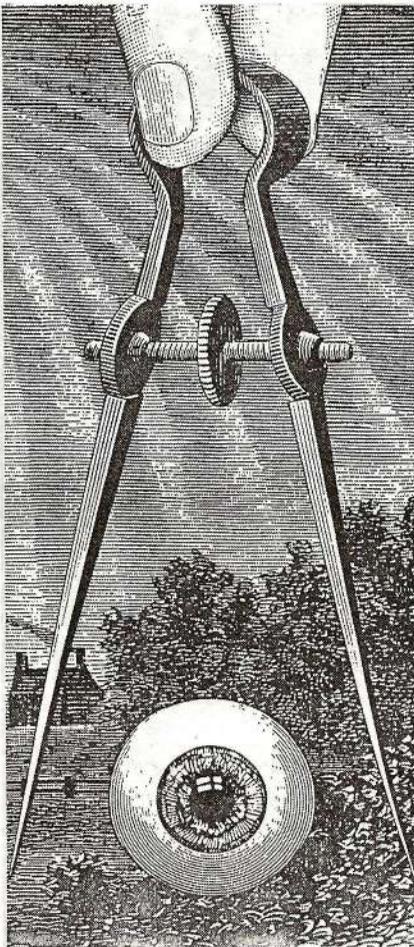
Una primera reflexión sobre la propuesta de creación de cualquier nueva área curricular, en este caso la de Educación en Tecnología, se refiere a su *necesidad*, es decir, a la existencia de carencias o necesidades de formación, objetivamente identificadas y cuya solución requeriría *necesariamente* la organización de esa nueva área curricular propuesta. Un importante criterio de validación de la *necesidad* de algo nuevo es que sus objetivos y propósitos no puedan ser adecuadamente logrados a través de los medios o estructuras existentes. Es decir, que ninguno de éstos pueda sustituir eficazmente a la nueva acción propuesta. Sólo cuando este criterio se comprueba, sin lugar a dudas, es como se valida y legitima la necesidad de algo nuevo, trátase de nuevas instituciones, programas, áreas curriculares, etc. La necesidad de una nueva acción no se deriva de la "importancia", real o pretendida de ésta, sino de su indispensabilidad para el logro de los

objetivos propuestos. Por tanto la *necesidad* de cualquier propuesta debe estar basada en su *institucionalidad* por los medios o estructuras existentes.

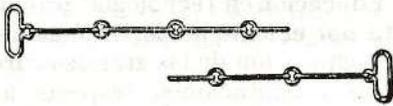
En el caso de la propuesta del Area de Educación en Tecnología, el anterior criterio de necesidad no es validado, lo que permite cuestionar la necesidad y pertinencia de esta propuesta curricular.

En efecto, los "propósitos" y "objetivos" del Area de Educación en Tecnología propuesta no justifican ni requieren la constitución de una nueva área curricular². Estos propósitos y objetivos no son autónomos ni propios de la nueva área propuesta. Más bien son los mismos que debe cumplir una buena enseñanza de las ciencias naturales y sociales. Una enseñanza de calidad en cualquiera de las áreas científicas implica la formación en sus fundamentos y principios esenciales, así como su relación con el respectivo conocimiento tecnológico derivado de cada una y, además, la formación de la conciencia crítica, analítica y ética, respecto a los diversos usos e implicaciones sociales de este conocimiento.

Es así que un buen maestro de química, física o biología, no puede reducirse a la enseñanza de las bases teóricas o principios generales de su disciplina, haciendo abstracción de las múltiples dimensiones tecnológicas derivadas de ella; como es el caso de las biotecnologías, la ingeniería genética, los nuevos materiales, la microelectrónica, la superconductividad, y muchos otros conocimientos tecnológicos, basados en el conocimiento científico y derivados de él. Así mismo, una opción pedagógica basada en el aprendizaje de las ciencias por medio de la experimentación y el descubrimiento; mediante "proyectos" de investigación, por ejemplo, forma creativamente al estudiante en el conocimiento científico y tecnológico, es decir, la comprensión de las estrechas relaciones existentes entre las bases y principios generales de determinada disciplina científica



y el conocimiento y las aplicaciones tecnológicas que de ella se derivan.



La tecnología no existe como fenómeno en sí, autónomo e independiente de la ciencia, sino como derivado de ésta, como producto u objetivación de carácter aplicado. Por esta razón sólo es posible comprender determinados fenómenos tecnológicos; como la microelectrónica, por ejemplo, a partir de un sólido conocimiento de las áreas pertinentes de la física. Requerimientos cognitivos similares son necesarios para comprender cualquier tecnología. Por consiguiente, dada la estrecha relación existente entre el conocimiento científico y el tecnológico, no se concibe cómo se pueda educar *en* y *sobre* la tecnología, independientemente de las ciencias de las que se deriva y no articulada directamente con ellas. Desde esta perspectiva se considera innecesaria y redundante la organización de la nueva área curricular en "Educación en Tecnología".

Por otra parte, desde la óptica de la enseñanza del Área de Ciencias Sociales, es evidente que la formación de una conciencia crítica y analítica sobre los diversos usos e implicaciones sociales del conocimiento tecnológico en la sociedad contemporánea, debe ser uno de los principales objetivos curriculares de esta Área. La creciente "centralidad" del fenómeno científico-tecnológico en la sociedad moderna; de profundas

implicaciones sociales, económicas y políticas; requiere que el análisis y la comprensión de este fenómeno, como condición para la formación de una capacidad evaluativa y de una conciencia ética al respecto, sean objetivos esenciales de la formación de la juventud en el Área de Ciencias Sociales.

En la medida en que el conocimiento tecnológico; como por ejemplo la informática, la biotecnología, los nuevos materiales, etc.; es la expresión del actual proceso de innovación científico-tecnológica a nivel internacional, y que la importancia social y económica de este proceso es creciente en cada sociedad, en esa medida un componente fundamental de toda educación "general"; como las ciencias naturales y sociales, la filosofía, la educación artística, etc.; es la educación *en* tecnología y *sobre* la tecnología, entendida como la comprensión crítica, analítica y ética del fenómeno tecnológico en la sociedad, y también, como la adquisición de las habilidades instrumentales básicas. Un importante objetivo de este tipo de educación es la comprensión del papel central de la actual revolución científica y tecnológica sobre la economía, la política y la cultura. Otro objetivo es la formación, en el estudiante, de la capacidad evaluativa de las diversas aplicaciones de "las tecnologías" en la sociedad y de sus respectivas implicaciones sociales, políticas y culturales, lo que le permitirá la adopción de criterios éticos respecto a los usos socialmente deseables o indeseables de ésta⁴. Los objetivos anteriores conforman programas de formación; denominados de diversas maneras (Educación en Tecnología, Tecnología y Sociedad, Sociología de la Tecnología, Política Tecnológica, Ética y Tecnología, etc.); que se articulan con las diversas disciplinas y las complementan, pero que no conforman una nueva área curricular.

Es contradictorio, entonces, que mientras en algunos documentos de la Dirección General de Capacitación y Curriculum del MEN, como el ya citado y otros, se postule la crea-



No
lo piense
más,
escribanos
ya.

• Educación y Cultura es un espacio abierto para todos los maestros que deseen publicar sus propuestas de renovación y sus vivencias pedagógicas.

• A fin de facilitar este encuentro entre lector y revista, y para no sobrecargar el funcionamiento de ésta, sugerimos que los artículos que se envíen se ajusten a las normas siguientes:

1. Tendrán una extensión máxima de 6 cuartillas carta mecanografiadas a doble espacio.

2. Las figuras, dibujos, gráficos y cuadros sinópticos deberán enviarse en tinta, fotocopia o cualquier otro medio que permita su perfecta reproducción.

3. Las ilustraciones irán aparte, numeradas correlativamente con la indicación en el texto del lugar donde deben incluirse, cuando ello sea imprescindible y siempre acompañadas de sus correspondientes pies de ilustración.

4. En el artículo deberá constar el nombre del autor (o autores), su dirección, teléfono y ocupación.

5. Los trabajos deben enviarse a Revista Educación y Cultura.

6. La revista se reserva la facultad de publicar el texto en el número que considere más conveniente.

7. Quien use procesador puede enviar su diskette, especificando el programa base y las características técnicas del aparato utilizado.

8. El autor recibirá un ejemplar del número en que aparezca su colaboración.

ción del Área de Educación en Tecnología, con propuesta de organización curricular propia formada por los llamados diez (10) "bloques" de contenidos⁴, en otros documentos de la misma Dirección se proponga que la educación en tecnología, en el Área de Ciencias Sociales, sea un "eje problemático" el Eje Tecnológico.

"Denominamos ejes de problemas a aquellos problemas macro que por su tipología o características permiten agrupar a su alrededor, otros problemas específicos que se dan en las relaciones e interacciones de la sociedad... A las Ciencias Sociales en específico le corresponde posibilitar la comprensión de la tecnología en su dimensión social, esto es, en sus interrelaciones con la sociedad y la cultura para que los individuos, los grupos sociales y las instituciones puedan hacer un uso consciente y responsable de ella"⁵.

Si el fenómeno tecnológico es definido, correctamente, como un "eje problemático" del Área de Ciencias Sociales, ¿qué sentido tiene, entonces, la organización curricular de una nueva Área de Educación en Tecnología, con sus respectivos "bloques" de contenidos, independientes de los de cada una de las actuales áreas curriculares?

La contradicción anteriormente señalada es consecuencia de la ambigüedad e indefinición conceptual de la propuesta MEN, pues mientras en un documento se plantean tres estrategias curriculares posibles: "... — *Un eje curricular que permee todas las áreas y asignaturas...* — *Un AREA o una ASIGNATURA que se haga presente desde el grado cero y que se desarrolle, a su vez, en forma aislada, integrada o semi-integrada, principalmente con las áreas de ciencias naturales y sociales...* — *Una combinación de alternativas, que permita partir de un EJE CURRICULAR en los primeros grados de la educación general básica, que se va formalizando en grados más avanzados... para convertirse en un AREA o ASIGNATURA...*"⁶; en el documento de 1992 ya aparece de-

finida una nueva área curricular, estructurada alrededor de los diez "bloques" de contenidos ya mencionados, sin explicitar las razones por las que se descartan las otras dos opciones curriculares posibles.

Las razones hasta ahora expuestas conducen de nuevo al planteamiento inicial respecto a la ausencia de justificación para la organización del Área de Educación en Tecnología. Sus objetivos y propósitos corresponden a los propios de las diversas áreas disciplinarias, científicas, del currículum existente, como lo propone el mismo MEN en el concepto de "Eje Tecnológico" en la enseñanza del Área de Ciencias Sociales.



*Prima el modelo tradicional
de rol ocupacional
del maestro como "pedagogo"
y no como profesional
especializado en un saber,
modelo reproducido
por las Facultades
de Educación.*



La esencia del problema reside, más bien, en la comprensión de las causas por las cuales los actuales docentes de ciencias naturales y sociales no han sido capaces de articularlas con el conocimiento tecnológico ni con sus implicaciones sociales. La respuesta se centra en las grandes carencias y limitaciones en la formación de los maestros. Ha sido muy escasa en Colombia la reflexión crítica sobre la calidad de las Facultades de Educación y sus consecuencias sobre la calidad de la educación en general⁷. Debido a la tradicional separación cualitativa entre la formación de docentes y la formación de científicos, es evidente que ninguna Facultad de Educación en el país puede formar docentes altamente calificados y competentes en ninguna área del conocimiento científico. Este es, tal vez, el principal factor que incide en la mala calidad generalizada de la educación básica y media en Co-

lombia. Prima el modelo tradicional de rol ocupacional del maestro como "pedagogo" y no como profesional especializado en un saber, modelo reproducido por las Facultades de Educación. Es prácticamente imposible que un maestro sin la necesaria fundamentación científica en un saber determinado pueda establecer las relaciones entre ese saber y las tecnologías de ellas derivadas. Mucho menos puede "problematizar" el fenómeno tecnológico en el contexto social. Por consiguiente, la supuesta "necesidad" del Área de "Educación en Tecnología", propuesta por el MEN, se deriva más de la constatación de las grandes carencias y limitaciones, respecto a la dimensión tecnológica, derivadas de la pésima calidad de la docencia en las áreas científicas del actual currículum, que de la necesidad objetiva de una nueva Área Curricular.

La "necesidad" de una nueva acción en este campo educativo debe, entonces, orientarse hacia el fortalecimiento en la enseñanza de las diferentes áreas del conocimiento científico, de la capacidad de articulación entre éstas y sus respectivos campos tecnológicos. Así mismo, debe promover, en todas las actuales áreas curriculares, la capacidad de reflexión y análisis sobre la tecnología, la política y la ética en el contexto de la sociedad colombiana. Sin embargo, la eficacia de esta acción depende esencialmente de la calidad y fundamentación científica de la formación de los docentes, lo que necesariamente remite al cuestionamiento del actual sistema de formación de docentes en el país.

Un interrogante adicional sobre la propuesta del MEN se centra en las dificultades para la formación de nuevos docentes para el Área de Educación en Tecnología. Si las carencias señaladas en la educación *en y sobre* la tecnología se derivan esencialmente de la inadecuada e insuficiente formación de los actuales maestros de las áreas de ciencias naturales y sociales, ¿quiénes serían ahora los nuevos docentes calificados para esta nueva Área? ¿Cuáles serían sus requisitos de formación?

¿Cuáles serían las nuevas instituciones o programas de formación de este nuevo tipo de docentes?

Al respecto, la propuesta del MEN es también ambigua. Identifica tres alternativas posibles, todas cualitativamente diferentes entre sí en términos de sus implicaciones sobre la formación de docentes. Las tres alternativas son: "a) *Formar profesores de tecnología...* (aunque sólo hay en el país tres programas de formación de nivel Técnico Profesional)... *todos los cuales se orientan hacia tecnología o procesos tecnológicos específicos.* b) *Capacitar a los docentes de Ciencias (especialmente de Naturales, pero también de Sociales) para la enseñanza de la tecnología.* c) *Capacitar a los profesionales de las diferentes ciencias y tecnologías para que se hagan cargo de la educación en tecnología*"⁸.

Estas tres "alternativas" son tan diferentes entre sí y conducen a implicaciones de política tan disímiles, que no pueden ser lógicamente consideradas como opciones de una política de formación de docentes sino como tres políticas diferentes. La indefinición respecto a cuál de las tres políticas es la escogida refleja un alto grado de improvisación en la propuesta del MEN.

Finalmente, con base en los argumentos aquí expuestos, es posible plantear que la propuesta de la nueva Área de Educación en Tecnología se inscribe en la tendencia curricular, vigente en el país, de continua adición de nuevas áreas, materias o cátedras, cada vez que se visualiza la necesidad de un nuevo aprendizaje: la ecología, la tecnología, la educación sexual, la paz, etc. Irónicamente esta misma tendencia ha sido cuestionada en documentos de la Dirección General de Capacitación y Currículo del MEN.

En efecto, "... *cada vez que se identifican vacíos, o cobran fuerza presiones de alguna índole, se abren espacios curriculares consistentes en nuevas asignaturas o cátedras, que buscan dar cabida a estrategias y contenidos orientados a satisfacer las necesidades en cuestión. Aparecen las 'educaciones complementarias' y tenemos entonces 'Educación Ambiental', 'Educación para la Paz', 'Educación para los Derechos Humanos', etc. La apari-*

ción de estas 'educaciones complementarias' está motivada por la ausencia de tratamientos globales en el currículo escolar que satisfagan tanto exigencias permanentes, como eventuales"⁹. La nueva Área de Educación en Tecnología es, pues, otro ejemplo de "educación complementaria".

Una importante consecuencia de esta tradición curricular es la fragmentación o atomización del conocimiento, que conduce a la pérdida de la concepción integradora entre los diversos conocimientos. Se pierde así la capacidad de síntesis analítica y conceptualizadora sobre el conocimiento natural y social, lo que impide, a su vez, la capacidad de interpretación, siendo ésta uno de los objetivos más importantes de todo proceso educativo. Otra consecuencia es la "curricularización" del saber: sólo es válido, legítimo e importante el saber formalizado en materias, cursos, áreas o programas curriculares.



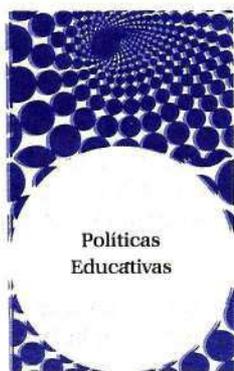
1. Ver al respecto:

- a) "Replanteamiento del Área de Educación en Tecnología en el contexto de la educación general. Elementos para una discusión". Dirección General de Capacitación y Currículo, MEN, abril, 1991.
 - b) "Proyecto Replanteamiento del Área de Tecnología en la educación básica general". Fase de desarrollo y experimentación curricular. Documento de Trabajo No. 2. Dirección General de Capacitación y Currículo, MEN, enero, 1992.
 - c) "Proyecto LEY GENERAL DE LA EDUCACION". Capítulo II. Organización de la Educación. Artículo 17. "Para el logro de los objetivos propuestos en la educación básica (primaria y secundaria) son obligatorias las siguientes áreas... 6. Educación en Tecnología". MEN, junio 15, 1992.
2. Los "propósitos" se refieren, entre otros, a la alfabetización tecnológica; la formación de la conciencia crítica, analítica y ética frente a la cultura tecnológica; el desarrollo de habilidades instrumentales básicas... Ver: "Replanteamiento del Área de Educación en Tecnología...", *op. cit.*, pp. 19-20.

- Los objetivos generales del Área para los niveles preescolar, primaria y secundaria, se describen en "Proyecto Replanteamiento del Área de Tecnología en la educación básica general". Fase de desarrollo y experimentación curricular. *Op. cit.*, pp. 24 y 25.
3. Una reciente propuesta de articulación de la enseñanza de las Ciencias Sociales con la problemática tecnológica, se encuentra en: GOMEZ, V. M. "La formación en *Informática y Sociedad*" como formación integral en Informática". Memorias. *Congreso Colombiano de Informática Educativa*. Vol. 1. RIBIE-COL, CYTED-D. Bogotá, marzo, 1992.
 4. Ver: "Proyecto Replanteamiento del Área de Tecnología en la educación básica general". *Op. cit.*, pp. 27-44. Los diez "bloques" son: 1) Diseño y construcción de objetos. 2) Análisis de objetos y sistemas. 3) Representación gráfica. 4) Herramientas y técnicas de fabricación. 5) Metrología. 6) Técnicas de administración y gestión. 7) Operadores tecnológicos. 8) Materiales de fabricación. 9) Tecnología,

ciencia y sociedad. 10) Tecnología y mundo del trabajo.

5. "Propuestas de Diseño Curricular del Área de Ciencias Sociales para los grados 10º y 11º". Dirección General de Capacitación. MEN, mayo, 1992, pp. 11 y 12.
6. "Replanteamiento del Área de Educación en Tecnología en el contexto de la educación general". *Op. cit.*, pp. 21 y 23.
7. Una importante excepción reciente, promovida por el ICFES, es el documento "Reestructuración de las Unidades Formadoras de Educadores". ICFES, noviembre, 1991.
8. "Replanteamiento del Área de Educación en Tecnología en el contexto de la educación general". *Op. cit.*, p. 26.
9. PEÑA, M.; RODRIGUEZ, R. & BERNAL, L. "Perspectivas de apoyo educativo al ajuste socio-laboral". MEN. Dirección General de Capacitación y Currículo, septiembre, 1991, p. 9.



