

93

Revista No.

EDUCACIÓN Y CULTURA

fecode
FEDERACION COLOMBIANA DE EDUCADORES



La educación preescolar en juego

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

TEMA CENTRAL:

La Educación Preescolar en juego

- 8** De la educación preescolar a la educación inicial
Graciela Fandiño C.
- 15** Los desafíos del educador infantil frente a la infancia
Diana Concha Ramírez
- 20** La infancia y los procesos de formación en Educación Infantil
Lucía Nossa Núñez
Patricia Londoño Holguín
Sara Inés Ochoa
- 25** La formación del maestro de infancia
Jeffer Harvey Cabezas
Luz Amparo Bustamante
- 31** FECODE exige un preescolar de tres grados
John Ávila
Marcela A. Palomino
Henry Sánchez
- 36** El lugar de la literatura en la primera infancia
Yolanda Reyes
- 40** El preescolar, un sueño para el futuro
Celio Nieves Herrera
- 44** El preescolar, la gran pérdida para las Normales Superiores
Luis Germán Rivera

- 47** Una mirada a la composición escrita
Judith Castillo M
- 50** La Bebeteca: un puente para llegar a la escuela
Diva Nelly Mejía Franco

ACTUALIDAD

- 57** Voces de alarma en la niñez colombiana
María Eugenia Romero Moreno
- 61** Referendo por la calidad y gratuidad de la educación sin intermediarios
Comite Ejecutivo
- 63** Declaración final del Primer Encuentro Internacional de Movimientos Pedagógicos

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 66** La educación literaria, más allá del discurso de la calidad
Sneider Saavedra Rey

AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA

- 73** Educación y juventud crítica, una nueva visión. Foro experimental de derechos humanos
Stella Agudelo
Noelia Bocanegra
Julia Luque
Néstor Cangrejo
Claudia Peña
Carlos Alberto Rodríguez

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR ARTE Y CULTURA

REVISTA
EDUCACIÓN FECODE
Y CULTURA

Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Educadores FECODE
Diciembre de 2011 No. 93 • Valor \$12.000

DIRECTOR

Senén Niño Avendaño

CONSEJO EDITORIAL

Luis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona, Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo, Marcela Palomino, José Fernando Ocampo, Alfonso Tamayo

EDITORIA

María Eugenia Romero

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín
Diva Nelly Mejía - La Bebeteca,
Carnaval de Barranquilla - Astrid Marina Coronado
IED Antonio Nariño
Fecode

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DIAGRAMACIÓN

Andrea Salazar y Sandra González
www.diagramacion.com

DISEÑO DE PORTADA

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

Calle 35 N° 14 - 55
Teléfonos: 245 3925 Ext. 104
Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

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

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

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

Diciembre 2011

El Plan Nacional de Desarrollo decreta el entierro de la Educación Preescolar Pública

*Por el país próspero y justo que soñamos:
al alcance de los niños.*

Gabriel García Márquez

Cuán distante y extraño parece este justo sueño con el que cierra Gabriel García Márquez la hermosa proclama en el "Informe de la Misión de Sabios¹ con respecto a la tremenda realidad que hoy vive la educación pública en Colombia.

A pocos días de presentado el informe se inició en el país la más grande contrarreforma educativa de que se tenga conocimiento: asignación per cápita por niño, desaparición de cerca de 30.000 instituciones educativas por la vía de la integración, drástica reducción de la nómina de docentes directivos, desmantelamiento de la planta de personal administrativo, incremento de la jornada laboral docente, aumento del número de estudiantes por curso, recorte de los recursos para la educación mediante dos reformas constitucionales, expedición de un arbitrario Estatuto Docente que desprofesionalizó al magisterio, privatización de la educación pública mediante la intermediación de los recursos estatales educativos, establecimiento de la educación con ánimo de lucro desde el Preescolar hasta la Educación Media, ataques a la autonomía y a la democracia de las instituciones educativas y lo último, aprobación de un Plan Nacional de Desarrollo que despoja a los niños de 3 y 4 años del derecho fundamental a la educación.

La Ley 1450 del 16 de junio de 2011 debería llamarse: *PLAN NACIONAL DE DESARROLLO: PROSPERIDAD PARA TODOS LOS QUE NO SON POBRES*, y debe denominarse así porque es monstruosa la forma como la ley en mención trata a la Educación Preescolar de los sectores más desfavorecidos.

En el Capítulo III del Plan Nacional de Desarrollo llamado "IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LA PROSPERIDAD SOCIAL" se le asigna a Bienestar Familiar, a Acción Social, al Ministerio de Protección Social y al Ministerio de Educación la atención de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años, en salud, nutrición, educación, cuidado y protección.

A primera vista esta integración de instituciones podría considerarse un avance en la atención y asistencia de la niñez, sin embargo, no es así ya porque la obligación del Estado de ofrecer la Educación Preescolar termina siendo un desastre debido a que los criterios establecidos para implementar el modelo de atención no aseguran que éste sea integral y menos de calidad.

1 *Presidencia de la República, Colciencias. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. (1995), Colombia al Filo de la Oportunidad. Bogotá, D.C.*

Los criterios en mención apuntan a cualificar los Hogares Comunitarios como el entorno institucional a donde asistirán los niños de 0 a 6 años, si ello no fuere posible se echará mano del ámbito comunitario, que se traduce en asignar la responsabilidad de esta atención a las Madres Comunitarias; para las zonas rurales dispersas, en donde no existan Hogares Comunitarios ni Madres Comunitarias, la responsabilidad la tendrán que asumir los padres de los infantes; de otra parte, el Plan de Desarrollo propone la formación y profesionalización de las Madres Comunitarias, propósito que tiene un tufillo demagógico y justificador por cuanto requiere de tiempo, estudio y sobre todo de recursos que el gobierno no estará dispuesto a asignar; en todo caso se condena a millones de niños a no tener una adecuada atención.

No está en los planes del gobierno ofrecer Educación Preescolar pública para los niños de 3 y 4 años, ni de la ciudad ni del campo; tampoco piensa garantizar la total cobertura del Preescolar para los niños de 5 años en especial al sector rural, es esto a lo que el gobierno llama eufemísticamente "atención integral".

En cuanto a la calidad del programa, la postura del gobierno es francamente cínica, en razón de que pretende hacerle creer al país que lo mejor para los niños es ser atendidos en sus necesidades educativas por Madres Comunitarias y no por profesionales formados pedagógica y académicamente en las Facultades de Educación para asumir la atención en los grados de Prejardín, Jardín y Transición tal y conforme lo ordenó el Decreto 2247 de 1997.

Todo el mundo sabe, incluido el gobierno, que la Educación Preescolar de 3 grados es un derecho fundamental de los niños porque ella asegura condiciones favorables en cuanto al desarrollo cerebral, sicomotor, afectivo, creativo y social entre otras; sin embargo, el Plan de Desarrollo, máxima expresión política de un gobierno, niega este derecho a más de un millón de infantes.

Conscientes los padres de familia de los enormes beneficios que trae la Educación Preescolar, aquellos que cuentan con los recursos económicos, matricularán a sus hijos en instituciones privadas, pero quienes son carentes de éstos, con tristeza y preocupación verán cómo sus hijos **no tienen igualdad de oportunidades para la prosperidad social.**

Se observa claramente el descarado interés del gobierno en mercantilizar la "Atención Integral de la Primera Infancia" en el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de la susodicha atención, que se propone, además, sea entregada a las alianzas público-privadas, que como ya es de conocimiento público se han convertido en caldo de cultivo de la corrupción y el enriquecimiento ilícito, vendrá entonces la intermediación de los recursos públicos mediante contratos entre el gobierno y particulares.

Para acabar de completar el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia ha sido convertido en una oportunidad de negocio el cual se asegura y se le da sostenibilidad financiera mediante la imposición de convenios de cofinanciación a los departamentos, municipios y distritos, quienes como en la educación concesionada, asignan una importante cantidad de dinero proveniente de sus y menguados presupuestos para hacer lucrativas las alianzas público-privadas.

La Federación Colombiana de Educadores junto con importantes representantes del mundo político, académico, intelectual, sindical, padres de familia y estudiantes seguiremos luchando por conquistar, más pronto que tarde, una educación pública, gratuita, de calidad, sin intermediarios, desde el Preescolar de tres años hasta la Universidad con una adecuada financiación equivalente al 7% del PIB.

Colombia necesita que nuestros niños tengan la certeza de vivir sin los sobresaltos del hambre, el abandono, la segmentación, el marginamiento y la explotación; deben tener educación, salud, nutrición, libros, recreación y un tratamiento digno y respetuoso de parte de la sociedad y los gobernantes.



SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Presidente de Fecode

• EDITORIAL •

El derecho a la educación preescolar de tres grados



Para poder garantizar los derechos humanos fundamentales de niños y niñas se requiere con urgencia de una política más seria, que contemple planes para propiciar transformaciones en la sociedad y en el seno de las familias, de modo que se generen condiciones materiales de existencia que le permitan a la niñez colombiana vivir y crecer con dignidad y justicia, y en ello, la educación tiene un peso más importante que el lugar secundario y accesorio que se le ha asignado en la llamada PAIPI (Política de Atención Integral de la Primera Infancia).

Se puede afirmar que hace 10 años se presentaba una carencia absoluta de política estatal para la infancia. Hoy ya existe un documento indicativo que se denomina a sí mismo como política de Atención Integral para la Primera Infancia. Pero la existencia de dicho documento y de unos planes de política de atención para la infancia no significa que los niños y las niñas sean el verdadero centro de esa política.

Con preocupación, tenemos que anotar que la indiferencia de las clases gobernantes frente a los sectores más pobres de nuestro país y en especial de la infancia, es ahora cínica y descarada. Hoy, con tono demagógico, existe una política para la infancia, pero no es para beneficiar a nuestros niños y niñas. Es una política que al nombrar la infancia, al objetivarla, crea unos planes que beneficiarán a los intermediarios y a los prestadores de servicios cuyo fin es hacer crecer sus arcas a partir de programas precarios y que son pequeños paliativos para la atención a un reducido número de niños. Al mismo tiempo, esta política sacrifica la posibilidad por la que siempre se ha luchado: el preescolar de tres grados.

Continúa sin solución el eterno problema de una infancia golpeada por la violencia, la pobreza, la desigualdad social, el maltrato, la explotación laboral, la indigencia, la agresión sexual, el abandono, el hambre (eufemísticamente llamada desnutrición), la muerte violenta, el desplazamiento forzado, los escenarios de fuego cruzado, e incluso, los intereses de la delincuencia y de diferente tipos de criminales que incorporan a niños y niñas y los utilizan para extender la órbita de su acción criminal. Éstos, entre muchos otros males que carcomen la sociedad colombiana, son un caldo de cultivo que impide las condiciones para que los derechos humanos fundamentales tengan una existencia concreta y condiciones de posibilidad para su realización.

Para poder garantizar los derechos humanos fundamentales de niños y niñas se requiere con urgencia de una política más seria, que contemple planes para propiciar transformaciones en la sociedad y en el seno de las familias, de modo que se generen condiciones materiales de existencia que le permitan a la niñez colombiana vivir y crecer con dignidad y justicia, y en ello, la educación tiene un peso más importante que el lugar secundario y accesorio que se le ha asignado en la llamada PAIPI (Política de Atención Integral de la Primera Infancia).

Allí radica la importancia de un preescolar de tres grados para toda la población infantil de Colombia, el cual debe formar parte de una política destinada al desarrollo integral de la infancia entre los cero y los seis años de edad. Es indispensable que esta política contemple la generación de acciones financieras, administrativas, sociales y culturales que le propicien a la niñez colombiana la oportunidad de crecer sanamente con alimentación, salud, y condiciones para su desarrollo afectivo, emocional, e intelectual. Por eso, se debe pensar en una política diferenciada y complementaria, capaz de generar condiciones que favorezcan el desarrollo pleno e integral de los niños y niñas entre los cero y los tres años de edad y un preescolar de tres grados para avanzar con rigor, profundidad, pero también con afecto y mucha lúdica en un preescolar de tres grados.

El debate que está a la orden del día tiene que ver con la vigencia plena del derecho a la educación, lo que incluye la existencia de un preescolar de tres grados. Según la Ley 115 de 1994, en su artículo 15, "La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas" Los artículos 16, 17 y 18 de la Ley Gene-

ral de Educación ahondan la importancia del preescolar de tres grados y sus objetivos de formación, aprendizaje, crecimiento y desarrollo; y el grado cero que actualmente existe en las instituciones educativas no ofrece todas las condiciones necesarias que se requieren para contar con los medios posibles que permitan alcanzar esos objetivos. El artículo 18 buscaba ampliar la atención del preescolar y ordenaba expresamente generalizar el preescolar de tres grados. Tales normas, a la fecha, siguen sin cumplirse.

Se está dilapidando la posibilidad histórica de ofrecer a la niñez colombiana una oportunidad para que sus vidas tengan un sentido distinto al que la mezquindad de gobernantes que en conjunto con negociantes de la educación y la atención, le están asignando. En esa medida, el componente educativo, sacrificado en la PAIPI, tiene que ser defendido en una visión más amplia del lugar de lo educativo en las políticas para la niñez colombiana, y la manera de hacerlo, es luchando por la defensa del derecho a la educación, el cual, se debe contemplar constitucionalmente para toda la infancia y la juventud, y debe abarcar los primeros años de vida, el preescolar de tres grados, la educación básica, la media y la educación superior.

No hay que ahorrar esfuerzos en esta materia, luchar y defender el derecho a la educación es hoy un imperativo crucial para la organización sindical, para la sociedad, los movimientos y organizaciones sociales y políticas y para todo tipo de actores y sujetos motivados por la educación y la pedagogía. Toda acción pedagógica y educativa tiene que estar contextualizada en la acción política por la defensa de la educación como un derecho.

En ese justo horizonte es crucial apoyar la iniciativa de Acto Legislativo que está en marcha y que busca garantizar la educación como derecho fundamental. En una perspectiva similar, el horizonte de lucha también incluye las distintas acciones de un referendo, no podemos ahorrar esfuerzos en la lucha por la defensa del derecho a la educación para toda la infancia y la juventud, acción estratégica que FECODE ha trazado dentro de su plan de acción de 2012 que busca que el derecho a la educación tenga un sitio importante en la constitución y en las políticas públicas del Estado Colombiano. Así, que el debate es importante completarlo con la lucha política como tarea inaplazable por hacer realidad el derecho a la educación, concebido integralmente para toda la niñez y la juventud colombiana.

– Alberto Motta –



No podemos ahorrar esfuerzos en la lucha por la defensa del derecho a la educación para toda la infancia y la juventud, incluyendo el preescolar de tres grados, la educación básica, la media y la educación superior.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

De la educación preescolar a la educación inicial

Graciela Fandiño C.¹



Referirse a la Educación Inicial significa buscar un cambio cultural que lleve a re-conceptualizar la noción de Educación Preescolar con su sentido preparatorio para la educación primaria, para pasar a una educación centrada en el afianzamiento del desarrollo, en donde el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, sean los pilares fundamentales, en tanto son las actividades primordiales a través de las cuales los niños y niñas de cero a 5 años se relacionan con el mundo.

Hace unos días una estudiante de noveno semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, me decía que si era posible cambiarse del curso que estaba tomando en las horas de la tarde, al de las horas de la mañana, porque iba a empezar a trabajar. Al preguntarle ¿en qué? -es que voy a acompañar un niño de dos años a hacer la tarea. La pregunta, ¿y es que a un niño de dos años le ponen tareas? -pues sí..., yo también quedé muy impresionada-. No era la primera vez que escuchaba, e incluso, veía esta situación; a pesar de lo mucho que se ha hablado del asunto, esto no debería ser así, por ello me pareció un adecuado inicio el referirme al problema político-pedagógico de la educación de los niños y las niñas de cero a 5 años, al que hace ya más de 10 años empezamos a llamar en la universidad, Educación Inicial.

Hasta hace algo más de una década la educación de los niños y niñas menores de 6 años era denominada, en general, Educación Preescolar y la acepción hacía referencia a la educación que los niños recibían antes de ingresar a la educación básica primaria. Es así como la Ley 115 de 1994, en el Artículo 11. Niveles de la educación formal², afirma que el preescolar es uno de los tres ni-



KLEKAR

¹ Profesora del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Primaria, Universidad de San Buenaventura. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Programa de Formación del profesorado en la didáctica y Organización Escolar de las áreas del currículum. UNED. Madrid. Coordina el grupo de investigación "Pensamiento y Creencias de los profesores de Educación Infantil". Correo Electrónico: gmfandiño@pedagogica.edu.co.

² La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio. Ley 115 de 1994

veles de la Educación Formal; luego el Decreto 1860 que la reglamenta se referirá a tres grados y que el último será un grado obligatorio³. Es decir que la educación de los 3 a 6 años se inscribe dentro de la "educación formal". Posiblemente el sentido que adquiere esta denominación puede ser un elemento que esté incidiendo en el problema anteriormente descrito y que es a la que se busca contribuir con éste artículo.

Pero, ahora bien, hay que tener en cuenta que en la última década se promulga otra normatividad para este rango de edad. El Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 que en su artículo 29 sobre el desarrollo integral en la primera infancia se refiere concretamente a la "Educación Inicial" como un derecho impostergable que lleva implícito el concepto de "Atención Integral" y que actualmente engloba la propuesta de Educación Inicial⁴. Esta nueva normatividad cobija ya no sólo a los niños y niñas de 3 a 6 años sino a todos los menores de 6 años, lo que en últimas permite hacer explícito que existe otra realidad dentro la educación de la primera infancia; esto parece entrar en contradicción con el anterior concepto de educación formal, y es éste tipo de atención, que implica cuidado y educación para los niños y niñas, que si bien se da en las instituciones privadas, se quiere relevar los que se ofrecen en las instituciones del servicio social, orientadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, o las de la actual Secretaria Distrital de Integración Social de Bogotá SDIS (antiguo DABS)⁵. Estas últimas Instituciones que contemplan varias modalidades y que son consideradas aún hoy como "asistencialistas" a pesar de los esfuerzos que se han realizado para superar esta mirada, son en últimas, las que han atendido, algunas, desde antes de los años 1950, a los niños y niñas de las familias trabajadoras de los sectores populares.

Estamos entonces, ante un problema que no es solamente político sino Político-pedagógico y es donde se requiere hacer una breve referencia a la historia de la educación de la primera infancia en occidente, o a la historia, de las orientaciones pedagógicas en las instituciones que la han impartido, para intentar entender mejor la situación de ésta en nuestro país. Es necesario resaltar que los grandes pedagogos como Johann Comenius

(1593-1670), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) y Johann H. Pestalozzi (1746-1827), hicieron referencia a la importancia de la educación en los primeros años y en ella a la particularidad de estas edades, la educación de los sentidos, la importancia del lenguaje, el juego, aunque recalando que esta educación debería ser proporcionada fundamentalmente por las madres.

Pero, de otro lado, se puede afirmar que las instituciones educativas para los niños y niñas menores de 6 años, nacen precisamente para atender a los de los sectores populares. Los historiadores de la Educación Infantil, reconocen a Inglaterra, como el país en donde estas se crean, ligadas a las necesidades de la revolución industrial. Desde allí encontramos la polémica que aún hoy nos convoca. A grandes rasgos podemos decir que desde sus orígenes las instituciones inglesas se movieron en el debate entre si los niños y niñas deberían ser solo cuidados, alimentados, higienizados y de esta manera, prepararlos para el trabajo, o si deberían además educarse, y aquí educarse hacía referencia a la enseñanza temprana de la lectura y la escritura, y el cálculo. Según los historiadores, esta última posición es la que termina divulgándose con mayor fuerza en el resto de Europa⁶.

Sin embargo, de otra parte, existe la perspectiva de la educación francesa, cuyas primeras instituciones son los "asilos", que igualmente atienden los niños y niñas de estos sectores y que si bien reciben las influencias de la propuesta inglesa de enseñar lo que se enseña en la primaria, va desarrollando sus planteamientos propios desarrollados tanto por Marie Pepe-Carpantier, como por Pauline Kergomard. Con ellas se modifica el nombre de "asilos", por el de "Escuelas Maternales", buscando de esta forma una atención más acorde con las características de los niños y las niñas de estas edades, donde el juego, las canciones, los cuentos, etc. empiezan a formar parte de la educación de estos primeros años, distanciándose tanto de la mirada de "guarda", como de la que la historiadora Sanchidrian denomina la "primarización", concepto que incorporaremos a este escrito⁷. Es importante resaltar que la población de los sectores medios comienza a ingresar a la "escuela" entrado ya el Siglo XX.

3 Decreto 1860 ARTICULO 6o. ORGANIZACION DE LA EDUCACION PREESCOLAR. La educación preescolar de que trata el artículo 15 de la Ley 115 de 1994, se ofrece a los niños antes de iniciar la educación básica y está compuesta por tres grados, de los cuales los dos primeros grados constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio.

4 "Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas."

5 El Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), se reestructuró en 2007 y pasó a llamarse Secretaria Distrital de Integración Social de Bogotá SDIS.

6 Sanchidrian, Carmen, "La educación Infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates" en Sanchidrian, Carmen y Ruiz Berrío Julio, "Historia y perspectiva Actual de la educación Infantil", GRAO, Barcelona, 2010, pp. 47-67.

7 Sanchidrian, Carmen, (2010). "La educación maternal francesa. La construcción de un modelo propio. en Sanchidrian, Carmen y RUIZ Berrío Julio, "Historia y perspectiva Actual de la educación Infantil, GRAO, Barcelona, págs. 69-88.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

Aunque no es posible ser tan simplista como para afirmar que “todas” las instituciones a la que asisten los infantes de sectores populares son asistencialistas y que “todas” aquellas del sector privado que atienden a la población de clases media y alta, hacen énfasis en la preparación para la primaria e incluso la primarización; y que las instituciones cuyo énfasis es el potenciamiento del desarrollo que frecuentan ciertos sectores profesionales, cercanos a los temas educativos, son privadas, pues existen varios casos que negarían esta afirmación, lo que quiere decir que estas miradas atraviesan a las instituciones que atienden a los distintos sectores sociales. Sin embargo, el porcentaje de estas excepciones lleva a afirmar que nuestra educación de la primera infancia es la etapa educativa más inequitativa, de todo el sistema educativo.

contribuyen a entender nuestros debates actuales, pues forman parte de nuestra historia por las influencias que de allí se han tenido. Los “asilos”, por ejemplo, fueron nuestras primeras instituciones de atención a los niños abandonados y de ellos, se podría decir, nacen nuestras instituciones del servicio social⁸. Pero, a su vez, las ideas de Froebel, Montessori y en general de la Escuela Nueva, llegaron a Colombia al comienzo del siglo XX, por lo que no es fácil explicarse por qué a pesar de esas influencias, el peso de lo “asistencial” haya sido tan fuerte, que aún hoy se mantiene, o que nuestra educación de la primera infancia esté tan centrada en la mirada preparatoria para la escolaridad, algo que valdría la pena investigar⁹.

Estas tres miradas sobre la escuela para la primera infancia, las encontramos “actualizadas” hoy en nuestro país, pero enmarcadas dentro de la gran dicotomía de nuestra educación. Por una parte, la educación para los sectores populares financiada por el Estado y ofrecida por instituciones públicas y privadas, separada casi totalmente de la educación para los sectores medios y altos financiada por los padres de familia y ofrecida por instituciones privadas. Es así como persiste, de un lado, la mirada asistencialista a pesar de grandes esfuerzos realizados por algunas administraciones de incorporar con el peso debido el componente pedagógico, la “primarización”, que de cierta manera, cambió a una preparación para lo que se requiere en la educación primaria y que es, tal vez, el mayor objetivo de la educación en estas edades¹⁰. Y por último, la educación acorde con las características del niño, que es la que se comparte en el *Lineamiento Pedagógico Curricular del Distrito*, y que se conceptualiza como: “Potenciamiento del desarrollo”, que aunque posee cierta tradición, todavía no alcanza la generalización que se quisiera desde muchas instancias, entre ellas la universidad.

Aunque no es posible ser tan simplista como para afirmar que “todas” las instituciones a la que asisten los infantes de sectores populares son asistencialistas y que “todas” aquellas del sector privado que atienden a la población de clases media y alta, hacen énfasis en la preparación para la primaria e incluso la primarización; y que las instituciones cuyo énfasis es el potenciamiento del desarrollo que frecuentan ciertos sectores profesionales, cercanos a los temas educativos, son privadas, pues existen varios casos que negarían esta afirmación, lo que quiere decir que estas miradas atraviesan a las instituciones que atienden a los distintos sectores sociales. Sin embargo, el porcentaje de estas excepciones,

Aunque no es el espacio para desarrollar estas ideas, no es posible desconocer la educación de la primera infancia en Alemania e Italia donde encontramos a pedagogos de la educación infantil como Federico Froebel, las hermanas Agazzi y María Montessori.

De este breve recorrido es importante recalcar, tres posiciones acerca de la educación que se imparte en la escuela de menores de 6 años. Una asistencialista, una de “primarización” y una de educación acorde con las características de los niños de estas edades. Estas referencias históricas,

8 Cerda H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Magisterio, Bogotá

9 Vale la pena aprovechar este espacio, para invitar a los maestros que estudian maestrías y doctorados a realizar investigaciones sobre esta etapa educativa sobre la cual hemos construido muy poco saber.

10 Aunque con cierta preocupación se observa nuevamente, una tendencia a la “primarización”, o sea bajar los contenidos de la primaria a este nivel. Por ejemplo: la idea de enseñar las vocales a los tres años, es hoy muy generalizada a pesar de conocerse que en un país como Finlandia, que tiene los mejores resultados en las pruebas internacionales de lenguaje, los niños aprenden a leer y escribir a los 7 años.



lleva a afirmar que nuestra educación de la primera infancia es la etapa educativa más inequitativa, de todo el sistema educativo.

Ahora bien, refiriéndonos de nuevo al cambio del concepto de *educación preescolar* al de *educación inicial*, en las reflexiones que hacíamos en las universidades a raíz de la reforma de las facultades de educación que se inició con el Decreto 272 de 1998, hicimos eco de una discusión que ya se estaba produciendo en la educación de los niños y las niñas de este rango de edad, en el sentido de que para superar esta connotación que posee el concepto de preescolaridad como preparación a la escuela primaria y que podía ser una de las razones para que no pasáramos de esta tendencia a una más acorde con las características del desarrollo infantil, comenzamos a hablar de Licenciaturas en Educación Infantil o en pedagogía infantil. El problema con el concepto de preescolaridad, como ya decíamos, es que éste se entiende como la preparación para la escuela formal y lleva implícito, lo que comúnmente se denomina aprestamiento, el cual generalmente, se reduce a adquirir una “disciplina” (por ello las tareas), a las actividades motrices que “supuestamente” son anteriores a la escritura, como soltar la mano a través del llenado de diferentes guías, hacer planas de números, etc.

En la Licenciatura de la Universidad Pedagógica se reconoce la Educación Inicial como aquella específica de los niños de cero a 5 años. Para aclarar este concepto bien vale la pena retomar algunos apartes del documento elaborado por el DABS¹¹ (Hoy SDIS), en el cual: *“En la educación inicial...se reconoce las diferencias individuales de los niños y niñas... Toma distancia del carácter homogenizante que caracteriza la educación tradicional. Reconoce la necesidad de una pedagogía para fundamentar la acción educadora pero no considera apropiado transferir la pedagogía escolar a la educación infantil. Propone una pedagogía centrada en el niño y la niña y, al mismo tiempo, constructora de conocimiento, identidad, cultura e inclusión... Tampoco es instrumental: se considera con sentido en sí misma, valiosa para contribuir a potenciar el desarrollo del niño y la niña y este desarrollo tiene sentido como propósito en sí mismo y desde allí sirve para las adquisiciones posteriores. La educación inicial es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia...”*

El currículo de Educación Inicial

Hablar de currículo de educación inicial causa mucho “escozor” en un gran sector de la población y eso, de cierta forma, es positivo, pues muestra que existe un rechazo

11 Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS (2003) “Desarrollo Infantil y Educación Inicial” Bogotá, D.C.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

por la transposición de la escuela básica a la escuela de los niños de cero a 5 años; pero desafortunadamente esta actitud de cierta manera es algo ingenua ya que cuando hablamos de escuela siempre hay un currículo, es decir, hay unas definiciones de "para qué, qué, cómo y cuándo". Es así como nuestra educación inicial está "llena" de currículo, sean estos explícitos como en el caso de los aprestamientos, o implícitos, como en el caso de los jardines asistenciales.

Podemos rastrear cuatro documentos que se podrían considerar curriculares para la educación de la primera infancia; los dos primeros del Ministerio de Educación Nacional y los otros dos de las instituciones de bienestar: ICBF y el del antiguo DABS¹², estos documentos cuyo análisis desborda la pretensión de este artículo, poseen varios elementos en común, como el énfasis en el juego, los lenguajes artísticos, entre otros, aunque también diferencias, por los mismos rangos de edad a quienes van dirigidos.



Se requiere crear una cultura de la Educación Inicial, donde los maestros, madres, padres y sociedad en general se apropien del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como pilares de la educación de la infancia.