Experiencias educativas con desmovilizados en Colombia

Francisco Cifuentes Sánchez*

Hasta el 31 de diciembre de 1992 el gobierno nacional invertirá cerca de 8 millones de dólares, para una población de reinsertados de 3.266 excombatientes distribuidos así: 2.000 del EPL, 882 del M-19, 200 del PRT, 157 del Quintín Lame y 27 de miembros de otros grupos que se han acogido al proceso de reinsertación en los últimos meses.



La reinsertación de miembros de grupos guerrilleros es una experiencia muy nueva en América Latina. La dejación y entrega de armas en Colombia, después de la Guerra de los Mil Días, a principios del siglo y durante el gobierno de Rojas Pinilla en la época de los años cincuenta, que son los casos más citados, no contemplaron programas de apertura de espacios económicos, sociales y políticos.

El actual plan de reinsertación es el primero que contempla programas de integración efectiva a la sociedad civil. El Estado colombiano se ha propuesto que los grupos desmovilizados encuentren respuestas a las expectativas y aspiraciones de carácter político, social y económico a nivel individual y colectivo, y la rehabilitación de las zonas en conflicto, ejecutando planes integrales de desarrollo.

A nivel del individuo, la reinsertación se da en varias formas:

- A través de un proyecto económico rentable, que el gobierno apoya, otorgando créditos a los beneficiarios de reinsertación y brindando la capacidad y asesorías necesarias para su éxito.

- Otorgando crédito para realizar estudios de pre-grado y post-grado en instituciones de educación superior.

* Asesor en Educación. Programa presidencial para la Reinsertación.

— Vinculando laboralmente a los desmovilizados al sector público o privado.

Algunas características especiales

Los grupos de educación de ex-combatientes son bastante heterogéneos y ésta es una condición con la cual es necesario contar en el momento de planificar, diseñar, desarrollar y evaluar un programa educativo para la reinserción.

— *Sus edades* oscilan entre los 13 y los 40 años, con un promedio de 22 años. Esto implica diferencias de formación y multiplicidad de expectativas frente al sistema académico y al mundo laboral. Por lo tanto los currículos deben ser adaptados a esta pluralidad y ser muy flexibles.

— *Frente a las Diferencias Regionales* ha habido menos inconvenientes porque los grupos de estudio se han formado en las capitales de departamento, donde conviven en su idiosincrasia. Sin embargo el currículo en cuanto a educación para el trabajo debe tener en cuenta las opciones laborales de la región.

Hay experiencias en las cuales confluyen personas de diferentes regiones y esto enriquece la situación por el intercambio de vivencias.

— *Hay grupos de estudio en que predominan los militantes del antiguo EPL* (Ejército Popular de Liberación), hoy Esperanza, Paz y Libertad, como en la Costa Atlántica, los Santanderes, Antioquia y el Gran Caldas.

En Bogotá y Cali la mayoría de los estudiantes son del movimiento 19 de Abril (M-19).

En el Cauca, zona en la cual hay numerosos indígenas, la mayoría de los alumnos son del grupo indígena Quintín Lame (nombre de dirigente indígena de principios del S. XX).

Sólo en algunos sitios de la Costa Atlántica hay un grupo sobresaliente de estudiantes del PRT (Partido Revolucionario de los Trabajadores).

Y en muchos otros grupos simplemente conviven ex-militantes de

diversas organizaciones políticas, al lado de las familias, simpatizantes y miembros de la comunidad.

Con relación al grupo Quintín Lame sí se ha diseñado un currículo especial desde el enfoque etnopedagógico.

— *Los niveles de educación formal* que tenían en el momento de ingresar a la guerrilla son muy variados: analfabetismo, primaria incompleta, secundaria incompleta, carreras profesionales e incluso post-gradados y especializados, sobre todo los de zonas urbanas.

Esto ha llevado a la necesidad de diseñar currículos muy especiales, globales y flexibles, donde se trabajen los conocimientos básicos y fundamentales que se requieren para pasar de un nivel a otro. Esto se ha realizado en los programas para validar educación primaria y educación secundaria.

Para los que necesitan acceder a programas técnicos y profesionales, se les consigue ingreso en las instituciones reconocidas en cada área educativa: SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje), ESAP (Escuela Superior de Administración Pública) y diferentes Universidades Públicas y Privadas.

— *Los problemas laborales* afectan sustancialmente la marcha de los programas educativos. Algunos no asisten al estudio porque es primordial su ocupación económica, otros desertan para conseguirla. Hay estudiantes que son irregulares en la asistencia porque sus dificultades económicas no les permite una continuidad. Y hay alumnos que han logrado articular muy bien su tiempo de estudio con el proyecto económico facilitado por el gobierno.

— *Los adultos prematuros* es una condición muy constante entre los alumnos. Es decir, muchos adolescentes se vincularon pronto a la actividad guerrillera como militantes o como apoyo, logrando una multiplicidad de experiencias y responsabilidades que lo llevaron al rol de adultos en edad temprana.

Esta es una característica a tener en cuenta en el diseño del currículo

y en el desempeño académico. En algunos aspectos positiva en cuanto hay terreno abonado para mayor formación y porque ellos tienen mucho para aportar el proceso educativo. En otros campos es negativa la experiencia, al convertirse en obstáculos pedagógicos porque no se quiere o puede regresar a la adquisición de conocimientos básicos o elementales.

— *Los Analfabetos Funcionales* es otra condición constante entre los alumnos, por haber abandonado la escuela para dedicarse al trabajo y después a la guerrilla.

En ellos el proceso enseñanza-aprendizaje tiene que rescatar lo poco aprendido antes de intensificar la labor en los bloqueos cognitivos, por ser alfabetas en desuso. Es decir, ahí la labor en lecto-escritura es mucho más intensa.

— *Hay mucha experiencia* entre los estudiantes en relación con actividades políticas, sindicales, militares, manejo de espacios rurales y urbanos y conocimientos del país en algunos aspectos. Esto es totalmente rescatable en el currículo para la labor educativa. Pero es una experiencia no sistematizada y en gran parte sesgada e ideologizada. El contacto con el mundo escolar les permite ampliar sus visiones y desarrollarlas de acuerdo a los tiempos modernos.

— *Reinserción y Educación de Adultos.* La Educación para la Reinserción es una modalidad especial de educación de adultos, porque la mayoría de los alumnos ex-combatientes son adultos por edad o adultos prematuros por circunstancias socio-culturales que aceleran su desarrollo.

Los currículos y las metodologías de la educación de adultos en su mayoría son aplicables a esta población, por la flexibilidad y por los contenidos básicos vinculados a su desempeño social y laboral. Igualmente por el énfasis en lecto-escritura y matemática básica.

— *Reinserción y Educación Especial.* La Educación para la Reinserción también contiene características que la hacen afin a la Edu-

cación Especial: El analfabetismo funcional; las diferencias de origen, edades e incluso la condición relativamente marginada de los grupos a los cuales está dirigida.

No es especial por elementos físicos o cognitivos propios de los alumnos reinsertados, sino por sus características socio-culturales y políticas muy particulares de estos estudiantes que lo diferencian de los educandos comunes y corrientes.

— *Educación y Reinserción Social*. En forma estricta no se pueden agrupar solamente los alumnos exguerrilleros, porque terminan siendo un estrato privilegiado o puntos débiles ante la inseguridad. Por consiguiente, ellos deben convivir en sus aulas con miembros de la comunidad, con sus familias y con otros líderes dentro del concepto de Reinserción Social.

Además los recursos docentes, administrativos, financieros y logísticos deben ser aprovechados al máximo por los excombatientes y otras comunidades afines a su condición y perspectivas.

— *Educación y Reinserción Integral*. El hecho de estar los alumnos ex-combatientes agrupados en instituciones y aulas de clase, les permite una mejor cohesión y por lo tanto allí convergen todos los problemas de la reinserción: políticos, económicos y sico-sociales.

Es decir, desde el proceso académico se pueden ventilar los otros aspectos de la Reinserción. Para los reinsertados la academia es un microcosmos de la Reinserción.

Ejes centrales: Educación para la democracia y el desarrollo (EDDE)

La EDDE se basa en la concepción de la democracia política como sistema fundamental para el ejercicio de la tolerancia y la convivencia ciudadana. Igualmente en la concepción del desarrollo como un complejo integrado de democracia, desa-

rollo económico y humano. Frente al *desarrollo* se tiene clara la diferencia con el sólo *crecimiento económico*. No se trata de educar y actuar sólo para la producción en términos numéricos y estadísticos.

Se entiende la DEMOCRACIA como un sistema de reglas de juego para el manejo de los conflictos y una serie de prácticas cotidianas que permitan la tolerancia y el respeto por el otro y la diferencia. (Cerroni, p. 80, en *Foro* No. 14).

La Regla del consenso indica que nada se puede hacer sin el consenso del pueblo.

La Regla de la Competencia muestra que para que se produzca el consenso es necesaria la deliberación libre y la competencia de distintos actores y fuerza sociales y políticas.

La Regla de la Mayoría implica que las leyes surgen de las mayorías por mecanismos electorales transparentes.

La Regla de las Minorías implica su respeto, la garantía de su existencia y su derecho de crítica.

La Regla del Control permite que tanto las mayorías como las minorías vigilen y controlen el ejercicio del poder, los bienes, recursos y derechos de la sociedad y de cada ciudadano.

La Regla de la Legalidad excluye la violencia y funda las leyes sobre el consenso, producto de la deliberación libre de las coacciones.

Y componente fundamental es *La Regla de la Responsabilidad*, pues no bastan las reglas de juego político, es necesario la responsabilidad del ciudadano; pero ésta se produce por una adecuada *Educación Ciudadana*.

Si bien es indispensable un avance en los principales indicadores y variables de la economía a nivel macro y micro, estos se deben traducir en modificaciones positivas en el nivel de vida de las personas y en la disminución del índice de las necesidades básicas insatisfechas.

Aquí se considera la Reinserción como un proceso político, socio-económico, psicológico y cultural.

Político en la medida que se reconocen las diferentes posiciones y

fuerzas políticas y se les permite libre expresión y actuación.

Socio-económico en tanto se identifican grupos sociales relativamente autónomos y se les permite su desarrollo social y económico, brindándoles oportunidades laborales y empresariales.

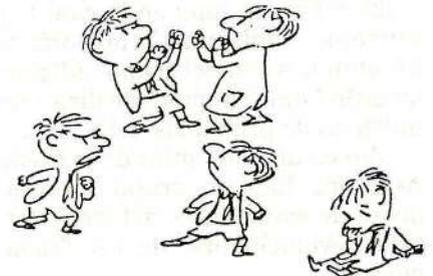
Psicológico porque es necesario un ambiente de confianza, reconocimiento y autovaloración.

Cultural porque se parte de los valores, conocimientos y del *athos* propio de estas personas y su entorno, para ser integrados o relacionados con los propios de la nueva civilidad y las características más urbanas y modernas.

Es decir, el desarrollo debe ser balanceado entre el potencial físico y biológico, con las necesidades humanas e intelectuales, sociales, éticas y espirituales.

Es importante ubicar claramente *el papel de la educación para la democracia y el desarrollo*. No se debe afirmar que ella basta para alcanzar objetivos tan complejos, pero ella (la EDDE) sí proporciona condiciones subjetivas para el desarrollo de las potencialidades de las personas de Rehabilitación y Reinserción. Se trata de educar, formar y capacitar desde estas concepciones y para estos objetivos, de una manera integral.

Si se aboga por el *respeto a los derechos del otro* es importante considerar el *respeto a la naturaleza* ya que hacemos parte de ella, por lo tanto es vital estar consustanciados con el ecosistema para un normal desenvolvimiento del individuo y la sociedad. ☉





Carta al profesor



Yo hubiera querido, Profesor, escribirle esta carta llamándole Maestro, pero a Ud. no le gusta que le llamen así. Ud. piensa que "el maestro" es el que enseña a leer y escribir a muchachitos mugrosos de vereda y que Ud., ante todo y por sobre todo, es un Profesor.

En las escuelas todos son Profesores, excepto el que enseña a leer y escribir a los muchachitos recién llegados a los pupitres. A éste le dicen "Maestro", y los muchachos grandes, lo mismo que los padres de familia, piensan que le han puesto allí porque es el que menos sabe, apreciación que muchas veces es compartida por él mismo cuando le hace decir que si encontrara un trabajo mejor, si se ganara siquiera un "chance", soltaría la tiza para empezar a vivir como se debe, que es como Dios manda.

Ud. tiene razón. Todos los que se molestan porque les dicen "Maestro" la tienen, y quizás mucha más de la que se están imaginando que poseen. Porque son otra cosa: Profesores, Licenciados, Másteres, Pehaches, etc., pero no, en ninguna forma, "Maestros".

¿Por qué será que la gente se confunde de esa manera? "Profesor" y "Maestro" son nombres tan diametralmente distintos que si el primero es el deseado, el segundo debe ser poco menos que un apodo: Como "Doctor", "Maestro" se le dice a todo el mundo, pero vaya Ud. a preguntar en dónde trabajó el fulano, qué títulos autenticados puede mostrar, qué ascensos se le han conferido, con cuántas medallas ha sido premiado por su trabajo, y verá que no hay nada. Al "Profesor", en cambio, se le nombra, se le toma en cuenta, se le paga. Los estudiantes le asisten y le presentan los exámenes que elabora objetivamente y evalúa y califica según las normas que la institución y la sociedad reconocen y respetan. De él se habla considerando su nivel académico por el tiempo que certifica haber invertido estudiando, su nivel pedagógico

por el tiempo de trabajo que acredite oficialmente y, en suma, se le respeta porque usa un método que aprendió en otra parte y que es acreditado en todo el mundo. Cuando toma una decisión, todo un andamiaje jerárquico que empieza con el Rector y termina en el Ministerio de Educación le está atando y desatando lo que él ata y desata en el salón de clase...

¿Puede decirse algo mejor o siquiera parecido del "Maestro"?

Evidentemente no: Como el Maestro no enseña —no sabe enseñar—, no alcanza más que a mostrarse a sí mismo en el desarrollo de una acción que, por irrepetible, sólo es un gesto en la expresión de su propia vida.

Porque el Maestro expresa mientras que el Profesor repite, ninguno es de más confianza que éste, a quien una tecnología de la repetición fruto de muchos años de observación y sistema, le ha puesto en capacidad ostensible de manejar objetivamente patrones de medida, convenciones de nota y criterios de evaluación. Como tiene que ser si se pretende construir una ciencia y una técnica del trabajo de reposición de repuestos sociales, sin los cuales el mundo habría desaparecido hace tiempos.

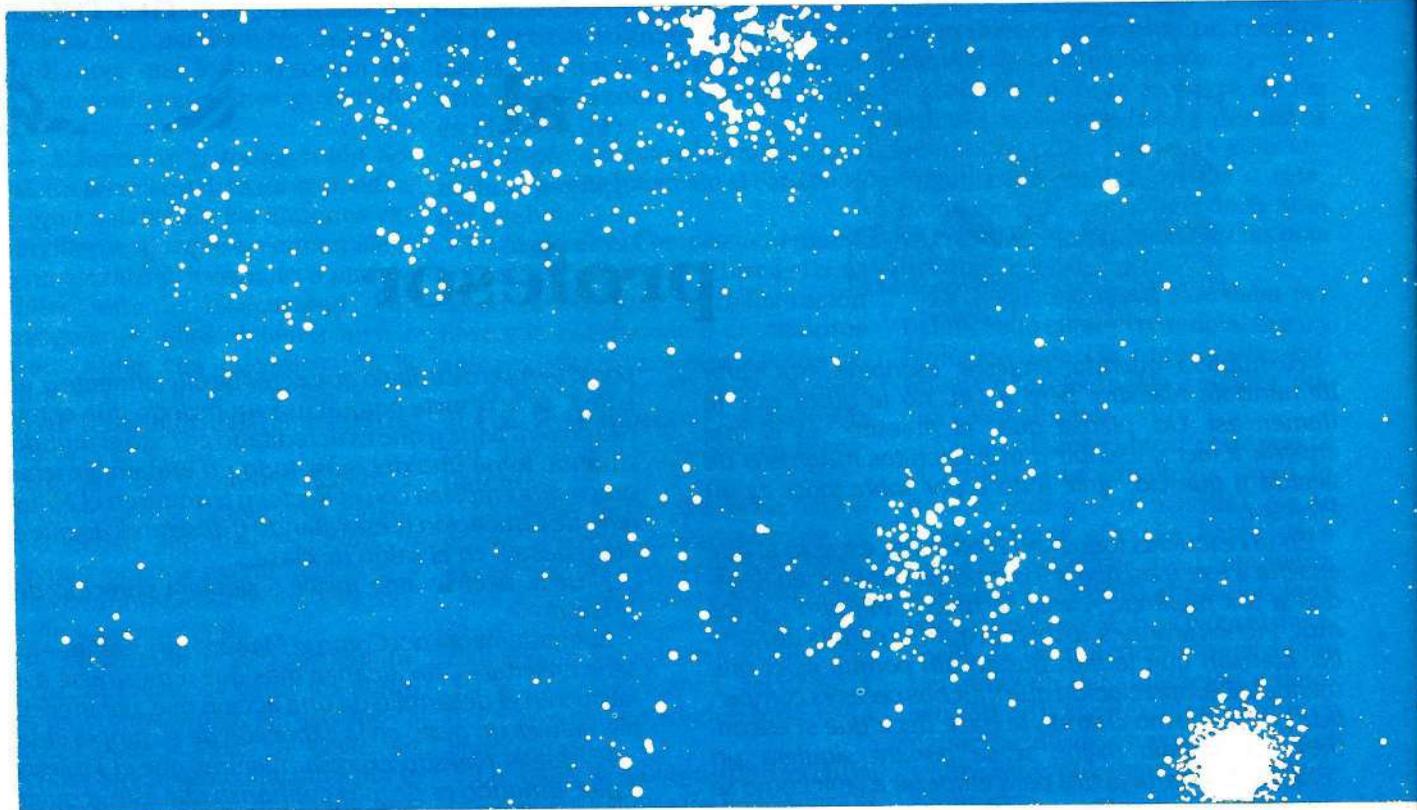
Pero el Maestro avanza por caminos propios que va abriendo a medida que vive para que quizá, en el mejor de los casos, el rastrojo de las tecnologías interpretativas de su "método" los cieguen posteriormente. De los beneficios de su búsqueda sólo pueden gozar aquellos que le siguen de cerca o simplemente le acompañan sin el compromiso de creerle, ese tipo de estudiantes que ningún Profesor querrá tener al frente si no es obedeciendo una orden superior: Los Discípulos y los Asistentes...

Si Profesor, Ud. tiene toda la razón del mundo...

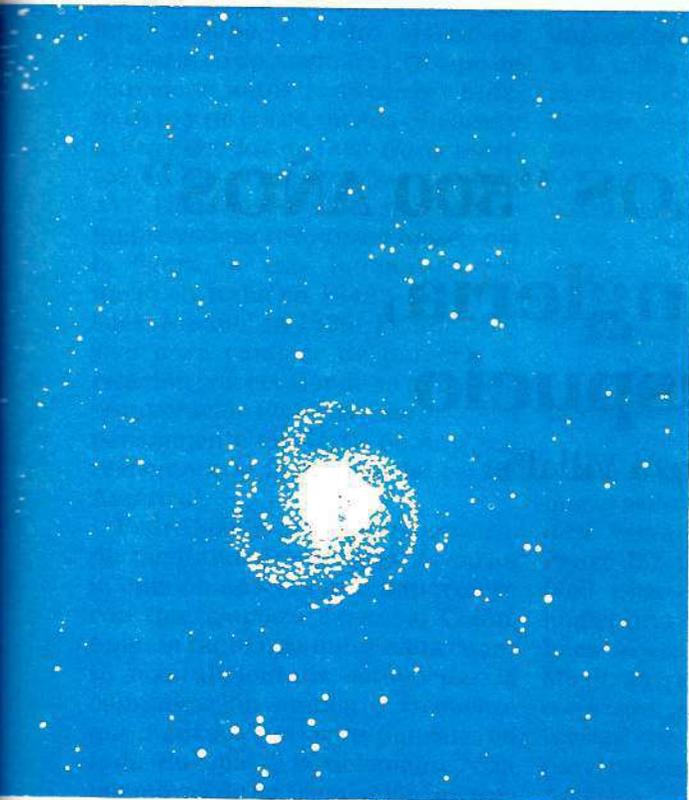
JOSE HELISELDER *

* Facultad de Educación, Universidad de Caldas.

ASI ACTUAMOS.



Con una mentalidad de creación, de renovación y de trabajo asumimos con optimismo las diferentes metas que nos propusimos.



y de Fondos de Prestaciones Sociales y Servicios Médico-Asistenciales, la Fiduciaria cumplió un destacado papel en el logro de excelentes resultados en proyectos tales como el Fondo de Prestaciones Sociales del Magisterio, que hoy es ejemplo de eficiencia y cumplimiento.

Si, La FIDUCIARIA LA PREVISORA LTDA., ha trabajado para conseguir lo mejor para nuestras entidades. Para nuestra gente. Y lo hemos logrado de una manera ágil y eficiente. Porque pensamos que así debe ser. Ese fue nuestro compromiso. Y así actuamos.

Acorde a su misión y filosofía, la FIDUCIARIA LA PREVISORA LTDA., logró ser una excelente herramienta de administración que permitió a muchas entidades del Estado cumplir con sus planes y programas.

Con esa dinámica y a través de fideicomisos de Administración y pagos, de Administración Inmobiliaria



**FIDUCIARIA
LA PREVISORA LTDA.**

Historia
y
Educación

A PROPÓSITO DE LOS “500 AÑOS”

Mártir de Anglería, Colón y Vespuccio

Luis Antonio Mendoza Villalba*



Foto: Liliiana Torres

Al no haber duda alguna sobre que el precursor de la continentalidad hemisférica de América fue Pedro Mártir de Anglería, se hace fácil plantear que la concepción angleriana es una hipótesis que se hace teoría en Américo Vespuccio.

* Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Popular del César.

Traer a cuento los 500 años del descubrimiento de América o el encuentro de dos mundos, arrastra consigo fantasmas que reclaman expiaciones a grito herido. Una de esas viejas deudas remuerde el alma y debe pagarse sin tardanza. Es la que atañe al injusto olvido a que la historia ha confinado, durante tan largo tiempo, a Pedro Mártir de Anglería (o de Anghiera), Obispo de Barcelona, autor de un célebre *Epistolario* y de las no menos célebres y útiles *Décadas de Orbe Novo*, escritas en los primeros años del siglo XVI. Nada peyorativa sino sumamente valiosa resulta ser hoy en día la figura de este humanista que nació en Italia en 1549 y murió en suelo español en 1526¹. Factor decisivo para cambiar de parecer en relación con el valor de su obra es la recuperación filológico-histórica del pensamiento de Mártir de Anglería respecto a la identidad del ser de América².

Pedro Mártir de Anglería, erudito, de mentalidad avanzada, encarna la opinión adversa más importante con que tropieza Cristóbal Colón, opinión tanto más autorizada cuanto más alimentada estuvo por la comunicación amplia y frecuente que mantuvo con corresponsales en toda Europa y, posiblemente, con miembros de su tripulación, en torno a teorías y rumbos de navegación, características de los hallazgos y demás asuntos propios de una empresa de riesgo tanto en el pensamiento como en la acción, máxime si se trataba de navegar por mares desconocidos con escasos y deficientes instrumentos.

Era frecuente, por entonces, hallarse frente a un cuadro de europeos de vida febril, aguijoneados por mil estímulos de aventura. Eran hombres que colgaban fascinados su mirada de la realidad empírica en un proceso que Burckhardt llama "descubrimiento del mundo y del hombre"³. Es, probablemente, este nuevo concepto de *naturalismo* lo que nos permite captar la genialidad del obispo barcelonés quien, pese a no haber viajado a estas tierras, es el primero en concebir la

continentalidad hemisférica de América, *avant la lettre*.

Para Pedro Mártir de Anglería, la importancia del descubrimiento colombino radica en haber hallado, antes que nadie, el *hemisferio oculto de la tierra*. Para afirmar lo se basa en el cálculo de la distancia entre Europa y Asia, según el cual era imposible que Colón hubiera llegado a la India como pretendía. Consciente de su descubrimiento, acuña la expresión *Novus Orbis* para referirse a ese hemisferio desconocido y lo integra a la *ecumene*, el universo habitable. América, lo desconocido, se hace *ecuménica* gracias a Mártir de Anglería.

❦

*América, lo desconocido,
se hace ecuménica
gracias a Mártir de Anglería.*

❦

Al no haber duda alguna sobre que el *precursor de la continentalidad hemisférica* de América fue Pedro Mártir de Anglería, se hace fácil plantear que la concepción angleriana es una *hipótesis* que se hace *teoría* en Américo Vespucio. Mientras para el primero es una *conjetura*, para el segundo es una *verdad verificable* y, justamente para probarla, hace varios viajes a América.

Entre tanto, Cristóbal Colón va y viene pendularmente de una idea no científica, dogmática, que es la *creencia*, a la *hipótesis*, porque él, ciertamente, se atreve a pensar que el continente que está al sur de las Antillas es un continente meridional, pero en *Asia*. Probablemente la península de Malaca. Desgraciadamente, el Almirante de la Mar Océana, después de haber acariciado la hipótesis de lo *nuevo*, regresa a la *creencia*, y es cuando hace su cuarto viaje para probar que Haití es de *Asia*.

Como resultado de su último viaje, Colón escribe la *Lettera rarissima* en 1503, en Jamaica. Los términos, lugares, reyes y costumbres que mienta en ella son nombres ya consagrados por la tradición geográfica para referirse a la India y al

Asia, en general. En esta *lettera* se configura un fenómeno lingüístico producido por la aplicación de viejos esquemas mentales a nuevas realidades, corrigiéndolas y ultrajándolas. Ello no es otra cosa que *literatura teratológica*. Lo teratológico es la deformación monstruosa de la realidad y en esa *lettera* está representado por el híbrido que resulta de la unión de una entidad ignota como es *América* y lo *americano* (sus ríos, su fauna, su flora, su relieve, su gente) con lo *asiático* que Colón usó como referente conceptual⁴.

Cuando Colón, a un río americano, lo llama "Ganges", está suplantando la identidad del ser. En otras palabras, proyecta sobre la realidad lo que tiene dentro de sí y de tal manera la deforma. Ello no ha obstado, sin embargo, para que los historiadores de la literatura preceptúen, increíblemente, que la hispanoamericana "nace con Colón".

La *Lettera rarissima* de Colón tiene, además, otras peculiaridades. Como toda la literatura de la conquista y de la colonia es o intenta ser descriptiva pero tiene un *dicen* reiterado que, sin lugar a dudas, es usado para no comprometerse personalmente. Dicha expresión actúa, vale decir, como recurso de veracidad. Es un "dicen" ficticio que Colón inventa precisamente para probar que estuvo en Asia.

Una vez efectuado este breve comentario sobre el valor del *Diario de Colón*, es conveniente retornar a la relación que ligó el nombre de Pedro Mártir de Anglería al descubrimiento de América. Obsérvese que lo que él había llamado en sus *Décadas* "novus orbis" pasa a ser "mundus novus" en la *lettera* que Vespucio escribió en Lisboa el 4 de septiembre de 1504. Con ello, definitivamente, una vez verificada su hipótesis merced a sus viajes y estudios, nace a la geografía y a la historia el *ser de América*⁵.

La idea de continentalidad será consignada, también de manera definitiva, en la *Cosmographiae Introductio* que el cosmógrafo alemán Martín Waldseemüller escribió en

1507 por gestión del Gimnasio Vosgiense de Saint Dié, de Lorena, Francia. De tal manera, y por primera vez, el nombre de América aparecía en un mapa.

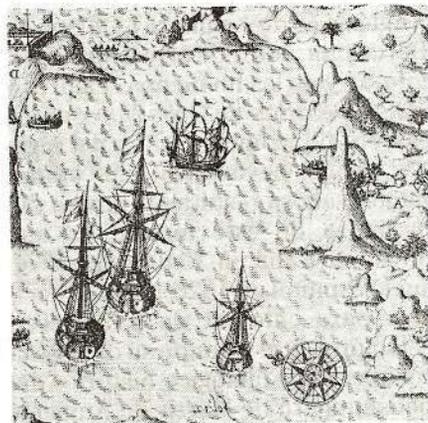
El breve análisis realizado deja en claro que el precursor de la *identidad de América* fue Pedro Mártir de Anglería y que el valor de las cartas de Colón como documento literario y científico es bastante reducido. No son literatura porque su esencia no es lo *verosímil* sino lo que se da por *verdadero*. Es decir, actúan a título de *ciencia* y no de *ficción*. A lo sumo, podrían ser *literatura de ideas*.

Por último, hay que convenir, como dice el maestro Germán Arciniegas en su polemizado libro *Amerigo*⁶, en que Vesputio fue ante todo "un maestro, un hombre hábil" que supo aprovechar cuanta oportunidad tuvo a su alcance, con el éxito histórico que ya se le conoce. ☉

Bibliografía

- CARACI, Giuseppe. "Acerca de un viaje que Amerigo Vespucci nunca emprendió". En: *Revista Universidad Nacional*, No. 25 (1991).
- Colón era judío. En: *El Tiempo*, Bogotá (17, mayo, 1992); p. 3D, c. 4.
- GAITAN ORJUELA, Efraín. *Biografía de las palabras*. Medellín: Bedout, 1970.
- LOPEZ DE TORO, J. *Epistolario de Pedro Mártir de Anglería*. Madrid: Real Academia de Historia, 4 vol., 1955-1957.
- MADARIAGA, Salvador de. *Vida del muy magnífico señor don Cristóbal Colón*. Buenos Aires: Sudamericana, 1940.
- MARTIR DE ANGLERIA, Pedro. *Décadas del Nuevo Mundo*. Buenos Aires: Bajel, 1944.

- PIRENNES, Jacques. *Historia Universal*. Barcelona: Exito, 1973.
- PLANETA (Ed.). *Reportajes de la historia*. Madrid, 1969.
- PUERTO RICO. DEPARTAMENTO DE INSTRUCCION PUBLICA. *Lecturas escogidas para la historia de América Latina*. San Juan: EL DEPARTAMENTO, 1962.



1. A fines del siglo XV el centro creador de la historia se había trasladado de Italia a España. Colón, genovés de nacimiento pero de familia judía, filibustero —"vir ligur" lo llamaba Anglería—, pasó de la primera a Portugal y de allí a España; se hispanizó rápidamente y cortó los contactos con su pasado a tal punto que nunca se le oír después, con excepción del momento de la redacción de su testamento, mencionar su lugar de origen. La historiadora británica Mashey Bernstein afirma que el apellido *Colombo* era común entre los judíos italianos de su época y que, en cuanto al viaje a América, Colón partió el 3 de agosto de 1492, un día después de lo planeado, para que no coincidiera con el *día de ayuno judío* y que "entre su tripulación había un miembro de esa religión" (Ver *Colón era judío*. En: *El Tiempo*, Bogotá, 17 de mayo 1992; p. 3D, c. 4). También Salvador de Madariaga encontró en la forma triangular de la firma de Colón una connotación *cabalística*, la ciencia oculta de los judíos (Cfr. MADARIAGA, Salvador de. *Vida del muy magnífico señor don Cristóbal Colón*. Buenos Aires: Sudamericana, 1940).
2. MARTIR DE ANGLERIA, Pedro. *Décadas del Nuevo Mundo*. Buenos Aires: Bajel, 1944. Ver también LOPEZ DE TORO, J. *Epistolario de Pedro Mártir de Anglería*. Madrid: Real Academia de Historia, 4 vol., 1955-1957.
3. Por estos años de fines del siglo XV abundaron los cartógrafos. Según Oberman, se

conocen más de 1.500 cartas geográficas de la época, entre ellas las de Américo Vesputio (Cfr. PIRENNES, Jacques. *Historia Universal*. Tomo II. Barcelona: Exito, 1973, pp. 382-383).

4. Este régimen de mentiras y falsedades de toda laya sustituyó, con frecuencia, por aquellos tiempos, a la realidad; se encuentra en obras que se tenían por ciertas y eran, por tanto, consultadas ansiosa y reiteradamente. Entre ellas se halla el *Polychronicon*, escrito en el siglo XV por el monje benedictino inglés Ranulf Higden o Higdon, en que se habla de los gigantes, pigmeos y sátiros de la India. Los primeros son legiones y miden más de dos metros de estatura; los segundos son hombrecillos que tienen hijos a los 3 años de edad y mueren inexorablemente a los 5. Según Higden, en la India hay hombres con cara de perro y otros que, no teniendo boca, existen y viven sólo por el olor, gracias a su olfato extraordinario. No termina allí su descripción: también hay hombres que tienen la planta del pie "mirando hacia arriba" y, para mayor asombro, "8 dedos en cada mano" (Cfr. *Lecturas escogidas para la Historia de América Latina*. Puerto Rico: Depto. de Instrucción Pública, 1962).
5. Parece que la palabra "América" no era en absoluto desconocida en Europa porque

no podía serlo, por lo menos, para los marineros y aventureros que en número cada vez mayor llegaban a la región del Caribe. Allí supieron, por boca de los nativos, que más allá del mar, en el suroccidente, había oro en abundancia que bajaba libre por ríos y quebradas. Yendo un poco hacia arriba, en la mitad de la montaña, el lecho del río era todo de oro y se desgranaba en cascadas sobre el espejo de las aguas. Era la región montañosa de *Amerisc* o *Amerisque* que queda en Nicaragua y está situada en la cordillera de Chontaleña. La capital actual de la provincia es Juigalpa y se localiza a la derecha del lago de Nicaragua, a 83° de longitud occidental y a 13° de latitud norte. Según el lexicólogo colombiano Efraín Gaitán Orjuela (*Biografía de las palabras*. Medellín: Bedout, 1970, p. 24), éste es el verdadero origen del topónimo *América* y no el nombre de pila de Amerigo Vespucci porque ese tipo de nombres no era usado para tal fin en la Europa de entonces. Sólo en muy pocos casos se usaron nombres de pila —y en este caso siempre de reyes— para dicho propósito; tales, *Isabela* y *Filipinas*. En cambio, sí se usaban —aunque también en contados casos— los apellidos: *Colombia* (de *Colón*) y, en época reciente, *Bolivia* (de *Bolívar*). Si la razón del nombre de América hubiera sido el nombre de Américo Vesputio, este continente se llamaría *Vesputia*. Si se llama *América* es por una causa diferente.

6. Véase al respecto CARACI, Giuseppe. *Acerca de un viaje que Amerigo Vespucci nunca emprendió*. En: *Revista Universidad Nacional*, No. 25 (1991), pp. 45 y ss.

Escuela y Cultura

La escritura como proceso

Clemencia Cuervo Echeverri*

Rita Flórez Romero**

Hasta hace poco, cuando se pensaba en escribir, la preocupación se centraba fundamentalmente en el producto final. Pocos profesores o tutores de escritura hablaban a sus discípulos sobre los pasos involucrados en la producción de un buen escrito.



La "escritura como proceso" ha sido explicada por los modelos cognitivos contemporáneos de la escritura (e.g. Flower & Hayes, 1980; Collins & Gentner, 1980; Smith, 1982; Perera, 1984; Graves, 1985; Scardamalia & Bereiter, 1986). Estos dan cuenta de las operaciones mentales que ocurren cuando los humanos escriben de una manera competente y proponen interpretaciones como las cuatro que aparecen a continuación:

1. *Interpretan la escritura como una **habilidad compleja** que impone al escritor una serie de exigencias simultáneas.*

Escribir es un acto complejo porque impone demandas simultáneas sobre el escritor. Cuando una persona escribe tiene que ocuparse de buscar contenidos y generar ideas nuevas, decidir cómo organizar el texto, pensar a qué audiencia va dirigido, tener muy claro qué efecto

* Terapeuta del Lenguaje, Máster en Patología del Lenguaje, Máster en Lenguaje en la Educación. Actualmente es profesora asociada de la Facultad de Medicina, Departamento de Terapias de la Universidad Nacional de Colombia.

** Terapeuta del Lenguaje. Actualmente es Instructora Asociada de la Facultad de Medicina, Departamento de Terapias de la Universidad Nacional de Colombia.

quiere lograr, manejar el lenguaje para conseguir ese efecto, utilizar la sintaxis correctamente, seleccionar vocabulario, tomar decisiones sobre mecanismos de estilo, asegurar la coherencia y la lógica del texto, no cometer errores de ortografía, producir un texto claro y transparente, lograr un texto que tenga energía, utilizar adecuadamente la puntuación para comunicar los significados deseados, y controlar la longitud del texto.

Estas exigencias se pueden agrupar en demandas sobre (a) el contenido; (b) el propósito; y (c) la estructura del texto. Otra forma de categorizar las demandas tiene en cuenta el nivel de complejidad de las operaciones. Desde esta perspectiva, se habla de operaciones (a) de alto nivel, relacionadas con la composición del texto y (b) de bajo nivel, que tienen que ver con habilidades secretariales. ¡Es obvio que una mente humana no está en capacidad de abordar todo esto al mismo tiempo! Cuando así lo intenta, por ingenuidad, o falta de tiempo, porque sobrestima sus capacidades o descalifica la tarea, el escritor termina en estado de angustia, frustrado o con un texto de calidad dudosa.

2. *Reconocen los sub-procesos involucrados en el proceso total de componer un texto de calidad y la propiedad de recursividad (el ir y volver) que caracteriza la interacción entre estos sub-procesos.*

Hasta hace poco, cuando se pensaba en escribir, la preocupación se centraba fundamentalmente en el producto final. Pocos profesores o tutores de escritura hablaban a sus discípulos sobre los pasos involucrados en la producción de un buen escrito. Pocas personas entendían que re-escribir es un paso natural del proceso y no un castigo o un indicador de dificultad para escribir. Hoy, gracias en parte, a los modelos cognitivos de la escritura, se identifican tres sub-procesos en el acto de escribir: planeación, transcripción/traducción y revisión/edición.