12

Hoy se plantea la necesidad de armonizar estas políticas. Ya en Bogotá se preparó y editó en forma conjunta entre las Secretarías de Integración y de Educación con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, el *Lineamiento Pedagógico y Curricular de la Educación Inicial*¹³. Se coincide con Zabalza¹⁴ sobre la necesidad de hablar de un currículo en la educación infantil como un Proyecto Formativo Integrado, lo cual implica que sea planificado, formalizado y público. En el lineamiento, se habla de cuatro pilares de la Educación Inicial: *Juego, Arte, Literatura y Exploración del Medio*; se dan en el contexto de la escuela infantil, en la que interactúan y aprenden a convivir los niños y niñas entre ellos y con los adultos de la institución. Estos pilares no son nada nuevo en la educación de los niños menores de 5 años, sino que recogen una tradición en esta etapa educativa, pues expresan las actividades a través de las cuales los infantes se relacionan con el mundo. Es requerido por ello, crear una cultura de la Educación Inicial, donde los maestros, padres, y la sociedad en general se apropien de estos pilares. Se necesita que cuando los padres piensen en llevar a su hijo al jardín, sea para ellos "normal" saber que ellos van a realizar estas actividades y que a través de

éstas entendamos que el niño y la niña van a desarrollar al máximo sus potencialidades.

La idea es que se comparta que *el juego* es la actividad rectora de la infancia y que a través de ella se elabora el mundo adulto, lo que desde luego lo lleva a aprender sobre él, desarrolla su lenguaje, su corporeidad, comprende las particularidades de la convivencia con otros, entre otros. Que *el arte* le permite diversas formas de expresión, en diversos lenguajes, en donde además de pensar y organizar el mundo en que vive, desarrollará también aspectos motrices y corporales. Que *la literatura* es el medio idóneo para acercarse a la cultura, lo que además permitirá su desarrollo cognitivo, del lenguaje, de la imaginación y el acercamiento a la lectura y la escritura y que *la exploración del medio* le conduce a expandir su curiosidad así como darle sentido y comprender el mundo.

Pero fundamentalmente es imperativo entender que estas actividades no significan "pérdida de tiempo", sino que los niños y niñas que han experimentado estas actividades han desarrollado sus dimensiones: personal social, cognitiva, comunicativa, corporal y artística y están listos para empezar su

12 Ministerio de Educación Nacional, (1982) "Currículo de Preescolar, niños de 4 a 6 años", Bogotá, D.C., Ministerio de Educación Nacional, (1998) *Lineamientos curriculares de Preescolar, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1989) el Proyecto Pedagógico Comunitario del ICBF, de 1989. Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS (2003) "Desarrollo Infantil y Educación Inicial" Bogotá, DC. Estos dos últimos, si bien no son considerados por ellos mismos curriculares, responden a este tipo de documentos.*

13 Alcaldía Mayor de Bogotá, (2010) *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, Bogotá, D.C.*

14 Zabalza Miguel, "El curriculum de la Educación Infantil" <http://www.infantiae.org/zabacurriITA1807.asp>. consultado el 7 de Enero de 2005,



– Alberto Motta –

La institución de Educación Inicial

Así como la propuesta de Educación Inicial no riñe con la idea que los niños ingresen a los colegios como lo plantea el Decreto 1860 que reglamenta la Ley 115 de 1994, sino busca que las orientaciones curriculares formuladas desde la perspectiva de potenciamiento del desarrollo, sean comunes en las diversas instituciones educativas; la búsqueda de la obligatoriedad en la educación de 3 a 6 años, no puede significar la desaparición de los Jardines Infantiles o la relegación de ellos solamente para la edad de cero a 3 años, algo que de cierta manera ha venido ocurriendo en la educación privada.

Es importante reconocer que los jardines son instituciones pensadas como totalidades para atender a los niños y las niñas menores de 5 años, lo que hace que todo esté dispuesto para ellos: las maestras y maestros, la directora o coordinadora de la institución que vela

escuela formal, pero, además, han desarrollado una motivación para seguir aprendiendo que es en últimas lo que más se necesita para continuar con la escolaridad. Incluso podría formularse una hipótesis a riesgo de parecer “romántica”, pero sin desconocer la complejidad del problema que: si nuestros niños y niñas jugaran más, pudieran expresarse a través de diversos lenguajes artísticos, gozaran la literatura, se maravillaran cuando exploraran el medio, es posible que, nosotros podríamos tener una sociedad diferente.

Los currículos son propuestas políticas y pedagógicas de los estados, pero representan líneas de política. Estos se reelaboran y se reinterpretan por los diferentes actores: por las instituciones y por cada maestro en sus ejercicios de planeación, interacción en el aula y evaluación. Los maestros de Educación Infantil, no pueden pensar en el currículo al tiempo que ejercen de maestros, al igual que los otros educadores del sistema educativo necesitan de unos currículos que les den orientación. No porque ellos no puedan realizarlos, porque de hecho en las construcciones curriculares participan maestros, sino porque esa no es su función cuando están en las aulas; allí su trabajo es elevar el desarrollo de los niños y en eso utilizan toda su energía intelectual y física.

Se plantea, entonces, que asumir el concepto de *Educación Inicial* no implica la desaparición de la educación preescolar sino que es una reconceptualización que intenta garantizar el derecho a una educación acorde con las características de los niños.

por la organización de la institución, el personal de servicios de alimentación y limpieza. Así mismo, las condiciones locativas están adaptadas a sus características; la cercanía a sus hogares los hace más asequibles. Las rutinas en los jardines, por ejemplo, le permiten una estructuración mental, una seguridad de sentirse cómodos, la captación de los procesos temporales. El jardín infantil es un espacio integrado donde los elementos de cuidado propios de estos primeros años están vinculados al trabajo pedagógico.

En la actualidad en Bogotá, la SDIS está trabajando para que todos los jardines infantiles tengan una perspectiva de Atención Integral por lo que se rigen por el Acuerdo 057 de 2009, que establece los estándares técnicos que todos los jardines públicos y privados deben seguir. Así mismo, en el caso de los jardines de la Secretaría, en sus cuatro modalidades: Jardines Propios, Casas Vecinales, Jardines Cofinanciados y Jardines Sociales operados por las Cajas de Compensación, se ofrece el servicio en jornada completa, de 8 a 5 de la tarde, lo que les facilita a los niños y niñas una Atención Integral y además, contribuye a que las familias puedan sentirse tranquilas mientras sus miembros consiguen su sustento.

De otra parte, existen unos elementos en los colegios públicos y privados sobre los cuales es importante llamar la atención. Una investigación realizada por la Universidad Pedagógica Nacional¹⁵ sobre la articulación preescolar-primaria, las maestras de los grados de transición de los colegios ofi-

15 Rojas S., Fandiño G., Castaño I., (2006) *Las creencias de los profesores sobre la articulación entre preescolar y el primer grado de primaria. Universidad Pedagógica Nacional CIUP, Informe de investigación, 2004- 2005.*

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

ciales luego de la integración de varias instituciones a un solo centro educativo, afirman que las directivas, en general, desconocen la importancia del grado de transición y muestran poco interés en él. En otra investigación se observa que en los colegios privados, cuando una maestra es percibida como “buena” en el grado de transición, rápidamente se le ofrece pasarse a los grados de primaria, pareciendo que en estos se pudiese aprovechar mejor de sus talentos¹⁶.

Así mismo, se hizo evidente otro problema en la organización de los profesores. En general, en los colegios las reuniones se organizan por áreas de conocimiento y los docentes del grado de transición, como no son especialistas en áreas, ni su trabajo gira en torno a ellas, cuando son invitadas deben elegir alguna de las áreas de conocimiento e ir a estas reuniones; pero allí los problemas de los niños y niñas del grado de transición casi nunca son abordados. Igualmente en las citadas investigaciones y en otras¹⁷, incluso en algunos documentos de la misma Secretaría de Educación¹⁸ se observó que a pesar que los lineamientos de año 1998 se refieren al juego como uno de los componentes fundamentales del mismo, los espacios de juego, se reducen al recreo, pues en el aula estos espacios casi no existen, aunque las maestras lo reconozcan como la actividad más importante para los niños y niñas, y sea considerada por ellos como la actividad que más les gusta realizar.

Es importante insistir en la necesidad de armonizar el trabajo entre las instituciones de Servicio Social que son las que han llevado el trabajo de cuidar y educar a los niños y niñas de los sectores populares y las instituciones del sector educativo. Es imperativo reunirse a discutir los problemas y las soluciones en ambos tipos de instituciones, los problemas de currículo, de las maestras y maestros, de la organización, etc., pero sin perder el foco de la discusión, que debe ser, aunque suene un poco “trillado”, el bienestar de los niños de ésta edad, algo en lo que todos deberían estar de acuerdo.

◦ Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá, (2010) *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, Bogotá, D.C.
- Cerda H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Ed. Magisterio, Bogotá, D.C.

Decreto 1860 ARTICULO 6o. ORGANIZACION DE LA EDUCACION PREESCOLAR

Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS (2003) “Desarrollo Infantil y Educación Inicial” Bogotá, D.C.

Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS (2003) “Desarrollo Infantil y Educación Inicial” Bogotá, D.C.

Fandiño G. Castaño I, (2011) *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil* Universidad Pedagógica Nacional CIUP, Informe de investigación, 2006- 2010.

Fandiño Graciela (2007), “El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos”, Colección tesis Doctorales. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1989) Proyecto Pedagógico Comunitario del ICBF.

Ministerio de Educación Nacional, (1982) “Currículo de Preescolar, niños de 4 a 6 años”, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, (1998) Lineamientos curriculares de Preescolar,

Rojas S., Fandiño G., Castaño I., (2006) *Las creencias de los profesores sobre la articulación entre preescolar y el primer grado de primaria*. Universidad Pedagógica Nacional CIUP, Informe de investigación, 2004-2005.

Sanchidrian, Carmen, (2010) “La educación Infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates” en Sanchidrian, Carmen y Ruiz Berrio Julio, “*Historia y perspectiva Actual de la educación Infantil*”, GRAO, Barcelona.

Sanchidrian, Carmen (2010). “La educación maternal francesa. La construcción de un modelo propio. En Sanchidrian, Carmen y Ruiz Berrio Julio, “*Historia y perspectiva Actual de la educación Infantil*”, GRAO, Barcelona.

Secretaría de Educación del Distrito Capital, SED (1998) El grado cero en el Distrito Capital Evaluación de Impacto, Bogotá, D.C.

Zabalza Miguel, “*El curriculum de la Educación Infantil*” <http://www.infantiae.org/zabacurriITA1807.asp>. consultado el 7 de Enero de 2005,

16 Fandiño G. Castaño I, (2011) *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil* Universidad Pedagógica Nacional CIUP, Informe de investigación, 2006- 2010.

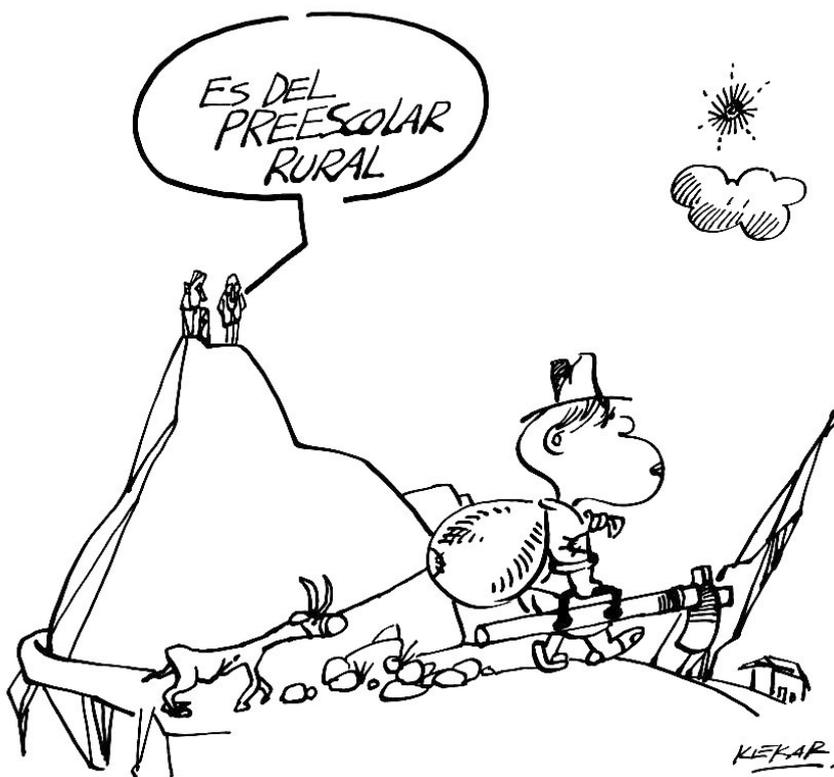
17 Fandiño Graciela (2007), “El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos”, Colección tesis Doctorales. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

18 Secretaría de Educación Secretaría de Educación del Distrito Capital, (1998) *El grado cero en el distrito capital evaluación de impacto*, Bogotá.

Los desafíos del educador infantil frente a la infancia

Diana Concha Ramírez¹

La tesis que sustenta el artículo pone en escena los desafíos del educador infantil frente a las realidades de las niñas y los niños. Aunque se reconoce la diversidad de infancias que tiene Colombia, éste centra su atención en la población escolarizada, haciendo un recorrido desde dos perspectivas, la primera centrada en el niño y la segunda en el contexto del educador en el marco de la política distrital y nacional de Educación Inicial. El documento se fundamenta principalmente en los aspectos coincidentes entre ambas posturas: la intencionalidad de la acción, las concepciones de niño y el conocimiento del niño, resaltando el papel de la práctica reflexiva en la interacción con los niños pequeños. A manera de conclusión se proponen algunos desafíos.



... **S**on las 5:30 AM, las calles se llenan con pequeños cuerpos que recorren trayectorias aún más grandes de lo que su propio ser puede comprender como territorio y/o espacio, acompañando este camino se escucha el sonido de las ruedas sobre las que se soportan maletas llenas de "conocimiento" instruido principalmente por los libros. También algún cuaderno uno o dos en dónde se ha plasmado la tarea del día anterior... A las 5:30 PM de nuevo se agitan las calles, que en ésta ocasión traen consigo a nuestro novato¹ conocedor del mundo y a su maletín... que le otorgará el sentido de su acción por lo menos por unos buenos años: "la tarea"... Por supuesto, en algunos hogares habrá discusiones y hasta maltratos hacia el niño o la niña porque no hay padre o madre que soporte a las 7:00 de la noche, después de una larga jornada laboral, continuar con estas actividades, que se extienden incluso hasta la media noche... Luego de eso, el día comienza de nuevo y a las 5:30 AM estará otra vez nuestro novato en el mundo iniciando su rutina...

Si bien no podemos generalizar la realidad descrita en el párrafo anterior para la diversidad de la población infantil en Colombia, muchos de

¹ Docente asistente de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Magistrada en Comunicación, Licenciada en Educación Preescolar. Ha trabajado como docente de aula en el nivel de preescolar en el ámbito oficial y privado, como coordinadora académica y en el acompañamiento de la renovación de los PEI con la Secretaría de Educación del Distrito. Investigadora en el campo de Comunicación-Educación. Contacto: dconcha@pedagogica.edu.co.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

ellos sí viven situaciones parecidas o por lo menos cercanas a ésta descripción. Este texto centra la discusión en la formación de la infancia escolarizada en sus primeros años y en los retos que el adulto encargado de ésta responsabilidad debe asumir en el día a día.

Niños diversos, instituciones homogéneas

A pesar de los esfuerzos que las instituciones como la familia² y la escuela realizan para proveer a las niñas y los niños elementos, que según su perspectiva, son los necesarios para su "adecuada" formación, ellos sobreviven a éstas. No obstante serán varios los años que tendrán que transcurrir para emancipar su pensamiento y su ser, sobre todo cuando éste no ha sido el foco de atención en su proceso educativo. Si bien ésta afirmación nos puede parecer dura y cruel, es la verificación desde la experiencia en la vida cotidiana de lo que estamos haciendo con los infantes³ más pequeños; cada vez el tiempo de la infancia es más corto y no nos referimos aquí desde un enfoque proteccionista, sino haciendo evidente cómo a partir de las diversas interacciones que hemos construido con los niños tendemos a responsabilizarlos de acciones acorde a las exigencias del mundo actual desde la realidad del adulto, complicándoles desde muy pequeños su ser y su quehacer en el mundo sin vivir y disfrutar la vida.

La agitación permanente de la vida cotidiana y las situaciones difíciles que sienten los padres y maestros por pretender que cada niño sea el potencial de lo que no se pudo ser o el ideal de sujeto que la sociedad espera, no permite que él, como ser humano se conozca y experimente la vida como un todo integral, sino que su vinculación con el mundo se da a partir de interacciones cuyos roles no son equitativos y que están mediados por instancias de autoridad y poder: Madre-padre- hijo, Maestro- estudiante, los que le asignan un rol de sumisión constante, ya sea por exceso o por defecto⁴. Pocas son las experiencias, a las cuales se las ha denominado alternativas, por no ser la mayoría y ser distintas, que presentan un contexto diferente.

Aunque, las familias se han transformado, las políticas educativas han cambiado y las instituciones han asumido otras perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mu-

chos elementos de una educación tradicional, en cuanto a la manera de relacionarnos con los niños en las interacciones cotidianas, se mantienen vigentes: el uso del uniforme (piense usted en el bebé de un año con el uniforme del jardín al cual asiste), las obligaciones escolares, la tarea, el aprendizaje por repetición y a través del libro como fuente primaria de información, el aprendizaje de contenidos fragmentados, las guías, inclusive los ejercicios denominados "planas", pero sobre todo información obsoleta de lo que es el mundo y la manera de vivirlo en el siglo XXI.

Por otra parte, la emergencia de la infancia como un nicho de consumo, ha llevado a una comprensión de ella acorde a los intereses de los medios; ahora son los publicistas los que saben qué les gusta a los niños, qué quieren, cuáles son sus sueños e ideales, los que interaccionan con imágenes y juegos llenos de colores, niveles, que en muy pocos casos padres y maestros han podido alcanzar.

Buckingham⁵ nos propone que las actividades de los niños en su tiempo libre están cada día más privatizadas y mercantilizadas, lo que hace el niño en el hogar se convirtió en bienes de consumo: la televisión, los video juegos, la internet, los juguetes, etc. Así se transformaron los espacios públicos de la infancia también en apropiaciones del mercado⁶. La institución de los medios, aunque sabe qué decirle al niño, dista también de acercarse a la infancia en cuanto a su verdadera esencia.

La idea de *novato* de Marín⁷, es muy pertinente ya que la propuesta de las instituciones (Familia, escuela, medios) en la interacción con los niños, es lo que en esencia forma su subjetividad; seguimos construyendo una subjetividad centrada en los *intereses* del adulto y no en los del niño, no desde su realidad y desde sus necesidades y mucho menos desde sus potencialidades originales a partir de lo que él o ella son. Continuamos formando al niño, desconociéndolo.

Un rol insuficiente y una política educativa poco comprendida y descontextualizada

Es importante aclarar que no es responsabilidad exclusiva del docente ni de los padres de familia la situación que viven muchas niñas y niños en el país. Para comprender el sentido

2 El término *Novato* es presentado por la Dra. Dora Lilia Marín, en el marco del Encuentro Interinstitucional de Prácticas en la Formación de Docentes para la Infancia. 2011.

3 Se entiende por "familia" el espacio de nicho afectivo en el cual crece el niño o la niña sin reducirse a la idea de nuclear.

4 A partir de este punto el término niño se entenderá incluyendo la perspectiva de género Masculino y Femenino.

5 Cuando me refiero a la sumisión por exceso hago referencia a las interacciones en las cuales los niños y las niñas son sometidos al poder del adulto por el maltrato ya sea físico o verbal, en el caso de la sumisión por defecto, se entiendo como aquella en la que la interacción con los padres se da a partir de negociaciones en las que el poder lo ejerce el niño a través de la manipulación, quien en últimas igual es sometido, ya sea por la desatención de sus padres quienes compensan dicha acción a través de otros elementos como juguetes, tecnología o dinero o por la influencia exagerada de los medios de comunicación.

6 Buckingham, David. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Editorial Manantial. Pág. 114.

7 Se puede pensar, por ejemplo, los parques infantiles que restaurantes de cadena han instaurado en sus locales como un agregado al tiempo de la comida familiar.



– Alberto Motta –



Las presiones externas, derivadas de una política fincada en estándares y evaluaciones nacionales e internacionales, han llevado cada vez más a la pérdida de sentido de la acción docente, convirtiendo al maestro en un hacedor de quehaceres y no en un sujeto pensante de su propia acción.

de ésta afirmación debemos remitirnos al ámbito de la cultura; son muchas las prácticas culturales heredadas de generación en generación, cuyas significaciones se han consolidado a través del tiempo, lo que hace que resignificarlas sea un asunto complejo que trasciende las nociones de espacio y tiempo.

La acción del docente, muchas veces es limitada, ya sea por la acción institucional o de los padres de familia, quienes ejercen gran influencia a partir de las expectativas que se generan en torno al “ideal” de lo que “debe ser” su hijo o hija. Es importante reconocer que la actualización constante tampoco es garantía de una adecuada interacción con las niñas y los niños. Entonces ¿cuál es la esencia del asunto? Si se observa, la práctica del docente en ejercicio, con frecuencia encontramos la tendencia cada vez mayor a cumplir con los “requerimientos” solicitados ya sea en el ámbito institucional, distrital o nacional (por ejemplo a través de las pruebas Saber y Comprender).

Éstas presiones externas, derivadas de una política de estándares y evaluaciones nacionales e internacionales, han llevado cada vez más a la pérdida de sentido de la acción docente, convirtiendo al maestro en un hacedor de quehaceres y no en un sujeto pensante de su propia acción, es decir, cada vez más la tendencia sigue orientada a que el maestro haga y otros se ocupen de pensar lo que él debe hacer. Por supuesto, desde ésta perspectiva las niñas y los niños terminan viviendo también como autómatas en el sistema que los sostiene.

La pérdida de sentido, es tal vez una de las razones más frecuentes que los docentes expresan en este contexto, muchas veces generada por cansancio, desatención del Estado para proveer unas mejores condiciones laborales, aumento de cobertura sin los requerimientos de infraestructura necesarios. Sin embargo la razón principal de dicha rutina recae sobre la ausencia de *reflexión* sobre su propia acción; por supuesto, que ésta tendencia es derivada de factores políticos y culturales. Así como el niño construye su subjetividad a partir de las interacciones sociales, el docente también se ha formado en un contexto de interacciones que lo llevan a constituirse como tal.

Ahora bien, aunque las políticas educativas para la educación inicial tanto en el ámbito distrital como nacional están construidas desde enfoques e intereses distintos, existen tres postulados coincidentes que requieren ser objeto de atención: el primero se relaciona con la “intencionalidad” de la acción docente, el segundo con el “concepto sobre el niño” y el tercero llama la atención sobre “el conocimiento del niño”. Si observamos la realidad de la vida cotidiana, estos postulados se encuentran en el discurso de los sujetos, no obstante, la comprensión sobre ellos vacila cuando de realizar la acción se trata: la intencionalidad se pierde por alcanzar el logro del bimestre, la concepción de niño se transforma al interactuar con él en el aula, y el conocimiento del niño termina siendo una rutina de diagnósticos y seguimientos acorde a parámetros externos al propio niño, por lo que ni la acción del maestro es suficiente para realmente comprenderlo, ni la política educativa alcanza a impactar desde sus propósitos.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

La tensión existente entre la teoría y la práctica recae entonces sobre la idea de rutinas, las acciones orientadas hacia los niños más pequeños han sido el cúmulo de prácticas que se convirtieron en rutinas aprehendidas más por la experiencia del maestro (así me enseñaron o así he enseñado siempre), que por una amplia reflexión teórica sobre el conocimiento del niño y su educación. La ausencia de reflexión no permite la formación de la conciencia del sujeto que enseña; para Sañudo⁸, la reflexión es un proceso dialógico y recursivo que en diferentes etapas produce mejoras en la práctica de los docentes y que conlleva en primer lugar redefinir la situación donde se produce la acción, reinterpretándola y asignando un nuevo significado a características conocidas o antes ignoradas. En segundo lugar, permite la reconstrucción del profesional cuando se adquiere conciencia sobre la manera como estructura sus conocimientos, afectos y estrategias y, finalmente, genera la construcción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. Siguiendo a ésta misma autora *"dependiendo de cómo el educador signifique su práctica así la realiza"*, como plantean los lineamientos sobre educación inicial en el país, así como el adulto conciba al niño, así será su interacción con él.

La brecha existente entre los planteamientos para la educación inicial y la realidad de los espacios escolares en la cotidianidad, más que un asunto de la política o del maestro significa una carencia de reflexión sobre la acción docente y sobre las políticas mismas que orientan su práctica. Una política que no se reflexione y que no sea construida conjuntamente con los actores sociales a los cuales afecta, pierde su sentido cuando busca canales para su implementación, y una acción docente que carece de reflexión pierde su intencionalidad al terminar inmersa en las tareas cotidianas.

Desde esta perspectiva, es que cobra sentido la idea de *"intencionalidad"* propuesta tanto en la política nacional como distrital; el pensar las acciones que realizamos con las niñas y los niños implica a su vez, considerar cómo se está concibiendo al niño y cómo es él o ella, ya que al pensar la acción más allá del alcance de unos logros institucionales el ejercicio intelectual emerge. No es lo mismo plantear una actividad pensada para mínimo 25 sujetos diferentes a cuando se propone una actividad para todos considerados como *"iguales"*. Con esto no se quiere decir que cada niño debe desarrollar una acción distinta (aunque la idea de *"rincones"* nos propondría algo así) sino tener en cuenta las características sociales y culturales con las que el niño interactúa cotidianamente para plantear la didáctica.

Retomando una perspectiva comunicativa, la interacción con los niños debería ser cada vez más dialógica y menos unidireccional, aunque ya muchos autores han hablado al respecto⁹, no se puede conocer a los niños sino dialogamos con ellos, si no los escuchamos. De acuerdo con los resultados de una investigación¹⁰ se muestra cómo la construcción del mundo por parte de los niños es bien distinta al mundo del adulto, y precisamente la fractura en la comunicación es la que no permite conocer dicha realidad; los niños viven en tiempo presente mientras el adulto se fija en el pasado o en las expectativas de futuro; sus significaciones están construidas desde los espacios que recorren en sus trayectorias día a día, por ejemplo, la ruta del bus, el camino al jardín, la casa de la abuela, la panadería dónde se compra el pan. Por lo general estas significaciones son ignoradas por el adulto quien se esfuerza en "transmitir" los contenidos para alcanzar los logros del período.

¿Y qué puede hacer el educador infantil en este contexto?

Con base en los planteamientos anteriores, muchos son los desafíos que se proponen en consideración para el educador infantil que trabaja con las niñas y los niños más pequeños. Continuamos caminando a través de un proceso educativo que no se ha revisado a fondo de tal manera que sea pertinente a las realidades del siglo XXI en un contexto cada vez más globalizado y fragmentado socialmente. No hemos logrado alcanzar una educación de calidad, pero no entendida a la luz de los estándares y las competencias, sino de calidad en la medida que se centra en el pleno desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones desde una perspectiva humana para la construcción de una nueva sociedad.

Trascender la visión transmisionista de la educación

A pesar de los desarrollos teóricos y de la tendencia inter y transdisciplinar de las últimas décadas, la organización curricular continua siendo fragmentada y basada en contenidos que no permiten la pregunta, el cuestionamiento, la búsqueda de otros caminos para aprender. Los infantes desde muy temprana edad (incluso antes de los dos años) se enfrentan a actividades mecánicas que no les favorecen en la realización plena de su desarrollo sino que más bien obstaculizan el mismo.

- 8 *Marín, Dora Liliá. (2011) Pensar la formación de pedagogos infantiles: Sobre las posibles relaciones de prácticas formativas y prácticas investigativas. Conferencia inaugural del IV encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia. Bogotá. D.C. Apuntes.*
- 9 *Sañudo, Lya. La investigación (o significación) de la práctica para la mejora educativa. (2011). Ponencia presentada en el IV encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia. Bogotá, D.C. Mimeo, Pág. 10.*
- 10 *Tough, Joan. (1978) Cómo dialogar con los niños. Editorial el Ateneo. 125 Págs.; Camps, Ana. (2005) Hablar en clase. Aula de innovación educativa. Editorial Graó. 111 págs. Bruner, Jerome. (1997) La educación puerta de la cultura. Editorial Visor. 216 Págs; Freire, Paulo. (2005) Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. 246 págs. (Entre otros)*

Superar la idea “que sea lo que yo no fui”

Posiblemente uno de los grandes desafíos que tiene el educador infantil es el trabajo con padres y madres de familia, quienes con ansiedad se llenan de expectativas sobre sus hijos que no les permite reconocerlos en su esencia personal como seres humanos. El maestro como líder, como profesional, como investigador de su campo de formación tiene la obligación de formar también a los padres y madres en los caminos más adecuados para otorgarle al niño un bienestar que le permita tener una calidad de vida con afecto pero de manera asertiva. Es un llamado a no continuar tolerando el maltrato infantil porque el niño no escribe bien la letra, no entiende la tarea, no aprende a leer ni a escribir, acciones que se realizan en tiempos cada vez más cortos para ello, irrespetando al niño en todo su ser.

Revisar lo que se le enseña y comunica a los niños

Mucho de lo que se le enseña a los niños pequeños no es útil para la formación que ellos requieren y mucho menos está contextualizado acorde a su realidad; se requiere pensar una educación que responda cada vez más a las vivencias del ser en contexto, el desarrollo de la conciencia de sí mismo y del otro, sobre todo, en un marco de relaciones interpersonales marcadas por la violencia como las que vive nuestro país. Pensar seriamente en lo que se le dice a los niños ya que para ellos cada palabra es una verdad, una manera de construir el mundo, si se miente, si se ofende, si se grita esa es la realidad que ellos construyen.