El *sub-proceso de planear* tiene que ver con incubar, generar, capturar y manipular ideas, organizar, fijar metas, pre-escribir y especificar el texto. También puede incluir dibujos, listas, diagramas, hablar solo o con otros, tomar notas, llevar un diario privado, simular condiciones, o simplemente pensar creativamente. Por otra parte, cuando se planea un texto es necesario anticipar quién lo va a leer y cómo se quiere impactar a la audiencia.



*La persona que escribe
bien piensa mejor,
está en capacidad
de participar más
y de crear mundos
alternativos.*



Existen dos creencias generalizadas pero equivocadas sobre lo que es planear para escribir un texto. La primera asocia planear únicamente con la recopilación de contenidos. Es frecuente que se piense que el material del escrito se encuentra archivado en la memoria del escritor o en los libros. Planear se limita entonces a la elaboración de una tabla de contenidos. Si bien cuando se planea es necesario prever contenidos, el sub-proceso de planear va mucho más allá de esta tarea. La planeación debe considerar no únicamente lo que se va a decir sino también cómo, para qué y a quién se le va a decir. O sea, también se planea el propósito, la estructura y la audiencia. La segunda creencia asume que planear es algo que se lleva a cabo "antes de" empezar a escribir. Esto es equivocado porque cuando se planea ya se está escribiendo. Es frecuente encontrar que las personas se resisten a aceptar esta proposición. La analogía con el viaje a Melgar es muy útil para entender que "planear ya es escribir": hacer planes para un viaje a Melgar y planear un texto *no* son la misma cosa. Comprar el comiso, empacar las maletas, y revisar el carro son real-

mente acciones que ocurren "antes de" emprender el viaje. Pero escribir notas y relacionar con flechas las ideas de un futuro texto ya son parte integral del proceso de escribir. El escritor ya está escribiendo cuando decide que la mejor manera de convencer a los lectores es a través de la presentación de contrastes y no a través de una simple descripción. Sería un grave error pretender escribir el texto sin haber tomado estas decisiones.

El *sub-proceso de transcribir/traducir* un texto tiene que ver con el acto mismo de escribir sobre el papel, cuando las palabras fluyen de la punta del lápiz. Aquí aparece una colección de oraciones sintácticamente estructuradas que ya expresan con alguna *lógica* el significado que pretende el escritor. Este escrito es la primera versión del futuro texto, pero en ningún caso puede ser el producto terminado. Esta primera aproximación a lo que será el futuro texto le permite al escritor, por primera vez, contrastar lo que él/ella quiere significar con una materialización-en-lenguaje de esa intención. Lo que aquí importa es que el escritor dé rienda suelta al fluido de pensamiento vestido de lenguaje, *siempre* orientado por las decisiones tomadas en el sub-proceso de la planeación. Sin esta guía, escribir se convierte en poner sobre el papel todo lo que llega a la mente, en el orden en que va llegando. El texto fluirá en la medida en que el escritor se apoye en la planeación; de lo contrario, correrá el riesgo de entrar en pánico, bloquearse, deslizarse y frustrarse por un buen rato hasta que tenga el coraje de volver a sentarse frente a una hoja en blanco. Como la primera versión, aparecerán otras, con la diferencia de que cada nueva versión estará más cerca del producto final. Algo semejante ocurre en otras dimensiones del arte, por ejemplo, en la escultura. El artista produce versiones de la obra, sin las cuales nunca podría llegar a la obra maestra final.

El *sub-proceso de revisar/editar* tiene que ver con el perfecciona-

miento sucesivo de la primera versión transcrita bajo la orientación del plan. El propósito de este momento es ajustar el texto a una serie de convenciones y modificar la organización del mismo para que finalmente llegue a su óptima forma y pueda ser leído fácilmente y con agrado. En este sub-proceso se da una interacción concentrada entre el escritor y su texto, durante la cual él/ella responde a lo que ha escrito actuando como un lector. Es éste también el momento en el cual el escritor comparte su texto con otros lectores en busca de una respuesta auténtica que le permita calibrar el grado en que ha cumplido su propósito. La tarea de revisar/editar se realiza a todos los niveles del texto: el texto mismo, el párrafo, la oración y la palabra con el objetivo de hacer el escrito comprensible, convincente y recordable (Collins & Gentner, 1980). La revisión es un comportamiento sistemático y prolongado para evaluar y mejorar un segmento del texto. En contraste, la edición es una acción automática relacionada con las convenciones formales como son la ortografía, uso de mayúsculas, tiempos verbales, puntuación o selección de vocabulario.

Hasta aquí se definieron los sub-procesos de planear, transcribir y revisar/editar. Uno de los aportes más importantes de los estudios contemporáneos sobre la escritura es haber comprendido que estos sub-procesos son *recursivos* (van y vuelven). Esto quiere decir que no ocurren secuencialmente en el tiempo, uno después del otro, y que una vez que ha tenido lugar uno de ellos se da por terminado, ya que no se regresa a esa etapa. El ser recursivo significa, entonces, que es legítimo y necesario salir de cualquiera de los sub-procesos en cualquier momento de la composición del texto para regresar a trabajar en cualquiera de los otros. Por ejemplo, si un escritor ya está transcribiendo su texto, es legal que se dé cuenta que lo que planeó no produce el mejor efecto y, en consecuencia, se devuelva a su plan y lo modifique parcialmente.

En otras palabras, el plan no es una camisa de fuerza inexorable. De manera semejante, si el escritor está revisando, es válido devolverse a la tarea de transcribir de nuevo un párrafo porque al escritor no le sonó bien. Este ir y venir es un hecho natural del proceso de escribir porque no es siempre posible anticipar desde la planeación el efecto real que tendrá una frase, una palabra o la secuencia de tres párrafos. Es necesario que el texto exista como algo externo al escritor para que él/ella pueda evaluar si lo que escribió corresponde al significado que pretendía transmitir. Aquí es indispensable una advertencia: la recursividad no descalifica la planeación. Cuando se escribe, devolverse no es igual a "tiempo perdido".

3. *Postulan estrategias para superar las restricciones que impone la tarea de escribir sobre la mente del escritor.*

Arriba se hizo referencia al acto de escribir como una operación compleja que la mente no puede manejar en un solo movimiento. Cuando la persona pretende hacerlo todo de una vez, el sistema se sobrecarga y puede ocurrir un cortocircuito. Para evitar esta situación indeseada, el sistema recurre a unas estrategias cuya función es permitir su operación eficiente y suave. En la escritura, las principales fuentes de restricción provienen de (a) la cantidad de información

que se debe procesar; (b) las demandas simultáneas de un número de sub-procesos para componer; y (c) las limitaciones de la memoria a corto plazo. A continuación se explican las limitaciones y se identifican las estrategias que ayudan a superarlas. A propósito, estos recursos también cumplen con la función de aliviar la ansiedad natural que produce la idea de escribir.

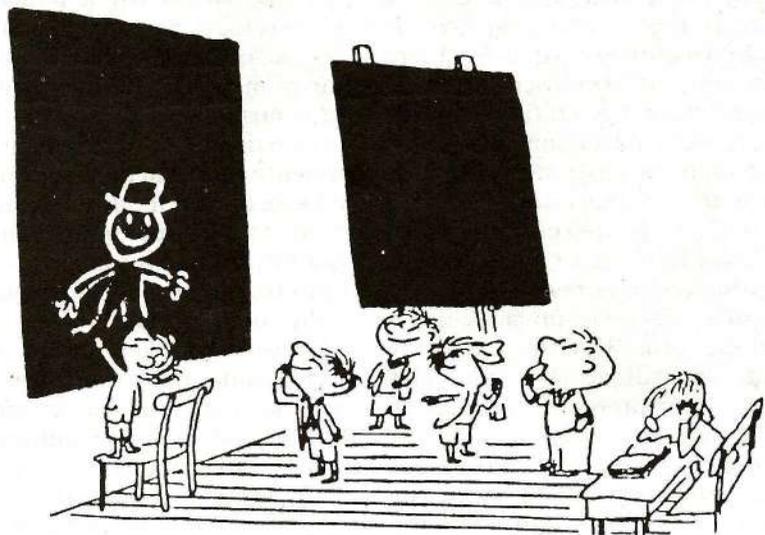
❦

Es frecuente que se piense que el material del escrito se encuentra archivado en la memoria del escritor o en los libros.

❦

Una sobrecarga en el procesamiento de información puede ocurrir porque las operaciones de alto y bajo nivel (composición y habilidades secretariales) compiten por el espacio mental y, por lo tanto, interfieren entre sí. Por ejemplo, la mente del escritor no tiene capacidad para tomar decisiones simultáneas sobre el desarrollo lógico de un párrafo y sobre la estructura sintáctica de una oración. O en el caso de un niño que está aprendiendo a escribir, es un sinsentido pretender que componga una historia y al mismo tiempo se concentre en no salirse del renglón, hacer letra bonita y no cometer errores de ortografía.

Otra restricción se deriva de la naturaleza compuesta del proceso



de escribir. Coexisten operaciones mentales referentes a formular metas y planear, generar contenido, enmarcar el discurso escrito, estructurar el texto en diferentes niveles y reprocesar. Además, es necesario ajustar el texto a las características de la audiencia y a los propósitos anticipados para el mismo.

Finalmente, la capacidad de la memoria a corto plazo no permite tener a disposición simultáneamente todo lo que se necesita saber para articular un texto. Por ejemplo, se sabe que la memoria a corto plazo puede recordar más o menos hasta siete dígitos. En este pequeño espacio no caben en el mismo momento contenidos, propósitos, estructuras lingüísticas y audiencias.

Las estrategias para manejar estas limitaciones incluyen automatizar las habilidades de bajo nivel con el fin de liberar espacio mental para manejar habilidades de más alto nivel; activar mecanismos de compartir el tiempo en forma sincronizada de tal forma que se pueda pasar rápidamente de la composición a la producción escrita y viceversa, eliminando así la demanda de tener que atender simultáneamente a estas dos funciones; dividir el problema en tareas manejables; fijar prioridades; apoyarse en un procedimiento aprendido; planear "qué decir", "cómo decirlo" y "por qué decirlo". De todas maneras lo que debe quedar claro es que la estrategia por excelencia para no dejarse abrumar por el complejo arte de escribir es *planear*. Además, el otro recurso que utiliza el escritor experto para sortear las dificultades es, literalmente, hacer malabares con las demandas hasta desarrollar la habilidad de manejar una exigencia a la vez. Un ejemplo claro de hacer una cosa a la vez se aprecia en el sub-proceso de la revisión durante el cual se debe seguir la siguiente regla de oro: "Cuando revise su escrito identifique su razón para revisar y no pretenda trabajar simultáneamente todos los niveles del texto porque se puede volver 'ciego-para-la-revisión', y no ver nada de lo que tiene que cambiar".

Esta consigna de "una cosa a la vez" también implica a los sub-procesos de escribir: ¡Si está transcribiendo, transcriba y no revise! Cuando se escribe, siempre debe haber una operación que predomine sobre las demás.

4. *Identifican las diferencias que existen entre escritores expertos y novatos.*

Otro camino que han encontrado los investigadores para revelar lo que ocurre en la mente del que escribe es comparar *lo que sabe* el que escribe bien con *lo que no sabe* el inexperto. La diferencia entre estos dos individuos radica en la "metacognición". La persona que tiene metacognición reúne tres condiciones: sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos, y puede hablar sobre ellos. En el caso de la escritura, esto marca la diferencia entre escritores expertos y novatos. El experto puede contestar preguntas como: ¿Qué es lo que hace para escribir bien?, ¿cuáles son las dificultades específicas que encuentra?, ¿qué trucos usa para sortearlas?, ¿qué malabares hace?, ¿cómo sabe que su texto no está confuso? Un escritor experto diría cosas como: "Yo sé por qué es eficiente escribir mi primera versión de corrido; entiendo por qué no debo pararme a pensar en ese momento si voy a repetir una palabra o si es el sitio para colocar una coma; aquí tengo que anunciar que ya no voy a hablar más sobre esto, porque no puedo suponer que el lector se va a dar cuenta por sí mismo". En contraste, ante estas mismas preguntas, el escritor novato diría: "No puedo decir exactamente qué es lo que hago, o cómo lo hago; no sé por qué me tranco; no puedo explicar por qué es tan difícil escribir; cuando me inspiro, escribo y punto; no, no podría enseñarle a nadie cómo escribir".

En este artículo se definió lo que se entiende por "escritura como proceso". Esta explicación, ofrecida por los psicólogos cognitivos, no concibe la escritura como un "producto terminado" que aparece mágicamente en un único y rápido acto.

Por el contrario, interpreta la escritura como la composición de una obra de arte, que por humilde que sea, requiere de un trabajo artesanal de moldear una obra. Desde el punto de vista práctico, esto se traduce en una nueva definición de lo que es ser un "buen escritor". Además, esta noción permite derivar implicaciones para la pedagogía de la escritura. 



Referencias

- COLLINS, A. & GENTNER, D. (1980). A framework for a cognitive theory of writing. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), (1980). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- FLOWER, L. S. & HAYES, J. R. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. En L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), (1980). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.
- GRAVES, D. H. (1985). Blocking and the young writer. En M. Rose (1985). *When a writer can't write*. New York: The Guilford Press.
- PERERA, K. (1984). *Children's writing and reading*. Oxford: Basil Blackwell.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, C. (1986). Research on written composition. En M. C. Wittrock (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3a. ed.). New York: MacMillan Publishing Co.
- SMITH, F. (1982). *Writing and the writer*. London: Heinemann Educational Book Co. Ltd.

Filosofía para niños: UN NUEVO RETO EN LA EDUCACIÓN DEL PENSAR

Diego Antonio Pineda R.*



Lo que buscamos no es dar una imagen prefabricada del mundo a los infantes, sino intentar construir junto con ellos una nueva concepción y un nuevo modo de enfrentamiento con su realidad cotidiana; intentamos construir el mundo a partir de la indagación que se propone en sus preguntas.

¿Cómo hacer, no sólo que la educación lleve a pensar (eso, de algún modo, todos lo creemos e, incluso, algunos están seguros de haberlo logrado), sino que el proceso educativo mismo sea pensante?; ¿cómo lograr, no simplemente que “sepamos reflexionar” sobre ciertos sucesos que nos lo exigen, sino que nos habituemos a pensar reflexivamente?; ¿cómo conseguir que nuestras actividades escolares más comunes —la lectura, el trato con las palabras, la observación, las preguntas, el manejo de la información, el recurso a la simbolización lógico-matemática y a la abstracción conceptual, etc.— sean, de verdad, actividades pensantes, reflexivas? Tales son las preguntas que continuamente nos asaltan en nuestra tarea cotidiana de maestros.

Sobre ello mucho se ha dicho y hecho en los últimos tiempos, pues no sólo se hacen intentos repetidos por “hacer pensar” al alumno en el aula de clase, sino que el problema de la formación del pensamiento reflexivo a través de la educación sistemática ha dado lugar a muchas y muy interesantes investigaciones teóricas de filósofos, psicólogos y educadores en el presente siglo,



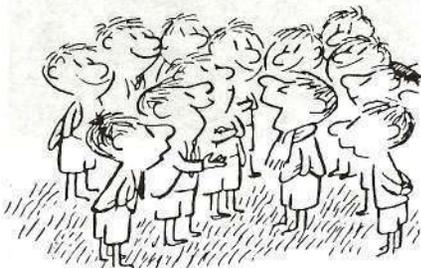
* Facultad de Filosofía, Universidad Javeriana.

desde John Dewey hasta Piaget, Bruner y Vygotski¹.

Precisiones terminológicas y conceptuales

a) Quisiera empezar por una distinción que me parece fundamental. Creo que se suele hablar de "Filosofía para Niños" en dos sentidos que, si bien no son excluyentes, es conveniente distinguirlos claramente. En primer lugar, se puede hablar de "Filosofía para Niños" en un *sentido amplio*, refiriéndonos a aquella actividad que propicia la investigación y el diálogo filosófico con niños de diversas edades, actividad que ha dado lugar en los últimos años a numerosas e interesantes publicaciones (como diálogos filosóficos con niños, novelas filosóficas para niños, además de diversas investigaciones, tanto teóricas como empíricas, ordenadas a propiciar y evaluar las destrezas de razonamiento de los niños y jóvenes en edad escolar); actividad que, además, ya se desarrolla en varios países del mundo y que llevó a personas de diversas nacionalidades a fundar en 1984 el ICPI (Consejo Internacional para la Investigación Filosófica con Niños). Se suele hablar también de "Filosofía para Niños", en un *sentido restringido*, como del programa curricular para trabajar problemas filosóficos con los niños y jóvenes de la escuela primaria y secundaria.

Considero fundamental la anterior distinción, sobre todo porque hacer "filosofía para niños" no puede limitarse a aplicar un programa, sino que debe incorporar un permanente esfuerzo de reflexión teórica.



b) Aunque el término "Filosofía para Niños" (Philosophy for Children) se ha acuñado ya en los últimos tiempos, y posee un reconoci-

No se trata
fundamentalmente
de que los niños
aprendan filosofía,
sino de que la inventen,
de que la hagan...

miento internacional, no resulta el más adecuado para definir la tarea educativa que nos incumbe. La preposición *para* puede sugerir la idea, totalmente ajena a la Filosofía para Niños y al Programa de Filosofía para Niños, de que se trataría de algo así como de una "adaptación", un "resumen" o una simple ilustración de los grandes problemas o de los grandes autores y obras de la historia de la filosofía; o, en el mejor de los casos, de una filosofía "facilitada", "masticada", "explicada" que hacen los adultos para el uso de los niños. Nada más ajeno al espíritu filosófico que la pretensión de un plan preconcebido para "hacer pensar filosóficamente" a los niños, pues implicaría suponer que el niño no es capaz de pensar por su propia cuenta y, sobre todo, que la filosofía no es una actividad natural al hombre, y que, por tanto, sólo puede llegar a los problemas filosóficos "por la fuerza", y nunca de un modo natural. Aunque seguiré utilizando el término "Filosofía para Niños", he de decir desde ya que no me parece el más afortunado.

A cambio de la anterior, se podrían sugerir otras expresiones, por ejemplo, "Filosofía de los Niños" o "Filosofía con los Niños". Sin embargo, éstas también resultan insuficientes y equívocas. Por un lado, no existe propiamente una "filosofía de los niños", esto es, un cuerpo determinado de ideas, métodos de indagación o criterios de verdad propios de los niños... y si lo hubiera, ello no llegaría a conformar un cuerpo de

doctrina suficientemente sólido y acabado. Ello no niega, sin embargo, que los niños traten ya, a su manera, con sus propios prejuicios y fantasías, con ciertos problemas filosóficos, lo cual se revela claramente a quienes tienen un trato frecuente con ellos a través de sus preguntas y de las teorías que elaboran². Esto muestra claramente que hay una disposición filosófica en los niños, pero no implica que haya una filosofía *de* los niños.

El propio Piaget, quien en su obra *La representación del mundo en el niño*³, trabajó con ellos sobre preguntas claramente filosóficas (como "¿qué es pensar?", "¿cuál es la relación entre una palabra y su significado?", "¿qué cosas están vivas y qué cosas tienen conciencia?"), e incluso realizó rigurosas investigaciones sobre la lógica del niño, no considera pertinente hablar de una filosofía de los niños en sentido estricto. Al respecto dice Piaget:

"Huelga decir que el niño no elabora realmente ninguna filosofía, estrictamente hablando, ya que nunca intenta codificar sus reflexiones en algo que se parezca a un sistema (...) No se puede hablar, si no es en forma metafórica, de la filosofía de los niños.

Y, sin embargo, a pesar de lo incoherentes e incoherentes que puedan ser las afirmaciones espontáneas de los niños relativas a los fenómenos de la naturaleza, de la mente y del origen de las cosas, podemos encontrar en ellas tendencias constantes, que reaparecen en cada nuevo esfuerzo de reflexión. Estas tendencias son las que llamaremos *filosofías de los niños*⁴.

Por otro lado, la expresión "Filosofía con los Niños" puede sugerirnos la idea de que hay que "enseñar" a los niños ciertas nociones básicas de filosofía, de un saber que suele presentársenos, incluso a los adultos, como algo excesivamente serio, frío, duro, remoto y abstracto. Nada más ajeno a lo que pretendemos.

Tal vez la expresión "filosofar con niños" sea la que más claramente señale la tarea que aquí nos incumbe. Y digo "filosofar con niños" (y no

"Filosofía con Niños") porque quiero poner el énfasis sobre la actividad del filosofar más que sobre la filosofía entendida como un cuerpo de doctrina o como un sistema acabado. No se trata fundamentalmente de que los niños aprendan filosofía, sino de que la inventen, de que la hagan... y, sobre todo, de que los niños, haciendo el ejercicio filosófico, la actividad del filosofar, adquieran hábitos de pensamiento reflexivo, o sea, cultiven destrezas de razonamiento y logren desarrollar y autocorregir los productos de su pensamiento.



*El proceso educativo
no apunta,
fundamentalmente,
a saber cosas,
sino a generar actividades
de pensamiento.*



En la medida en que podemos hablar de una "filosofía para niños", nos referimos a un pensamiento hecho con ellos y por ellos. Se trata, precisamente, de encontrar el acceso más natural a los problemas filosóficos, ese que se nos abre en las, incómodas pero muy certeras, preguntas infantiles; y, sobre todo, se trata de aprender a seguir el curso de pensamiento abierto por sus preguntas y de cultivar con ellos la capacidad de maravillarnos, de admirarnos de que las cosas sean como son, de quedarnos perplejos ante el mundo, disposiciones que, desde siempre, han sido el origen del auténtico filosofar⁵.

Lo que se pretende no es simplemente justificar la necesidad de "dar clases de filosofía" a los niños. De lo que se trata, más bien, es de promover la educación del pensar reflexivo atendiendo a los elementos más naturales del pensamiento infantil: su curiosidad innata, su capacidad de sugerencia, su facultad para introducir un orden novedoso en el decurso de sus pensamientos⁶.

John Dewey puede ayudarnos a precisar lo que pretendemos:

"... La menos metódica de las observaciones de las actividades de un niño pequeño revela un incesante despliegue de actividad exploratoria y de comprobación. El niño chupa, manosea y golpea los objetos; los tira y los empuja, los manipula y los arroja. En resumen, los experimenta hasta que se dejan de producir nuevas cualidades (...). ¿Qué es esto? ¿Por qué? Estas preguntas se convierten en signos infalibles de la presencia de un niño (...). Pero esas preguntas no son prueba de una auténtica conciencia de conexiones racionales. El *porqué* del niño no es una demanda de explicación científica; el motivo que se oculta tras su pregunta no es más que anhelo de mayor conocimiento del misterioso mundo en que le toca vivir (...). Los niños se interesan a menudo más por el mero proceso de preguntar que por la respuesta que se les pueda dar (...). La pregunta y la respuesta inmediata liberan de la curiosidad. El problema central para el educador (...) consiste en utilizar *con fines intelectuales* la curiosidad orgánica de exploración física y la interrogación lingüística".

Este texto requeriría una meditación más pausada que no es posible desarrollar aquí. Quisiera, por ello, retener tan sólo su sugerencia fundamental: ¿Cómo utilizar con fines intelectuales esa natural curiosidad y ese hábito de interrogación permanente que es propio de los niños?, ¿cómo cultivar intelectualmente, esto es, cómo hacer universal y cada vez más certera y profunda su repetida indagación por el orden en que las cosas están dispuestas en el mundo, por el significado de las palabras que nombran las cosas, por las causas finales a las que tienden los elementos de la naturaleza? A esta pregunta ha querido responder sistemáticamente el programa de "Filosofía para Niños".

Algunos supuestos fundamentales del programa de filosofía para niños

La Filosofía para Niños supone una redefinición de la naturaleza y

finalidad de la enseñanza en general y de la enseñanza filosófica en particular. El proceso educativo no apunta, fundamentalmente, a saber cosas, sino a generar actividades de pensamiento. Quiero decir con esto que el fin de toda educación debe ser el del cultivo del pensamiento reflexivo y que, por tanto, todo lo que en ella se haga debe apuntar a la cualificación del pensamiento mismo⁸.

El pensamiento reflexivo tiene un proceso natural, que bien podemos considerar lógico y ordenado, y su formación no consiste en un proceso ni aislado (por el entrenamiento por separado de habilidades particulares de memorización, análisis, comprensión, etc.) ni directo (por el recurso a una forma externa, como la del conocimiento y aplicación de leyes puramente formales). Esta idea es fundamental para el programa de Filosofía para Niños, puesto que "el pensamiento es un proceso natural que hacemos todos, pero que tiene la posibilidad de ser mejorado fundamentalmente a través del manejo de tareas inmediatas de cognición como puede ser la solución de problemas o la toma de decisiones. La finalidad de este programa no es la de convertir al alumno en un pequeño filósofo, sino la de ayudarlo a ser más atento, reflexivo, considerado y razonable, es decir, ayudarlo a mejorar la capacidad de juicio. La capacidad de pensar se cultiva y perfecciona con la mejora y el entrenamiento de las habilidades básicas: lectura y razonamiento matemático"⁹.

No se trata de que el niño llegue a "entender" los problemas filosóficos, sino de que llegue a plantearse los del modo más natural. No se pretende crearle, o presentarle, o plantearle al niño un problema filosófico. Se trata de encontrar, una vez más, el camino por el cual el niño llega a plantear problemas filosóficos, esto es, se busca que él pueda elaborar argumentos razonables sobre preguntas que le asaltan, por ejemplo, las distinciones entre realidad y sueño, apariencia y realidad,

cambio y permanencia, unidad y multiplicidad, etc.

Lo que se busca es que el niño encuentre en la filosofía el lugar donde tienen cabida sus inquietudes naturales y el método mediante el cual pueda construir una salida inteligente a su perplejidad. Pero se trata también de recuperar para la filosofía una dimensión perdida: la de la ingenuidad.

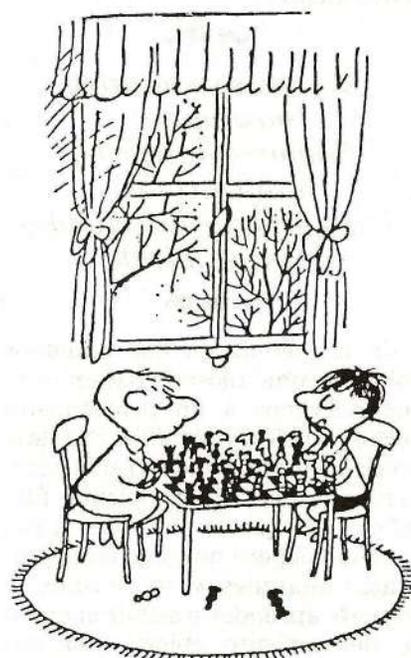
En alguna ocasión, Robert Spaemann propuso concebir el filosofar como una "ingenuidad institucionalizada". Se trataría, entonces, de "institucionalizar la ingenuidad", o sea, de crear el ambiente dentro del cual nos vemos alentados a formular preguntas tan básicas y elementales que solo pudieran ser sentidas como algo muy ingenuo, como simple "cosa de niños"; preguntas tan fundamentales que nadie se atreve a contestar y que muchos dicen no querer saber; preguntas tan definitivas y arrasadoras que nuestra sociedad, acostumbrada al culto de los especialistas y a premiar la pandería en el pensamiento y el lenguaje, no se atreve siquiera a formular; preguntas como las socráticas, tan infantilmente simples, que nos obliguen a examinar una y otra vez lo que siempre hemos dado por sentido sin un previo examen. Tal vez esa ingenuidad que necesitamos sólo podamos aprenderla de aquellos niños en quienes la interrogación

sigue siendo natural y el deseo de saber, eso que define la actitud filosófica, aún permanece vivo.

Aquí está el gran reto de la educación infantil: o nos limitamos a evadir las preguntas infantiles, o a simplemente darles una respuesta cerrada y definitiva, lo que llevará al decrecimiento progresivo de sus inquietudes y a la muerte, lenta pero segura, de su naturaleza filosófica; o nos atrevemos a seguir el curso de pensamiento abierto por sus preguntas, nos dejamos maravillar por ellas y nos decidimos a investigar el mundo junto con él, para descubrir admirados que las cosas son lo que son.

Es apenas elemental suponer que en un programa como éste, preocupado por el desarrollo de habilidades de razonamiento, la formación lógica tenga un lugar preponderante. No basta con saberse las reglas de la lógica o con aplicarlas correctamente, es preciso "jugar" con ellas y ligarlas al examen permanente de los problemas filosóficos. Esta es la manera más eficaz de que el rigor lógico no se logre a expensas de la imaginación y la creatividad. Es principio fundamental del Programa de Filosofía para Niños que "el pensamiento lógico puede ser mejorado por medio de la actividad creativa y, viceversa, que la creatividad puede ser alimentada con el desarrollo de la habilidad lógica"¹⁰. El

supuesto pedagógico fundamental en que se sustenta el Programa de Filosofía para Niños, es que el niño no aprehende en abstracto, sino sólo mediante su implicación activa en la exploración de los conocimientos y que, por tanto, es preciso sustituir la repetición y rutina que caracterizan nuestra enseñanza por una constante interacción significativa con el medio y la búsqueda permanente de soluciones a los problemas que interesan directamente al niño. ☉



1. Aunque muchas ideas de estos cuatro autores están "de fondo" en lo que aquí quiero plantear, creo, sin embargo, que es la obra de John Dewey: *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Barcelona, Paidós, 1989) la que mejor me ha permitido desarrollar la problemática general de la educación del pensar reflexivo.
2. Un buen ejemplo de ello puede encontrarse en el pequeño libro de Gareth Mathews: *El niño y la filosofía*, México, F.C.E., 1985. Allí, para mostrarnos que la filosofía es algo natural al niño, el autor insiste en que las actitudes que dan origen a la filosofía (perplejidad, asombro, ingenuidad, razonamiento, etc.) se dan en el niño de una forma espontánea.
3. Cfr. PIAGET, Jean: *La representación del mundo en el niño*, Madrid, Morata, 1981.

- También pueden verse sus dos estudios sobre "la lógica del niño": *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Buenos Aires, Guadalupe, 1983; *El juicio y el razonamiento en el niño*, Buenos Aires, Guadalupe, 1977; una interesante discusión con estas dos obras de Piaget en VYGOTSKI, Lev S.: *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*, Buenos Aires, La Pléyade, 1973.
4. PIAGET, Jean: "Children's Philosophies", en MURCHISON, Carl. (Ed.): *A Handbook of Child Psychology*, Worcester (Mass), Clark University Press, 1933, p. 534.
 5. Sobre esto no solo insistió Aristóteles en su conocido pasaje de la *Metafísica*, 982 b 12, sino que también ha insistido en nuestro siglo Bertrand Russell, cuando nos dice de la filosofía que "aunque no puede responder a todas las preguntas

- que deseamos, por lo menos tiene el poder de plantear preguntas que aumentan el interés en el mundo, y que muestran la perplejidad y la admiración que se oculta bajo la superficie incluso de las cosas más comunes de la vida diaria". Cito a Russell según MATHEWS, G.: *Op. cit.*, p. 12.
6. Sobre este punto, puede verse el capítulo 3 del citado libro de John Dewey.
 7. DEWEY, John: *Op. cit.*, pp. 49-50.
 8. Cfr. DEWEY, John: *Op. cit.*, cap. 1 y 2.
 9. SANTIUSTE BERMEJO, Víctor: "Introducción crítica al Programa para el Desarrollo de la Filosofía para Niños", en *Diálogo Filosófico*, año 1, sept.-dic., No. 3, 1985, p. 366.
 10. SANTIUSTE B., Víctor: *Art. cit.*, p. 369.

Didáctica
y Experiencias
Pedagógicas

Presupuestos Teóricos para una Didáctica de la Literatura en la Secundaria

Carolina Mayorga Rodríguez*



El quehacer pedagógico de la Literatura en la educación básica secundaria materializa en el estudiante dos procesos distintos, pero interrelacionados: el de la experiencia estética en sí (el texto literario es un hecho artístico) y el de la interpretación.

* Profesora del Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.

"El adolescente, como el artista, tiene sed de absoluto y es quien más sufre el dolor de la imperfección".

(Ernesto Sábato)

"El arte—incluida la Literatura—nunca es gratuito; a despecho del ropaje que ostente es una forma de mostrar las entrañas humanas y de enseñar a los hombres a conciliarse con los demás y con la vida".

(Ernesto García Alzola)

En su trabajo titulado "Modelo de una didáctica literaria basada en el análisis de la recepción", los profesores alemanes Heuermann, Hühn y Rottger, anotaban ya en la década de los 70 que, hasta el momento, no había podido captarse en qué consistían los aspectos constitutivos de una teoría de la Recepción Literaria, ni en qué podrían diferenciarse éstos de otras disciplinas ocupadas con problemas parecidos. Afirman que los autores se ocupaban más de problemas didácticos parciales y transmitían una imagen reducida de la problemática; hacían énfasis en que los proyectos anteriores ignoraban, en general, una relación didáctica de las funciones que tendría que ser justificada por una teoría que satisficiera la exigencia de la coherencia¹. Designaban a esa relación como "relación comunicativa básica" y la tomaban como concepto fundamental de un modelo funcional que permitiera derivar propuestas para un programa de investigación sobre la Didáctica de la Literatura.

Los mecanismos autores hacen una precisión fundamental: en el marco de la interacción social y al interior de los procesos de comunicación que generan, exista un área parcial que es el Arte; en términos de la comunicación lingüística, el arte literario. Agregan que la Didáctica de la Literatura, en cuanto muestre interés es ese componente, debe interesarse por "analizar también los procesos que sirven de base a la comunicación literaria bajo las condiciones especiales de la escuela, para poder modificarlos y optimizarlos en caso dado"²; lo cual significa que la Didáctica de la Literatura tendría que partir de una relación situacional lengua-oyente, transponerla a otra relación situacional especial autor-texto-lector, que se debe transferir, finalmente, a un modelo situacional escolar (todavía más especial) autor-lectura-lectura escolar-alumno. Y concluyen que esta transferencia progresiva de la relación básica a casos de diferente actualización social y la deducción progresiva de planteamientos especiales a planteamientos generales debe llevar a reconocer que entre los problemas generales de la comunicación lingüística y los particulares de su literaturización no existe ninguna diferencia básica, sino gradual, desde el punto de vista de la comunicación teórica.

Trabajos posteriores como el de Wolfgang Iser, en su libro *El acto de leer, teoría del efecto estético*³, pro-

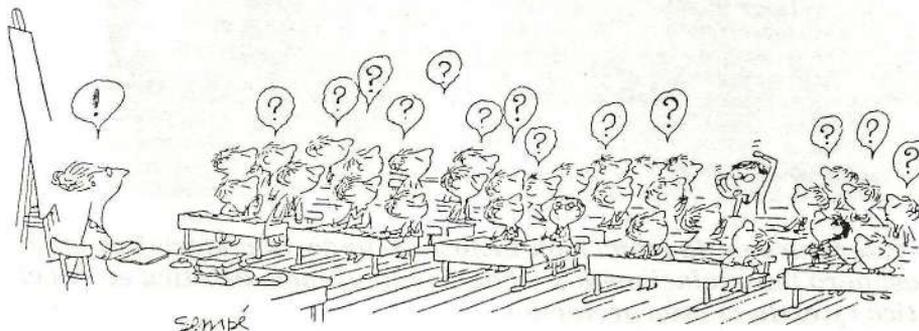
fundizan sobre esa relación partiendo del principio de que el texto es un potencial de efectos que sólo es posible actualizar en el proceso de lectura; es decir, que el texto cobra verdaderamente vida en el momento en que es leído. En consecuencia el efecto estético, según Iser, debe ser analizado "en el triple avance dialéctico del texto y del lector, así como de la interacción que acontece entre ellos"⁴. Iser aclara que se utiliza la denominación *efecto-estético* porque, aun cuando sea captado por el texto, exige la actividad perceptora del lector. Precisa que una teoría del efecto se sustenta, por tanto, en el texto (y en el proceso de lectura) mientras que una teoría de la recepción se fundamenta en los juicios históricos del lector.

De esta manera Iser penetra en los procesos de realización individual de los textos así como en sus interpretaciones, para llegar a afirmar que mediante el texto (su lectura) nos acontece algo sin que podamos rechazar lo *fictivo*.

El quehacer pedagógico de la literatura en la educación básica secundaria materializa en el estudiante dos procesos distintos, pero interrelacionados: el de la experiencia estética en sí (el texto literario es un hecho artístico) y el de la interpretación.

En el momento en que el estudiante accede a la Literatura en su calidad de hecho artístico, es él mismo uno de los sujetos protagonistas de la experiencia estética en el contexto específico de su ser individual y social. "La experiencia estética en relación con el arte no puede ser ningún privilegio de la especialidad científica, y la reflexión sobre las condiciones de esa experiencia no puede ser ningún asunto esotérico de la hermenéutica filosófica o teológica"⁵; por otra parte, la exigencia de análisis del texto literario que el sistema escolar impone, implica no simplemente un ejercicio de lectura sino un trabajo de racionalización de esa experiencia.

La experiencia primaria de una obra de arte se realiza en la actitud



respecto a su efecto estético, en *la comprensión que goza y en el goce comprensivo*. "La experiencia estética no comienza con el reconocimiento y la interpretación del significado de una obra ni mucho menos con la reconstrucción de la intención del autor"⁶. Esta expresión, sin duda, constituye para nosotros una síntesis de lo que podría ser el proceso de "aprendizaje" de la literatura en la educación secundaria. Un acto comunicativo y una experiencia, tanto emocional como intelectual, en que la clase no se padezca sino que se disfrute.

Las características

del adolescente y los procesos comunicativos generados por él como punto de partida de experiencias pedagógicas y propuestas metodológicas

"Antes de abordar la enseñanza de la literatura en el nivel medio, parece conveniente meditar sobre la relación del adolescente —que aprende— y la literatura —que es la materia que debe ser, no precisamente aprendida, sino sentida profundamente por él. Tener en mente sólo el producto que se desea alcanzar, la apropiación de lo literario, y pasar por alto ese mundo complejo de la temprana adolescencia y de la plena adolescencia, que es la realidad humana con que se trabaja, es correr el riesgo de frustrar una enseñanza que puede ser decisiva en la formación de la personalidad"⁷.