Pensar la acción docente

Es importante para el educador realizar una práctica reflexiva que sea educativa, el transformar la propia acción es un camino de introspección y diálogo constante con el ser del maestro y su acción. Hacer *conciencia* sobre lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace permitiría que las niñas y los niños tuvieran la oportunidad, en muchos casos, de interactuar con un proceso de enseñanza- aprendizaje lleno de experiencias nuevas que se transforman en el día a día a partir de sus intereses y necesidades. También, se enriquece la experiencia del docente la conformación de redes de maestros ya que al sistematizar cada experiencia docente se tienen elementos para compartir y dialogar con otros, construir teorías, aportar a la política pública e incluso transformar la realidad.

Vincularse a los nuevos lenguajes y maneras de leer y escribir

Los infantes, desde muy temprana edad tienen una interacción con los medios y tecnologías de la información

y comunicación; conocen dichos lenguajes, saber usarlos, escuchar lo que los niños observan en la televisión, que en muchas ocasiones difiere de lo que ve el adulto, es un reto importante para la formación de los niños del siglo XXI. Es relevante trascender también, la dicotomía escuela-medios para desarrollar procesos más dialogantes e integrados desde una perspectiva comunicativa, lo que permite alfabetizar no solamente en el lenguaje escrito sino en múltiples lenguajes, enriqueciendo así la experiencia del sujeto.

Bibliografía

- Bruner, Jerome. (1997) La educación puerta de la cultura. Editorial Visor. 216 Págs.
- Buckingham, David. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Editorial Manantial. 255 págs.
- Camps, Ana. (2005) Hablar en clase. Aula de innovación educativa. Editorial Graó. 111 págs.
- Concha Ramírez, Diana. (2011) Construcción de subjetividad en niñas-niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas. Revista Itinerario educativo. Universidad de San Buenaventura. Págs. 239-273.
- Corea, Cristina y Lewkowicz Ignacio. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Editorial Paidós. 214 págs.
- Freire, Paulo. (2005) Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. 246 págs.
- Marín, Dora Lilia. (2011) Pensar la formación de pedagogos infantiles: Sobre las posibles relaciones de prácticas formativas y prácticas investigativas. Conferencia inaugural del IV encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia. Bogotá. D.C. Apuntes.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. 164 págs.
- Sañudo, Lya. La investigación (o significación) de la práctica para la mejora educativa. (2011). Ponencia presentada en el IV encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia. Bogotá, D.C. Mimeo, 17 Págs.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. 210 Págs.
- Tough, Joan. (1978) Cómo dialogar con los niños. Editorial El Ateneo. 25 Págs.

11 Concha Ramírez, Diana. (2011) Construcción de subjetividad en niñas-niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas. Revista Itinerario educativo. Universidad de San Buenaventura. Págs. 239-273.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

La infancia a partir y los procesos de formación en Educación Infantil

Lucia Nossa Núñez¹, Patricia Londoño Holguín², Sara Inés Ochoa³



A partir de los interrogantes sobre las concepciones de infancia que se abordan en los procesos de formación de formadores, se alude a reflexiones y cuestionamientos sobre las relaciones con la infancia y principalmente con los procesos de formación de formadores, pues depende desde donde se conciba al niño, se asume y se incide de distinta manera en su educación. Estos planteamientos, se formulan a partir de los resultados de un ejercicio investigativo enfocado en la relación entre “la formación de formadores y la política pública de primera infancia” que tuvo como una de sus categorías centrales de análisis la concepción de infancia.

¿De qué perspectivas de infancia estamos hablando?⁴

El estudio de la infancia, considerada una categoría de construcción social e histórica, en la que se reconocen las concepciones que han emergido en las diferentes épocas y su evolución hasta nuestros tiempos; estas formas de comprensión dan cuenta de proyectos de hombre, mundo y sociedad que inciden en las maneras de leer y relacionarse con la infancia. Las miradas disciplinares, han hecho aportes a esta construcción desde cada uno de sus paradigmas, siendo en realidad, reciente el interés y preocupación por la infancia⁵.

Los aportes de la pedagoga colombiana María Victoria Alzate Piedrahita⁶, muestran un panorama amplio de perspectivas posibles para leer la infancia, aludiendo a los pioneros de los estudios históricos como Ariès⁷ y Lloyd de Mause⁸. Dando cuenta de la evolución histórica de esta concepción. El primero, desde el análisis de la iconografía y documentos de la época en Europa, en contraste con el análisis de esta concepción sobre las pautas de crianza, desde una perspectiva psicogenética, en el caso de De Mause.



1 Universidad Libre. Facultad de Educación. Docente– Investigadora. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Psicopedagoga. Especialista en Infancia, desarrollo y comunidad y Magister en Desarrollo Educativo y Social. Email: lucnossa@hotmail.com.

2 Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a distancia. Facultad de Educación. Docente – Investigadora Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Educación y Orientación Sexual. Magister en Educación. Email: patricialondono@ustadistancia.edu.co.

3 Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Docente – Investigadora. Psicóloga. Especialista en Atención Social Integral en Salud Mental. Magister en Educación. Email: s.ochoa@javeriana.edu.co.

4 Para efectos de esta reflexión las autoras se refieren a aquellos enunciados con mayor recurrencia en los procesos de formación en la investigación “Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia” ASCOFADE, 2011.

5 Ochaíta A. E. et al (2004), *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño*. McGraw-Hill.

6 Alzate, P. M. (2003) *La infancia concepciones y perspectivas*. Pereira. Colombia. Editorial Papiro.

7 Ariès, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid. Editorial Taurus.

8 Lloyd DeMause. *Historia de la Infancia*. Versión española de María Dolores López. Madrid. Alianza Editorial.



– Alberto Motta –

En esta mirada histórica, Alzate, atiende también, entre otros, al estudio adelantado por Cecilia Muñoz y Ximena Pachón⁹, en cuanto a la concepción de la infancia en Colombia, donde se anota por ejemplo cómo en el recorrido histórico muestra el paso de una educación moralista, hacia una con mayor influencia de disciplinas como la psicología y la medicina, refiriendo por ejemplo como "(...) *lo demoníaco y lo divino, fue remplazado por una referencia a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebe, los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas del comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debida a las intervenciones inadecuadas del ambiente(...)*". Mostrando así de una manera sencilla y clara la evolución de la educación en Colombia y desde allí, las concepciones de infancia subyacentes.

Por otra parte, resalta la concepción de la infancia desde las perspectivas como la pedagógica, la psicosocial, la política y la de derecho. En la primera, se alude al niño en su condición de alumno y su relación con la escuela fundamental-

mente, y por allí pasan todas las corrientes pedagógicas y sus tendencias, que convergen con gran fuerza en la necesidad de cuidado, protección y escolarización. Desde una mirada psicosocial, se concibe a la infancia como parte fundamental de la sociedad y su desarrollo. Esta postura comprende un énfasis en los procesos evolutivos psicobiológicos y sociales, y por ende, resalta la infancia como una etapa de vida fundamental. Se plantea entonces, la preocupación por las condiciones de vida, los factores ambientales y su incidencia en la búsqueda del bienestar en general.

Sin distanciarse de esta perspectiva, se trata la visión política que alude a la infancia como un asunto público, como sujeto de la política, y desde ahí acoge la emergencia contundente de los derechos humanos, llegando a la consolidación de una preocupación mundial por la garantía de los derechos de la niñez en el siglo XX. Sin embargo, como lo plantea Alzate M. "(... *en el fondo, parece aún estar muy enraizada la idea que en la práctica no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras, sino solo unos pocos...*)"¹⁰. Podría añadirse complementando esta visión, como introduce Casas¹¹, la pregunta por las condiciones de vida de la niñez y plantea cuestionamientos desde las representaciones sociales para su abordaje y mejoramiento.

Ampliando aún más estas perspectivas de infancia, se acude a Colángelo¹² quien desde la antropología, postula tres variables claves para la comprensión de la infancia: la social, cultural y de género. Las cuales, trascienden la mirada determinista de clasificación por edad, muy arraigada en el sistema educativo moderno y uno de los criterios predominantes, para la estructura de los niveles educativos, auspiciado por las teorías del desarrollo en psicología. De esta manera, desde una perspectiva más sociocultural, aparece la idea de las "*infancias*", atendiendo al criterio de diversidad. Se entiende la infancia, como una categoría multidimensional que comprende la configuración de la subjetividad infantil desde una mirada de la complejidad y los mundos posibles para ser y existir niño o niña. Alzate M.¹³ anota, por otra parte, como se abre paso a una perspectiva emergente que habla de la "*nueva infancia*", especificando que es aquella que surge asociada al mundo de los desarrollos tec-

21

9 Muñoz, C; Pachón, X (1991) *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Planeta.

10 Alzate, M.V. (2003), *op. Cit.* Pág. 147.

11 Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

12 Colángelo, M. (2003) *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje: Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y Formación. Ponencia. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Universidad de La Plata. Y Seminario Internacional. La formación docente entre el siglo XIX. Ministerio de Educación. Argentina.*

13 Alzate, P. M. *Revista N° 28 (2001) Concepciones e imágenes de la infancia. en: Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. ISSN0121 -9677*

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

nológicos, la eclosión de la información y la comunicación, donde se alude a un niño con más y mejores competencias, que superan lo posible para la infancia vivida por las antiguas generaciones.

Hasta aquí, un punto de partida para realizar reflexiones, sobre las concepciones de infancia que circulan en el contexto educativo, y como éstas se matizan de acuerdo con la época en la cual están inmersas y con los cambios profundos que se vienen dando a nivel social-cultural y que inciden en la forma de comprenderla y por ende, orientadores en los procesos de formación.

¿Sobre qué infancia estamos hablando en la de formación de formadores?

Al rescatar, las reflexiones sobre los procesos de formación de formadores, a propósito de la experiencia investigativa en este campo, se observa un panorama matizado por diversas concepciones de infancia que circulan y coexisten en los discursos y propuestas educativas.

Una concepción muy visible, es la referida al *niño vulnerable*, entendido como aquel en condiciones de carencia económica y social, predominantemente. La cual, se manifiesta con expresiones asociadas a fragilidad, indefensión, pobreza y desamparo, entre otros, que dan cuenta de flagelos sociales, problemáticas, riesgos y amenazas. Discurso predominante al tratar sobre las prioridades de atención educativa en los procesos de formación de nuevos maestros. De tal modo y paradójicamente, aunque pareciera coherente inicialmente, esta concepción de niño vulnerable, se confunde o entremezcla fácilmente con la concepción de niño como *sujeto de derechos*, opción que busca contrarrestar estas condiciones de vulnerabilidad. Así al hablar de derechos, pareciera por momentos, que alude a vulnerabilidad y carencias, contrario a su fundamentación.

Siguen siendo excluyentes las propuestas educativas, al generalizar y homogenizar la concepción de infancia, únicamente desde esta categoría socio jurídica, referida a vulnerabilidad y derechos. En relación con la predominancia de este discurso socio jurídico de la infancia, emerge la preocupación o interés por las políticas públicas en tanto, se busca a través de ellas, generar transformación y mejoramiento de condiciones de vida, apuntando nuevamente a la concepción de la infancia vulnerable. Si bien, las propuestas educativas para la formación de formadores en educación infantil, tienen explícito en su mayoría, un compromiso con

los niños como sujetos de derechos, se considera aún débil la reflexión de lo que esto significa y sus implicaciones en la educación

Siguiendo a Alzate¹⁴, como lo cita la investigación en mención, "(...) aunque se haga referencia a que no basta con promulgar los derechos, se vuelve a la idea de la vulnerabilidad como una opción de atención educativa. *"Parece como si estuviese muy arraizada la idea de que en la práctica no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras sino sólo unos pocos: los abandonados, explotados, maltratados, mal nutridos o enfermos"*.¹⁵

También se encuentra predominancia de la concepción de *infancia desde una mirada de desarrollo*, estrechamente vinculada con las anteriores. Allí el criterio de organización psicobiológica es el que prima, indiscutiblemente ligado a la historia de la pedagogía y evolución de la escuela, permeada por los discursos psicologicistas desde las diversas corrientes teóricas del desarrollo. Criterio que predomina al abordar el orden educativo, el establecimiento de la norma y la clasificación por niveles. De esta manera, se concibe a la infancia como período vital, etapa fundamental en el desarrollo evolutivo de la persona.

Esta noción de desarrollo, contempla también varios matices presentes en los discursos formativos y las propuestas educativas, que van desde planos muy ligados a la mirada integradora de dimensiones y etapas de desarrollo hasta miradas más holísticas e integrales. Todas ellas ancladas en la idea del desarrollo. De otro lado, otra concepción que se hace fuertemente visible, es la concepción de *niño escolarizado* que se relaciona en los discursos con la idea de *"niño regular"*, *"niño normal"* pero siempre visto en el marco del desarrollo.

En concordancia con esta perspectiva, se observa cómo la pedagogía y la infancia, están ineludiblemente conectadas históricamente. Así la evolución de la educación y la pedagogía, ha llevado a consolidar de manera determinante y casi como única opción la idea de niño como escolar, siendo invisibilizado en otros ámbitos. Conllevada a centralizar la reflexión únicamente en el niño escolarizado. Aquí, sin el ánimo de desestimar el valor de la escuela, se plantean como retos las preguntas por la infancia y la pedagogía en estos diversos escenarios.

Otra concepción observada, es la del niño de la necesidad versus niño de la posibilidad. *"La posibilidad, emerge como una opción que invita a indagar más allá de la pro-*

14 Alzate, (2003) op. Cit.

15 Ochoa S., Nossa L., Londoño P., Escobar S., Quiroga J., Rojas S. (2011). *Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia*. ASCOFADE, Pág. 52.



– Alberto Motta –

blemática, la carencia, donde el reto del hacer pedagógico se vincula con las capacidades, las posibilidades, las fortalezas”¹⁶. Estas concepciones aparecen también en los discursos que circulan en los procesos de formación. Discursos en tensión a la hora de la reflexión, decisión y formulación de propuestas educativas. ¿Se atiende la necesidad o se atiende la posibilidad? Esta última, ¿sería la más cercana a la intencionalidad de la educación?

Se encuentra también en estos discursos de manera emergente, la concepción de niño como sujeto social e histórico, dando cuenta de la idea de sujeto en proceso y permanente construcción, mirado desde las particularidades de la época histórica, las condiciones culturales, sociales y políticas que lo rodean.

Algunas propuestas de formación de formadores, instalados en estas posturas, plantean el recurso de la historia como fundamental para argumentar la diversidad de significados o construcciones conceptuales de la infancia, desde perspectivas amplias e interdisciplinarias que permiten leer en contexto y desde el entrelazado de variables que convergen en este proceso. Esta mirada surge como una opción nueva de reflexión, un lugar no común, que cuestiona las ideas hege-

mónicas evidentes en los discursos recurrentes. Esta mirada socio histórica permite lecturas de los niños y sus múltiples opciones.

Finalmente, aparece muy tímidamente aún, por lo menos a consideración de las autoras, la concepción de “*las infancias*”, que es una de las miradas contemporáneas que distan bastante de las anteriormente anotadas, acudiendo a la idea de diversidad y pluralidad.

“Sin embargo, subyace en esta enunciación, una mirada de lo plural, asociado al reconocimiento de situaciones de vulnerabilidad y carencia. La diversidad se plantea asociada básicamente al contexto localizado al que pertenece (geográfica o culturalmente) o por problemáticas sociales.”¹⁷

Reflexiones finales

Las diferentes formas de comprensión de la infancia que subyacen a las propuestas educativas en los procesos de formación de formadores, requieren repensar su lugar y relación, con miras a asumir de manera más consciente e intencionada, la definición de horizontes de sentido. Esto implica asumir una posición crítica y reflexiva sobre la concepción de infancia, tomando distancia de enfoques prescriptivos que reducen su significado a unas características determinantes y de cierto modo, excluyentes. Visiones que se naturalizan y asumen como únicas verdades, o las principales.

Desde perspectivas cercanas a la diversidad como eje de reflexión, abre posibilidades de comprensión y así mismo de exploración, creación y construcción de opciones de relación, estudio y abordaje de la infancia. Y por tanto, constituyen una oportunidad de renovación y fortalecimiento de la reflexión educativa y sus propuestas pedagógicas. Mirar al niño como sujeto social e histórico, permite que se valoren las significaciones de época, se reconozcan aprendizajes, intenciones subyacentes en su formación y por ende, se busque generar y resignificar su sentido y lugar en el mundo contemporáneo.

Estar atentos a la integración y coherencia entre discursos y prácticas, o mejor aún a concebirlos como unidad inseparable. Lo que orienta nuevamente a la necesidad de indagar, reconocer, estudiar las concepciones que subyacen en las

16 Ochoa S. Et. Al. (2011) op. Cit. Pág. 53.

17 Ochoa, S. et al (2011) Op. Cit. Pág. 57.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

propuestas educativas formuladas. Se hace interesante el reto de trascender, las concepciones de infancia homogenizantes y ancladas que llevan a desarrollar prácticas pedagógicas enfocadas a la atención y asistencia.

Desde esta lógica, es peligroso entonces, por ejemplo, hacer el discurso por el discurso de los Derechos Humanos, sin profundizar en su fundamentación, dejando de lado su razón ética y política, que rescata la condición de dignidad humana inherente al hombre y su legado como conquista social. Así el discurso de los niños como sujetos de derecho y de política, fácilmente puede tacharse de homogenizante e invisibilizador de diferencias. De este modo, surgen críticas, sin propuestas y con muchas ausencias del rol del maestro como sujeto político en escenarios de reflexión y construcción en ésta línea. Es necesario, ir más allá de las respuestas estratégicas en las que se enmarcan, por momentos, los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas educativos, respondiendo a normativas administrativas de gestión y eficiencia, orientando más bien los esfuerzos, a fortalecer los procesos educativos en la formación de formadores. En este caso, buscando ampliar y profundizar sobre la infancia, como una categoría esencial de estudio, propia de la especialidad de la educación y pedagogía infantil.

Se considera importante que en los programas de formación de formadores se permita dar una mirada de inclusión, trascendiendo las clasificaciones asociadas a la procedencia, el contexto geográfico, o la problemática o a la condición -al que pertenece el niño-, refiriéndose por ejemplo al niño de la selva, el niño rural, el niño urbano, al niño en alto riesgo. Pues en muchos casos, todas estas variedades en su denominación de acuerdo con la condición, se consumen en la idea de la escolarización como única opción de mejoramiento.

Por último, contemplando nuevas reflexiones a propósito del ejercicio investigativo, se hace alusión a la noción de niño en esta época contemporánea. Tal vez "*expósito*" también como en la antigüedad, no solo expuesto a la intemperie de los flagelos sociales, sino ahora, expuesto a la saturación y el mundo del denominado tercer entorno. El niño de hoy, ya no es oculto, ya no es invisible como refería Ariès. Ahora es asunto público, nada se reserva a la necesidad de información y vigilancia del mundo adulto. Ahora es público, y esto implica que todos tienen la posibilidad de informarse, conocer e inter-

venir. Aquello que otrora era privado, reservado, considerado en la intimidad, ya no lo es. ¿De qué niño hablamos entonces hoy? Siguiendo la reflexión de Colángelo¹⁸ ¿Para qué tipo de niños están formuladas las políticas y diríamos en este campo que convoca la reflexión, para qué tipo de niños están hechas las propuestas educativas? ¿Y por ende, qué tipo de formadores estamos formando? ¿Para qué y para quienes?

• **Bibliografía**

- Ariès, P. (1987) "El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen". Madrid. Editorial Taurus.
- Alzate, P. M. Revista N° 28 (2001) Concepciones e imágenes de la infancia. en: Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Alzate, P. M. (2003) La infancia concepciones y perspectivas. Editorial Papiro Pereira. Colombia.
- Casas, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.
- Colángelo, M. (2003) La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje: Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y Formación. Ponencia. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Universidad de La Plata. Y Seminario Internacional. La formación docente entre el siglo XIX. Ministerio de Educación. Argentina.
- Lloyd DeMause. Historia de la Infancia. Versión española de María Dolores López. Madrid. Alianza Editorial.
- Muñoz, C; Pachón, X (1991) La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo. Santa fe de Bogotá: Editorial Planeta.
- Ochaíta A. E. et al (2004), Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño. McGraw-Hill.
- Ochoa S., Nossa L., Londoño P., Escobar S., Quiroga J., Rojas S. (2011). Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia. ASCOFADE. Bogotá, Colombia.

La formación del maestro de infancia

Jeffer Harvey Cabezas¹, Luz Amparo Bustamante²

La educación infantil es quizá la necesidad más sentida y urgente de un proyecto educativo serio y responsable, pues es la protección del derecho a la educación desde su inicio, lo que garantiza de manera integral el alcance de la totalidad de los niveles educativos previstos en el sistema.

Por la gran responsabilidad que soporta el maestro de infancia en el noble ejercicio de su labor, sobre él recaen no sólo los procesos de la adquisición del conocimiento, formación e investigación, sino, además, el compartir de dicho conocimiento; su carga se incrementa en los campos de la responsabilidad social, política, cultural y ética del conglomerado social sobre el cual, históricamente, permanece y actúa.



Requerimos una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modelo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera a sí misma, que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y concilie una ética y, tal vez, una estética para nuestro afán, desaforado y legítimo de superación personal.

Gabriel García Márquez

El lenguaje del maestro de infancia

Hablar de educación y del proceso de formación es abordar un universo bastante complejo, pero a la vez fascinante; lleno de múltiples momentos, realidades, vivencias, saberes y conocimientos, inherentes al hombre como ser pensante que crea a partir de sus experiencias y que cuestiona la realidad del mundo de las ideas y del conocimiento.

La difícil tarea de formar a las nuevas generaciones compromete a varios actores: a la familia como primer agente educador; a la sociedad, con el significativo compromiso frente a cada uno de los miembros que la conforman y al Estado, ante el deber de ofrecer un apropiado sistema educativo junto con ambientes y espacios propicios para desarrollarlo.

El termómetro infalible para medir el grado de civilización, el desarrollo material y espiritual de una nación, no es otro que el sistema educativo gestado en su interior como una relación directamente proporcional e incuestionable frente a la estructuración, organización y funciones en la vida de los pueblos, con el compromiso moral, político, social y científico, en respuesta a las crecientes necesidades planteadas por la evolución histórica y el diario descubrir de la comunidad.

El convulsionado mundo de hoy, exige personas críticas y analíticas que sean capaces de convivir democráticamente, aceptar las diferencias y construir consensos para el bienestar individual y social. En este sentido la liberación, la autodeterminación de los pueblos, el mejoramiento de las condiciones materiales y culturales de existencia, no pueden estar enmarcadas por fuera del acto educativo y de sus protagonistas fundamentales: el educando y el educador, base dialéctica del proceso cultural de la enseñanza; por ello, el maestro, primordialmente, es el agente de mayor responsabilidad en el cambio de la sociedad, sobre él recae todo el juicio de la historia. Aunque no es justo dejar esta difícil tarea única y exclusivamente a los maestros; pues a ellos solos, les es imposible re-direccionar la sociedad y transformar el mundo. Tal y como lo sostiene Paulo Freire: *"Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo"*³.

25

¹ Magíster en Educación. Licenciado en ciencias de la educación. "Grupo de investigación Innovaciones Pedagógicas y Educativas". Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: jefharvey@hotmail.com.

² Especialista en Infancia, Licenciada en preescolar, profesora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. "Grupo de Investigación Innovaciones Pedagógicas y Educativas" Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: luzabus@gmail.com.

³ En: Requejo Osorio, Agustín. *Conocer para transformar*. En: *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, 2000. p. 134.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

- Alberto Motta -



Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo. Paulo Freire

26

Es de vital importancia mencionar el papel que juega la educación impartida en los primeros años de la vida del hombre, pues en esta época se consolida su futuro emocional y social, se cimentan las actitudes de aceptación y adecuación al mundo cambiante en el que le corresponderá vivir y es precisamente el maestro en infancia, quien tiene en sus manos la responsabilidad y el compromiso de ejercer esta labor abnegada, silenciosa pero fecunda en valores éticos, académicos, científicos y sociales, en donde se propenda por formar a nuevas generaciones capaces de conducir, el futuro, una patria sobre los principios de libertad, democracia, justicia encaminadas a la paz que tanto hemos anhelado.

Todos los niños y niñas desde su nacimiento, emplean formas de pensamiento que demuestran una gran riqueza mental para elaborar sus experiencias, sistematizar información, construir conocimiento y apropiarse de su entorno. Las experiencias de interacción con su madre y demás personas que lo rodean le permiten establecer un sistema de afecto, para dar cuenta del intercambio emocional en el que risas, caricias, abrazos, juegos y otras formas de contacto corporal

se utilizan para la comprensión de las acciones, intenciones, emociones y deseos propios y ajenos, para descubrirse a sí mismo como un ser único, diferente a los demás e igual a ellos; para darse explicaciones, simbolizar y otorgar significado a las características propias del lenguaje y del medio que habita. Las capacidades y habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motrices que poseen los pequeños deben ser descubiertas por los adultos que los atienden, para ayudarlos e impulsarlos a hacerlas visibles y a enriquecerlas en el transcurso de su desarrollo⁴. Es acá donde uno de estos adultos es el maestro de infancia.

La concepción de infancia

En lo que sigue se establecen algunos referentes que permitieren realizar un acercamiento a la concepción de infancia. Es con Rousseau en su libro *el "Emilio o la educación"* con quien se puede realizar un primer acercamiento a la concepción de infancia, pues hasta la época solo al niño se le consideraba con un adulto en miniatura. O en sus palabras *"Buscan siempre al hombre en el niño, sin considerar lo que éste es antes de ser hombre"*⁵ El texto percibido de carácter revolu-

⁴ Segovia Ospina, Isabel. *Atención a la primera infancia: bases sólidas para el desarrollo humano*. En: *Revista Internacional Magisterio*. No 34 (ago. - sep. 2008); p. 35.

⁵ Rousseau. Juan Jacobo. *Traducción Ricardo Viñas*. 2000. *El aleph.com*.

cionario y que además fue vetado y quemado; se convierte en un derrotero para la educación y la pedagogía. Pues aquí se pone de manifiesto la importancia que ostenta la educación a la infancia.

Así, se puede decir que la infancia es *"una época clave de la vida, en la cual se configuran todos los resortes afectivos e intelectuales del individuo, de cuyo correcto desarrollo depende buena parte del éxito o fracaso posterior de cada individuo en su proyecto vital"*⁶.

Lo anterior, significa que necesariamente, la infancia debe concebirse como una etapa dentro de la vida de la persona que enmarca una época de transición donde se adquieren los conocimientos adecuados para lograr no sólo un enriquecimiento cultural e intelectual, sino que lleva a propiciar un desarrollo pleno, con características específicas que le acompañarán a futuro y mediante las cuales toma las decisiones a que haya lugar.

El contexto de la educación colombiana

Pensar la educación [...] de hoy conlleva a pensar sus implicaciones de carácter político, histórico, económico y por supuesto, de carácter social de cara a la realidad actual⁷. Si bien es cierto el país se ha preocupado por la situación educativa, a través de los planes de desarrollo pues, *"Se sabe que en ellos se cristaliza, en gran medida el futuro económico y político de país"*⁸. En esta línea surgen políticas educativas impuestas que tienen según los gobiernos de turno buenas intenciones, pero que a la larga resultan contraproducentes, para la pretensión de la calidad educativa. Se entenderá como política educativa la que se *"refiere a todas aquellas decisiones que orientan las acciones de los sistemas educativos y que se traducen en normas y decretos que de una u otra forma afectan al docente"*⁹.

Desde tiempos inmemoriales al tratar la educación en Colombia se le aducen diversos contenidos y teorías a fin de lograr que exista una mayor profundización de los *procedimientos*, y que por lo mismo se puedan generar resultados muchos más satisfactorios para fortalecer el sistema de formación. Cumplir con los fines propios de la educación que han sido dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional en su mismo interés de conseguir una formación mucho más

integral, que involucre al hombre con su ambiente y que a su vez, se generen propuestas de mejoramiento social, económico, ético, donde exista mayor respeto por el otro desde los primeros años de formación.

Las teorías, los fundamentos pedagógicos y educativos juegan un papel determinante desde el punto de vista que liga al maestro con los lineamientos educativos, el estudiante y la misma sociedad en aras de construir una política mucho más dinámica, pero a la vez comprometida con una realidad social donde la humanización de la educación, la plataforma tecnológica y los medios didácticos y lúdicos se conviertan quizá en la mejor herramienta para lograr sus fines, y por lo tanto construir una política educativa de permanente evaluación y retroalimentación que atienda las necesidades y expectativas propias de la sociedad de cara a la formación de nuestra niñez.

Consecuentes con la pretensión de Plan Decenal de Educación es desde *"las instituciones de Educación Superior, las facultades de educación y las normales superiores encargadas de formar los educadores, realizarán cambios sustanciales en sus concepciones y en su quehacer, a fin de garantizar una formación que transforme y mejore significativamente la calidad de la educación en el país"*¹⁰.

Una mirada a la formación del maestro de infancia

Las instituciones educativas formadoras de educadores conciben y desarrollan programas en un plano general, centrandolo su objetivo en dotar a sus alumnos de herramientas necesarias para ayudar a construir su personalidad. En las instituciones formadoras de maestros, este sentido debe ampliarse de una manera que permita *"vincular e interrelacionar un ser humano con un proyecto de vida articulado a su proceso formativo, lo cual se convierte en garante de que el maestro pueda aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, aprender a sentir y aprender a amar"*¹¹.