La experiencia nos ha demostrado que ello es así, que una cosa es la literatura para quien la enseña, y otra cosa es para los niños y adolescentes que se enfrentan por primera vez al estudio sistemático de ese otro nivel de uso y expresión de su propia lengua⁸. Situémonos en esta edad difícil y maravillosa en que el ser humano —sujeto de un proceso de educación escolarizada— inicia y recorre un camino de por lo menos seis años en los cuales serán elementos fundamentales el lenguaje y los libros que lea.

Para efectos de exposición dividiremos el nivel de educación secun-

daria en tres etapas correspondientes a tres momentos más o menos definidos en la evolución y desarrollo tanto emocional como intelectual del adolescente:

a) En los primeros años de la secundaria (Grados 6o. y 7o.)

Puede decirse que, en general, la entrada en la adolescencia coincide con la iniciación del nivel de educación secundaria. En esa primera etapa los alumnos se encuentran en una edad que puede ir de los 11 a los 13 años.

En estos primeros años de la adolescencia, "los años difíciles", caracterizados por el ansia de diferenciación e identificación, los procesos de comunicación y el desarrollo psicosocial constituyen una preocupación fundamental del estudiante. Todo para él parece inscribirse en un gran problema de comunicación y de desarrollo de capacidades intelectuales que le permitan, no sólo conocer y aprender acerca del mundo sino conocerse a sí mismo y ser aceptado como individuo en el conjunto de la comunidad social. El texto literario, los libros que lee, o que el maestro le propone leer, pueden convertirse en una herramienta de gran utilidad que le ayude tanto a definir el marco de sus preferencias y valores como a afianzar el desarrollo de sus habilidades comunicativas y su capacidad de interacción en el grupo.



La entrada en la adolescencia coincide con la iniciación del nivel de educación secundaria.



El desarrollo de la actitud crítica, sobre sí mismo y sobre quienes lo rodean, es casi una constante. Es por ello que el cuento, la crónica y la anécdota que reflejan rasgos de personalidad y de carácter se con-



vierten en lecturas predilectas. Por ello también, y en el plano del género teatral, la comedia, la farsa y toda posibilidad de representación crítica son no sólo bien recibidas sino que generan otras formas de comunicación y de expresión que pueden cubrir la música, el diseño, la elaboración de escenografías.

La poesía lírica es, tal vez —y precisamente por sus particularidades específicas—, la que, en principio, llama menos la atención a los alumnos de los primeros grados de secundaria.

b) En los grados intermedios (Grados 8o. y 9o. de la Educación Básica)

La edad en que los alumnos, en condiciones normales, cursan estos grados va de 13 a 15 ó 16 años. Se acentúan los procesos de identificación y pertenencia y la actitud del adolescente oscila entre la tendencia al aislamiento y la sociabilidad. Como consecuencia de la interiorización de los conflictos en el intento del autoconocimiento, y de la consecuente necesidad de comunicación, tanto el silencio como la palabra cobran una importancia muy especial que debiera ser objeto de

reflexiones del maestro en el momento de la elaboración del programa de trabajo de la clase y de la selección de textos. El estudiante siente más que nunca la necesidad del razonamiento lógico como condición del conocimiento y la abstracción y reconoce el papel del lenguaje en la realización de ese proceso; pero así mismo siente que la razón choca constantemente con sus instintos vitales como son el interés por el otro sexo y la multiplicidad de sensaciones físicas y psíquicas que experimenta en la plenitud del crecimiento físico. Es la edad de la máxima energía y de la mayor capacidad de resistencia física; pero así mismo de la mayor incertidumbre espiritual. Por ello, cuando falla la comunicación en el entorno escolar y familiar crecen el aislamiento y la rebelión ante la ortodoxia del mundo de los mayores que, naturalmente, se expresa en sus actitudes y en su utilización del lenguaje. El texto literario y la Literatura, en general, se convierten en un medio de identificación y de protesta. Esto produce como consecuencia que los procesos de lectura conduzcan al alumno a reconocer a través de la Literatura las constantes universales de la condición humana, con sus virtudes y defectos. El joven lector puede conmovirse, entonces, tanto con la armonía como con las discordancias del mundo transmitidas en los libros. Pudiera ser la época en que es más receptivo a las distintas variantes de la expresión literaria y en la que se le puede llevar con menos dificultad —dadas las motivaciones— por los distintos géneros: la poesía lírica, la novela y el cuento, el teatro, la crítica.

La novela como forma totalizante —y tal vez porque permite la integración de los demás géneros y la interrelación con otras expresiones artísticas— es un texto notoriamente estimulante en que la experiencia estética del alumno y sus juicios sobre el mundo y el hombre se consolidan. Probablemente sus propios desgarramientos interiores, su instinto de libertad y su sentido de jus-



ticia y lealtad —en un momento en que todas sus conductas son vistas como agresivas—, le permiten al adolescente participar en la coejecución del texto. Es lo que Iser denomina los espacios vacíos (de indeterminación). Estos, como puede observarse en los procesos lectores de los adolescentes, “abren un aspecto de realización que no significa arbitrariedad en la comprensión sino que concreta la condición central de la interacción entre el texto y el lector”⁹.

El hecho de que la obra causa un efecto en el lector a medida que se adentra en el proceso de lectura no es tenido en cuenta por el maestro a la hora de plantear el trabajo escolar y de evaluarlo; de ahí la nociva terquedad de exigir al adolescente una única interpretación —la que el profesor ha hecho o tomado de la historia o la teoría literaria—.

c) Hacia el final de la escuela secundaria (Grados 10o. y 11o.)

Cuando comienza el último nivel del ciclo secundario el escolar adolescente se encuentra, generalmente, entre los 15 y los 18 años. Si su desarrollo ha sido normal en esta etapa de su vida y de su educación, ha avanzado en los procesos de apropiación y socialización del co-

nocimiento, así como en la definición de sus valores y principios. De alguna manera se ha producido en él una mayor apertura hacia el mundo de la ciencia, de la política y del arte. Ha superado los temores iniciales de la adolescencia y sus expectativas se han ido convirtiendo en proyectos. Hay un interés marcado por su entorno social y cultural y un cierto respeto por las diferencias en su relación con los otros. Le interesan todos los problemas del conocimiento, de la sociedad y del mundo en que vive, porque la terminación de este nivel de formación implica para él, fundamentalmente, como exigencia social la elección de una profesión y el reto de la competencia intelectual para ubicarse en instituciones de educación superior o vincularse a la actividad productiva. Su desarrollo lingüístico ha llegado a mayores grados de abstracción y sus experiencias y capacidades estéticas vitales. La Literatura se le presenta, ante todo, como un saber socializado difícilmente separable de la historia; pero también como un canal de expresión de sus propias elaboraciones conceptuales y emocionales sobre la realidad que lo circunda. Posiblemente, en este momento, su tabla de valores coincida más con los valores sociales y universales, y la palabra y el uso del lenguaje constituyen un

instrumento consciente de la interacción en la elaboración de proyectos de vida personales.

Los procesos lectores de los últimos años del bachillerato, en consecuencia, estarán regidos por intencionalidades analíticas y críticas pero también por nuevas actitudes en la materialización del efecto estético de los textos literarios. Este genera usos más rigurosos de la comunicación escrita y de la actividad verbal en general, así como diversas formas de concretización de la relación autor, texto, lector. Podría decirse que el estudiante opera como distintos tipos de lectores según las particularidades de los libros que lee y la situación comunicativa concreta en que se plantea el proceso de lectura. De algún modo, en el acto de leer, ahora está más cerca de la estructura del texto y la estructura del acto.

Las consideraciones anteriormente expuestas constituyen apenas un pequeño aporte en una reflexión que debe ser muy amplia en torno a la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria. La mayoría de ellas deben ser objeto de una revisión que contribuya a la definición más rigurosa de un marco teórico que aporte principios válidos para una posible Didáctica de la Literatura en lo que ésta puede tener de "enseñable". Al interior de ese marco debe ocupar, sin duda, un valor relevante el análisis de los procesos que sirven a la comunicación literaria bajo las condiciones generales de la escuela y las características particulares del adolescente en relación con un tipo también particular del adolescente de texto, que se sitúa en los terrenos de la expresión artística. Ese análisis, por otra parte, reafirma el valor pedagógico de la literatura fundamentado en su continuidad esencial y en su posibilidad de trascender el tiempo.

A manera de síntesis, urge una nueva actitud del maestro de Literatura de la escuela secundaria, que debe materializarse en dos aspectos: una percepción distinta de la función del texto literario en el proceso de educación del adolescente

y nuevas actitudes pedagógicas en el desarrollo del proceso en lo que tiene que ver con la utilización de textos literarios como objeto de conocimiento y de formación.

Respecto al primero, el profesor tendría que plantearse:

— La Literatura vista como elemento altamente significativo en el proceso de maduración y sensibilización del ser humano, en cuanto permite el desarrollo del pensamiento y la constitución de valores universales sociales, éticos y estéticos.

— La especificidad del hecho literario como texto y como medio de comunicación y su papel en el desarrollo social y cultural del adolescente a través de la percepción y actualización de las distintas variantes y matices del texto literario en relación con los múltiples efectos que la realidad produce sobre el hombre y que el lenguaje intenta expresar.

— La Literatura como medio para el desarrollo intelectual y para el afianzamiento de las habilidades comunicativas de la escucha, del habla, de la lectura y de la propia escritura así como de la capacidad crítica y analítica y de ciertos hábitos de trabajo intelectual.

En relación con el segundo aspecto, se hace necesario:

— Replantear criterios para abordar la literatura, en su enseñanza, como acto de comunicación totalizante.

— Como resultado de lo anterior, replantear los objetivos de la enseñanza de la literatura.

— Hacer una revisión de criterios para la selección de los textos literarios que se proponen para ser leídos por los alumnos teniendo en cuenta en ella los rasgos de su personalidad y de su desarrollo lingüístico.

— Diseñar estrategias de lectura del texto literario que tengan en cuenta las experiencias vitales del alumno y sus experiencias anteriores de lectura.

— En resumen, una reunión de los modelos pedagógicos y de las prácticas metodológicas tradicionales basada en una nueva visión de la

relación texto-lector, dentro de las circunstancias reales de la escuela y del saber sistematizado en ella y sobre la base de las capacidades del alumno.

Los anteriores replanteamientos llevarían a esbozar no sólo la Didáctica sino una posible Pedagogía de la Literatura, que exigiría una profundización en los distintos enfoques de las Ciencias de la Literatura y del Lenguaje y una disposición a la experimentación de distintas alternativas de trabajo escolar en relación con los textos literarios, en las que se incluya, fundamentalmente, una participación más libre y creativa de los alumnos en la interpretación de los textos. ☉



1. HEUERMANN, Hartmut y otros. "Modelos de una didáctica literaria basada en el análisis de la recepción". En *En busca del texto*. Teoría de la Recepción Literaria. Compilador Dietrich Rall, México, Universidad Nacional Autónoma, 1987, p. 313.
2. HEUERMANN, Hartmut. *Op. cit.*, p. 314.
3. ISER, Wolfgang. *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Traducción del alemán por J. A. Gimbernat, Madrid Altea, Taurus, Alfaguara, S.A., 1987.
4. ISER. *Op. cit.*, pp. 12-13.
5. HAUSS, Robert Jauss. "Estética y hermenéutica literaria". En *En busca del texto*. Teoría de la Recepción Literaria. Compilador Dietrich Rall, México, Universidad Nacional Autónoma, 1978, pp. 73-88.
6. Hauss. *Op. cit.*
7. GARCIA ALZOLA, Ernesto. *Lengua y Literatura*. Su enseñanza en el nivel medio. La Habana, Instituto Cubano del Libro, 1971, p. 133.
8. *Ibidem*, p. 134.
9. ISER. *Op. cit.*



Didáctica
y Experiencias
Pedagógicas

Evaluación con notas a la vista: UNA POSIBILIDAD PARA INTRODUCIR CAMBIOS Y CUALIFICAR LA EDUCACIÓN

Luis Augusto González*



Se parte, es necesario aclarar, de tendencias generalizadas en lo educativo y evaluativo, no desconociendo que en nuestro país hay experiencias que rompen con esos esquemas tradicionales.

Un clamor generalizado de profesores tanto de Educación Primaria como de Secundaria y que incluso llega al nivel Superior, lo constituye el tema del fraude dentro de las pruebas escolares¹.

Para analizar este fenómeno, dos serán los interrogantes por desarrollar:

- a) ¿Qué se entiende por evaluación escolar a nivel del aula?
- b) ¿Cuáles son las características generales de esta evaluación y cuáles sus consecuencias?

¿Evaluación o Medición en el aula?

Con relación al primer interrogante, es necesario partir de diferenciar lo que constituye evaluar y lo que es medir, cuantificar. Dentro

El presente artículo comienza por señalar las características generales de la evaluación escolar, diferenciando entre evaluar y medir; a continuación plantea las causas por las cuales los alumnos hacen fraude y, finalmente, presenta una propuesta —para su discusión— en el sentido de transformar y cualificar el quehacer escolar a partir de modificar las prácticas evaluativas tradicionales.

* Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.

de las muchas definiciones de evaluación, tenemos: "Es un proceso que consiste en obtener información sistemática y objetiva acerca de un fenómeno y en interpretar dicha información a fin de seleccionar entre distintas alternativas de decisión"².

Si contrastamos la anterior definición con lo que acontece en el salón de clase, se encuentra que lo realizado allí es un momento de medición —o si se quiere ser más preciso, de pseudo-medición— ejecutado por el docente con el objetivo de determinar el grado de asimilación de información por parte del alumno con relación a unos temas específicos de la asignatura, estudiados durante un lapso determinado de tiempo.

La medición cuantifica el grado de fidelidad en la reproducción del discurso oficial —el del docente—, empleando para ello una escala numérica que incluye el uso de décimas y hasta centésimas. El peso del componente numérico en la evaluación es de tal magnitud que se privilegia sobre otros aspectos —lo formativo, por ejemplo— que llega a convertirse en fin en sí mismo, y su función es básicamente de servir de criterio para promoción de un año escolar a otro.

Ahora, esa misma medición ha hecho perder el sentido amplio, trascendente de la evaluación, para llevarla simplemente a la expresión examen. En síntesis, evaluación —tal como la tradición escolar la ha transformado y reducido— es examen y este, a su vez, equivale a memorización, implicando, a su vez, desconocer otras posibilidades evaluativas como la elaboración de ensayos, trabajos de observación, etc.

Características de la medición en el aula

Para dar salida al segundo interrogante partamos del hecho —consciente o inconsciente— que en todo proceso educativo, y más específicamente en lo evaluativo, subyace

toda una concepción de educación y de poder.

En lo educativo, por lo general, se asume dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (transmisión-adquisición, según Basil Bernstein) al alumno como un conjunto vacío que es necesario llenar de acuerdo con los criterios del profesor, dejando tácitamente excluido el saber cultural que estos poseen, producto de su relación con el entorno; es la típica expresión del divorcio escuela-comunidad. Esta concepción mencionada da paso a una forma de educación de "llenado", a la cual Paulo Freire ha denominado "Educación Bancaria".

La no valoración del bagaje cultural del alumno, con la consecuente imposición de objetivos y contenidos por parte del docente, hace del proceso educativo algo estandarizado y estandarizante, con bajo grado de motivación para el estudiante; ello hace posible que se hagan presentes dos facetas en este proceso: el elemento dinámico, activo, representado por el maestro; y quien asume una actitud pasiva, receptiva: el alumno.

Pero yendo más al fondo de esta concepción de educación, lo que subyace a ello es un problema de poder: el que sabe y por lo tanto impone (horarios, normas de comportamiento escolar, metodología de trabajo, formas y criterios de evaluación, etc.), y el que no sabe y debe por lo tanto acatar todo lo anterior.

La relación antes descrita se hace palpable en los exámenes, cuando el maestro ordena a los alumnos organizar los pupitres, silencio y primordialmente guardar todo aquello que le facilite la solución de la prueba: cuadernos, libros, resúmenes, gráficos, diagramas, fórmulas, etc. Para quien transite por una institución escolar es fácilmente detectable ubicar dónde lo hay, pues compostura de estudiantes y maestros es muy diferente del ambiente de las horas de clase.

A las dificultades impuestas a estos exámenes, resalta que el alumno no pueda contar con el material de trabajo empleado dentro de la

asignatura. Ellos, junto con el libro del profesor, sus fichas y notas que hojea —y ojea— son esenciales para el desarrollo de la labor académica, lo que a su vez obliga al estudiante a memorizar los contenidos que ha consignado en sus cuadernos.



Examen equivale a stress.



Consecuencias de los exámenes

Es posible hablar aquí de largas jornadas de repetir y repetir la lectura de temas para memorizarlos, de insomnio y tensión, etc.; examen equivale a stress. Pero volvamos al punto de partida: ¿Por qué el alumno hace fraude en los exámenes?



Las respuestas que se obtengan pueden agruparse en dos grandes campos, como son:

A. Para salir adelante, para triunfar ante la prueba, bien sea porque no estudió, por no tener claro lo visto en clase, por ser muy largo el temario, por existir nombres muy difíciles de retener, por no poder recordar las fórmulas que se requieren, etc.

B. Como reacción frente al autoritarismo del profesor, que de paso le permite confirmar su astucia y lograr el reconocimiento social de sus compañeros por lograr burlar las normas establecidas.

Una alternativa para el cambio en lo educativo

Teniendo en cuenta todo lo antes mencionado con relación a los exámenes, es necesario buscar alternativas de cambio en lo educativo que, tendiendo a su cualificación, permi-

ta resolver el problema del fraude.

Un primer paso consiste en efectuar acciones evaluativas, no exámenes, es decir, rescatar la riqueza que encierra este tipo de proceso que permite detectar logros y fallas —de alumnos y profesores— para posteriormente entrar a diseñar y aplicar correctivos que hagan posible el mejoramiento de lo educativo (función retroalimentadora de la evaluación). Es hacer de la evaluación una concepción que acompañe el trabajo educativo, con un carácter eminentemente formativo y de seguimiento de procesos y no, como ha sido lo usual, de mero carácter sumativo y centrado en resultados finales.



El peso del componente numérico en la evaluación es de tal magnitud que se privilegia sobre otros aspectos, lo formativo, por ejemplo.



La segunda alternativa para que no haya fraude es evitar el fraude (verdad de Perogrullo). Y ¿cómo evitarlo? Pues haciendo que este carezca de validez: dejando que el alumno emplee todo lo que tenga a su alcance para dar solución a los interrogantes planteados en la evaluación: cuadernos, libros, diagramas, gráficos, fórmulas, resúmenes, etc. (Evaluación con notas a la vista).

Pero, ¿qué puede implicar tan, aparentemente, sencilla alternativa, en el campo de la evaluación? ¡Mucho!; la labor de los docentes, para empezar, no será hacer que los alumnos memoricen páginas enteras de libros y cuadernos, y a su vez los estudiantes no tendrán que gastar tiempo y esfuerzo tanto en lograr lo anterior como en elaborar artificios para condensar información; lo anterior conduce, además, a rebajar la tensión durante las evaluaciones: los maestros dejarán de ser los guardianes y los alumnos los reos que buscan eludir su vigilancia.

Mas la concepción de evaluación propuesta tiene mayores implicaciones: los maestros tendremos que cambiar nuestro estilo de trabajo, leyendo más para estar al tanto de lo último que se da en las diversas ramas del saber y específicamente en la disciplina en la cual nos hemos especializado. Las clases tendrán que ser preparadas con mayor rigor para dar salida a los interrogantes de los alumnos. Será necesario apropiarnos de las últimas técnicas (computador, por ejemplo) para ponerlas al servicio de la educación.

Los cambios específicos que se generan en lo educativo comprometen de fondo al paradigma desde el cual se ha venido trabajando tradicionalmente. Así, mientras que el paradigma ha sido enseñar para aprender y evaluar para medir, el nuevo paradigma apunta a desarrollar en el estudiante el aprender a aprender, base para el crecimiento en su propio proceso de autoconstrucción integral —como estudiante y como persona—, en tanto que la evaluación estará encaminada a que él mismo establezca el nivel de avance logrado a través de su trabajo.

En el campo específico de la evaluación, el propósito es de acrecentar la capacidad de análisis que el estudiante puede lograr sobre determinada temática a partir de la información obtenida (en clase y en documentos de trabajo) y las categorías y criterios de análisis logrados en la interacción alumno-maestro. El análisis irá en camino de avanzar en el proceso de conocimiento de las disciplinas de estudio, labor que a su vez puede verse en dos líneas —no necesariamente independiente una de otra—:

A. Profundización de carácter teórico que se constituya en explorar no sólo lo ya establecido como científica y socialmente válido, sino también en allegarse hasta las fronteras mismas de ese conocimiento.

B. Ligar la reflexión a campos específicos de aplicación, de la búsqueda de alternativas y soluciones a problemas que la cotidianidad presenta.

El logro de estos propósitos enunciados va directamente ligado al sentido que se le ha asignado a la literidad tanto en el proceso pedagógico como en lo que respecta a lo evaluativo³.

La literidad deberá relegar a un segundo plano su función documental (obtener información a través de la lectura y la escritura como medio de archivarla) para darle prioridad a propósitos de índole re-creativa (reconstrucción de la realidad) y epistémica (la tarea de capturar el curso del pensamiento para llevarlo a mayores niveles de conceptualización y profundización).

Como bien puede percibirse, la Evaluación con notas a la vista tiene un profundo sentido transformador del quehacer efectuado tanto por docentes como por estudiantes.

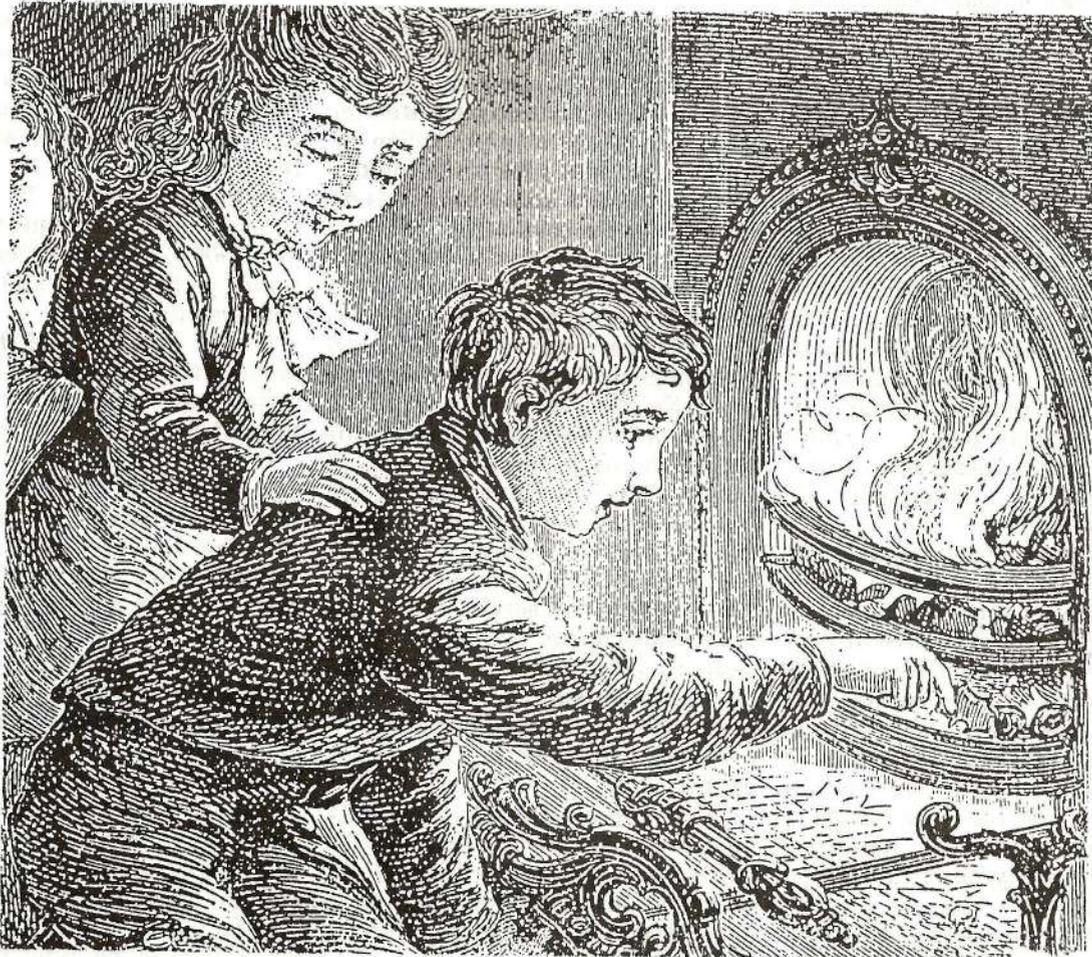


1. A tal extremo ha llegado la situación del fraude en otras latitudes que se reproduce el siguiente artículo periodístico: El gobierno de Bangladesh expresó: "se han adoptado iniciativas para que se apliquen un mínimo de tres y un máximo de diez años de cárcel a los estudiantes que sean encontrados culpables de delitos como copiarse o de cambiar formularios de exámenes para entregar otro completado previamente con las respuestas correctas". Tomado de *La Patria*, Manizales, 28 de agosto de 1991 y reproducido por el periódico *Cultura* No. 149, Santafé de Bogotá, septiembre-octubre 1991.
2. LIVAS GONZALEZ, Irene. *Análisis e interpretación de los resultados de evaluación educativa*. México: Trillas, 1980, p. 14.
3. Ver al respecto CORDOBA P., Harry A. y otros. *Caracterización de las concepciones de literidad subyacentes en programas curriculares vigentes para el grado sexto del bachillerato clásico en Colombia*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, 1991.

La educación especial en Colombia

Docentes de educación especial adscritas al CEID-ADIDA

Didáctica
y Experiencias
Pedagógicas



Solo en la medida en que el Estado obligue a las entidades de previsión social a realizar los cuadros clínicos de los niños de alto riesgo se podrá tener una base científica y objetiva para atender al infante en el preescolar y, posteriormente, en la básica.

La División de Educación Preescolar y Especial del Ministerio de Educación Nacional, pretende acabar con la Educación Especial en Colombia para disfrazar la incapacidad financiera y administrativa del gobierno nacional. Esto se puede comprobar en los siguientes planteamientos:

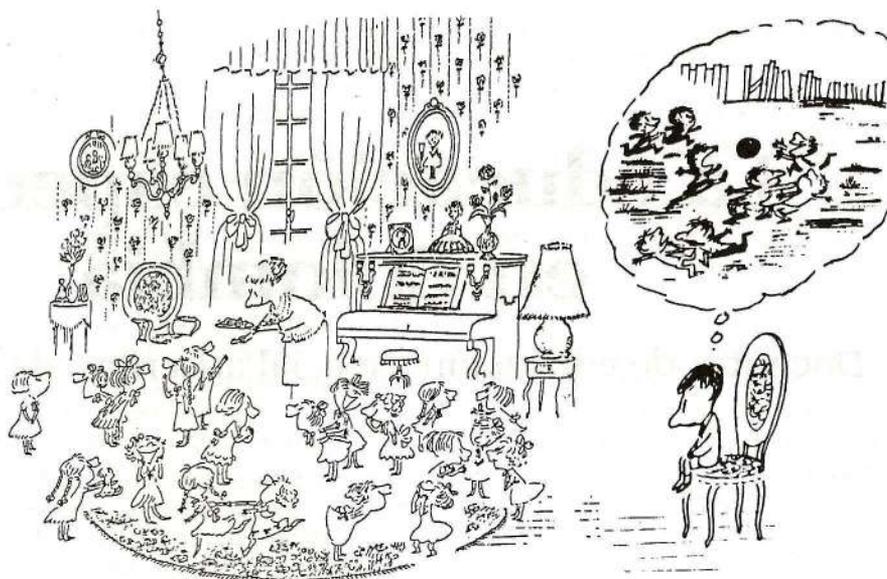
La mencionada División, en el Plan Nacional para el Desarrollo de la Educación Especial 1990-1994, propone la "Integración de 100.000 niños y jóvenes excepcionales"¹ es decir, "integrar 20.000 niños con limitación, menores de 6 años, a los programas de educación inicial, y 80.000 niños en los grados de básica primaria, de las zonas urbano-marginales de las ciudades capitales y cabeceras municipales"².

Es decir, privar a 52.949 niños del derecho básico a la atención especializada, garantizado por los artículos 13, 47 y 68 de la actual Constitución Nacional. Además de ello, buscar e involucrar 47.051 niños especiales más, en un sistema que se ha caracterizado por la falta de cupos para niños "normales".

Reconocen abiertamente que: "La actual estructura técnica administrativa de Educación Especial no cuenta con el recurso humano, financiero y legal, que le permita promover planes, programas y proyectos dirigidos a la atención de esta población"³.

Además, "ausencia de mecanismos directivos que orienten la formulación, ejecución y evaluación de los proyectos que la División promueve a nivel nacional. Insuficiente recurso humano especializado que oriente y asesore el desarrollo de la política de Educación Especial a nivel nacional... Deficientes mecanismos de control, supervisión y seguimiento en todas las instancias administrativas y de la Educación Especial"⁴.

Igualmente, "no existe investigación en el país que arroje elementos que cualifiquen la Educación para que la integración educativa de los niños y jóvenes con limitación, se dé naturalmente... No existen datos estadísticos que precisen la magni-



tud del contexto socioeconómico y cultural de la región"⁵.

Por otra parte, el educador regular no está capacitado para atender adecuadamente a la población de niños especiales y los profesionales de las unidades administrativas de Educación Especial tampoco lo están, para asesorarlos. Así lo indica el propio MEN. "La formación del maestro no incluye elementos básicos que le permitan el conocimiento y manejo de este grupo de alumnos... Es notoria la limitación, en cuanto a la posibilidad de actualización de los profesionales que se desempeñan en Educación Especial... Se carece de normas que reglamenten el desempeño de los profesionales de la Educación Especial... No se cuenta con servicios complementarios (apoyo pedagógico y terapéutico) para atender a la población excepcional que se encuentra integrada a la educación regular"⁶.

Surgen entonces varios interrogantes:

1. ¿Por qué no se fortalece más bien la Educación Especial en Colombia para que se vincule al 98,3% de niños con necesidades especiales que hasta ahora no tienen cupo en la educación?

2. ¿Qué ha hecho realmente la División de Preescolar y Educación Especial del Ministerio de Educación Nacional en sus 23 años de existencia?

3. Con base en qué normas legales, investigaciones, fuentes teóricas y programas concretos pretende establecer la integración de niños con necesidades especiales en el país.

4. Cómo se logra la cobertura total de la básica primaria con más de 40.000 soluciones educativas existentes y con más de 200.000 horas cátedra en el país.

5. ¿En qué anaquel del MEN se encuentran las cartillas de Escuela Nueva para trabajar con los niños limitados de los municipios del país?

6. Nos preguntamos los bombos y platillos del plan de universalización de la básica primaria ¿si los escucharán los sordos; lo leerán los ciegos; y lo sentirán los niños limitados y los sobresalientes de este país?

Integración gradual a la educación regular

La integración gradual a la Educación Regular es el programa que parte del principio de que la Educación Especial es el primer y fundamental paso imprescindible para el acceso y continuidad en el sistema educativo de los individuos limitados. Debe proporcionar una atención especializada (artículo 47 de la Constitución) de acuerdo con el máximo aprovechamiento de todas las posibilidades existentes en el niño,

la familia y la comunidad, con el fin de optimizar el desarrollo del primero desde los períodos tempranos de vida a nivel cognoscitivo, comunicativo, ocupacional para llegar a su autonomía. Implica enfáticamente la detección temprana y la estimulación adecuada desde los primeros años dentro del rigor científico-técnico.

La importancia de esta tendencia se sustenta en la idea de que el desarrollo del niño no puede estar sometido a posiciones profranas, arcaicas, únicamente de buena voluntad o por ensayo y error, con base en el consabido discurso de la socialización, mal entendida por el MEN como la colocación física del niño con necesidades especiales junto al "normal" en una clase.

Es inconcebible que funcionarios del ministerio argumenten que la Educación Especial tiene una "obsesión clasificatoria", característica de la herencia positiva del siglo XIX. Según Margarita Peña "La educación que debía ser para todos, se dividió en un sinnúmero de educaciones: para adultos, para indígenas, para niños del campo, para ciegos, para sordos, para autistas, para superdotados. Así, hasta encontrar las limitaciones más intangibles: problemas de aprendizaje, de lenguaje, etc... Estas "enfermedades imaginarias" llenan hoy fichas de diagnóstico de muchos niños en distintos lugares del mundo".

Este tipo de afirmaciones, revelan al típico burócrata que lejos de un conocimiento científico y los adelantos tecnológicos de hoy se atreve a lanzar sus tesis arbitrarias y apriorísticas desde su escritorio, sin tener contacto con la realidad o una sustentación teórica, ya que ni siquiera reporta sus fuentes bibliográficas, tal es el ejemplo de lineamientos de las políticas de integración MEN y la integración escolar.

¿Son enfermedades imaginarias: la ceguera, sordera, retardo mental, limitaciones del habla (retardo en el desarrollo del lenguaje de tipo afásico, anártrico, audiógeno: disartria, afasia), limitaciones neuromusculares y ortopédicas (parálisis cerebral

atáxica, atetósico, espástica con cuadros de hemiplejía y cuadruplejía asociados a diversos grados de retardo mental o en el lenguaje), problemas específicos en el aprendizaje, severos problemas en el comportamiento social expresados en la falta de adaptación al ambiente familiar, escolar y comunitaria, el autismo y otras?



A partir de nuestra práctica pedagógica, se considera que el niño limitado y excepcional debe educarse en un medio escolar que le permita un ritmo de desarrollo acorde con sus limitaciones y potencialidades.



El Ministerio de Educación Nacional argumenta, erróneamente, que las escuelas y programas de atención especializada para niños con necesidades especiales son una forma de educación "segregada", sin tener en cuenta que estos alumnos mantienen un permanente contacto con su familia y medio social después de sus actividades escolares, o aún dentro de las mismas en el caso de las aulas especiales.

Alternativa

Se parte por considerar que las limitaciones del infante y sus virtudes excepcionales requieren y exigen un espacio propio en el sistema educativo colombiano. En tal sentido, dichas vertientes: la *limitación* y lo *excepcional* deben ser tratadas como modalidad propia del sistema, que le permita un crecimiento de innovación por su especificidad científico-técnica y pedagógica. Con ello se quiere significar que lo especial no es propio meramente de lo preescolar; la una y la otra deben desarrollarse independiente para un adecuado, efectivo y racional servicio, que sea responsable socialmente.

Es por ello que, a partir de nuestra práctica pedagógica, se considera que el niño limitado y excepcional debe educarse en un medio escolar que le permita un ritmo de desarrollo acorde con sus limitaciones y potencialidades, con un énfasis en el conocimiento científico, un currículo innovado, adopción de estrategias metodológicas especiales (arbitramento de recursos interdisciplinarios que expresen competencia a nivel investigativo en las diferentes áreas y disciplinas relacionadas). Las cuales, además de la intervención terapéutica directa, realicen un acercamiento con las comunidades, agentes protagónicos del desarrollo social y quienes ejercen un papel fundamental en la prevención de problemas específicos en esta población y son fuente de estimulación en aquellas fases de mayor susceptibilidad para alcanzar una evolución integral del niño.

Diagnóstico que solo es posible hacerlo desde las instituciones de previsión social que atiende la diada materno-infantil para la detección de niños de alto riesgo.

CONSEJO REGIONAL INDIGENA DEL TOLIMA

CUARTO CONGRESO REGIONAL

C.R.I.T.

CRIT 500 AÑOS POR LOS CAMINOS DE LA IDENTIDAD

IBAGUE
NOVIEMBRE 30
AL 4 DE DICIEMBRE
DE 1992

Dirección:
Ibagué, Cra. 4 No. 4B-07
A.A. 2411 - Tel.: 632163
Coyaima: Cra. 6 No. 4-47
Tel.: 878046

Solo en la medida en que el Estado obligue a las entidades de previsión social a realizar los cuadros clínicos de los niños de alto riesgo se podrá tener una base científica y objetiva para atender al infante en el preescolar y posteriormente en la básica.

Con ello se podrá hacer realidad el que muchos niños con necesidades especiales lleguen a la escuela regular, después de haber pasado por Educación Especial, siendo esta última una respuesta a un proceso de continuidad, de habilidades y competencias específicas y conocimientos que en la primera nunca se logra ante la falta de una política de capacitación, equipamiento escolar y ausencia de equipos interdisciplinarios asesores.

Aún así, otros no llegarán debido a las graves dificultades que presentan, por lo cual se deben crear talleres de formación laboral que los capaciten para un trabajo productivo.



El Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE) es un sistema de información que tiene como objetivo localizar, seleccionar, analizar, sistematizar y procesar en forma automatizada información sobre educación e investigación educativa que se publica en revistas mexicanas y extranjeras.

Su principal producto es el banco de datos que, desde su constitución en 1979 a la fecha, almacena un total de 39.000 registros, de los cuales el 64% está en idioma inglés, el 33% en español y el 3% en francés y portugués.

Pedidos e información
Centro de Investigaciones
y Servicios Educativos

Edif. Técnico CISE-USA, Circuito Exterior,
Ciudad Universitaria, 04510, México, D.F.
Tel.: 6228709 y Fax. 5501801

La política de integración será un fracaso si no responde a:

1. La autoestima
2. La autonomía
3. La socialización del niño, y
4. La comunicación.

Sólo así se podrá realizar un desarrollo cognoscitivo en las diferentes áreas que le permitan gradualmente interactuar con sus pares "normales" con probabilidades de éxito, y así aseguran que se constituirán en una fuerza productiva para el país, dada la promoción que podrán tener dentro del aparato escolar, según sus capacidades, para apropiarse de la cultura y contribuir al bien común de la sociedad.