Es responsabilidad de instituciones educativas formadoras de maestros de infancia, construir un proyecto académico para formar con la más alta calidad científica y ética; un proyecto en el que la pedagogía, como saber fundante, se constituye en fuente y vector que impulse la formación

6 Gallardo Rodríguez, Isabel María y González Mesa, Noelia. *La infancia como concepto y como realidad [en línea]. España: Universidad de Sevilla, s.f. [citado el 06-04-11]. Disponible en: <http://alojamientos.us.es/pedsocial/archivos/tema13.PDF>.*

7 Cabezas, Jeffer Harvey. *Algunos apuntes sobre la política educativa en educación superior "universidad" y su incidencia en el profesor universitario. Cuadernos de lingüística hispánica. #13.2009. UPTC. Tunja.*

8 Herrera, Cecilia y Acevedo, Raúl. *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970 – 2002. Revista Nómadas # 20. 2004.*

9 Calvo, Óp. cit.

10 Plan Decenal de Educación 1996 – 2005. *La educación un compromiso de Todos.*

11 Gardner, H. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.*

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

de un sujeto portador de un saber que pueda integrar la educabilidad y la enseñabilidad, y a la vez que contribuya a la construcción de una cultura de la convivencia, de la solidaridad, de la participación y del medio ambiente, creando mecanismos para la formación de una cultura de justicia social y estableciendo relaciones y aportes con otros saberes.

La sociedad demanda de las instituciones formadoras de maestros de infancia y, cada vez con mayor urgencia, la formación de profesionales excelentes y la "calidad en la formación del profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle al abordar el currículum universitario, sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional"¹². En el nuevo milenio, cada individuo y cada organización construirán su capacidad de acción y, por tanto, su posición en la sociedad, mediante el conocimiento y la capacidad para generar nuevo conocimiento, que le permita adaptarse al ritmo veloz del cambio. Este es el rasgo central de las sociedades del conocimiento, o sociedades capaces de generar conocimiento acerca de su realidad y de su entorno, y capaces de utilizar dicho conocimiento para concebir y construir su futuro.

La formación de un maestro de infancia demanda la necesidad de reflexionar sobre su quehacer cotidiano con categorías pedagógicas. Esto se convierte en una garantía y punto de partida para que cada institución pueda elegir entre las múltiples ofertas de la producción intelectual pedagógica y que esa elección sea coherente y pertinente, como bien lo plantea Ochoa: "Coherente por la consistencia interna del programa como los propósitos institucionales, congruente por la articulación entre los componentes del programa y pertinente por la correspondencia con las demandas de la sociedad"¹³.

Es necesario señalar que la formación de los maestros de infancia, se debe concebir como un proceso permanente, de tal manera que sea posible trascender las instituciones formadoras, "hasta consolidar procesos de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente a la investigación y la generación de experiencias en los campos científico-técnico, pedagógico y didáctico, ético-axiológico, humanístico, etc."¹⁴.

La niñez y el profesorado desde la praxis educativa

El niño de la época actual, ha venido desarrollando una serie de habilidades que el maestro hoy por hoy debe saber descifrar con ocasión del mismo proceso de enseñanza y

aprendizaje, a razón de la información que debe poseer el maestro para reformular su esquema educativo. Pues como lo denotó Dewey "los niños no llegan a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla"¹⁵.

Nuestra infancia día a día constituye nuevas formas de apropiarse del conocimiento, por consiguiente el maestro de infancia, debe mostrar preocupación no sólo para conocer la nueva realidad en materia educativa del infante moderno, sino que además busque alternativas de formación actualizada y conforme con las expectativas y necesidades de la población infantil en facultades especializadas y que muestren preocupación por atender dichos intereses. Sólo de esta manera, se podrá fortalecer aún más el grado de formación del niño en todas y cada una de sus fases de desarrollo.

Dicho lo anterior el ejercicio del maestro debe partir por entender el mundo de la niñez, de su niñez; partir del maestro mismo. Esto se logra si él es capaz de contestarse el siguiente interrogante *¿Quién quiero ser cuando sea niño?* Pregunta que en un principio puede parecer un tanto ingenua, pero que si se analiza detenidamente emerge como un elemento que solidifica una propia concepción de niñez frente a las realidades contextuales de la infancia. Así las cosas el interrogante se convierte en oportunidad de reconocer en nosotros, los participantes, ese niño que en nosotros habita, pero que para algunos ya está muerto.

Emerge la oportunidad de la pedagogía, pues es ella la que permite aminorar "la brecha existente entre la teoría y la práctica, para tejer las relaciones que se enmarcan en los ambientes de aprendizaje; es decir, en ese espacio conceptual, los estudiantes y profesores son sujetos epistemológicos, éticos y políticos que conforman parte activa de la sociedad"¹⁶. Existe un saber teórico y práctico, entendido como el universo complejo -cúmulo de experiencias, creencias, saberes, tanto pedagógicos como disciplinares, así como las ideas que posee y por las cuales es poseído, como hechos que giran alrededor de su mundo, en los diversos contextos de aprendizaje y de enseñanza-, "en el que teoría y práctica son los elementos mágicos, místicos, míticos, entre otros, que integran la alquimia pedagógica. La teoría y la práctica,

12 González, Maura Viviana, *Revista Cubana de Educación Superior*, No. 2. 1999.

13 Ochoa, M. (1997) *La autoevaluación de las unidades académicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Serie Programa para el Desarrollo de la Autoevaluación Institucional.

14 Rentería Rodríguez, Pedro Elías (2004). *Formación de docentes: un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Bogotá: Magisterio. Pág. 62.

15 Dewey, John. *The school and society*. En: *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois: University Press (1976). Vol. 1. p. 25.

16 Cabezas, Jeffer Harvey. *Aproximación al pensamiento pedagógico de profesor universitario. Análisis de caso*. UPTC. 2011.



– Alberto Motta –

*vista como una fusión, se reivindica en sí misma, puesto que en el afán de la abstracción científica, se ha tendido a escindir, por lo general, los elementos que hacen parte de un todo para explicarlos, pero sin la complejidad que conlleva restituir su unidad*¹⁷.

Un maestro ideal debe reunir una serie de condiciones y características óptimas como ser humano; capaz de entender que su arma fundante para transformar y orientar una vida es la actitud; debe ser autónomo, participativo y comunicativo; debe, además ser una persona presta al cambio, con conciencia social, crítica y abierta al aprendizaje, es decir, entender que una mejor educación no es posible sin la transformación mental del maestro.

Algunos elementos constitutivos del lenguaje en el maestro de infancia

No basta con ser un maestro justo, responsable, cumplidor de su deber, alegre y respetuoso; es necesario ser un creador nato, un soñador constante que haga realidad todos sus sueños y los de sus estudiantes, pero sobre todo, que tenga una visión clara y positiva del mundo.

En el oficio de maestros de infancia, es necesario crear conciencia del compromiso con la niñez, tener sentido crítico y reflexivo, buscar pertinencia, orientación, gestión y aplicación de la acción pedagógica en los diversos escenarios y estilos de vida: culturales, sociales, económicos y políticos de la sociedad. Convertir a los maestros en transformadores y agentes de cambio, capaces de dar solución a los problemas de educación y formación de la primera infancia, con una mirada integral sobre las áreas básicas del saber y del conocimiento; de igual forma, ampliar la concepción de educación infantil desde una concepción más humana, social y multicultural que responda a la realidad del país.

Allí emergen unos elementos en donde converge lo complejo de algunos factores que lo constituyen como ser, tales son, *“afectivo, lo*

*emocional, lo axiológico, y que a su vez se amalgaman con lo disciplinar y pedagógico propio de la profesión entrelazando relaciones con: lo cognitivo, la lógica, lo experiencial y lo conductual*¹⁸. *Lo emotivo*, en el maestro de infancia, puede ser entendido desde una orientación interna. En este sentido, se origina por el deseo de saber, de curiosidad, de preferencia por el reto de ser maestro de infancia, desde el interés por aprender y fundamentar cada día más de esta magna labor. *Lo emotivo*, surge como algo inherente a lo constitutivo del ser emocional por parte del maestro. Las emociones forman parte importante de la vida de este y por consiguiente tienen una alta influencia en su motivación académica y en sus estrategias frente al desarrollo de su labor.

Lo *pedagógico*, comprende en una primera mirada, el desarrollo de habilidades, de procesos con carácter reflexivo; que ofrecen una posibilidad razonable para solucionar un problema determinado desde el aula de clase. Así mismo, se ve orientado a la construcción de conocimientos, mediante recursos y acciones creativas proyectadas hacia el aporte que se pueden dar en campos tales como educativos, científicos, tecnológicos y artísticos, entre otros, con el fin de

17 *Ibidem*

18 *Cabezas, Jeffer Harvey (2011). Aproximación al pensamiento pedagógico del profesor universitario. Análisis de caso. Manuscrito no publicado. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja. Colombia.*

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

hacer frente a las cambiantes demandas del entorno, social y cultural. De esta manera se ejerce una praxis transformadora que satisface dichas demandas a través del desarrollo de la capacidad del trabajo individual y colaborativo con responsabilidad social

Lo *disciplinar*, está caracterizado, desde las diversas formas de aproximarse a la realidad del mundo. Por consiguiente el conocimiento se puede dar desde diversas visiones, y que generalmente se presenta en el entorno educativo; por otra parte este conocimiento, se define desde una génesis histórica y científica, como un conocimiento establecido, acabado e inamovible. El maestro de infancia, debe tener presente, su dimensión epistemológica, la cual implica la discusión de las teorías y el establecimiento de las condiciones propicias en la producción y la validez de ese conocimiento, en concordancia con los fines propios de la educación.

Lo *axiológico*, en el maestro de infancia se convierte en un elemento preponderante, puesto que, le permite adquirir y crecer en distintos aspectos fundamentales para con la niñez y por consiguiente con la sociedad; de esta manera, lo axiológico respalda al maestro no sólo en cuanto al conocimiento, sino en esta línea desarrolla distintos valores relevantes que enmarcan al maestro, entre los cuales sobresalen: la responsabilidad, la veracidad, la belleza, el respeto, pero sobre todo, y tal vez a nuestro juicio en más relevante, en la constitución de la labor profesoral, es la paciencia, ya que como dice Thomas Kuhn, "*Ni los problemas ni los enigmas ceden ante los primeros ataques*"¹⁹. A manera de cierre temporal sobre la discusión que se puede generar en torno de la formación del maestro de infancia, se puede decir que su humana labor se fundamenta sobre bases empírico-teóricas que hacen posible el acceso al conocimiento propio de la infancia y sus relaciones más inmediatas.

◦ Bibliografía

Batista, Enrique y García, Norbey. Formación pedagógica de maestros colombianos. En: Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. No. 2 (1990).

Cabezas, Jeffer Harvey (2011). Aproximación al pensamiento pedagógico del profesor universitario. Análisis de caso. Manuscrito no publicado. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja. Colombia.

Cabezas, Jeffer Harvey. Algunos apuntes sobre la política educativa en educación superior "universidad" y su in-

cidencia en el profesor universitario. Cuadernos de lingüística hispánica. #13.2009. UPTC. Tunja

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formación de maestros: elementos para el debate. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores, 2000.

Davinil, M. C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 1995.

Dewey, John. The school and society. En: Middle works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois: University Press (1976). Vol. 1. p. 25.

Flórez Ochoa, Rafael. Abrirle paso al nuevo maestro. En: Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. No. 2 (1990).

FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. UNICEF Definición de infancia [en línea]. España: Amnistía Internacional, 2005. Disponible en: <http://www.amnistia-catalunya.org/edu/2/nin/inf-unicef.html>.

Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1999.

Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica. 1998.

Lucio R. Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. En: Revista Universidad de la Salle, N° 17 (1989).

Piaget, Jean. Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel, 1977.

Sacristán, José Gimeno y Pérez Gómez, Angel. Comprender y transformar la enseñanza. 2ª ed. Madrid: Morata, 1993.

Sáenz J.; Saldarriaga, O y Ospina, A. Mirar la infancia. En: FORO POR COLOMBIA S. Colciencias, Universidad de Antioquia, Universidad de Los Andes, 1997.

Saldarriaga, Oscar. Del oficio de maestro. Bogotá: Magisterio, 2003.

Tamayo Alfonso. La facultad de educación un modelo en crisis. En: Revista Coouniversitarios. Tunja.

Vasco M., E. Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

Vasco, C. E. Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Serie Pedagogía y Currículo. No. 4 (1990).

19 Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica. 1998.

FECODE exige un preescolar de tres grados

John Ávila¹, Marcela A. Palomino², Henry Sánchez³

En el artículo 2 del Decreto 2247 de 1997 se estableció la prestación del "servicio público" del nivel de preescolar para educandos de tres a cinco años de edad, con tres grados: pre jardín, para niños de 3 años de edad; jardín, para niños de cuatro años de edad; y, transición, para niños de cinco años de edad y "que corresponde al grado obligatorio constitucional". La Ley 1098 o Código de la Infancia y Adolescencia expedida en 2006 no incluyó la educación gratuita para los menores de pre jardín y jardín, dejando cobijado únicamente en nivel de transición, que desde los noventa, en el Plan de Apertura Educativa (1991-1994) había sido nombrado en los documentos técnicos como "grado cero".

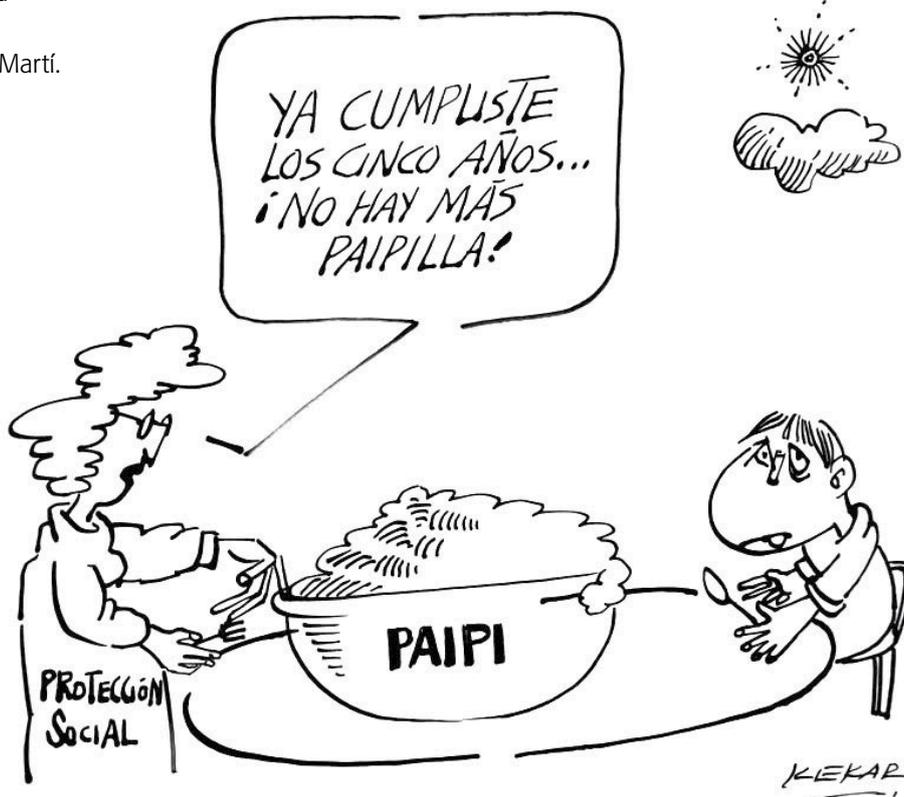


"La educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte"

José Martí.

La Infancia en la historia

El estudio sobre la infancia de Phillipe Ariès, "El niño y la vida familiar en el antiguo régimen", abrió la historia de la infancia como un nuevo campo de indagación histórica. La infancia ha sido analizada, conceptualizada y explicada desde diferentes disciplinas y saberes. En la academia y las instituciones especializadas del orden nacional e internacional se suele hablar y teorizar acerca de las relaciones infancia y sociedad, infancia y educación, infancia y pedagogía. Sin embargo, aún hay dudas de qué es y no hay exactitud sobre cuáles son sus especificidades.



31

1 Director CEID FECODE, Bogotá, D.C. Correo electrónico: joavilab@gmail.com.

2 Marcela Andrea Palomino A. Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"; Magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; docente del Distrito (1993); candidata a doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, IPLAC, La Habana. Coordinadora de Investigación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID FECODE. Correo electrónico: marcelapalomino@yahoo.com.

3 Henry H. Sánchez Heredia. Normalista Superior, licenciado en Educación Física UPN, Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Asesor CEID-FECODE, Coordinador y Docente Universitario. Correo electrónico: henryfecode@gmail.com.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

La noción de infancia como objeto de estudio *"tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época"*⁴. Las nociones de la categoría *"infancia"* a través de la historia han mostrado a los niños como dependientes, indefensos, *"malos de nacimiento"* e inacabados; es, durante el siglo XX cuando *"se reconoce una nueva categoría: 'el niño como sujeto social de derecho'". La "reinención" moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia"*⁵.

La infancia como categoría sociológica no siempre ha existido, no obstante que desde siempre han existido los niños. Hasta la publicación del texto clásico de Phillippe Ariès⁶, bien entrado el siglo XX, la historia de la infancia y la historia de la educación se encontraban en el proceso de reconstruir la definición precisa de su campo. Según conceptuó Ariès, la historia de la infancia y la historia de la educación están relacionadas de manera especial. En primer lugar, conceptualmente; en segundo lugar, relacionadas en el tiempo; y, en tercer lugar, están unidas social e institucionalmente. Ariès enfatizó la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de políticas protectoras y asistencialistas para cuidar y formar a la generación más joven. Estos dos hechos coincidentes, si no casualmente relacionados, confirieron una nueva característica y posibilidad en la educación del niño, la de un *régimen de protección* y supervisión de *control* cuidadosamente planificado desde el Estado.

Si en un primer momento los infantes fueron considerados inacabados o *"estorbosos"* para la sociedad, y muchos de ellos morían por el entorno de abandono, los asilos y los claustros religiosos crearon las condiciones para que llegaran a una edad en la que podían ser *"beneficiosos"* o *"útiles"* a la sociedad. La infancia adquirió importancia fundamental por cuanto representaba a un sector de la población en formación que podía ser útil al desarrollo industrial requerido en los nacientes países europeos. Nuevos contingentes de infantes, a los que era importante educar e higienizar, serían los hombres y las mujeres que impulsarían la rueda del progreso y el desarrollo de las naciones.

Para la naciente burguesía los infantes eran considerados como los providenciales herederos y continuadores de su fortuna; por el contrario, los de la clase popular, del pueblo, serían quienes harían posible la acumulación de riqueza ven-

diendo su fuerza de trabajo, de esta manera, los asilos, los orfanatos y las escuelas surgieron como espacios apropiados para la formación, y la transmisión de conocimientos y valores necesarios con el fin de mantener el sistema.

El desconocimiento de la categoría infancia y la búsqueda de una posible conceptualización, o de las múltiples categorías asumidas para referirse a ella, ha tenido implicaciones en el reconocimiento de la condición, necesidades y requerimientos de los niños y niñas, de esta manera, se ha desviado su atención y cuidados necesarios. Esto ha propiciado que contrario al reconocimiento de sus derechos, como se pretendió con la Declaración Universal de los Derechos del Niño, de 1959, se haya instrumentalizado la visión de los niños, minimizando su condición de sujeto.

Las políticas educativas para la Primera Infancia

A través del diseño y la planeación de políticas educativas asesoradas por organismos internacionales y de un discurso que ha insertado el tema de los derechos humanos como concepto fundamental, y en cumplimiento de diferentes pactos establecidos, entre otros, en reuniones de Ministros, los gobiernos nacionales han planteado la política educativa de la primera infancia en la ampliación de cobertura, entregando la educación preescolar a las madres comunitarias, al Bienestar Familiar o entidades similares. No obstante que la polémica, desde la expedición de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, ha exigido un preescolar de tres años, los gobiernos lo han desconocido y, por el contrario, han abonado el terreno para que durante los últimos años se profundice una educación cada vez más desigual para los niños, niñas del país. En el artículo 2 del Decreto 2247 de 1997 se estableció la prestación del *"servicio público"* del nivel de preescolar para educandos de tres a cinco años de edad, con tres grados: *pre jardín*, para niños de 3 años de edad; *jardín*, para niños de cuatro años de edad; y, *transición*, para niños de cinco años de edad y *"que corresponde al grado obligatorio constitucional"*. Además, en la Ley 1098 o Código de la Infancia y Adolescencia expedida en 2006, el Estado no incluyó la educación gratuita para los menores de pre jardín y jardín, dejando cobijado únicamente en nivel de transición, que desde los noventa, en el Plan de Apertura Educativa (1991-1994) había sido nombrado en los documentos técnicos como *"grado cero"*.

En este contexto, el actual gobierno asumió en su Plan Nacional: *"el desarrollo de la primera infancia como una de las líneas de acción prioritaria"* teniendo como marco la legis-

4 Jaramillo, Leonor (2007). *Concepción de infancia*. Revista Zona próxima, N° 8, Pág. 110.

5 Jaramillo, Op.cit. Pág. 111.

6 Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

7 Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de Transición*. Bogotá: EDESCO, Ltda, Pág. 16.

lación de: "la Convención Internacional de Derechos del Niño; la Ley 1098 de 2006, mediante la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia... y la Ley 1295 de 2009"⁸, ésta última reglamentó "la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del SISBEN".

El Plan de Desarrollo 2010-2014 trazó el diseño e implementación de la estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (APII), en la focalización de la atención a la "población pobre y vulnerable", así mismo, incorporó a las familias "beneficiarias de acciones de fortalecimiento de sus competencias de crianza con afecto y sin violencia"; y, traza la "definición de lineamientos y la implementación de modelos diferenciales y de calidad, en especial en el ámbito nutricional y pedagógico"⁹.

Esta política de PAIPI continúa la estrategia de "(1) cualificar los Hogares Comunitarios de bienestar" y plantea que para aquellos lugares donde no llegue esta estrategia "(2)... se fortalecerá el entorno comunitario; y (3) para zonas rurales dispersas se tendrá como modelo de atención el entorno familiar"¹⁰. Creará, además, la Comisión Intersectorial para el APII que será encargada de la articulación y coordinación interinstitucional y de "recomendar los estándares de calidad de cada ámbito", a la vez "orientará la coordinación de la PAIPI a través de esquemas de participación público-privada", para nada novedosos si se tiene en cuenta que hace bastante tiempo se ha venido justificando, por parte de los gobiernos de turno, la entrega de recursos públicos al sector privado argumentando la búsqueda de transparencia, eficiencia y eficacia, además de realizar el ajuste fiscal a la educación con los Actos Legislativos 01 y 04, y que repercute obviamente en la educación preescolar.

En el documento "Metas y estrategias de Colombia para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015" se propuso que: "para 2015 el país alcanzará una cobertura bruta en preescolar cercana a 49%, que en términos absolutos significaría que 1.029.000 niños de edades entre los 5 y 6 años se quedarían por fuera del servicio educativo" y con el objetivo de cumplir "las metas de cobertura bruta combinada en 100% se necesita un crecimiento del 105,3% en el nivel actual de preescolar, lo que implicaría atender en 2015 a 1.7 millones de niños"¹¹, una población bastante interesante para los operadores privados que en su actitud filantrópica se sacrificarían organizando proyectos y programas de Atención Integral a la Primera Infancia.

Necesidad de una educación infantil de calidad

"¿'Agente educativo', significa algo así como 'proveedor de clases'? ¿Dirán los niños que su agente educativa les leyó un cuento o les secó las lágrimas?" Yolanda Reyes

Lo mejor que les puede pasar a los niños es poder vivir plenamente su infancia, y para lograrlo, el Estado, la familia, la escuela y la sociedad deben garantizar los escenarios en los que cada día de sus vidas esté lleno de vivencias y experiencias que pongan a prueba y cultiven su humanidad. Si los niños fuesen escuchados por la sociedad adulta, seguramente ésta entendería su reclamo por vivir y crecer en una familia que tenga las mejores condiciones económicas, sociales y culturales para que les brinde bienestar y vele por su crecimiento, una excelente salud, nutrición y vivienda es su fundamento. Además, pedirían que sus padres y personas con quienes vive, conocieran las características y las necesidades para su pleno desarrollo y de esta manera le aportaran a su formación. Estas solicitudes serían posibles si la sociedad y el Estado asumieran la tarea de recuperar la familia como núcleo de la sociedad y tuviera los medios para vivir dignamente. Una familia digna se va a responsabilizar e interesar por ofrecer a sus hijos los ambientes óptimos para su desarrollo y formación.

El Estado debe garantizar a los niños el derecho a la vida, la salud y la nutrición que constituyen el fundamento esencial de la vida humana; la salud es la base y condición primaria para el desarrollo de las capacidades del niño, en consecuencia, es un deber del Estado y de la sociedad, mejorar las condiciones de salud de la población a través de una política de Estado que realice, de manera efectiva, programas preventivos para toda la población, madres y padres saludables engendrarán hijos saludables. Es una responsabilidad histórico-social. Un niño sano puede mantener el equilibrio aún con las condiciones constantemente cambiantes del contexto, y seguramente manifestará su permanente alegría y disposición para interactuar con el medio circundante.

La educación de la infancia, como derecho fundamental, requiere de programas de formación para los padres de familia, adquiriendo los conocimientos básicos para la educación de los niños. Es bien sabido que los primeros años de la infancia son de gran importancia, por ser el soporte de la vida del ser humano, esta es suficiente razón para que en la familia, el niño goce de ambientes favorables que le propicien experiencias corporales de comodidad y tranquilidad.

8 Departamento Nacional de Planeación, DNP (2010). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos. Bogotá, D.C., Pág. 266.
9 DNP (2010) Op. Cit. Pág. 269.
10 DNP, Op.cit, Pág. 269-270.
11 Departamento Nacional de Planeación, DNP (2005). Hacia una Colombia equitativa e incluyente. Informe de Colombia, objetivos de desarrollo del Milenio. Bogotá, D.C. Pág. 73.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

lidad, proporcionándole un estado psicológico de confianza y preparando el camino para ampliar su radio de acción a través del desarrollo de las formas básicas del movimiento y del lenguaje.

El movimiento corporal y el lenguaje son los medios más importantes y perfectos de que se vale el niño para interactuar con el medio. Al ampliar su radio de acción, el niño estará en condiciones de asistir a otros escenarios como el de la ludoteca, el parque y la escuela, donde a través de actividades de juego interactuará con otros niños y con el mundo de los objetos. El juego comprendido como una actividad desinteresada, que no tiene objetivos fuera del mismo y que tiene diferentes manifestaciones como los juegos competitivos, representativos, de azar y de vértigo, encierra las actividades que tienen que ver con la educación física, la educación artística y la literatura, constituyéndose en un mundo de posibilidades y de retos impregnados de manera permanente del disfrute, la alegría y las interacciones con los sujetos y con los objetos.

Los primeros años de vida son decisivos en los procesos de desarrollo y de formación del niño. Es así como la educación, entendida, para la primera infancia, como la adquisición de hábitos de vida, la orientación en el desarrollo del movimiento corporal y del lenguaje y el cultivo del afecto, debe contar con los escenarios y las condiciones materiales ajustadas, tanto a la edad de los niños como a los propósitos ya enunciados. El juego constituye la actividad privilegiada para el desarrollo individual y social de los infantes; a través de éste el niño se va introduciendo en el mundo de la cultura y va dotando de intencionalidad sus acciones, de igual manera, va asumiendo responsabilidades propias de su edad, es en éste ambiente de desarrollo y aprendizaje en que el niño construye su individualidad y su autonomía.

Sin pretender exponer una teoría sobre el desarrollo y la formación de la infancia, estas reflexiones ilustran la necesidad de una educación de alta calidad en esa etapa de la vida en la que deben participar las madres y padres en el ámbito familiar y los licenciados en pedagogía infantil o preescolar en el ámbito escolar, pues esta tarea debe estar encomendada a personas que tengan el conocimiento de las características de la infancia y de la intencionalidad y metodología que favorezca los procesos de formación y desarrollo de los niños.

Fundamentos para una política educativa alternativa del preescolar

La política de atención integral a la primera infancia guiada por la articulación entre ajuste fiscal y privatización, está orientada a mantener la visión asistencialista, sacrificar el

preescolar de tres grados y fortalecer la intermediación. Al respecto, es necesario señalar la importancia de hacer un debate profundo sobre el modelo educativo que guía esta propuesta. Desde tiempo atrás FECODE ha planteado la importancia de mantener un preescolar de tres grados, ello implica que la atención a la primera infancia defina dos etapas diferenciadas en el aspecto educativo: la primera que va de los cero a los 3 años y la segunda, de los tres a los cinco años.

La existencia de este preescolar es imposible en el Plan Sectorial de Educación del actual gobierno. Por un lado, mantiene una visión monolítica entre los cero y los cinco años, sin establecer esa diferenciación indispensable que se debe propiciar cuando el niño llega a los tres años de edad. Pese a decir lo contrario, el gobierno mantiene el asistencialismo y la idea de guardería y de atención en la perspectiva del cuidado, sacrificando la visión de lo educativo y la necesaria inducción a lo escolar. Además, la política establece que la prestación de esta atención se entregará prioritariamente a cajas de compensación y a empresas privadas que han hecho del discurso sobre la infancia una forma particular de ganancia y rentabilidad. La visión académica sobre la infancia no debe estar en manos de expertos que la utilizan para comercializar con ella; por eso, insistimos que es el sector público el lugar en que se debe desarrollar una visión pedagógica que diferencie las necesidades del preescolar y las de la población infantil menor de tres años que no está en el preescolar pero que debe estar atendida por el Estado, y que además, debe integrar una política de apoyo a las familias.

FECODE ha insistido en la creación de un preescolar de tres grados en las instituciones educativas del Estado. El grado cero, que actualmente existe, es insuficiente para atender las necesidades de formación y aprendizaje de la niñez colombiana. El Estado deber ir más allá de una visión asistencialista y proteccionista en la atención a la niñez desde los cero hasta los cinco años de edad. La atención a la niñez debe tener entre sus objetivos la protección de esta población contra muchas injusticias que desafortunadamente viven los niños y las niñas; sin embargo, la protección no debe ser el único objetivo de una política social para la infancia. Es necesario crear una auténtica política de desarrollo del ser humano, de crecimiento personal y social, y de potenciación de las facultades naturales de la infancia para aprender, formarse, crecer y disfrutar plenamente de la vida.

Ello implica que es responsabilidad del Estado, crear dentro de esa política, unas estrategias que generen las condiciones para que los niños y las niñas vivan en su experiencia cotidiana, procesos afectivos, lúdicos, sociales y culturales que les permitan vivir sus días de manera enriquecedora y

gratificante. El proceso educativo escolarizado tiene un rol que cumplir, aunque debe poseer unas características específicas acorde con las necesidades de los niños y niñas, es primordial que dicha escolarización esté articulada al sistema educativo.

De este modo, la propuesta va encaminada a que se establezcan dos énfasis en la política para la primera infancia. Una, de desarrollo integral que defina dos etapas diferenciadas en el aspecto educativo: La primera que va de los cero a los tres años y la segunda, de los tres a los cinco años. En las dos etapas es importantísima la atención integral al desarrollo pleno de las facultades de los niños y las niñas. Sin embargo, es fundamental que esa atención no descuide que entre los tres y los cinco años, el desarrollo de los niños y niñas se debe complementar con una estrategia de escolarización que se materializaría en un preescolar de tres grados con el propósito de preparar al niño para la vida académica y escolar, sin que esta experiencia sea un proceso escolar tradicional, sino que por el contrario les permita vivir.

En la actualidad, los jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social (Bogotá, D.C.) tienen una propuesta educativa interesante y tres ventajas que se deben destacar:

- ❖ Sus instalaciones ergonómicas y sus espacios adecuados brindan un entorno para encaminar esos procesos de integración y socialización que pueden ayudar a la perspectiva del desarrollo integral.
- ❖ Durante los últimos años han construido un modelo pedagógico específico para pensar y aportarle a las necesidades de los niños en estas edades.
- ❖ Cuenta con educadoras profesionales en preescolar.

Su gran limitación es la cobertura, porque los cupos no son suficientes para toda la población infantil de la ciudad que está entre los cero y los cinco años de edad. Por eso, esta acción importante se podría complementar con una decisiva política de impulso al preescolar de tres grados que atendiera a niños y niñas entre los tres y los cinco años de edad y que tendría las siguientes características:

- ❖ Estaría a cargo de las Secretarías de Educación.
- ❖ Se realizaría en las instituciones educativas públicas, construyendo en ellas las áreas y espacios especializados junto con la dotación de materiales lúdicos indispensables.

- ❖ Su modelo pedagógico no sería orientado a la escolarización temprana. Por el contrario, se enfocaría al desarrollo pleno del niño y la niña; pero su presencia en el espacio escolar contribuiría poderosamente a la socialización y a su integración a la permanente vivencia de interacciones para el ejercicio ciudadano.
- ❖ Su cobertura estaría enfocada a cubrir el cien por ciento de la población infantil entre los tres y los cinco años de edad.
- ❖ Estaría orientada por personal formado pedagógicamente para el preescolar y la educación infantil.

Un gobierno comprometido realmente con la infancia y con su educación, empezaría por elaborar propuestas que tengan en cuenta la formación de seres humanos con una vida digna, y no que los considere como objetos o cifras útiles o competentes para el mercado.

◦ Bibliografía

- Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós-Pomaire.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP (2010). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos*. Bogotá, D.C.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP (2005). *Hacia una Colombia equitativa e incluyente. Informe de Colombia, objetivos de desarrollo del Milenio*. Bogotá, D.C.
- FECODE Federación Colombiana de Educadores (2005). *Reflexiones sobre la Política Educativa para la Primera Infancia*. Revista Educación y Cultura, 69, septiembre. Bogotá: Autora: María Cristina Torrado.
- Jaramillo, Leonor (2007). *Concepción de infancia*. Revista Zona próxima, N° 8, p.p. 108-123.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de Transición*. Bogotá: EDESCO, Ltda.
- Reyes, Y. *¿Agentes educativos? Maestros, ¡a mucho honor!* El Tiempo, febrero 20 de 2012.

El lugar de la literatura en la primera infancia

Yolanda Reyes¹

Quiero compartir tres escenas, a la manera de instantáneas, para ilustrar los descubrimientos que he presenciado durante estos años en los que me he dedicado a enseñar y a compartir la literatura con bebés, niños y niñas y que han transformado profundamente mi visión acerca del lugar que ocupa en la formación de los seres humanos desde el comienzo de la vida. Gracias a lo que me han enseñado mis jóvenes lectores, he adquirido una perspectiva para mirar mis tiempos de universidad y mis primeros años como maestra y he descubierto lo poco que me enseñaron (y lo poco que yo enseñé) sobre su significado profundo. Tuve que ir aprendiendo –o quizás sería mejor decir “desaprendiendo”, como quien se libera de cargas inútiles– datos, fechas, objetivos y estrategias. Mediante un lento proceso, empecé a mirar hacia atrás, guiada por una pregunta: “¿desde cuándo leemos?” y terminé trabajando con los lectores más pequeños que puedan imaginarse.



36



Alrededor de la “Bebeteca” de Espantapájaros, un proyecto de investigación y práctica centrado en la lectura durante la educación inicial, he replanteado el significado de vocablos como *lector*, *lectura* y *texto*. El hecho de trabajar con bebés desde los 8 meses, que aún no caminan ni hablan y que, obviamente, no han tenido contacto con los textos, en el sentido tradicional de la palabra, y el hecho de verlos crecer como lectores, me ha ido enseñando que la actividad interpretativa, aquella que constituye la esencia de la experiencia literaria, se inicia desde el comienzo de la vida. Es precisamente durante la primera infancia cuando se dan dos momentos simbólicos cruciales en la vida: aprendemos a hablar, alrededor de los 18 meses, –pero ingresamos al mundo del lenguaje desde que nacemos– e iniciamos nuestro contacto con la alfabetización alrededor de los 5 años, aproximadamente. Resulta imposible encontrar hitos más complejos en la vida de un lector: aprender a hablar y aprender a leer y a escribir, inada menos! Lo que hacemos después, en el fondo, es profundizar sobre lo mismo.

En las tres escenas que voy a describir y que tienen lugar durante la primera infancia, se hacen evidentes las conexiones afectivas entre los textos y la vida, y se puede advertir también cómo

1. Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Literatura, realizó estudios de postgrado en Lengua y Literatura Española. Fundadora y directora de *Espantapájaros Taller*, librería y proyecto cultural de formación de lectores dirigido a niños y mediadores adultos. Autora de libros para niños, jóvenes y adultos, entre los que se destacan *El terror de Sexto B*, *Los años terribles* y *Pasajera en tránsito* y del ensayo *La casa imaginaria*, sobre lectura y literatura en la primera infancia. Es columnista del diario *El Tiempo* y dirige la colección *Nidos para la Lectura* de Alfabuara. Correo electrónico: yolandareyesv@gmail.com.

la literatura es el texto por excelencia que expresa, alberga y recoge la particularidad humana desde muy temprano. Quiero mostrarles también cómo la experiencia literaria nos permite el tránsito desde el lenguaje meramente fáctico hacia otros “mundos posibles” de la imaginación y la expresión artística, a los que todos los seres humanos tenemos derecho y en los cuales se basan las posibilidades del pensamiento y de la creatividad.

Mi premisa es que la experiencia literaria —y quiero enfatizar en ese binomio: *experiencia literaria*— se puede enseñar, vale decir, transmitir desde el comienzo de la vida y que es más sencillo de lo que se nos hace creer. Se trata de un proceso que se inicia, literalmente, por ósmosis: piel e piel, verso a verso, canto a cuento, como veremos en las escenas siguientes.

Primera escena: la voz, el texto madre y la poesía

Pensemos en un bebé imaginado desde el vientre materno al que se inventa rostro y nombre, incluso antes de nacer, y a quien se le entrega, en el tiempo de la espera y durante sus primeros meses de vida, una compleja historia de palabras: la historia de la cultura, entrelazada con la historia de su familia y con la de su particularidad como sujeto.

El psicólogo Jerome Bruner afirma que: “*La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que simplemente dominar un código. Están negociando procedimientos y significados y, al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje*”². Para Bruner es clara la idea de que esas facultades originales con las que el bebé viene al mundo se activan en la medida en que madre e hijo inician esa transacción, ese juego de doble vía que él denomina “reciprocidad” y que ilustra como “*la cada vez mayor capacidad de la madre para diferenciar las razones de llorar del niño, así como la capacidad del niño de anticipar esos acuerdos*”³.

Es ese pacto el que crea muy pronto una forma de atención mutua, una “*armonía de la intersubjetividad*”. A medida que la madre “*lee*”, el llanto de su bebé, va fundando en él nuevos significados y matices y abre la puerta a la experiencia del lenguaje o de la lectura, en su acepción más amplia de construir sentidos, lo cual significa que el ingreso al mundo de lo simbólico se da en virtud de esa primera “*con-versación*”.

Veamos cómo el pacto madre-hijo está profundamente ligado a la experiencia poética: mientras el niño incorpora las voces de sus seres queridos, fluye también, en la voz de la madre,

el torrente de la tradición oral: aquellos “*libros sin páginas*” que ella inscribe en la memoria poética del niño. Las nanas, los arrullos, los juegos de balanceo y los cuentos corporales como *Este compró un huevito* o *Sana que sana*, dan cuenta ya de una primera lectura literaria, anclada en las resonancias afectivas y expresivas del lenguaje (ritmo, musicalidad, y connotación), que son la base de la experiencia poética.

Bruner llama la atención sobre el significado de esos primeros juegos que se dan en todas las culturas con nombres diferentes. “*Hay juegos que están constituidos por el lenguaje y que sólo pueden existir donde el lenguaje está presente. El formato de esos juegos tiene una estructura profunda y un conjunto de reglas de realización con las cuales se maneja la superficie del juego*”⁴. Quizás valdría la pena añadir que esos juegos ya han puesto en escena el juego metafórico de representar unas cosas —ausentes— valiéndose de otras cosas que cobran presencia mediante la palabra. En los textos de nuestra tradición oral como el *Aserrín, Aserrán* o el *Tope, tope, tun* está contenida la complejidad de esa experiencia de lectura interpretativa descrita por Bruner, lo que prueba que ponemos en marcha complejos mecanismos de construcción de significados desde los primeros meses de vida y que también desde esos primeros meses “*aprendemos*” de un modo visceral, el significado de lo poético como lenguaje abierto a múltiples sentidos y sonoridades.

Segunda escena: en el bosque de la narrativa

Vamos a suponer que han pasado dos años desde la escena anterior y que aquel bebé que dejamos ha vivido procesos de desarrollo de orden físico y psíquico que inciden en sus capacidades simbólicas. Después de haber aprendido a sentarse, a gatear y a caminar, procesos que le entregan una movilidad insospechada y que lo sacan de la contemplación exclusiva de la madre para mirar a dúo otras cosas, han entrado en la escena los juguetes y también los primeros libros de imágenes. En ese triángulo —adulto, libro y lector— nuestro bebé ha descubierto un “*mundo otro*” hojeando y mordiendo libros y sabe que las ilustraciones, esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, no pertenecen al orden de la realidad sino a esa convención cultural llamada libro. Ese “*como si*”, que es el germen de lo simbólico, le permite jugar a la casita o a los caballitos y descubrir que en los libros está representado su entorno. Así mismo, el lenguaje verbal, que ya se ha consolidado, le demuestra que es posible nombrar lo que no está presente. Ese lenguaje conquistado le permite evocar simbólicamente la ausencia. Es un descubrimiento, a la vez maravilloso y terrible, en el que aforan los miedos y surge también una necesidad de independencia, “*yo solito*”, que

2 Bruner, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986.

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

entra en conflicto permanente con el mundo de los límites y las normas y con la necesidad contradictoria de estar solo y acompañado-protegido al tiempo.

De nuevo, la literatura vuelve a acompañar su desarrollo psíquico como lector que se entrena en hacerse preguntas, en inventar, imaginar, soñar y tener pesadillas. Los relatos le permiten entrar en contacto con hechos, peripecias y personajes que suceden en un tiempo lejano: el tiempo de *la ficción*. De esta forma, se inaugura el paso a otro lenguaje muy sofisticado que va más allá de lo fáctico y de las situaciones cotidianas y que se traduce en los relatos. Según la psiquiatra Marie Bonafé, en la forma relato todo está incluido. *"Se puede hablar de lo ausente y se utilizan formas discursivas más complejas. Ésa es la única forma de lenguaje que tiene las características de la lengua escrita. Se trata de un preescrito en el lenguaje oral"*⁵.

Además del profundo poder emocional que posee la ficción para nombrar los dramas psíquicos que vive el niño de esta etapa y darles una resolución simbólica, estos relatos aportan una clave definitiva para la conciencia de que hay diferentes formas de lenguaje. En efecto, las historias que se le cuentan al niño obedecen a un *"orden otro"*, a una *"transcripción"* de sucesos en una forma de tiempo estructurado según las leyes de la escritura.

El relato de ficción es distinto a la lengua de la inmediatez pues el hecho de decir *había una vez* o *"La noche en que Max se puso su traje de lobo y se dedicó a hacer travesuras"*... sugiere *"un tiempo otro"*, no presente, que se nombra en *"un lenguaje otro"*. Al introducir al niño en esas coordenadas *"otras"* de una historia, los adultos lo sitúan en el amplio texto de la cultura escrita, para mostrarle cómo la literatura permite emprender viajes más allá del aquí y del ahora y aventurarse por lugares y por tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación.

El álbum de Maurice Sendak, *Donde viven los monstruos*⁶, puede servirnos como metáfora de lo que constituye ese nuevo salto en la formación del lector literario. A través de la ficción, nuestro niño se identifica con Max, el protagonista de la historia y oculto bajo esa *"identidad otra"*, puede viajar simbólicamente al *"espacio otro"* donde viven los monstruos; trasladarse a un *"tiempo otro"*, hablar de sí mismo en un lenguaje cifrado, explorar sus propios miedos, mirarlos fijamente y regresar al *"tiempo real"* de su habitación real, justo a tiempo para la hora de la cena.

Nótese que nuestro lector no ha cumplido siquiera tres años y ya ha experimentado —con una profunda emoción vital— esas *"categorías"* (tiempo cronológico/psicológico; espacio,

personajes y tantos otros etcéteras) que algunos de nosotros asociamos con los ejercicios tediosos de análisis literario de nuestras clases de literatura en la escuela.

Tercera escena, no siempre gozosa, del rito de tránsito

Saltemos otro par de años para encontrarnos de nuevo con ese niño que ya ha ingresado a la educación formal y que está iniciando el proceso de alfabetización propiamente dicho. Este paso hacia la conquista plena de la autonomía lectora, se constituye en un largo rito de tránsito —es falso que dure un solo año— y está lleno de complejidades y minucias. Según afirma Vygostky, *"El lenguaje escrito es la forma más elaborada de lenguaje"*⁸, y dicha elaboración supone la puesta en marcha de complejos procesos de pensamiento. Lo escrito no es la mera transposición del lenguaje oral, en tanto que implica operaciones psíquicas relacionadas con la estructuración de lo temporal en un orden gráfico espacial y con una planeación emanada de la nueva índole del discurso. La ausencia física de un interlocutor visible elimina los supuestos propios de la comunicación oral —dado que el otro no está ahí, es necesario proporcionarle unas coordenadas comunes— y ello implica, desde un proceso de planeación mental deliberado, hasta la incorporación progresiva de convenciones que reemplazan las pausas y las inflexiones naturales del lenguaje oral, como los signos de puntuación y las reglas ortográficas.

Adicionalmente, el acercamiento al sistema de escritura requiere procesos complejos de análisis y síntesis. Lo que en el lenguaje oral iba junto, ahora hay que separarlo en oraciones, palabras y sonidos. Al tener que representar los sonidos individuales del habla, que en la oralidad eran percibidos como un todo, nuestro niño encara la difícil tarea de descomponer las unidades en pequeñas piezas. Ello le supone tomar conciencia de la relación entre grafemas y fonemas, relación que para efectos de nuestra lengua no es unívoca del todo, puesto que los grafemas no corresponden exactamente a los fonemas. Durante este proceso de entender *"el truco de la lengua escrita"*, tendrá que enfrentarse a una serie de arbitrariedades emanadas de la índole convencional del lenguaje escrito, que le demandan una atención conciente para entender que cada letra puede representar un sonido —o a veces más de uno— lo cual implica el lento proceso de descomponer las palabras en fonemas y, simultáneamente, el de volver a unir fonemas para leer o escribir palabras. Pero además de estas minuciosas operaciones que concentran la atención en el complejo mecanismo de armar y desarmar palabras, el texto sigue inscrito en un contexto amplio de oraciones, párrafos y posturas comunicativas diversas que afectan el sentido de esas pequeñas unidades.

5 Bonafé, Marie. *Poner al bebé en el centro. Entrevista concedida al periódico "Espacios para la Lectura"; número 5, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.*

6 Sendak, Maurice. *Donde viven los monstruos. Colección Nidos para la Lectura. Bogotá, Alfaguara, 2005*

7 *Ibid.*

8 Vygostky, Lev, S. *Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Ediciones Fausto, 1996.*

Por ello nuestro lector necesita hacer acopio de los conocimientos fonéticos, sintácticos, semánticos, comunicativos e interpretativos que ya vimos que adquirió en etapas anteriores y que le ofrecen un contexto amplio donde ocurrirá la construcción de significados de la lectura y la escritura alfabéticas.

Es precisamente en esta etapa donde se hace evidente la estrecha relación entre lo que el niño ya sabe y ha experimentado en el ámbito del lenguaje oral y sus posibilidades de éxito en su acercamiento a la lengua escrita. Por citar algunos ejemplos, la conciencia fonológica desarrollada mediante la exposición desde la cuna al juego con la música y la poesía le permitirá saber que las palabras pueden descomponerse y le brindará claves sonoras imprescindibles para saber cómo se arman y desarman; las estructuras narrativas que lleva incorporadas gracias a su contacto con los cuentos le facilitarán el acceso al mundo "otro" de los símbolos escritos; la experiencia espacial derivada de su actividad de hojear y manipular libros de imágenes le ofrecerá nociones de lateralidad, definitivas para el manejo del espacio gráfico de la lectura y la escritura; su riqueza de vocabulario le hará más fáciles las nuevas operaciones de construcción de sentido y, en términos generales, el conocimiento intuitivo que lleva incorporado acerca del funcionamiento del lenguaje, le dará herramientas metalingüísticas para tomar conciencia de sus mecanismos.

Pero además de los procesos de pensamiento y de las "bases lingüísticas" que ya hemos descrito, a los que tanto contribuye la compañía lectora del adulto, hay otras bases igualmente importantes que han sido otorgadas como "dones" y que pertenecen al ámbito de la motivación. En ese sentido, la experiencia literaria vinculada al afecto de los seres queridos y la constatación permanente de las estrechas conexiones entre los libros y la vida le proveen un sustrato de "nutrición emocional", que sigue siendo vital durante esta etapa. Sortear los procesos de acercamiento a la lengua escrita será una experiencia retardadora y atractiva si nuestro niño sigue sintiendo que los libros le permiten leer-se en ellos, descifrar el fondo de sí mismo y seguir explorando mundos posibles, cada vez más amplios.

Ahí es cuando más se necesita recurrir al sentido profundo de la experiencia literaria: durante esta etapa sigue siendo vital poder explorar sus incesantes preguntas, su deseo de saber y sus necesidades imaginativas, aventureras, simbólicas... Sin embargo, en este momento puede haber un desfase entre su capacidad incipiente de lectura alfabética y su necesidad de desciframiento vital. Por eso, la lectura de viva voz por parte de los adultos –padres, madres y docentes– resulta definitiva para que nuestro niño continúe creyendo en las compensaciones vitales que lo conectan con la literatura. Mientras él logra acceder a la totalidad de las convenciones del lenguaje, el acompañamiento emocional que le brindan los adultos leyéndole los libros que su psiquis y su deseo necesitan se constituirán en la

compañía necesaria para demostrarle que leer sigue teniendo relación con sus preguntas y su vida.

A muchos niños les sucede –y creo que todos podemos dar fe– que esta tercera escena no es grata. La lectura suele perder el sentido vital para convertirse en mera tarea académica. La magia de leer un cuento o un poema porque sí, porque hay alguien que nos quiere, o simplemente, porque queremos leer: porque seguimos necesitando saber, sentir, vivir y ser otros se puede perder de vista entre la minucia de la alfabetización inicial. De ahí que la lectura de los textos literarios, de esos libros reveladores, que no se leen sólo con los ojos sino con el corazón y con el deseo, de esos libros que nos hacen llorar, morir de miedo o de risa, pensar o vivir aventuras sean más necesarios que nunca para el crecimiento emocional.

Epílogo, casi a modo de moraleja

Lo que en el fondo ofrece la experiencia literaria, lo que la hace tan significativa y poderosa y lo que los adultos, como texto primordial de los niños, debemos y podemos enseñarles, es esa emoción estética que nos permite conectarnos con nuestra particularidad de sujetos y explorar nuestras experiencias, nuestros sueños y nuestros secretos. En medio del bullicio y de la avalancha de noticias que vienen desde afuera, la literatura le trae al lector de cualquier edad "noticias sobre sí mismo".

Ese gran texto escrito a varias voces por una infinidad de autores a lo largo de la historia y construido por los seres humanos de tantas generaciones que alberga las producciones culturales de "nuestra común humanidad", es el que no se nos puede escapar cuando pretendamos transmitir la experiencia literaria. Esta lección, la más importante de todas, no solían enseñarla en mis tiempos de universidad y me temo que aún hoy está ausente en nuestras escuelas, desde la educación inicial hasta el postgrado. Yo la aprendí junto a mis mejores maestros: los lectores más pequeños, que tienen clarísima la relación entre la literatura y la vida. Fueron ellos quienes reafirmaron en mí, con su lenguaje sencillo, la magia esencial de la experiencia literaria, que consiste en irse a pasar ciertas temporadas entre esas "casas de cuento", donde los sueños se encuentran con la realidad y donde es posible ir inventándose, cuento a cuento, el texto de la propia vida.

◦ Bibliografía

- Bonnafé, Marie. *Poner al bebé en el centro*. Entrevista concedida al periódico "Espacios para la Lectura"; número 5, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Bruner, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986.
- Sendak, Maurice. *Donde viven los monstruos*. Colección Nidos para la Lectura. Bogotá, Alfaguara, 2005

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

El preescolar, un sueño para el futuro

Celio Nieves Herrera¹

Cuando se habla de los principios de la enseñanza y la educación, se habla de umbrales que son habituales en cualquier nivel de educación, que se concretan y particularizan en cada edad. El caso de la edad que nos ocupa (3 a 5 años), considerada la misma edad desde el nacimiento hasta la del conflicto de los seis-siete años, implica necesariamente su ajuste a estos principios generales y la particularización del proceso educativo en la edad, dada la obligatoria correspondencia ya señalada con las características del desarrollo en estas edades. La afirmación que la edad pre – escolar constituye una etapa fundamental en todo el desarrollo de la personalidad del niño, resulta ampliamente compartida por todos los pedagogos que se han ocupado desde distintas posiciones de los problemas de la educación, el desarrollo y la formación del ser humano.



“Donde hay educación no hay distinción de clases”.

Confucio

40

La equidad de una nación posee un denominador común: la educación de calidad. Al referirnos a la calidad inmediatamente nos situamos en todos sus componentes, jornada única, profesionalización y capacitación de docentes, bilingüismo, evaluación, entre muchos otros aspectos pero quizá el más decisivo lo determina el preescolar de tres grados que históricamente ha tenido una brecha entre el sector privado y el público que se sugiere muy grande. Para entenderlo no es necesario ser experto en educación, basta únicamente dar una mirada a los países de mayor desarrollo humano (Finlandia, Alemania, Suecia, Noruega) países que organizaron un preescolar de tres grados de calidad y universal.

En Colombia la situación ha venido manejándose con un criterio de cuidado al menor que sin ser inadecuado en esencia desconoce los alcances pedagógicos de la educación



– Alberto Motta –

¹ Licenciado en Biología, Posgraduado en Planeación para la Educación Ambiental. Integrante de la dirección del Polo Democrático Alternativo PDA. Concejal de Bogotá. Correo electrónico: celionievsherrera@gmail.com.

formal y rompe con los juicios de valor y el avance cualitativo de los educandos de cara al desarrollo humano y personal.

La situación de los niños y niñas en Bogotá, menores de 5 años, no puede observarse con perspectiva sectorial, a esta población se le debe garantizar condiciones adecuadas de nutrición, salud y educación, asimismo como la protección contra los maltratos, la explotación y cualquier forma de violencia. Proveerles una “educación temprana de calidad” más que un reto representa una urgencia inaplazable y aunque requiere de cambios conductuales en el seno de las familias, además de requerir la coordinación de todos los sectores sociales e institucionales para adelantar acciones positivas en pro de esta población.

Como uno de los más significativos objetivos de la educación preescolar en Colombia se pretende que los menores sean encauzados hacia su identidad y autonomía, desarrollen su inteligencia cenestésico-corporal, el aprestamiento y la motivación para el proceso de lectura y escritura, así como la capacidad de solucionar problemas que impliquen relaciones e instrucciones matemáticas; desplieguen su creatividad frente a su entorno y a sus relaciones familiares y sociales. Esta educación debe estar a cargo de docentes formados especialmente para este nivel y contar con el apoyo incondicional del Estado en observancia del Artículo 2 de la Constitución Nacional que señala las obligaciones del Estado para sus conacionales.

“Los niños de edad pre-escolar quieren tocar, gustar, oler, escuchar y examinar todas las cosas por sí mismos. Están ansiosos por aprender. Ellos aprenden experimentando y haciendo. Los pre-escolares aprenden de sus juegos. Están muy ocupados desarrollando habilidades, usando el lenguaje y luchando por ganar control interno (emociones)”.

Los niños de esta edad deben ser sujetos activos e incorporados a los sistemas educativos tempranos, para garantizar a futuro su desarrollo integral desde la visión de una educación igualmente integral.

De hecho la Corte Constitucional ha promulgado sendas sentencias que esclarecen el camino para un preescolar de tres grados:

“El derecho fundamental de los niños a la educación. Reiteración de la jurisprudencia

Como lo ha resaltado desde sus primeros fallos esta Corporación, en particular en la sentencia T-787 de 2006, la educación es un derecho y un servicio de vital importancia para sociedades como la nuestra, por su relación con la erradicación de la pobreza, el desarrollo humano y la construc-

ción de una sociedad democrática. Es por ello que la Corte ha indicado en distintos pronunciamientos que ésta (i) es una herramienta necesaria para hacer efectivo el mandato de igualdad del artículo 13 superior, en tanto potencia la igualdad de oportunidades; (ii) es un instrumento que permite la proyección social del ser humano y la realización de sus demás derechos fundamentales; (iii) es un elemento dignificador de las personas; (iv) es un factor esencial para el desarrollo humano, social y económico; (v) es un instrumento para la construcción de equidad social, y (vi) es una herramienta para el desarrollo de la comunidad, entre otras características”.

“Ahora bien, el inciso tercero del artículo 67 superior dispone que la educación 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”.

“Respecto de la segunda cuestión, esto es, los grados de instrucción que el Estado está en la obligación de garantizar, la Corte ha afirmado lo siguiente (i) que los grados previstos en inciso 3° del artículo 67 de la Carta -un grado de educación preescolar y nueve años de educación básica- constituyen el contenido mínimo del derecho que el Estado debe garantizar, y (ii) que como se trata de un contenido mínimo, el Estado debe ampliarlo progresivamente, es decir, debe extender la cobertura del sistema educativo a nuevos grados de preescolar, secundaria y educación superior”.

Con fundamento en estos argumentos, por ejemplo, en la sentencia T-356 de 2001, la Corporación sostuvo que con base en un decreto presidencial, no puede interpretarse, en contravía del carácter flexible del artículo 67 de la Carta, que el único grado obligatorio de preescolar es transición, pues una norma de tal rango no puede limitar garantías constitucionales como la objeto del presente pronunciamiento.

En lo que respecta a la progresividad con la que debe ir ampliándose la cobertura del sistema educativo, deben recordarse las pautas que en materia de progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales en general, esta Corporación ha fijado siguiendo el derecho internacional de los derechos humanos.

En este sentido, la Corte ha indicado que el mandato de progresividad de estos derechos no puede entenderse como una justificación para la inactividad del Estado, sino que implica la obligación de éste de actuar lo más expedita y eficazmente posible a fin de ampliar la satisfacción de los mismos. Lo anterior siempre y cuando se respete por lo menos el contenido mínimo de aquellos -que se deduce, por ejemplo, de los tratados internacionales y de la Constitución-, el cual es de exigibilidad inmediata”.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

– Alberto Motta –

“La prestación del servicio de educación preescolar

La educación preescolar, de conformidad con el artículo 15 de la Ley 115 de 1994 -“por la cual se expide la ley general de educación”-, es aquella “(...) ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”, antes de iniciar el ciclo de educación básica. Ésta comprende tres niveles de formación denominados pre jardín, jardín y transición, de los cuales por lo menos uno es de carácter obligatorio.”



No se justifica que en Colombia no se haya avanzado en la institucionalización de los 3 grados de preescolar desconociendo los principios de equidad social.

Con fundamento en estos argumentos, por ejemplo, en la sentencia T-356 de 2001, la Corte Constitucional sostuvo que con base en un decreto presidencial, no puede interpretarse, en contravía del carácter flexible del artículo 67 de la Carta, que el único grado obligatorio de preescolar sea transición, pues una norma de tal rango no puede limitar garantías constitucionales como la objeto del presente pronunciamiento. El preescolar debe partir de los intereses, necesidades y características de los niños y de los procesos. Partimos de los intereses, necesidades y características de los niños, de los ejes y desarrollos propuestos entre otros por los PEI con respecto a los ritmos de cada individuo, para dar a los niños y niñas la flexibilidad y autonomía en su pensar, sentir y actuar, reduciendo el “*poder adulto*”.

En Colombia el reto hacia la educación preescolar de tres grados es romper la brecha enorme que existe entre la educación pública y privada y demostrar que la equidad empieza por una educación profundamente humanista y con los elementos que constituyen la educación formal para formular políticas públicas de avanzada, sin mezquindades y sin ningún tipo de cálculo político.

El artículo 18 de la Ley 115 de 1994 establece:

“ARTÍCULO 18. AMPLIACIÓN DE LA ATENCIÓN. El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio, de acuerdo con la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo.

Para tal efecto se tendrá en cuenta que la ampliación de la educación preescolar debe ser gradual a partir del cubrimiento del ochenta por ciento (80%) del grado obligatorio de preescolar establecido por la Constitución y al menos del ochenta por ciento (80%) de la educación básica para la población entre seis (6) y quince (15) años”.

Cabe anotar que los estudios y experiencias en países de Europa, como Suecia, Finlandia y Dinamarca en los cuales, los niños y niñas menores asisten, desde los 3 años de edad, a instituciones para su desarrollo integral, en donde son atendidos por personal pedagógico capacitado en despertar la creatividad de los menores frente a su entorno, estimular su inteligencia cognitiva y cenestésica-corporal, donde es fortalecida su personalidad, su carácter e inteligencia emocional siempre en la búsqueda formar personas de éxito.

Para esto es fundamental que la participación total de las familias en el proceso, de tal manera que así son coadyuvantes en el desarrollo de los pre-escolares, colaborando en su formación educativa, familiar y social, ofreciendo un desarrollo armónico; que a su vez los protege del maltrato, del abuso, de la explotación comercial y de todo tipo de violencia que atenta contra los niños y niñas, cobijados dentro de un ambiente pedagógico y de estimulación, por tanto es necesario tener un control de la permanencia de los menores desde los 3 años de edad.

Si el país quiere lograr una educación inicial que sea el soporte efectivo para garantizar más y mejores posibilidades de desarrollo humano y social se deben asumir desafíos en

los años venideros. Con el Plan Decenal de Infancia 2004–2015 se visualizaron un conjunto de más de 100 metas y estrategias las cuales incorporan las áreas de salud, nutrición, educación y protección contra los malos tratos. Un ejemplo a tener en cuenta y que merece mención es el caso del INEM de Pasto el cual ha venido dando una interesante lucha a favor del preescolar de los tres grados basados en dos criterios fundamentales así:

“La primera tiene que ver con lo pedagógico, porque es donde los niños y las niñas forman lo esencial de su personalidad, de su carácter y establecen pautas de comportamiento y de disposiciones que van acompañarlos -como se ha demostrado ampliamente- durante toda su vida. La Segunda es inherente a la primera ya que reconocida la importancia de la educación temprana “El Estado” no puede promover la inequidad Social desde la infancia, permitiendo que la Educación inicial se ofrezca únicamente en Instituciones privadas que cubren los sectores más solventes de la población. De esto se desprende el aceptar que hay una responsabilidad Social del Estado inmensa en este aspecto y que nunca podrá maquillarlo ofreciendo miles de programas importantes, nadie lo niega, pero con un gran vacío en el aspecto pedagógico como lo reconocieron en el foro de infancia en Bogotá”.

No obstante lo anterior la *Encuesta de Calidad de Vida (2003²)*, examinó los motivos por los cuales los niños y niñas menores de 5 años no asisten a una guardería, hogar comunitario, jardín o preescolar dio por resultado el siguiente análisis teniendo en cuenta que es una situación que es de gran valía al momento de definir políticas y programas para esta población.

La principal razón de inasistencia de menores de 5 años a instituciones (66%) es que sus padres o acudientes consideran que aún no están en edad de asistir; 8% de los encuestados indicó que contaba con alguna persona que podía hacerse cargo de los menores de 5 años. Dentro de las personas dispuestas a permitir que sus hijos o asistidos acudan a una institución educativa la principal causa de la no asistencia, es *“la inexistencia de una institución cerca de su lugar de residencia (12%), seguida del alto costo de este tipo de servicio (7%)”*. Esto merece una reflexión desde la comunidad educativa en general.

La Federación Colombiana de Educadores FECODE, ha sostenido en forma constante que la institucionalización del preescolar de tres grados significa defender la educa-

ción pública, toda vez que incide en los futuros ciudadanos puesto que ofrece condiciones pedagógicas, psicológicas y sociales que no podría obtener de otra forma, una educación pobre advierte un pobre futuro y eliminar esas diferencias en pro de la equidad advierte una connotación profundamente humanista porque incluye aspectos tales como: autonomía, motricidad, creatividad, ubicación espacio temporal, formación en democracia, socialización, avances en actividades investigativas, de observación y exploración del medio natural y social. Como quiera que esta es la edad más importante del ser humano en su formación esos primeros tres años de preescolar son esenciales en la formación ciudadana. Según este análisis no es justificable que en Colombia no se haya avanzado en la institucionalización de los tres grados de preescolar desconociendo los principios de equidad social si se tienen en cuenta que los últimos informes han advertido la inclusión de menores desde los 6 años de edad en los grupos armados ilegales lo cual tiene una repercusión nefasta en el futuro de nuestro país y de allí la importancia y urgencia de darle énfasis al apoyo a los menores de 6 y 5 años de edad en el acceso a la educación temprana.

Cuando se habla de los principios de la enseñanza y la educación, se habla de umbrales que son habituales en cualquier nivel de educación, que se concretan y particularizan en cada edad. El caso de la edad que nos ocupa (3 a 5 años), considerada la misma edad desde el nacimiento hasta la del conflicto de los seis-siete años, implica necesariamente su ajuste a estos principios generales y la particularización del proceso educativo en la edad, dada la obligatoria correspondencia ya señalada con las características del desarrollo en estas edades. La afirmación que la edad pre – escolar constituye una etapa fundamental en todo el desarrollo de la personalidad del niño, resulta ampliamente compartida por todos los pedagogos que se han ocupado desde distintas posiciones de los problemas de la educación, el desarrollo y la formación del ser humano.

En 1996 la UNESCO publicó un estudio dirigido por Jacques Delors³ sobre educación para el siglo XXI, el cual abrió el debate sobre la importancia de la educación como proceso permanente de toda la vida. Los ideales del ser humano de la paz, libertad y justicia social como parte introductoria de Delors fundamentan su discurso para que niños, niñas y jóvenes se integren a la sociedad. Hablar y pensar la educación inicial en Colombia es la *“afirmación de la esperanza en una vida mejor”*.

2 http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/presentación_dic1-cntv.pdf. Consultado Febrero 23 2012, 3pm.

3 Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Presidida por J. Delors. http://www.unesco.org/educación/PDF/S_PDF. Consultado Febrero 23 de 2012. 3 p.m.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

El preescolar, la gran pérdida para las Normales Superiores

Luis Germán Rivera¹

Dentro del sistema educativo colombiano debe existir una reforma muy seria del nivel preescolar y básica primaria, las Normales Superiores debemos dar el paso para presentar al gobierno el cambio de estructura; somos nosotros, como protagonistas de la historia quienes debemos proponerlo; aquellos centros preescolares y de básica primaria concebidos todavía con un docente orquesta forman parte de un modelo caduco, mediante el cual no se superan hoy los vacíos de la educación colombiana, mucho menos con normas estáticas que no permiten repensar la educación. Ellas limitan nuestro actuar a 42 metros cuadrados de reflexión, con 22 horas de presencia en ese recinto creador de adaptaciones a la sociedad presente sin medir las consecuencias tanto para alumnos como para maestros.



44

Los caprichos de gobiernos de turno, dan al traste con historias pedagógicas en detrimento de la filosofía del Estado. Es así como la lucha por unas Normales transformadas en Escuelas Normales Superiores, se va debilitando cuando aparecen estas políticas en contra de la misma carta de navegación como lo es la Constitución Nacional. Cuando las Normales se reestructuraron como consecuencia de la Ley 115 del año 1994, se ordenó a todas las Normales organizar todos los niveles académicos, sin excepción; de esa manera desaparecieron las llamadas Escuelas Anexas. Pero muchas Normales ya tenían el nivel preescolar desde los 3 y 4 años; alguna Normal ya desde el 1964 lo tenía sin norma oficial alguna, ya que esta apareció por los años 1970.

Pero los discursos políticos sobre educación, y de índole más bien *populista* sobre educación, han destruido lo que consideramos un laboratorio excepcional de pedagogía para nuestras instituciones formadoras de Maestros, no de instructores de disciplinas. Ya aparecen las políticas soterradas de eliminar el concepto de Maestro dando el paso velado a la creación de profesionales instructores. Imaginemos que a las personas con el título de Normalistas Superiores, que por ley están para atender el *nivel de preescolar y básica primaria, y al mismo tiempo, les quitamos la posibilidad de su propia practica* y laboratorio

institucional como lo es el preescolar; iqué deformación de la conceptualización de las Normales, de su esencia y finalidad intrínseca e histórica!

Razones burdas desde una perspectiva pedagógica han hecho creer que es lícito constitucionalmente borrar de un plumazo la presencia del preescolar en el sistema educativo público, para dar el paso a la entrega sin ningún escrúpulo a lo máspreciado de las instituciones educativas públicas, como lo son los niños de 2 a 5 años, a instituciones estatales que no se definen como institución educativa sino como instituciones con otros fines. Pero más allá de estas consideraciones engañosas desde la pedagogía, tenemos la tendencia a creer que fueron razones más de índole financiera y fiscal que razones pedagógicas, las que conllevaron a dichas decisiones. Una pésima interpretación constitucional hace que el Ministerio de Educación sostenga fehacientemente que puede entregar este nivel educativo a otros entes diferentes a las Instituciones Educativas públicas.

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, establece en los artículos 11,15 y 17 que la educación formal se organizara en tres niveles, esto es, preescolar, el cual deberá tener mínimo un nivel obligatorio, esto permite entender que las instituciones pueden tener los demás grados. En los

¹ Licenciado de la Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín; Maestría en Desarrollo Social de la Universidad del Norte de Barranquilla. Rector de la Normal Superior La Hacienda de Barranquilla, Atlántico. Correo electrónico: luisgermanrivera@hotmail.com.



– Alberto Motta –



Las organizaciones que agrupan a las Normales deben ser proactivas en una defensa abierta, clara y pensada desde la pedagogía para sentarse frente al gobierno y que les sea devuelta la cédula de ciudadanía que el Estado les dio a las Normales para ser formadoras de maestros con los niveles completos.

artículos 2,8 y 9 del Decreto 2247 de 1997, se establece que la educación preescolar se ofrecerá a los educandos *de tres a cinco años de edad*. El sistema no establece en qué momento deben cumplir esa edad, por ello se señala que esta ha sido más una estrategia operativa que conceptual. La *sentencia T-323 de 1994 y T-1030 de 2006 de la Corte Constitucional*, dice que el umbral edad de 15 años no es un criterio por el que deba restringirse el derecho a la educación de los menores de edad. Insiste en que las edades fijadas en las normas no pueden tomarse *como criterios excluyentes sino inclusivos*. A su vez, las mismas sentencias arguyen que si bien las instituciones educativas públicas están obligadas a atender a los niños de cinco años como mínimo, *sin perjuicio de los grados existentes en las instituciones educativas que ofrezcan más de un grado preescolar*.

En el mundo entero el preescolar dejó de ser un centro de cuidados, de guardería, de alimentación y de reemplazo de madres trabajadoras, o solamente de entretenimiento, para darle el carácter de educación formal, y de esa manera

integrarlo por medio de procesos de exploración hacia los requerimientos de aprendizaje. Hasta el extremo de que hoy el preescolar figura desde los 85 días de nacidos hasta los cinco años. Robert Owen fundó en el año 1816 en Escocia un instituto de Educación Preescolar formal, pero bien conocemos que en 1837 en Alemania ya se contaba con el Kindergarten en el que sólo se tenía a los infantes ocupados jugando y en entretenidos. .

En el año de 1978 el Ministerio de Educación Nacional reglamentó la atención a niños de 4 a 6 años en las instituciones educativas, y esa historia construida exitosamente por las Normales Superiores, se pierde en el espacio y tiempo sin reflexión seria que detenga la avalancha impositiva de gobiernos de turno en detrimento de las instituciones educativas públicas, abriendo abanicos de empobrecimiento pedagógico a las mismas instituciones formadoras de Maestros y fortaleciendo maliciosamente la educación privada, hasta el punto de afirmar en varias ocasiones que estamos en decadencia frente a lo privado.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

Las Escuelas Normales Superiores debemos volver a conquistar el espacio perdido; sin reflexión alguna dejamos al gobierno del momento deteriorar el gran laboratorio de expresión pedagógica fundante. Nuestras organizaciones como la misma ASONEN fuimos inferiores a esta reflexión, quedando totalmente silenciada la exigencia constitucional y los principios que rigieron la reestructuración de las Escuelas Normales; a pesar de considerar una autonomía en los planes de estudio dada a las Normales Superiores Acreditadas, dejamos perder un espacio privilegiado en la organización de nuestras Instituciones. Muchas de ellas siguieron conservando el preescolar con 4 años, pero deberíamos llegar a los 3 años; mucho más en cuanto la norma constitucional da libertad y derecho a los padres de familia para optar el ingreso de sus hijos al sistema educativo.

Las experiencias construidas en las Instituciones Educativas Públicas han sido vulneradas por los vaivenes de la política educativa del sistema, a veces sin revisión, sin escuchar argumentos, con el pretexto de las simples leyes que hay que cumplir a ciegas, leyes que se construyen con sofismas pedagógicos que no consultan a las verdaderas instituciones que forman Maestros para el nivel de preescolar y básica primaria. Ya habían perdido algunas de las Normales su formación pedagógica desde 8° grado, otras desde el mismo 6° grado; hoy con la creación de los Ciclos Complementarios se redujo la formación a partir de 10° grado.

No es posible quedarnos en las simples normatividades del gobierno; se requiere hacer un análisis pedagógico de los espacios formativos que el sistema debe brindar a través de las instituciones que históricamente han sido reconocidas para tal fin, como lo son las Escuelas Normales Superiores, que desde 1994 se han dado a la tarea de repensar su quehacer para estos tiempos que requiere otros modelos educativos más asertivos. Pretender que cualquiera puede ser Maestro en estos tiempos ha sido la gran equivocación del gobierno, basta dar un vistazo a los criterios que el gobierno establece para ello, como un simple concurso de conocimientos; nos olvidamos de los perfiles requeridos para ser Maestro, para dar el paso a la formación de Instructores de disciplinas. Las Normales no formamos en las disciplinas, formamos un Maestro para el preescolar y la básica primaria. Hoy vemos con cierta distancia el desarrollo de estos nuevos llamados maestros de cualquier disciplina y profesión; el tiempo nos dirá qué resultados produce esta estrategia no reflexionada desde la pedagogía.

Tanto el preescolar como la educación básica primaria requieren personas adecuadamente formadas, los años y la experiencia son las que nos permiten construir un futuro

social y humano acertado para una sociedad cada día que vive cada día más crisis de toda índole. Hoy consideramos algunos que estos años de oro de un niño deben interpretarse a la luz de procesos de exploración y desarrollo de sus potenciales talentos e inteligencias, estructurando su mente desde el mundo posible que el sujeto trae como tendencias genéticas. Estos ambientes los puede generar y desarrollar una Normal Superior realmente acreditada para tal fin.

En los países en donde han desaparecido las Normales, hoy se arrepienten de semejante desastre. ¿Por qué entonces, sin razones pedagógicas serias y sin discusión se anula este proceso que ellas han tenido, sólo con el sofisma financiero que de todas maneras no tiene sustento ni presentación? Dentro del sistema educativo colombiano debe existir una reforma muy seria del nivel preescolar y básica primaria, las Normales Superiores debemos dar el paso para presentar al gobierno el cambio de estructura; somos nosotros, como protagonistas de la historia quienes debemos proponerlo; aquellos centros preescolares y de básica primaria concebidos todavía con un docente orquesta forman parte de un modelo caduco, mediante el cual no se superan hoy los vacíos de la educación colombiana, mucho menos con normas estáticas que no permiten repensar la educación. ¡Elas limitan nuestro actuar a 42 metros cuadrados de reflexión, con 22 horas de presencia en ese recinto creador de adaptaciones a la sociedad presente sin medir las consecuencias tanto para alumnos como para maestros!

Las Normales tenemos que volver sobre los niños de 3 a 5 años según lo previsto en la Constitución y en la ley, demandar frente al gobierno la entrega de esos espacios pedagógicos que se nos dio, y que por capricho de gobierno se nos arrebató, irrespetando a las instituciones que fuimos creadas para ello. No se puede seguir tolerando la violencia pedagógica sobre las Normales Superiores, no se puede seguir pensando a la Normal como cualquier colegio, se nos debe considerar con diferencias, con diversidad y con estructuras administrativas muy diferentes. Nuestros laboratorios no pueden desaparecer, la esencia nuestra es aquella práctica docente sobre la que hemos construido una experiencia y que nos permite mirar con cuidado el potencial de un nuevo Maestro. Las organizaciones que agrupan a las Normales deben ser proactivas en una defensa abierta, clara y pensada desde la pedagogía para sentarse frente al gobierno y que les sea devuelta la cedula de ciudadanía que el Estado les dio a las Normales para ser formadoras de maestros con los niveles completos.

Una mirada a la composición escrita en los niveles iniciales de la educación

Judith Castillo M.¹

Aprender a leer y a escribir es uno de los alcances más significativos del ser humano, no sólo por el gran número de expectativas a nivel familiar, social y escolar que lo enmarcan sino porque ambas habilidades se convierten en una fuente de enriquecimiento personal para el individuo. Desde su más tierna infancia los niños reciben diferentes estímulos con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de estas destrezas. Haciendo referencia específicamente a la actividad de escribir se puede decir que, diversos factores se conjugan con el fin de afianzar o limitar su alcance en el ámbito educativo y personal. Estos agentes son: las concepciones que fundamentan la práctica pedagógica, la metodología, el rol del docente y el contexto escolar.



47

El lenguaje escrito es el resultado de un proceso. Debido a lo anterior, en el ambiente pedagógico son diversas las acciones encaminadas a fortalecer su enseñanza y aprendizaje, en algunas instituciones desde los niveles del preescolar, se establecen, tanto en el plan de estudios como en el currículo los lineamientos y competencias que buscan la asimilación de los

contenidos propuestos desde el área de humanidades lo que le permitirá a los estudiantes producir textos o en su defecto demostrar que son competentes al momento de enfrentarse a los diferentes tipos de actividades escritas. Es en esta instancia donde se puede reflexionar en torno a la trascendencia que tiene en el primer ciclo de educación el conocimiento formal

¹ Especialización en Didácticas para la Lectura y Escritura con Énfasis en Literatura. Universidad San Buenaventura.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

de la lengua, los aspectos morfológicos y sintácticos y si en realidad favorecen la expresión oral y escrita de los estudiantes.

En el preescolar se viven experiencias que constituyen cimientos para futuros aprendizajes; mirando con atención la dinámica del aula se puede decir, que se realizan actividades dirigidas por los maestros donde los niños participan de diversos momentos que buscan afianzar las dimensiones cognitiva, motora, espiritual, creativa, socio-afectiva y del lenguaje. En esta etapa el aprendizaje de la escritura se ve influenciado altamente por la motricidad y su ejercitación a nivel fino, teniendo como supuesto en algunos casos, que la lectoescritura es un conjunto de habilidades perceptivo-motrices centrada en la copia de modelos, en la reproducción de trazos, en el agarre de pinzas trípode para luego pasar al conocimiento de las vocales, consonantes, grafemas, sílabas y culminando con la formación de frases y palabras. Esta concepción parte de la escritura como un proceso de codificación de signos y símbolos que involucra directamente al estudiante y al texto.

Pensar en la escritura como un proceso de codificación es reevaluar su carácter social, *"escribir es una actividad de tipo social, comunicativo, inserta en un entorno cultural que le da sentido"*². La autora, hace énfasis en el origen social de la lengua escrita, que surge de las interacciones con el contexto y en el cual se relacionan aspectos cognitivos, sociales y a su vez afectivos. De esta manera, las concepciones que se tienen a nivel educativo frente a la composición escrita marcan la diferencia en torno al objetivo que se desea alcanzar. ¿Se capacita al niño para realizar trazos grafo-motores y copiar modelos o se forman escritores capaces de organizar sus ideas y a través del discurso transmitir a su interlocutor su pensamiento? *"La concepción de la escritura como copia inhibe la verdadera escritura"*³. La lengua en los primeros años escolares, tiende a convertirse en un gran cúmulo de contenidos temáticos centrados en la reproducción que se alejan ocasionalmente de las experiencias significativas que podrían enriquecer el desempeño escritural de los niños.

Al tener como referencia dicho enfoque, el objetivo es formar escritores y que *"aprender a escribir es aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación y al contexto, esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción"*⁴. Aquí cabe resaltar la importancia de la

metodología empleada en el aprendizaje de la composición escrita. Para ello retomaré una experiencia vivida con estudiantes de primer ciclo al trabajar el proyecto *"Cuéntame que te cuento la independencia"*, teniendo como eje central el Bicentenario de la Independencia colombiana y basados en la metodología por proyectos se generaron situaciones reales donde los aprendices, partiendo de la investigación tuvieron un encuentro directo con diferentes tipos de narraciones relatos, fábulas y cuentos, ampliaron su vocabulario semántico al conocer la terminología de la época, vivieron experiencias de acuerdo con sus intereses y motivaciones que los llevaron a ampliar sus conocimientos y a apropiarse de un discurso que les permitió acercarse a la escritura de una forma genuina. El resultado fue evidente en la argumentación que mostraron los niños al presentar con propiedad los tópicos trabajados desde la investigación, fueron recursivos e hicieron uso de varias clases de textos al consignar sus experiencias en el diario de campo y al describir o narrar sus conclusiones como producto de la actividad realizada.

La metodología empleada en la situación anterior *"Metodología por proyectos"*, permitió integrar diversos tipos de conocimientos y cumplió con sus fines ya que se vinculó la escuela con el mundo de la vida colombiana y se generaron situaciones reales de comunicación, donde leer y escribir se convirtieron en una necesidad y no en una imposición. Otro aspecto que se puede resaltar teniendo como referencia la labor realizada con los estudiantes de primer grado en torno al bicentenario, es el rol desempeñado por el docente, ya que debido a la metodología empleada dejó de ser el ente facilitador del conocimiento o aquel que desde la planeación programaba la actividad a realizar para convertirse en motivador y modelador de la experiencia al producir textos en el diario de campo, los cuales fueron revisados por la maestra permitiendo corregir errores sintácticos y gramaticales, los estudiantes eligieron los tipos de textos a investigar, la forma de presentar los resultados de su indagación y poco a poco se dio un acercamiento a los tópicos contemplados en el programa del área de lengua castellana. Así es como *"el profesor no es únicamente el organizador de la tarea, el que sabe e imparte los conocimientos y el que evalúa su adquisición, sino que sus funciones le acercan a los procesos, tanto al de la escritura, al convertirse en lector crítico de los textos de los alumnos, como al de la enseñanza y aprendizaje a través de las acciones de regulación que se dan a lo largo de él"*. Escribir es ante todo pensar⁵ y existen

2 Camps, A. (1997): *"Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita"*. Signos, 20, 24-33.

3 Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *"Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño"*. México: Siglo XXI.

4 Camps, A. op. Cit.

5 Camps, A. op. cit.

6 Según Vygotsky (1978), es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice como un desarrollo más que como un aprendizaje.

factores que determinan la producción textual por ejemplo: los conocimientos previos si el enfoque es el aprendizaje significativo, las competencias cognitiva, lingüística, comunicativa, pragmática y textual y el contexto en el cual se produce el escrito. Siendo éste de gran valor ya que partiendo de las situaciones "reales" generadas a nivel escolar, se conjugan actividades de lectura y escritura orales y escritas que propician la interacción con los contenidos gramaticales y aquellos que se manejan bajo el prisma del conocimiento de la lengua.

Los aspectos mencionados inicialmente como ya se han analizado, juegan un papel determinante en la composición de textos, las concepciones que fundamentan la práctica pedagógica guían al docente y establecen un norte en el objetivo a alcanzar y aunque todo los estímulos que se puedan brindar al niño a nivel motriz fino son esenciales no se deben convertir en el centro de la enseñanza ya que se incide en la mera reproducción y copia más que en la expresión y organización del pensamiento. Por otra parte, la metodología usada por el maestro garantiza el acercamiento directo con la escritura por medio de diversos textos, afecta la dinámica del aula y los resultados que se obtengan al proponer actividades en el sentido de emular la práctica de la producción escrita más que de homogenizar la enseñanza. Si se hace uso de la metodología por proyectos ya que de acuerdo a sus condiciones es apta al momento de relacionar el contexto de la actividad de escritura con el plano del contexto escolar, se trazará el camino a seguir en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y se llegará a la meta de formar

escritores. A su vez, el docente como actor y lector crítico acompaña el proceso y en compañía de sus estudiantes viven experiencias que los llevan a pensar y luego a escribir.

Se requiere con urgencia propiciar en el entorno escolar situaciones reales a través de las cuales los niños puedan crear mundos posibles, por eso, al igual que la lectura, la escritura no debe reducirse a contenidos programáticos en los grados específicamente de transición y primero de básica primaria. La escritura emerge del interior y en ella convergen aspectos discursivos, emocionales y no solamente grafo-motrices. Para transmitir y hacer que los niños descubran el uso de la escritura se hace indispensable facilitarles experiencias que cobren vida dentro y fuera del ambiente escolar de esta manera se podría en gran sentido educar para la expresión, para la comunicación, para pensar y escribir sobre las diversas situaciones del mundo a las cuales el estudiante diariamente se enfrenta.

◦ Bibliografía

- Camps, A. (1997): "Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". Signos, 20, 24-33.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L.S. (1978): "Pensamiento y lenguaje" Buenos Aires: La Pléyade (1985).

49

La Bebeteca: un puente para llegar a la escuela

Diva Nelly Mejía Franco ^{1, 2}



Investigaciones científicas han confirmado la influencia determinante de la genética y el ambiente en el desarrollo del ser humano, de allí la importancia de una adecuada estimulación en esta etapa de la vida. Una de las primeras dimensiones en fortalecerse es la comunicativa. Así lo reconoce Emilia Ferreiro2 (s.f.) cuando afirma que la conciencia de lector se forma desde la primera infancia en los espacios y contactos con el libro y sus mediadores. Por lo tanto, la Bebeteca se configura como espacio educativo significativo que contribuye en la definición de habilidades propicias para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Dicen que si los seres humanos no pudieran soñar por las noches se volverían locos; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario, nunca llegará a asumir la realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad de comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre.

Paul Auster

50

La lectura y la escritura, en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, han sido temas de numerosos estudios e investigaciones; de ellos han surgido diversas propuestas tratando de encontrar soluciones a problemas de gran magnitud. El presente artículo es una invitación a considerar las experiencias de la primera infancia –desde el nacimiento hasta los seis años– como eslabón fundamental del desarrollo infantil y por ende de los procesos lecto-escritores, y a reflexionar sobre el papel de la *Bebeteca*, como posible puente para la transición a la lectura convencional. Para el caso, se hace una revisión bibliográfica del tema, desde la importancia de la intervención temprana del sujeto, hasta las propuestas educativas de algunos autores como De Zubiría (2001)³, Cassany (1999)⁴, Teberosky & Tolchinsky (1992)⁵, Doman (s.f.)⁶, Ferreiro & Teberosky (1979)⁷, y Goodman (1992)⁸. Algunas de



– Diva Nelly Mejía –

- 1 El presente artículo corresponde a la ponencia alterna presentada por la autora el 22 de agosto de 2009 como requisito para optar el título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE -Universidad de Manizales. Docente. Correo Electrónico: divanelly07@gmail.com.
- 2 Ferreiro, E. (s.f.). La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho. Disponible en http://www.taringa.net/posts/info/861531/Dra_Emilia_Ferreiro-Leer-y-escribir-en-un-mundo-cambiante.html. [Recuperado 2009, marzo 26].
- 3 De Zubiría, M. (2001). Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de aprehendizaje semántico. Tomo I. Santafé de Bogotá: FAMDI.
- 4 Cassany, D. (1999). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- 5 Teberosky & Tolchinsky (1992). Más allá de la alfabetización. En: Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, (pp. 5-13). Madrid: Board.
- 6 Fundación Iberoamericana Down 21. (s.f.). Método Doman. Disponible en http://www.down21.org/educ_psc/educacion/tecnica_inetrvencion/doman.htm [Recuperado 2009, julio 17].
- 7 Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- 8 Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. En Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development, (pp. 29-42). Madrid: Board.

ellas son de enfoque alfabético (tradicionalista), y otras vanguardistas. Desde esta mirada, se presenta la *Bebeteca* como puente articulador entre la *génesis del lector [y] su ingreso en el mundo de lo simbólico* en la escuela (Reyes, 2005)⁹.

Se parte de la base de que en el desarrollo cerebral humano son determinantes tanto la influencia genética como la ambiental; así lo precisa Hyman (s.f., citado por Fraser, 2003, p. 89)¹⁰:

(...) *en la danza de la vida, los genes y el ambiente resultan ser socios inseparables. Por un lado, los genes esbozan un esquema básico del cerebro. Luego, la estimulación del medio ambiente ya sea la luz que llega a la retina o la voz de la madre en el nervio auditivo, enciende y apaga los genes, afinando estructuras cerebrales tanto antes como después del nacimiento.*

Otras investigaciones científicas también confirman que las experiencias de la primera infancia inician la formación de sinapsis de los circuitos sensoriales en diferentes áreas del cerebro humano. El desarrollo posterior del lenguaje y la cognición dependerán en gran parte de la estimulación recibida durante los dos primeros años de vida, especialmente del habla y la lectura. Por lo tanto, una adecuada atención durante la primera infancia garantiza, a niños y niñas, la adquisición de mejores condiciones para el ingreso y desempeño en su educación formal, en sus diferentes niveles. Dichas condiciones se verán reflejadas igualmente en su vida social. Las interacciones con el entorno, independientemente de que se trate, permiten a niños y niñas adquirir las habilidades y competencias necesarias para vivir en éste; son las mismas que, de manera creativa y flexible, aplican en su desempeño y comportamiento cotidiano. Las adquiridas en la primera infancia afirman el conocimiento de sí mismos, del entorno físico y social, determinan la base para el aprendizaje y estructuran una primera arquitectura en la formación personal y social. Sin embargo, es de aclarar que dichas competencias se reelaboran y cambian de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños y niñas; se complejizan; en este proceso influye de manera notable el juego con nuevos retos y esfuerzos. Éste posee elementos potencialmente educativos que, de ser aprovechados de la mejor manera, posibilitan la solución de problemas diversos poniendo a prueba las habilidades y capacidades.

Uno de los factores condicionantes para el logro de un desarrollo infantil pleno es garantizarle al niño o niña un ambiente de aprendizaje estimulante que active sus potencialidades,

rodeado de las mejores condiciones socio-afectivas que le permitan sentirse emocionalmente seguro y feliz; ello orientará su camino hacia la autonomía y la independencia. Es a través de su propia individualidad como los niños y niñas expresan el entorno social y cultural al que pertenecen. Y es responsabilidad de las personas adultas, quienes conviven con ellos, garantizar las mejores condiciones para su desarrollo y evolución. Es indudable la importancia que tienen en el desarrollo de niños y niñas las experiencias, interacciones y reflexiones tempranas; así es reconocido por las diversas disciplinas que se preocupan por la infancia. En este sentido, se asume que el niño o niña aprende y progresa cuando actúa, comparte y disfruta de su entorno, de la compañía de su familia, docentes y demás sujetos adultos.

Las primeras comunicaciones del niño o niña se basan en contactos emocionales con otras personas, *"el amor y la seguridad son clave en el primer encuentro del recién nacido con los habitantes de la casa"*¹¹. Gracias a ellas los bebés logran la conquista del lenguaje como mediación cultural. Y será el juego una gran herramienta que active su aprendizaje. Los niños y niñas en la primera infancia empiezan expresándose con onomatopeyas, bien sea para identificar animales, máquinas o fenómenos naturales. Esta forma de comunicación ha sido considerada como lenguaje primitivo y en la actualidad se ha incorporado como recurso fonético y modalidad poética (armonía imitativa) aprovechando algunas combinaciones silábicas. De acuerdo con Bertrand Russell (s.f., citado por Espinosa)¹² los bebés adquieren la mayoría de palabras *"por imitación combinada con la asociación entre la cosa y la palabra que los padres, deliberadamente, establecen en los períodos de la vida que siguen inmediatamente al primero"*, allí actúa el principio de los reflejos condicionados.

Cuando los bebés pronuncian sus primeras palabras, se produce un primer acto de magia que le facilita el reconocimiento del mundo y la comunicación con los seres que le rodean. Es durante los primeros meses cuando el niño o niña adquiere, de modo secuencial pero vertiginoso, una amplia gama de registros motrices, auditivos, visuales y lexicales que enriquecen el conocimiento de su mundo y le imprimen sellos básicos en su estructura mental. Las palabras con cadencia y ritmo serán las primeras en ingresar al nuevo diccionario infantil; entre ellas estará el nombre que le designa como persona, como integrante de la familia. Con base en la calidad de los estímulos que reciba irá estructurando su proceso de comunicación prelingüístico.

9 Reyes, Y. (2005). *Lectura en la primera infancia*. Disponible en http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf. [Recuperado 2010, julio 25].

10 Fraser, J. (2003). *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje, y comportamiento a lo largo de la vida*. En: *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia*. Bogotá: Cargraphics S. A. p. 85.

11 Caivano, F. (2003). *Bienvenidos a casa. Infancia, lenguaje y lectura*. México: Conaculta.

12 Espinosa, G. (2002). *La aventura del lenguaje*. Bogotá: Planeta.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

De acuerdo con Espinosa (2002), la palabra se percibe por los sentidos; una vez en la mente ésta se torna concepto. Es decir, la palabra es real en cuanto existe en el orden espacio-tiempo; el concepto es ideal. En resumen, la palabra es un conjunto de sonidos que expresa un concepto. La función principal de la palabra es representar y comunicar pensamientos, además de transmitir sentimientos. Una de las estrategias más importantes en la construcción del lenguaje infantil son los cuentos y las actividades de animación a la lectura, ya que es aquí donde los símbolos posibilitan la existencia de mundos mentales y relaciones intersubjetivas, a través de las representaciones, que permiten comprenderlos y compartirlos. En palabras de Luria¹³ "el elemento fundamental del lenguaje es la palabra. La palabra codifica nuestra experiencia". La palabra en sonidos extiende un puente importante y crucial a la palabra como representación simbólica de la realidad, es decir, a la lectura y la escritura, procesos que han sido motivo de múltiples estudios, ensayos y propuestas. Al respecto, Ferreiro & Teberosky (1979) cuestionan la perspectiva técnica de los métodos ensayados para mejorar los objetivos básicos de la educación en este sentido; plantean que fallaron los resultados esperados en Jomtien, Tailandia (1990), y en el Foro Mundial de la Educación en Dakar.



– Diva Nelly Mejía –

52

Consecuente con la preocupación por el tema, el Ministerio de Educación MEN de Colombia ha diseñado los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Uno de los campos del trabajo curricular, que propone el documento hace énfasis en las competencias y actos comunicativos, entre ellos la lectura y la escritura. Su concepto: "Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, (...) factores que determinan la comprensión" (1998, p. 72)¹⁴, da pie a amplias interpretaciones. Sin embargo, su mayor interés es que el lector o lectora (estudiante), a través de un proceso, llegue a dar cuenta de un texto escrito, sus ideas y sus relaciones; reconoce la importancia de los saberes previos y el nivel de desarrollo cognitivo del lector o lectora, pero no aborda de manera explícita la primera infancia.

La presente revisión bibliográfica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura permite conocer que cada uno ha sido tratado teóricamente de manera independiente, aunque en la práctica son procesos relativamente simultáneos y de incidencia mutua.

Exploración teórica en lectura y escritura

Alrededor de la lectura y la escritura se han configurado diversas teorías, discusiones y estudios; unos, generales; otros, particulares, entre los que merecen destacarse el de Zubiría (2001), Cassany (1999), Teberosky & Tolchinsky (1992), Doman (s.f.),

Ferreiro & Teberosky (1979) y Goodman (1992); autores que tocan algunos puntos cercanos a esta exploración de la cultura letrada en la primera infancia.

De Zubiría (2001) propone la *Teoría de las seis lecturas* y con ella un modelo que promueva los procesos psicológicos relativos a las formas superiores de decodificación semántica de un texto. Es una teoría de nivel pedagógico que habla de la necesidad de aprender a leer y de enseñar a leer, y de las condiciones que se requieren para hacerlo. Sustenta la hipótesis: *es completamente imposible aprender a leer durante primero de primaria*, ya que la lectura no se circunscribe sólo a la identificación de letras y sílabas; corresponde a una serie de procesamientos secuenciales que obedecen a seis niveles de lectura: *Lectura fonética* (de naturaleza perceptual analítico-sintética), *decodificación primaria* (las palabras y su significado), *decodificación secundaria* (las frases y sus pensamientos), *decodificación terciaria* (los párrafos y sus estructuras), *categorial* (estructura semántica del escrito) y *metasemántica* (análisis transtextual). Los mecanismos asociados con los procesos de comprensión, en cada uno de los niveles, abarcan desde el preescolar –o transición– hasta la universidad.

Cassany (1999), critica a la escuela porque sólo ofrece unos rudimentos esenciales de gramática, insuficientes para cubrir las complejas demandas escriturales de la vida moderna. Afirma que la formación en escritura de la mayoría de las personas

13 Luria, (1980, citado por De Zubiría(2001), op. Cit Pág. 94

14 Ministerio De Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: Magisterio.*

es fragmentaria o bastante pobre. Sus libros pretenden ser manuales para aprender a redactar. Uno de sus libros utiliza como metáfora *la cocina* (La cocina de la escritura). Entrar en la cocina –dice el autor– permite descubrir cómo los autores y autoras preparan sus escritos, cómo buscan y encuentran las ideas, de qué forma las estructuran, cómo tiene que ser la prosa para que sea sabrosa y cómo se adorna un escrito. Entre otros de sus libros y artículos están: Describir el escribir, Ideas para desarrollar los procesos de redacción, y Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.

Teberosky & Tolchinsky (1992) en sus estudios han concluido que los niños y niñas provenientes de ambientes alfabetizados desarrollan conocimientos precoces sobre las propiedades de la lengua escrita referentes al aspecto convencional-gráfico, al aspecto simbólico de la notación gráfica y al lenguaje escrito –entendido como la variedad de “*lenguaje para ser escrito*” y no sólo su manifestación gráfica–. Es decir, reconocen la influencia de los saberes previos, adquiridos por los niños y niñas en su ambiente socio-cultural, en la interpretación de la lengua escrita convencional; pero dedican especial atención al análisis de expresiones lingüísticas de los textos escritos y a las condiciones pedagógicas que debe ofrecer la escuela para la apropiada producción de textos.

El Método Doman es una metodología de intervención temprana diseñada para niños y niñas con lesiones cerebrales que se basa en el aprovechamiento de su potencial de desarrollo. Gracias a los resultados positivos obtenidos con el tratamiento su autor, Glen Doman, decidió aplicarlo a niños y niñas normales, desde edades muy tempranas, con el ánimo de lograr avances más significativos. Básicamente consiste en elaborar un Perfil de Desarrollo Neurológico de los niños y niñas y, de acuerdo con éste, estructurar un programa secuenciado y sistematizado de la labor educativa fundamentado en movimientos progresivos, eficaces en áreas motrices e intelectuales. Este método comprende los siguientes programas: de lectura, de inteligencia (o conocimientos enciclopédicos), musical, de matemáticas, de escritura, de excelencia física, y de segundo idioma como lengua extranjera (para las lenguas extranjeras que se enseñan como lengua materna se usa el método de lectura).

Uno de los métodos más difundidos del Método Doman es el de la enseñanza de la lectura global que, al igual que los demás aprendizaje propuestos, se desarrolla por la presentación de bits de inteligencia –máxima cantidad de información que puede ser procesada a la vez en un segundo–. Estas unidades de información o bits deben ser: precisas (lo más exactas posible), discretas (contener un solo elemento, sin adornos), sin ambigüedades, novedosas (para mantener el interés). El procedimiento consiste en que las palabras, los números, las láminas de animales... son enseñadas a los niños y niñas en grupos de 10, varias veces al día (3 ó 4 veces) y cada lámina se le muestra

durante un segundo. El niño o niña al final acaba reconociendo la lámina, ya sea un dibujo, una palabra, un cuadro o un conjunto de puntos. Se recomienda utilizar letra de tamaño adecuado a la madurez visual del niño o niña, así como el tipo de letra y color adecuados; dicho material puede ser preparado en casa –el mismo Doman explica en sus libros cómo confeccionarlo–. La finalidad del método –según su autor– es estimular el cerebro para ayudarle a crear el mayor número de conexiones neurales posibles; entre más pequeño sea el bebé será mejor ya que con ello se facilita su proceso de aprendizaje. Algunos de sus postulados han sido aceptados por la comunidad científica; sin embargo, otros son cuestionados como *la excesiva simplificación y generalización de sus propuestas científicas, su intento por abarcar toda la compleja patología del desarrollo dentro de unas rígidas coordenadas, y el excesivo rigor de su metodología que obliga esfuerzos no justificados* (Fundación Iberoamericana Down 21, s.f.).

Ferreiro & Teberosky (1979) se han ocupado de estudiar la evolución psicogenética de los sistemas de interpretación que los niños y niñas construyen para entender la representación alfabética del lenguaje. Según sus estudios, las etapas por las cuales pasan los niños y niñas en su evolución constructiva de la lengua escrita, se pueden resumir en tres niveles:

Nivel I: Los niños y niñas reconocen el dibujo y la escritura como dos formas básicas de representación gráfica, ya que utilizan elementos similares: líneas, rectas, curvas y puntos. Y perciben que su diferencia radica en un principio organizador: la forma de las letras es arbitraria y están ordenadas de manera lineal. Simultáneamente comprenden que las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo –sus nombres–. Sin embargo, se cuestionan por las condiciones (en cantidad y variedad) que dicha escritura debe tener para que sea entendible, “legible”. Las autoras sintetizan dichas construcciones conceptuales en dos principios: *Principio de cantidad mínima* y *Principio de variaciones cualitativas internas*, los cuales no son suficientes para el niño o niña, porque aún no tiene claro los criterios para representar *diferencias de significado*.

Nivel II: La búsqueda siguiente se concentra en las cadenas escritas para encontrar diferencias gráficas objetivas que justifiquen diferentes intenciones e interpretaciones. El niño o niña ahora establece comparaciones entre los nombres escritos relacionándolos con algunas propiedades físicas de las representaciones (grandes, pequeños, antiguos, nuevos...). En otras palabras, a los principios de comparación *intra-relacional* –cantidad, variedad– se suma un tipo de comparación *inter-relacional*.

Nivel III: Se caracteriza porque el niño o niña empieza a entender que el sistema alfabético corresponde a un valor sonoro. Se trata de la *fonetización* de la representación escrita. En

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

este nivel los niños y niñas construyen tres hipótesis: silábica, silábico-alfabética y alfabética. La *hipótesis silábica* constituye un intento por asignarle a cada letra un valor silábico, pero cuando dicho intento de correspondencia entre grafía-sílaba no encaja, lo conduce a buscarla entre grafía-sonido. Inicia así la exploración silábico-alfabética. Es un proceso constructivo donde algunas letras ocupan el lugar de sílabas y otras el de unidades sonoras menores o fonemas. Cuando los niños y niñas descubren que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, es decir, el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética, han arribado a la hipótesis alfabética.

De acuerdo con Goodman (1992), los niños y niñas modernos están inmersos en una sociedad alfabetizada que –independiente de su contexto, nivel socioeconómico y nivel cultural– los pone en contacto, desde que nacen, con múltiples materiales y formas de lectura y escritura. Por tanto, al ingresar a la escuela llevan consigo un importante cúmulo de experiencias, generalmente ignorado, que para el autor constituyen *las raíces de un árbol, que eventualmente se convertirá en el árbol de la alfabetización de la vida*. Estas raíces incluyen:

- a) Mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales
- b) Tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes
- c) Conocer las formas y funciones de la escritura
- d) Usar el habla para acompañar el lenguaje escrito
- e) Exhibir habilidad de pensar sobre la lectura y la escritura

Goodman (1992) afirma que estas cinco raíces de la alfabetización son desarrolladas por los niños y niñas en colaboración con los miembros de su familia y su grupo social, gracias al continuo contacto con los actos significativos de alfabetización que ocurren diariamente en su contexto. Cada niño o niña responde al proceso de forma diferente de acuerdo con la historia personal; inventa o reinventa formas y funciones de la lectura y la escritura a medida que explora y experimenta con los usos de la alfabetización, sean éstos agradables, dolorosos o difíciles.

Haciendo una breve reflexión sobre los seis estudios revisados para abordar el tema de la lectura en la primera infancia, se vislumbran dos categorías o grupos: uno, tradicionalista, preocupado sólo por la aprehensión de la lectura y escritura alfabética convencional, pero con propuestas interesantes y bien fundamentadas; y el otro, vanguardista, más reciente y en proceso de construcción, que reconoce la incidencia del contexto socio-cultural en la formación de un lector o lectora precoz. Dos posiciones que urgen de un puente articulador que permita una

transición natural entre los dos niveles de lectura, basado en los principios psicogenéticos, pedagógicos y conceptuales que demanda la etapa en desarrollo.

Formar conciencia de lector o de lectora

En el ámbito escolar, tradicionalmente es común la expectativa de que todos los niños y niñas deben aprender a “leer” al finalizar el primer año o grado; la escuela asume que al llegar a este nivel los niños y niñas están en capacidad de producir textos *“bien escritos y con sentido”*. Pero esta idea no ha considerado los nuevos problemas que deben enfrentar, entre ellos la separación entre palabras, la ortografía y la puntuación, operaciones que demandan un alto nivel de simbolización y abstracción. La comprensión del sistema escritural exige un primer nivel de reflexión sobre la lengua relacionado con las posibilidades de segmentación del habla, pero las unidades de análisis lingüístico no corresponden al nivel de conceptualización de los niños y niñas de esta etapa (Ferreiro, 2002)¹⁵. A todo ello se suma el desconocimiento de la historia social y personal; se olvida precisamente la cultura letrada, *“derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la interconexión”* (Ferreiro, s.f.). No se ha tenido en cuenta que la *conciencia de lector* o de lectora se forma desde muy temprana edad y requiere la adquisición de habilidades que se van dando poco a poco en los espacios y contactos con el libro y sus mediadores. Hay un trayecto en el proceso formativo del lector o lectora que se hace invisible a los ojos de un sujeto adulto desprevenido: se trata de la primera infancia. En esta etapa del ser humano la lectura se relaciona con oír, mirar, oler, tocar, probar y moverse. La familia, como núcleo social primario, es la llamada a comprometerse en un proyecto de educación integral que fortalezca el desarrollo del sujeto infante en todas sus dimensiones.

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores (Ibid., s.f.).

Los niños y niñas le confieren atención e importancia a los objetos que tengan algún significado para las personas adultas, aún sin comprender muy bien lo que subyace en ellos. Así sucede con la lectura y las letras. Ferreiro denomina este evento como *primera inmersión en la cultura letrada*, la cual consiste básicamente en escuchar leer en voz alta, haber visto escribir con intencionalidad, haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido, plantear preguntas y obtener respuestas... Este *acto de lectura* –de acuerdo con la autora– es para niños y niñas un *acto de magia*, donde entran en escena un sujeto intérprete, los símbolos (o código escrito) y el mismo

15 Ferreiro, E. (2002). *Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística*. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

niño o niña. El intérprete o la intérprete es quien le da fuerza y poder a la palabra escrita produciendo un lenguaje particular; este actor parece hablar por alguien invisible o que se encuentra oculto en la página; el sujeto intérprete es el mediador para que el texto sea representado a través de su voz. Los símbolos tienen la facultad de fijar las ideas en el papel para que no se dispersen y puedan ser leídas cuantas veces se desee, bien por su musicalidad, su gracia o su cercanía contextual; es mágico poder repetir la lectura de un cuento sin que éste cambie y disfrutar del mismo texto en repeticiones consecutivas.

El buen lector o lectora se prepara desde antes de nacer para conocer el mundo que le espera con sus sonidos, palabras, imágenes, sabores, texturas... Pero el camino ha de ser labrado por quienes le acompañan y el ambiente que le tengan dispuesto: canciones, sonrisas, caricias, versos, palabras, juguetes; todo aquello que permita el despertar y estreno de los sentidos y las percepciones sensoriales. El proyecto de lectura para la primera infancia debe involucrar diferentes personas, instituciones y disciplinas (personas adultas cercanas: padres y madres, maestros y maestras, niñeras y niñeros; instancias culturales como librerías, bibliotecas, parques; disciplinas varias: música, psicología, política, economía). Para que los sujetos adultos participen en el Proyecto de Lectura se hace necesario hacer visible su potencial y aporte de lo que pueden hacer con lo que saben, despojándose de prejuicios. Son invaluable los logros que se alcanzan con los pequeños y con las pequeñas. Un buen inicio para la lectura son los libros ilustrados, complementada con una buena narración en la que se le dé a las palabras el tono, la cadencia y se le dé a la voz las inflexiones correspondientes a su mensaje y significado. Un espacio educativo significativo para desarrollar este proceso es la Bebeteca.

La Bebeteca, ¿un puente en construcción?

La *Bebeteca* ha sido implementada en varios países de América Latina y Europa (México, Cuba, Colombia, España y Francia). Según Reyes (2003)¹⁶, su principal papel es la animación de la lectura para los más pequeños, para la primera infancia:

El proyecto alberga la esperanza de que muchos niños de Colombia puedan encontrar en las palabras y en los libros un tejido simbólico para empezar a crecer, para descubrir caminos, para construir sentidos y, ojalá, para habitar un país distinto en el futuro.

La *Bebeteca*, como programa nacional colombiano, surge paulatinamente de la experiencia con animación a la lectura en el *Taller Espantapájaros*, conformado por un equipo interdisci-

plinario del que hace parte la psicóloga Yolanda Reyes. Sus premisas se sustentan en la idea de que *"mientras más temprano llega un niño a la lectura, más fácil resulta conectarla con la vida, sin la tradicional asociación académica entre leer y hacer tareas"*, dice la autora. El trabajo de la *Bebeteca* parte de la hipótesis de que el *"problema de lectura"* —del que con frecuencia se quejan los adultos— se debe a una construcción generada por un acercamiento inadecuado que reduce la lectura a la alfabetización mecánica (Reyes, 2005). Una lectura así concebida carece de sentido; por tanto, se hace necesario establecer una conexión temprana de la lectura con el desciframiento vital que, desde las cálidas voces familiares, ofrezca a los más pequeños historias significativas y los acompañen en la conquista del código escrito convencional. ¿Se configura la *Bebeteca* como el puente articulador entre las teorías vanguardistas y las de enfoque alfabético?

La animación a la lectura en la primera infancia, y durante la etapa de alfabetización inicial, está fundamentada —desde de la *Bebeteca*— en los siguientes argumentos:

- Fortalece la vinculación afectiva y comunicativa entre los libros y los seres queridos que permite crear un *nido emocional* positivo para el ingreso posterior al código escrito y, en consecuencia, a la alfabetización convencional, y enriquece el desarrollo emocional e intelectual de todos los participantes —incluyendo la familia—.
- El acompañamiento amoroso de una persona adulta a un niño o niña en la exploración de la literatura infantil, despierta el amor por la lectura; es un acto pedagógico del que debe ser consciente el sujeto adulto.
- La magia de las historias y la lectura de textos, acordes con las necesidades y expectativas de los niños y niñas, contribuyen favorablemente en el proceso que requiere un *lector autónomo* (sentido, fluidez, predicción, inferencia). La decodificación mecánica y/o precoz no garantiza la capacitación suficiente para la lectura adecuada de los textos.
- Es un proyecto que involucra a diversos mediadores (padres y madres, maestros y maestras, bibliotecarios y bibliotecarias...) en un trabajo de equipo, comprometidos en la formación simultánea y sistemática de sus integrantes en el amor por la lectura.

La *Bebeteca* se consolida entonces como espacio educativo significativo, como un espacio sociocultural con intencionalidad pedagógica, con una nueva óptica en cuanto al desarrollo infan-

16 Reyes, Y. (2003). *Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. La bebeteca, relato de una experiencia de lectura en la primera infancia, desarrollada en Espantapájaros Taller*. En: *Infancia, lenguaje y lectura*. México: Conaculta.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

til, consciente de la importancia que tienen las experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas con su contexto. Teniendo en cuenta las dimensiones para el desarrollo integral del infante, la dimensión socio-afectiva ocupa un lugar privilegiado en la *Bebeteca*; allí padres, madres y sujetos adultos aprovechan el espacio cultural con un acompañamiento amoroso y paciente para leer con los bebés los libros disponibles y participar de las actividades. El desarrollo afectivo del niño o niña se perfila de acuerdo con la emotividad y las manifestaciones que se dan en las relaciones con las personas más cercanas y significativas para él o ella. Las más estimulantes y efectivas serán las relaciones positivas; éstas facilitan la expresión de sus emociones y sentimientos, así como también situaciones de bienestar y seguridad, decisivas para el fortalecimiento de sus esquemas morales y la adquisición de formas de relación interpersonal.

La *Bebeteca* ofrece un espacio de seguridad y confianza para el desarrollo de la sensibilidad, la expresión espontánea, el establecimiento de relaciones, analogías, metáforas, de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños y niñas. El contacto con la literatura infantil se asume como una práctica cultural que beneficia su desarrollo en las diferentes dimensiones. Como ambiente socio-cultural la *Bebeteca* se configura como puente de estructuras firmes entre la familia y la escuela, propiciando un ambiente significativo que contribuye a la definición de esquemas propicios para el aprendizaje de la lectura y la escritura. De igual manera, podría afirmarse que es el primer paso hacia la educación formal acompañado por la familia, o mejor, de la incorporación de la familia en actividades de aprendizaje escolar; es el primer acercamiento transitorio hacia una nueva etapa. Es además un espacio para la formación democrática del ciudadano o ciudadana, si se tiene en cuenta que está abierto a todas las familias, independiente del nivel socio-cultural del que procedan. Fortalece los vínculos de la familia con la escuela y la prepara para el acompañamiento amoroso de sus hijos e hijas en el proceso educativo. Tal como lo afirma García¹⁷, la participación de los padres y madres en los programas de desarrollo y educación infantil constituye un factor de calidad que asegura logros importantes en los niños y niñas, y en las mismas familias y las comunidades.

◦ Bibliografía

- Caivano, F. (2003). *Bienvenidos a casa*. Infancia, lenguaje y lectura. México: Conaculta.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

De Zubiría, M. (2001). *Teoría de las seis lecturas*. Mecanismos de aprehendizaje semántico. Tomo I. Santafé de Bogotá: FAMDI.

Espinosa, G. (2002). *La aventura del lenguaje*. Bogotá: Planeta.

Ferreiro, E. (s.f.). *La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho*. Disponible en http://www.taringa.net/posts/info/861531/Dra_Emilia-Ferreiro-Leer-y-escribir-en-un-mundo-cambiante.html. [Recuperado 2009, marzo 26].

Ferreiro, E. (2002). *Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística*. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Fraser, J. (2003). *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje, y comportamiento a lo largo de la vida*. En: *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia*. Bogotá: Cargraphics S. A. p. 85.

Fundación Iberoamericana Down 21. (s.f.). *Método Doman*. Disponible en http://www.down21.org/educ_psc/educacion/tecnica_inetrvencion/doman.htm [Recuperado 2009, julio 17].

García, M. C. (2003). *La participación de los padres como factor de calidad en programas de desarrollo infantil, desarrollo humano y desarrollo social*. En: *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia*. Bogotá: Cargraphics S. A. p. 147.

Goodman, Y. (1992). *Las raíces de la alfabetización*. En *En Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, (pp. 29-42). Madrid: Board. Ministerio De Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares*. Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: Magisterio.

Reyes, Y. (2003). *Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. La bebeteca, relato de una experiencia de lectura en la primera infancia, desarrollada en Espan-tapájaros Taller*. En: *Infancia, lenguaje y lectura*. México: Conaculta.

Reyes, Y. (2005). *Lectura en la primera infancia*. Disponible en http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf. [Recuperado 2010, julio 25].

Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1992). *Más allá de la alfabetización*. En: *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, (pp. 5-13). Madrid: Board.

17 García, M. C. (2003). *La participación de los padres como factor de calidad en programas de desarrollo infantil, desarrollo humano y desarrollo social*. En: *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia*. Bogotá: Cargraphics S. A. p. 147.

Voces de alarma en la niñez Colombiana

María Eugenia Romero Moreno¹



Las causas de la desnutrición de la población se explican en razón de las condiciones del sistema de producción, distribución y consumo de un país y de la posibilidad de acceso que la población tenga a unas condiciones de vida dignas y a un sistema alimentario adecuado.

Los distintos gobiernos llevan a cabo, en forma periódica, encuestas nacionales con la finalidad de hacer seguimiento a los programas sociales, en especial en los campos de salud y nutrición; por lo general, estas son encuestas llevadas a cabo en todos los países del mundo, de tal forma que son posibles las comparaciones por continentes, regiones y países; también es posible establecer comparaciones a lo largo del tiempo. En este caso, la Encuesta Nacional de Situación Nutricional en Colombia ENSIN 2010² señala que si bien han mejorado algunos indicadores en salud y nutrición, muchos de ellos son aún bastante preocupantes y manifiestan señales de alarma para los gobiernos municipales, departamentales y las entidades del orden nacional.

Colombia alcanzó una mejora notable en diversos indicadores de salud y nutrición así como en el acceso a agua potable, energía, gas y alcantarillado. Por ello, entrada la década de los años 1990, dejó de recibir de algunas agencias internacionales, soportes financieros, becas y otros tipos de apoyo para la financiación de investigaciones o de programas de ayuda nutricional y alimentaria, o de salud, en razón de que ya había alcanzado el cumplimiento de algunas metas, algo que no habían alcanzado otros países. Sin embargo, preocupan aún los vacíos que existen en el acceso a dichos servicios públicos en algunas regiones del país, en zonas urbanas deprimidas, o, en especial en zonas rurales (i.e. Regiones Atlántica, Pacífica, Orinoquia y Amazonia), derivados de los Actos Legislativos de los años 2001 y 2004 que recortaron las transferencias para dichas inversiones. No es muy difícil imaginarse que el impacto de dichos recortes está cobrando una fuerte cuota sobre las condiciones de la población infantil, adolescente y de mujeres gestantes y niños lactantes, como lo demuestran las cifras que aquí se presentan.



Si se compara la situación de salud y nutrición en Colombia, es evidente que el país ha mejorado sus condiciones de vida en los últimos 25 años, y que su situación -de salud y nutrición- en relación con varios indicadores es mejor que la de algunos países de Centro América o de África Central, tal como reiteradamente lo señala la Encuesta ENSIN 2010. Pero esa mejora no significa que se pase por alto las preocupantes cifras que incluye esta encuesta, y tampoco que se le dé tanta importancia al hecho de que estamos mejor que algunos países de Centro América o del Caribe (i.e. Haití). Por ejemplo, se nota una disminución en la desnutrición crónica de niños y niñas menores de 5 años, de 26.1% (1990) a 13.2% (2010)³; pero es muy importante reiterar que han sido las medidas de ajuste, el deterioro de la actividad agrícola y pecuaria, el desmejoramiento del ingreso y de la capacidad adquisitiva; el desempleo y el subempleo, la marginalidad de sectores urbanos y rurales, el desplazamiento forzado y la violencia de los últimos años los factores que se reflejan en los indicadores de crecimiento, nutrición y salud de los más afectados, los niños menores de cinco años. A ellos

57

¹ Editora de la revista Educación y Cultura. CEID FECODE. Correo electrónico: mereditora@gmail.com.

² Elaborado a partir del Resumen Ejecutivo de Encuesta Nacional de Situación Nutricional en Colombia ENSIN (2010). www.icbf.gov.co/directorio/portal/libreria/pdf. Consultado Febrero 17 de 2012, 3 pm.

³ ENSIN, 2010, op. Cit. Pág. 5.

• ACTUALIDAD •



Si el Estado no resuelve prontamente la preocupante situación nutricional de la infancia y la juventud, muchos esfuerzos que se emprendan en otros sectores, como en el de la educación, no podrán tener todo el efecto deseado. No es posible que Colombia continúe manteniendo uno de los mayores niveles de desigualdad entre su población, en el conjunto de países de América Latina.

los acompañan los jefes de hogar, las madres y cabezas de familia, que es claro, han sido efectivamente afectados por las condiciones ya anotadas.

Por ello se observa el deterioro de indicadores de crecimiento de los niños menores de 5 años, manifiesto en el retraso en talla y en desnutrición global, así como retraso en crecimiento en niños de 5 a 17 años; es desafortunado que en el documento referenciado no estén disponibles los indicadores por segmentos de edad como, los de 6 a 10 años y de 10 a 17, ni tampoco de cuenta de la diferencia de género.

Tal como lo cita el documento que nos atañe⁴, el porcentaje de retraso en crecimiento de los niños menores de 5 años es de 13.2%, manifiesto en un mayor porcentaje en la población de los niveles 1 y 2 del SISBEN, en hijos con madres con menor grado de educación y residentes en zonas rurales de las regiones Atlántica, Amazonia, Orinoquia y Pacífica. Se señala que en las familias con mayor número de hijos (6 o más) son los últimos hijos los más afectados por el retraso en crecimiento. El área rural del país casi duplica la prevalencia de desnutrición global frente al área urbana (4.7% frente a 2.9%) y la población infantil más afectada por este flagelo reside en las regiones Atlántica (4.9%), Amazonia y Orinoquia (3.6%)⁵.

Respecto a la desnutrición global, —ésta significa la deficiencia del peso con relación a la edad—, representa el resultado de desequilibrios pasados y recientes— se presenta con mayor prevalencia en el nivel 1 del SISBEN (13.4%); en niños con madres sin educación (24.1%) y en niños indígenas (29%). Sin embargo, uno de cada 6 niños y adolescentes presenta sobrepeso y obesidad, y es mayor a medida que aumenta el nivel educativo de la madre (9.4% en mujeres sin educación frente a 26.8% en madres con educación superior); por ello es necesario considerar con cautela la variable del nivel educativo de las madres para aducirles a esta condición, una mayor o menor condición del nivel nutricional de los hijos a cargo. Tanto en zonas rurales como urbanas hay retraso en talla en los menores de 5 años y retraso en crecimiento en niños de 5 años a 17 años. (Cuadro No. 1). Es a todas luces imperativo emprender esfuerzos para detener dichos procesos en la población infantil dado el peligro que se presenta de derivar en desnutrición crónica. La encuesta fue realizada principalmente en población mayor de cinco años; sólo se presentan algunos indicadores —por lo menos en la información disponible— respecto a la población menor de 5 años. Es necesario preguntarse ¿cuáles son las condiciones de salud y nutrición de dicha población?

⁴ ENSIN 2010, o. Cit Pág. 6.

⁵ Al momento de revisar este escrito, (20/02/2012) la noticia del día fue la de un niño de la etnia Sikuani que en grave estado de desnutrición residente en Cumaribo-Vichada, que tuvo que ser llevado en un avión de la fuerza aérea a la ciudad de Villavicencio. Paradójicamente, la región de la Orinoquia se ha destacado desde el año 1985, hace 27 años, por recibir enormes sumas de dinero de regalías de la explotación de petróleo y gas. Lo mismo sucede con la región Atlántica, donde la Guajira manifiesta los peores indicadores en nutrición, cuando recibe las regalías de la explotación de carbón.

Cuadro N° 1
Indicadores de salud y nutrición según zona rural o urbana y total país⁶

ZONA	Retraso en talla menores de 5 años (Patrón OMS)	Desnutrición global en niños y niñas menores de 5 años ⁷	Obesidad o sobrepeso en menores de 5 años	Retraso en crecimiento niños de 5 a 17 años	Hogares con inseguridad alimentaria	Anemia en niños de 0 a 59 meses
Rural	11.6	2.9	5.5	7.9	42.7	27.5
Urbana	17.0	4.7	4.6	15.2	38.4	26.1
Total País	13.2	3.4	5.2	10.0	57.5	30.8

En relación con la condición anémica se destaca que uno de cada 6 niños de 1 a 4 años y una de cada 6 mujeres embarazadas de la muestra encuestada presentaron anemia y 11% de jóvenes entre 13 a 17 años manifiestan esta deficiencia; 30.8% de la población total nacional encuestada manifestó anemia (Cuadro No. 1–2). Uno de cada 4 niños de 1 a 4 años posee deficiencia de Vitamina A; y cerca de 1 de cada 2 niños de 1 a 4 años manifestaron deficiencias de zinc, "considerado un problema de salud pública por la Organización Mundial de la Salud OMS"⁸.

Tanto las políticas como los programas de salud y nutrición deben revisar estos resultados en razón de la asociación existente entre la anemia, el parasitismo y las deficiencias en Vitamina A. A una población en edad escolar que manifieste dichas falencias nutricionales, ¿cómo se le puede exigir una permanencia en la escuela y un rendimiento académico? ¿Se le puede exigir un rendimiento académico a una población universitaria, que en la edad temprana –antes de los cinco años- no ha recibido la adecuada atención en salud y nutrición?

Cuadro N° 2
Indicadores de salud y nutrición por región geográfica

	Retraso en talla menores de 5 años (Patrón OMS)	Desnutrición global en niños y niñas menores de 5 años ⁹	Obesidad o sobrepeso en menores de 5 años	Retraso en crecimiento niños de 5 a 17 años	Hogares con inseguridad alimentaria	Anemia en niños de 0 a 59 meses (4 años, 11 meses)
Región Orinoquia y Amazonia ¹⁰	13.8	3.6	4.3	14.3	45.0	29.5
Región Atlántica ¹¹	15.4	4.9	3.7	11.4	45.0	29.4
Región Central ¹²	10.7	2.8	4.5	9.1	42.1	29.4
Región Oriental ¹³	11.3	2.9	4.9	10.5	40.1	29.2
Región Pacífica ¹⁴	12.3	3.2	6.4	10.8	47.3	32.2
Bogotá, D.C.	10.4	2.9	6.4	7.2	27.8	21.0

⁶ Elaborado a partir de los datos ENSIN 2010. M.E. Romero. (2012)

⁷ Niños nacidos 3 años antes a la encuesta, 2010.

⁸ ENSIN, Op. Cit. Pág. 12.

⁹ Niños nacidos 3 años antes a la encuesta, 2010.

¹⁰ Incluye los Departamentos de Amazonas, Arauca, Casanare, Guainía, Guaviare, Vaupés y Vichada.

¹¹ Incluye los Departamentos de Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena, San Andrés y Sucre.

¹² Incluye los Departamentos de Antioquia, Caldas, Caquetá, Huila, Quindío, Risaralda y Tolima.

¹³ Incluye los Departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Meta, Norte de Santander y Santander.

¹⁴ Incluye los Departamentos de Cauca, Chocó, Nariño y Valle del Cauca.

• ACTUALIDAD •

También es paradójico que "Bogotá sigue reportando los mayores niveles de desnutrición entre preescolares y la región más cercana a los niveles de desnutrición reportados es la Caribe"¹⁵. (Atlántica). La autora señala que este hecho puede sugerir que "los programas contra la desnutrición en Bogotá son dirigidos y están teniendo un mayor efecto, en su

mayoría, en la edad escolar"¹⁶, puesto que la población que ha recibido atención en refrigerios y suplementos nutricionales es la de los establecimientos educativos de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D.C.¹⁷.



La seguridad alimentaria se define como la "disponibilidad suficiente y estable de alimentos, el acceso y el consumo oportuno y permanente de los mismos en cantidad, calidad e inocuidad de parte de todas las personas, bajo condiciones que permitan su adecuada utilización biológica para llevar una vida saludable y activa"¹⁸. Sin embargo, un alto porcentaje de los hogares de la muestra de zonas rurales y urbanas, de las distintas regiones manifiestan "inseguridad alimentaria": 57.5% total nacional, 42.7% zona rural y 38.4% zona urbana. (Cuadro No. 1 y Cuadro No. 2). Prácticas alimentarias inadecuadas, aspectos relacionados con la educación nutricional, acceso a la canasta de alimentos y las condiciones económicas son factores condicionantes de la situación nutricional.

Cuadro N° 3
Prácticas alimentarias diarias¹⁹

Segmento de población	No consume lácteos	No consume frutas	No consume hortalizas y verduras	No consume huevos ni carne	Consumen comidas rápidas
5 a 64 años	39%	1 de cada 3 personas	71.9%	1 de cada 7 personas	24.5%

Se señala, como lo concluye uno de los documentos analizados, que "Es imperioso abordar la problemática de la malnutrición colombiana a partir del enfoque de los determinantes sociales de la salud, entendidos como los determinantes, estructurales y las condiciones de vida que son causa de buena parte de las inequidades sanitarias entre los países o dentro de cada uno de ellos. Se trata en particular de: los ingresos y los bienes y servicios; las circunstancias que rodean la vida de las personas, tales como su acceso a la atención sanitaria, la escolarización y la educación; sus condiciones de trabajo y ocio; y el estado de su vivienda y entorno físico. La expresión determinantes sociales propuesta por la Organización Mundial de la Salud OMS resume el conjunto de factores sociales políticos, económicos,

ambientales y culturales que ejercen gran influencia en el estado de salud"²⁰.

Los niveles de bienestar -condiciones generales de vida, salud y nutrición- son responsabilidad del Estado el cual debe velar por cumplir los fundamentos constitucionales para que cada día su población -infantil, estudiantil, en general toda la población- logre mejores condiciones de vida; si no se resuelven prontamente estos preocupantes factores ya mencionados, muchos esfuerzos que emprendan otros sectores, como el de la educación, no podrán tener todo el efecto deseado. No es posible que Colombia continúe manteniendo uno de los mayores niveles de desigualdad entre su población en el entorno de los países de América Latina.

15 Acosta Ordóñez, Karina. (2012) La desnutrición en los primeros años de vida: un análisis regional para Colombia. Documentos de trabajo sobre Economía Regional N. 16 Banco de la República. Enero. ISSN 1692 3715 <http://www.banrep.gov.co/documentos/publicaciones/regional/documento/DTSER-160.pdf>. Consultado febrero 17, 5 pm.

16 Acosta, loc. cit.

17 Álvarez, A. et al. (2008) Lo que antes era un privilegio hoy es un derecho. Plan de desarrollo de la administración de L.E Garzón. Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP.

18 CONPES Social 113 de 2007. <http://www.dnp.gov.co/Programas/Educacion/C3%B3nyculturasaludempleoy pobreza/Po%C3%ADticasSocialesTransversales/SeguridadAlimentariayNutricional.aspx>. Consultado Febrero 17 5 pm.

19 Elaborado a partir de ENSIN (2010), Pág. 13-15. Elaborado M.E. Romero. (2012).

20 ENSIN, (2010) OP. CIT Pág. 22.

Referendo por la calidad y la gratuidad de la educación pública sin intermediarios

Federación Colombiana de Educadores, FECODE
Comité Ejecutivo

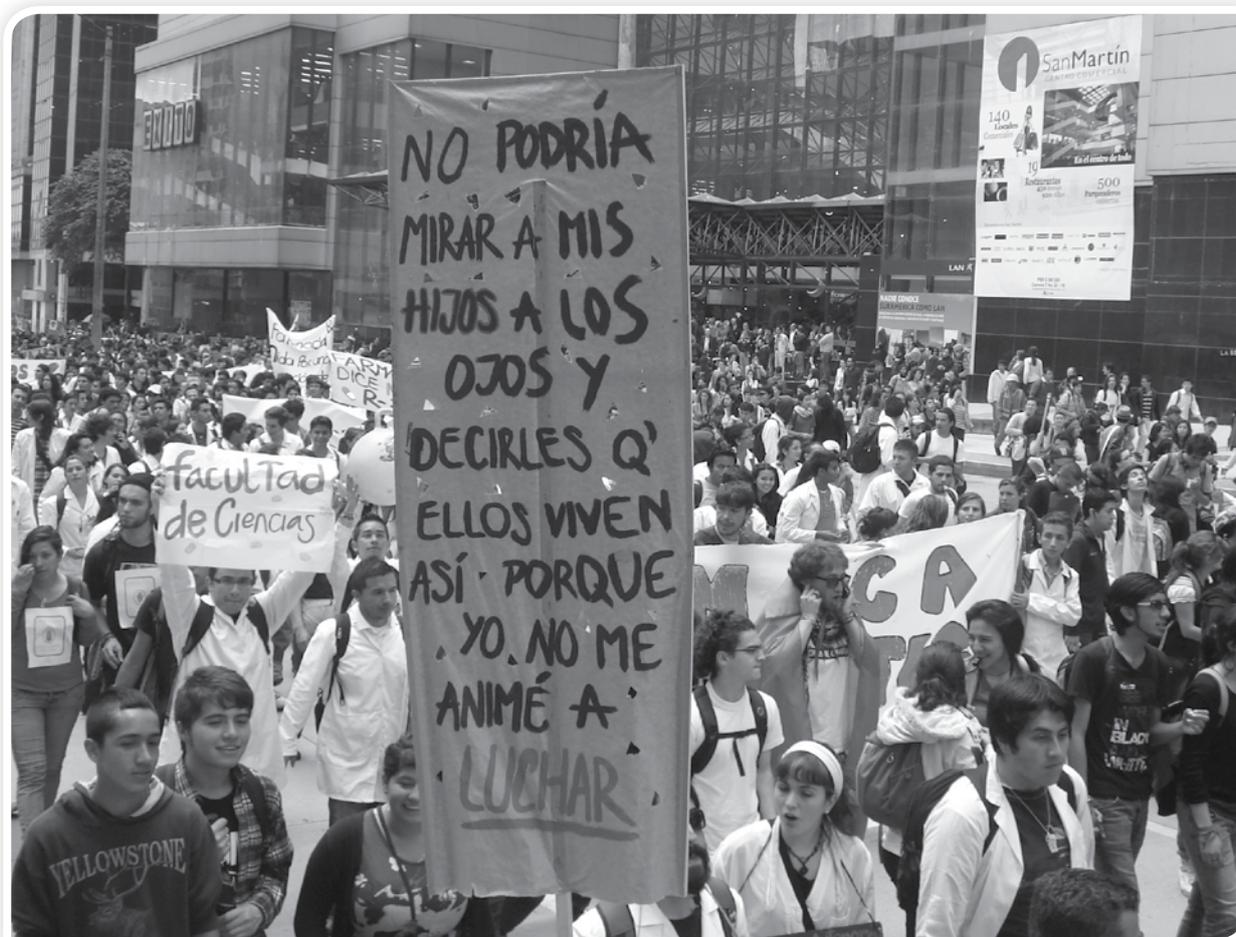
Bogotá, D.C. Marzo 1º. De 2012

El pasado 20 de Febrero de 2012 en las instalaciones de COMPENSAR, y por convocatoria de FECODE, se reunieron veintinueve organizaciones representantes del magisterio de educación básica y media, del profesorado universitario, delegados de la *Mesa Ampliada Nacional Estudiantil, MANE*, representantes de los trabajadores de la educación pública, directivos docentes, mujeres y voceros de organizaciones no gubernamentales interesadas en la educación.

Fue palpable el interés y entusiasmo que despertó la propuesta, consistente en la modificación de varios artículos de la Constitución Nacional para hacer de la Educación un Derecho Fundamental, financiado por el Estado, desde el preescolar hasta la educación superior; de igual manera, se propone establecer la *Carrera Administrativa Docente Especial*, que acabe con la tercerización de la actividad docente. Al respecto, se recogen importantes aportes para hacer realidad esta tarea titánica de gran contenido político, que colocará barreras al tratamiento de la educación como mercancía, como sucede actualmente en el país.



• ACTUALIDAD •



62

El Referendo propuesto con entusiasmo tiene como propósito la modificación de varios artículos de la Constitución Nacional para hacer de la Educación un Derecho Fundamental, financiado por el Estado, desde el preescolar hasta la educación superior. De igual manera, propone establecer la Carrera Administrativa Docente Especial, que acabe con la tercerización de la actividad docente.

El estudiantado fue particularmente receptivo, ya que comprendieron su estrecha ligazón con las luchas que adelantan, los directivos docentes expresan el compromiso institucional, los trabajadores del sector hacen un llamado a la unidad como garantía para avanzar y las organizaciones no gubernamentales muestran toda su disposición de acompañar el proceso; algunas intervenciones ponen de presente, que esta iniciativa recorre nuestro continente de manera que tendrá también el apoyo internacional. El Senador del Polo Luís Carlos Avellaneda presentó su mirada relacionada con el Proyecto de Acto Legislativo que está gestionando en el Congreso.

Aclaradas las condiciones legales dentro de las cuales debe tramitarse el Referendo y las exigencias sobre el número de apoyos y de votos, se concluyó que este representa un objetivo de largo aliento que requiere trabajo de varios equipos y financiación adecuada de carácter nacional, acompañado de grandes movilizaciones y de contacto permanente con el Congreso de la República. En este sentido, el Presidente de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, resaltó la importancia de las organizaciones participantes, sustentó la propuesta que hasta el momento se ha trabajado y llamó a los asistentes a asumir con entusiasmo este reto que tendrá repercusiones históricas a nivel nacional e internacional.

Finalmente, se acordó que el *Comité de Impulso* está integrado por un representante de las organizaciones participantes, ampliado con las demás entidades convocadas que se excusaron de asistir y con este Comité amplio, se decidirán las personas integrantes del *Comité Promotor*.



Declaración de Bogotá



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sede
5, Bd du Roi Albert II
1210 Bruselas, Bélgica
Tel +32 2 224 06 11
Fax +32 2 224 06 06
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org

Presidenta
Susan Hopgood

Secretario General
Fred van Leeuwen

**Oficina Regional para
América Latina**
www.ei-ie-al.org
america.latina@ei-ie-al.org
Tel: +506 22 23 78 10
Tel/fax: 22 22 08 18
San José, Costa Rica

El Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, y las organizaciones participantes, en el **Primer Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano**, reunidas en Bogotá D.C., Colombia entre el 5 y 7 de diciembre del 2011, declaramos:

Nuestros pueblos latinoamericanos desarrollaron durante dos décadas importantes luchas que enfrentaron tanto a las dictaduras militares como a gobiernos de origen democrático al servicio de las oligarquías y el imperialismo.

En la década del noventa, profundizaron su accionar en la resistencia a las políticas neoliberales que las democracias condicionadas por el consenso de Washington aplicaron salvajemente sobre nuestras sociedades produciendo desempleo, hambre, exclusión social y educativa.

Estas luchas dieron nacimiento a una nueva etapa histórica en América Latina, en la que una importante cantidad de gobiernos democráticos y populares comenzaron a desandar el camino del neoliberalismo, tomando distancia del consenso de Washington, en procesos no lineales, ni exentos de contradicciones.

Se abrió un nuevo tiempo que se caracteriza por la recuperación del papel del Estado como regulador de la economía, con un claro sentido social, que permite la ampliación de derechos ciudadanos y de restitución de la soberanía nacional, en muchos países de nuestra América.

En otros países, que aún se encuentran sometidos a las reglas neoliberales, esos avances se han constituido en referentes políticos y sociales que potencian la lucha libertaria y democrática de los pueblos que todavía pugnan por alcanzar su independencia y la construcción de gobiernos que asuman las demandas sociales y que no estén al servicio de las transnacionales.

El rechazo al ALCA en Mar del Plata, Argentina, en 2005, significó un punto de inflexión a partir del cual fue posible la creación, el avance y consolidación de formas organizativas de integración regional tales como, Mercosur, ALBA, UNASUR y ahora la CELAC como marco de coordinación de políticas económicas, sociales, culturales y de defensa. Esta integración regional de América Latina tiene un claro rasgo antiimperialista.

En este contexto, las luchas de resistencia de docentes y estudiantes al modelo neoliberal educativo, construyeron simultáneamente propuestas alternativas que lograron incidir en las políticas pública. Eso explica que en varios de nuestros países se hayan registrado importantes avances normativos, en términos de financiamiento y responsabilización de los Estados nacionales, mejoramiento de los salarios y condiciones laborales de las trabajadoras y trabajadores de la educación y ampliación del derecho a la educación, para vastos sectores sociales, hasta ahora excluidos.

No obstante, quedan aún fuertes enclaves del modelo educativo neoliberal en América Latina y el Caribe. Pero también cabe señalar que aún coexisten en las políticas de algunos gobiernos populares y democráticos, continuidades y rupturas con los modelos educativos impuestos por los organismos internacionales de crédito.

• ACTUALIDAD •



Education International
Internationale de l'Education
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sede

5, Bd du Roi Albert II
1210 Bruselas, Bélgica
Tel +32 2 224 06 11
Fax +32 2 224 06 06
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org

Presidenta

Susan Hopgood

Secretario General

Fred van Leeuwen

Oficina Regional para

América Latina
www.ei-ie-al.org
america.latina@ei-ie-al.org
Tel: +506 22 23 78 10
Tel/fax: 22 22 08 18
San José, Costa Rica

Es por ello, que desde el profundo conocimiento de los sistemas educativos, de la escuela y de los problemas que nos desafían en esta etapa, las organizaciones que representamos a las trabajadoras y trabajadores de la educación, asumimos el compromiso de poner en marcha un movimiento pedagógico latinoamericano que dé direccionalidad político pedagógica a los cambios educativos que se están produciendo en la región de los cuales somos protagonistas, y potencie la construcción de una propuesta alternativa en aquellos países todavía anclados en la política educativa neoliberal.

Este movimiento, llamado a recuperar los mejores aportes de la pedagogía mundial y el acervo latinoamericano, que va de Simón Rodríguez a Paulo Freire; debe simultáneamente interpelar a las políticas públicas y a las trabajadoras y trabajadores de la educación, en sus prácticas cotidianas.

Algunos ejes vertebradores de este movimiento pedagógico deberían ser:

- La integración regional con un sentido antiimperialista.
- La multiculturalidad y el respeto a la diversidad.
- La articulación de las escuelas con las organizaciones del barrio. La escuela como centro cívico cultural y barrial.
- Una práctica pedagógica y didáctica que se base en la construcción crítica y democrática del conocimiento profundamente enraizado en la identidad y realidad latinoamericana y caribeña.
- Condiciones para que sea posible el trabajo docente colectivo e interdisciplinario, recuperando el control de las trabajadoras y trabajadores sobre el proceso educativo.
- La evaluación de los procesos educativos concebida de manera integral, institucional, participativa, sistemática, formativa, diagnóstica y no punitiva.

En función de estas consideraciones y entendiendo al movimiento pedagógico latinoamericano como un proceso democrático y en construcción en el que se puedan expresar la diversidad de miradas y las particularidades inherentes a cada una de nuestras naciones, nos comprometemos en este momento histórico fundacional a:

- Profundizar la articulación con el movimiento estudiantil y con todas aquellas organizaciones comprometidas con la defensa de la educación pública, como un derecho social.
- Realizar durante el año 2012 encuentros del movimiento pedagógico latinoamericano en cada país de la región.
- Convocar en el segundo semestre del 2013 el Segundo Encuentro: Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano.
- Realizar la primera jornada continental del movimiento pedagógico el 19 de setiembre del 2012, fecha del natalicio de Paulo Freire.



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sede

5, Bd du Roi Albert II
1210 Bruselas, Bélgica
Tel +32 2 224 06 11
Fax +32 2 224 06 06
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org

Presidenta

Susan Hopgood

Secretario General

Fred van Leeuwen

Oficina Regional para

América Latina
www.ei-ie-al.org
america.latina@ei-ie-al.org
Tel: +506 22 23 78 10
Tel/fax: 22 22 08 18
San José, Costa Rica

Organizaciones afiliadas a la Internacional de la Educación:

- Federación Colombiana de Educadores (FECODE), Colombia
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Argentina
- Confederación de Educadores Argentinos (CEA), Argentina
- Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), Argentina
- Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Bolivia
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Brasil
- Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), Brasil
- Confederação Nacional dos Trabalhadores de Estabelecimento de Ensino (CONTEE), Brasil
- Colegio de Profesores de Chile (CPC), Chile
- Asociación Nacional de Educadores (ANDE), Costa Rica
- Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación Costarricense (SEC), Costa Rica
- Sindikato di Trahadó den Edukashon na Kòrsou (SITEK), Curaçao
- Unión Nacional de Educadores (UNE), Ecuador
- Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños (ANDES 21 de Junio), El Salvador
- Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG), Guatemala
- Colegio Profesional Unión Magisterial de Honduras (COPRUMH), Honduras
- Primer Colegio Profesional Hondureño de Maestros (PRICPHMA), Honduras
- Confederación General Nacional de Trabajadores de la Educación de Nicaragua (CGTEN/ANDEN), Nicaragua
- Federación de Profesionales Docentes de la Educación Superior (FEPDES), Nicaragua
- Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP), Perú
- Federación Nacional de Docentes Universitarios del Perú (FENDUP), Perú
- Asociación Dominicana de Profesores (ADP), República Dominicana
- Asociación Nacional de Profesores y Técnicos de la Educación (ANPROTED), República Dominicana
- Federación de Asociaciones de Profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (FAPROUASD), República Dominicana
- Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria (FEDMYFEP), Uruguay
- Federación de Trabajadores de la Enseñanza y Afines (FETRAENSEÑANZA), Venezuela
- Federación de Educadores de Venezuela (FEV), Venezuela
- Federación Uruguaya del Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP), Uruguay

Organizaciones fraternales:

- Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU), Colombia
- Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), Bolivia

Firman,

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

La educación literaria, más allá del discurso de la calidad

Sneider Saavedra Rey¹



El discurso de la calidad educativa y su articulación a las prácticas de alfabetización hace evidente sus contradicciones ante bienes simbólicos como la literatura, la cual desborda sus finalidades técnicas. Se analizan seguidamente las políticas educativas en lenguaje, lengua, literatura y otros sistemas simbólicos en relación con sus prácticas en el contexto de la calidad, su afán cuantificador y el cumplimiento de estándares demandados por organismos internacionales. Se cuestiona la tergiversación de los propósitos enunciados para la educación literaria y las incoherencias en su práctica.