Acorde con lo anterior, sugerimos las siguientes soluciones:

1. El niño ha de educarse en un medio escolar que le permita un ritmo de desarrollo acorde con sus limitaciones y potencialidades, con un énfasis en el conocimiento científico, la adecuación del currículo, adopción de estrategias metodológicas especiales (arbitramento de recursos interdisciplinarios que expresen competencias a nivel investigativo en las diferentes profesiones relacionadas: sicología, pedagogía, terapia física, terapia ocupacional, terapia del lenguaje, trabajo social y medicina, entre otras), las cuales, además de la intervención terapéutica directa, realicen un acercamiento con las comunidades, agentes protagónicos del desarrollo social y quienes ejercen un papel fundamental en la prevención de problemas específicos en esta población y son fuente de estimulación en aquellas fases de mayor susceptibilidad para alcanzar un desarrollo integral del niño.

2. Fortalecer la Educación Especial en Colombia, de tal manera que cobije al máximo posible el 98.3% de niños y jóvenes con algún tipo de limitación que no tienen actualmente acceso a la educación, mediante la creación de centros y programas del caso, adecuación del currículo y sistematización de estrategias metodológicas.

3. Promover la vinculación de personas idóneas a la División de Edu-

cación Especial del Ministerio de Educación Nacional, con amplia experiencia en el campo y ética reconocida, que formulen políticas congruentes con la situación actual del país, generen investigación y programas específicos sobre Educación Especial con el concurso de los agentes educadores y comunitarios, y la validación de la comunidad científica.

4. Aprovechar la historia y los logros de 70 años de la Educación Especial en Colombia, así como la experiencia de las instituciones de Educación Especial y el programa de aulas especiales, abriendo espacios reales que aseguren el acceso del niño con limitación y excepcional al sistema educativo colombiano y la integración gradual a la educación regular o a la formación laboral de acuerdo con las posibilidades intelectuales, físicas y comportamentales de la población.

5. Reformulación de la División de Educación Preescolar y Especial del MEN y los organismos regionales relacionados en su estructura orgánica, administrativa, legal, financiera y científica para lograr el fomento de la Educación Especial en Colombia, basándose en principios de calidad y respeto a la diferencia. ☉



1. MEN. Plan Nacional para el Desarrollo de la Ed. Especial, 1990-1994.
2. MEN. Integración Educativa. Lineamientos Generales. Santafé de Bogotá, noviembre de 1991, pp. 11 y 12.
3. Integración Educativa. Lineamientos Generales. Santafé de Bogotá, noviembre de 1991, p. 10.
4. MEN. Plan Nacional para el Desarrollo de la Ed. Especial, 1990-1994. Sin fecha y sin paginación.
5. MEN. Integración Educativa. Lineamientos Generales. Santafé de Bogotá, noviembre de 1991, p. 10.
6. MEN. Plan Nacional para el Desarrollo de la Educación Especial, 1990-1994, sin fecha, sin paginación.
7. PEÑA, Margarita. La integración escolar. Una cuestión de principios. MEN.

La Alegría
de Leer

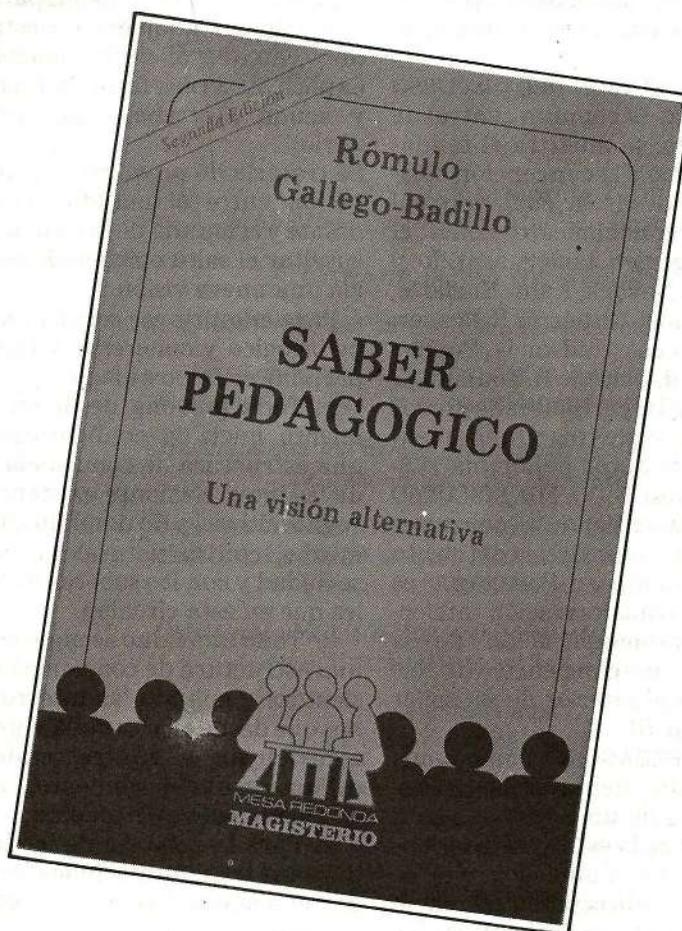
reseña

GALLEGO BADILLO, Rómulo. *Saber Pedagógico (Una visión alternativa)*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1990.

Este libro, ganador de un premio nacional en ensayo sobre Pedagogía asume la tarea de pensar la naturaleza y el sentido de lo pedagógico, más allá del estrecho marco del saber común o de la simple experiencia docente, por antigua que sea.

Se afirma que la Pedagogía y el pedagogo tienen que ver con el estudio, conocimientos, prácticas, análisis y crítica. La pedagogía se asume como un saber y por ello tiene un carácter discursivo, es susceptible de una crítica conceptual y de sus fundamentos, vale decir, podemos preguntarnos por su *estatuto epistemológico*. Hay pues un SABER PEDAGOGICO constituido por un discurso, un objeto de conocimiento, un ámbito demostrativo y unas reglas de producción y de demostración que le son propios.

Partiendo de un enfoque bachelardiano, el autor nos hace ver que: "el objeto de conocimiento" es un



constructo y nunca algo ya dado, supone un método que siempre es susceptible de mejorar.

"Después de una ubicación histórica, se estudiará la existencia de un objeto de investigación y conocimiento en Pedagogía, el discurso que da cuenta de él, los hechos sobre los cuales se apoya y el ámbito de demostración que le es propio... se estudiarán igualmente la configuración de unas reglas de producción del saber pedagógico, las metódicas y las metodologías que caracterizan a este sector de la cultura universal y pública por excelencia... también se revisará lo que se entiende por saber, en riguroso y estricto sentido" (p. 12).

La afirmación sostenida aquí, compartida por muchos colegas, es la de que no existe pedagogía en la nada. El trabajo de los pedagogos se lleva a cabo siempre en la problemática de una disciplina, científica o no, con una estructura epistemológica particular que la caracteriza y distingue (p. 54).

La CONSTITUCION DEL DISCURSO PEDAGOGICO es el punto central de la propuesta: se muestra el fundamento teórico y la concepción epistemológica desde la cual tanto el objeto de conocimiento como el Acto Pedagógico tienen sentido y significado. Novack, Kant, Euclides, Arbid, Ausubel, Gutiérrez R. Posner, Gily Carrascosa, Hudson D., Popper K. Bachelard, Caicedo H. Toulmin S., Prigogine I., García Hourcade y otros se hacen presentes para fundamentar lo que el autor denomina DISCURSO PEDAGOGICO. Por DISCURSO PEDAGOGICO entiende "el constructo explicativo, descriptivo del objeto de conocimiento en Pedagogía, es decir, de la transformación intelectual, la automodificación de la estructura de conciencia de los estudiantes al interior de un saber concreto" (p. 61).

Surge la PEDAGOGIA como aquel saber que da cuenta de las transformaciones de un estado A hasta un estado B en la estructura de conciencia de los alumnos y que se manifiesta "indirectamente" en el discurso, en la semántica y en los

hechos, gracias a la aplicación de una estrategia o método. Es pues una "estructura explicativo-descriptiva e hipotético-deductiva que se elabora allegando los saberes pertinentes de la psicología cognitiva, evolutiva, la sociología, la antropología, la epistemología, la historia, el psicoanálisis, la semiótica, la neurología, sin ser ninguno de ellos, sin sufrir de 'ismos'" (p. 65).

Se aborda el acto pedagógico como articulado al discurso y al objeto de conocimiento. El perfil del docente se fundamenta desde la pedagogía y no desde la vocación, el apostolado o el mero activismo político. Contra todo empirismo, se asume que la práctica pedagógica tiene sentido si está así articulada "El acto pedagógico es una objetivación particular, como proyecto de conocimiento, del objeto de conocimiento e investigación pedagógica en un saber específico" (p. 81).

Se abre así la posibilidad para que la Pedagogía adquiera un estatuto muy cercano al de la ciencia que explica, describe, formula hipótesis y acude al trabajo interdisciplinario.

Se trataría de provocar la confrontación entre el mundo del estudiante y el mundo de la ciencia para suscitar el salto epistemológico hacia una nueva visión.

Para adquirir ese *corpus* teórico-pedagógico y coherente y riguroso propone siete postulados.

1. Toda persona desde su nacimiento inicia la configuración de una estructura de conciencia, base de las interrelaciones existenciales, cognoscitivas, y de dominio consigo mismo, con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes nocionales que en ésta circulan.

2. Todo individuo se mantiene en una estructura de conciencia dada, siempre y cuando las interrelaciones que desde ella formula y ejecuta, contribuyan a su trascendencia, estima y reconocimiento, en el grupo al cual se pertenece.

3. Para la mayoría de los individuos las transformaciones se suceden con mayor frecuencia hasta los 20 años.

4. Toda transformación intelectual es una reestructuración parcial o total de la organización de saberes... es un acto creativo que se experimenta. Da origen a nuevos saberes y estrategias.

5. *La transformación intelectual puede ser inducida y ayudada a realizar por un pedagogo mediante una estrategia y un trabajo pedagógico en el espacio de la comunidad escolar, siempre y cuando se proceda adecuada y razonablemente, lejos del transmisionismo repeticionista.*

6. La transformación intelectual es una decisión que toma cada estudiante y, por tanto, un acto de la razón.

7. Individualmente o es posible predecir con certeza absoluta hacia cuál estructura específica mudará cada estudiante (p. 78).

Importante en el capítulo, la claridad con la que se entiende que el ACTO PEDAGOGICO está articulado a un discurso y a un objeto de conocimiento y que de ninguna manera es algo espontáneo, innato o resultado de una vocación apostólica.

Como los componentes del Acto Pedagógico están: a) El pedagogo. b) Una temática. c) El grupo de estudio.

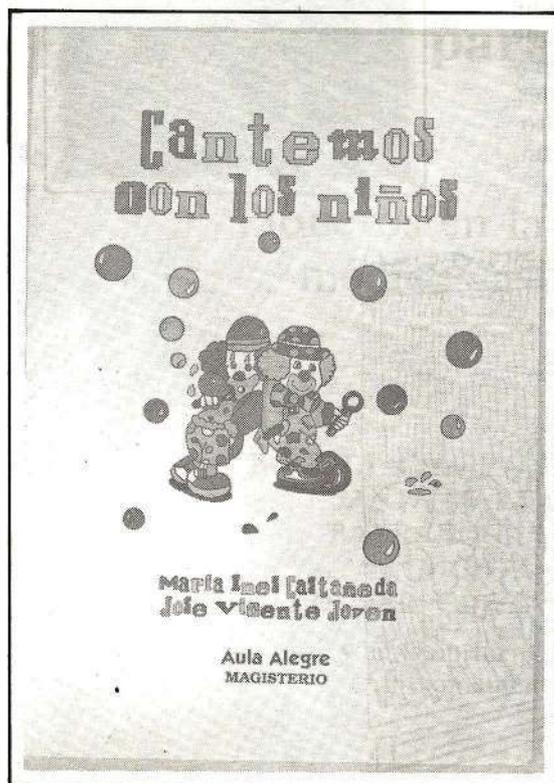
El libro termina con un apéndice matemático donde se da razón de algunas pruebas llevadas a cabo para auscultar los componentes semánticos, discursivos y fácticos de las manifestaciones externas de la estructura, de conciencia de cada uno de los estudiantes, pruebas aplicadas tanto al inicio como al final del acto pedagógico. Estas pruebas mostraron que los estudiantes se agrupan por niveles, en estructuras de saberes. Basado en estos resultados el autor propone asimilar el "colectivo pedagógico epistémico" a un sistema cognoscitivo o un "Gnosistema".



GRISOLLE, Juan. *La creación literaria en los niños*, Ecoe Ediciones, Santafé de Bogotá, 1991.

Desde las primeras páginas el libro nos introduce en un debate que se hace cada vez más interesante y nos deja la inquietud de profundizar en temas muy ligados a nuestra condición de docentes o de padres, pues el contenido logra trascender su título (*LA CREACION LITERARIA EN LOS NIÑOS*), adentrándose con propiedad en ámbitos recónditos de la teoría pedagógica y de las relaciones intergeneracionales en el hogar.

El autor quiere mostrar un modelo de búsqueda que conjuga coherentemente la teoría con la práctica; razón por la que nos presenta dos planos en la estructura del libro: el de las reflexiones pedagógicas profundas y el de la experiencia como materia prima de la conceptualización; encontramos: actividades, ejercicios, talleres, juegos, rondas, cuentos, poemas, dinámicas, etc., en fin, nos proporciona un abundante material de trabajo acompañado de sabias sugerencias, que sin duda enriquecerán la gestión del docente en el aula y del padre en el hogar.



CASTAÑEDA, María Inés; JOVEN, José Vicente. *Cantemos con los niños*, Aula Alegre Magisterio, Santafé de Bogotá, 1992.

Cantemos con los niños

y gozamos de las canciones que viven eternamente.

Cantemos con los niños, disfrutemos con ellos, revivamos nuestros mejores momentos de la infancia.

Cantemos con los niños, en la casa, en el jardín, en las fiestas, en las aulas escolares.

Cantemos con los niños y festejemos con Los Elefantes, Mambrú, La Muñeca Azul, María Moñito, Los Pollitos, Fernando VII, El Buen Rey...

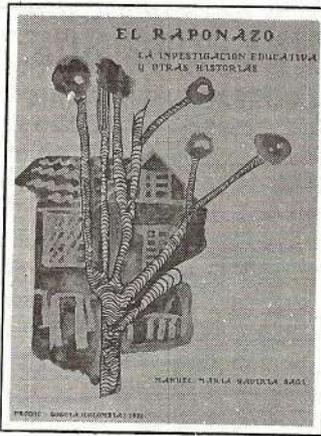
Cantemos con los niños y viajemos con ellos en tren, en el Burrito Pepe, en la Lancha...

Cantemos con los niños y visitemos La Virgen de Cueva, a la Pobre Viejecita, El Circo...

Esta colección de canciones infantiles, hará que podamos compartir con los niños esos momentos agradables e inocentes de la vida.

Lo más importante:

Cantemos con los niños.



GAVIRIA SAGI, Manuel María. *El raponazo*, Prodic, Santafé de Bogotá, 1992.

El presente libro, en su primera parte, es no sólo una crítica a la educación contemporánea sino que, además, aborda temas de imprescindible análisis ético en una sociedad como la actual que tiende a ignorarlos cada vez más.

La segunda y la tercera partes llaman la atención sobre “renuncias” necesarias, pero también habla de sencillos e indispensables “apegos” dentro del código ético propuesto por su autor.

Es un libro que sugiere e insinúa, más que intentar postular o reglamentar; su prosa de fino humor negro salvaguarda algunas de sus páginas.

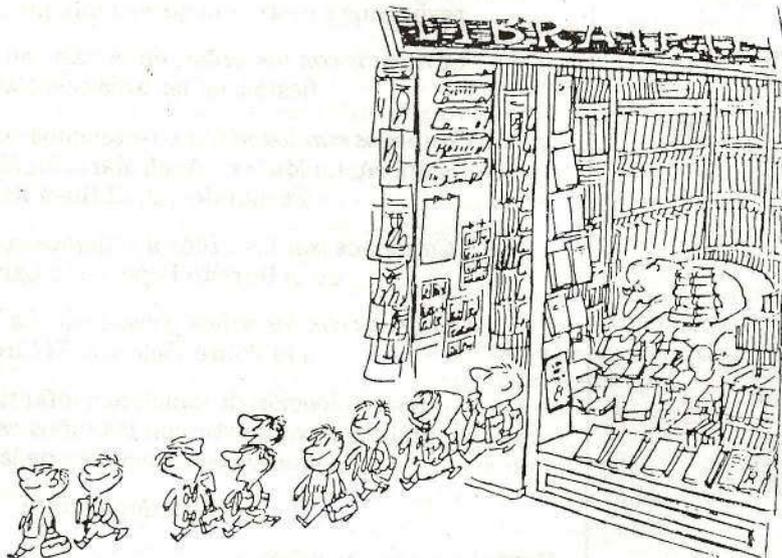
¡Un libro para pensar, tachar, agregar y... sonreír!



La investigación-acción participativa, inicios y desarrollos. Cooperativa Editorial Magisterio, Santafé de Bogotá, 1992.

Las versiones sobre la Investigación Acción Participativa (IAP) pueden variar según autor y región. Su metodología ha venido aplicándose en proyectos sociales diversos, que buscan el desarrollo de modelos alternativos de planificación, ejecución y evaluación de procesos de transformación social, mediante la participación colectiva en la investigación y en la acción de los sectores antes sólo tenidos en cuenta como objetos pasivos de estudio.

Junto a textos de exponentes clásicos de la investigación-acción, que abrieron camino a la ciencia social crítica, se seleccionan artículos que dan a conocer algunas perspectivas de la IAP, sus bases teóricas y metodológicas, su aplicación práctica por distintos científicos sociales. La mayoría ha sido escrita por representantes más o menos heterodoxos de la Academia, debido a su compromiso con procesos de cambio en América Latina, Asia y Australia.





FUNDACION MEDICO PREVENTIVA PARA EL BIENESTAR SOCIAL

Protegemos la salud del educador

**Diseñamos y organizamos el
servicio médico-asistencial
para el Magisterio**

**Pioneros en la prestación de los servicios
médicos asistenciales en Colombia.**

**BOGOTA: Carrera (Av.) 30 No. 47A-74 Tels.: 244 52 78 - 269 20 71
SANTA MARTA: Carrera 12 No. 20-38 - Tel.: 232 681
BARRANQUILLA: Carrera 42 No. 76-157 Tel.: 352874
CUCUTA: Avenida 0 No. 8-63 Tel.: 712378
VALLEDUPAR: Carrera 12 No. 15-60 - Carrera 9ª No. 14-32 Tel.: 722726**

**y en las principales poblaciones de la Costa Atlántica.
Próximamente en otros departamentos del país.**

LA EDUCACIÓN DEL MAÑANA EMPIEZA HOY!



LEY GENERAL DE LA EDUCACION

- DEFENSA DE LA EDUCACION PUBLICA
- NUEVO MODELO DE ORGANIZACION ACADEMICA
 - AUTONOMIA Y GOBIERNO ESCOLAR
 - ADMINISTRACION COLEGIADA
 - NOMINA Y PLANTA UNICA
 - FINANCIACION ADECUADA
- DEFENSA DEL ESTATUTO DOCENTE Y REGIMEN PRESTACIONAL

ENTRE TODOS LO LOGRAREMOS!!

 **fecode**
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES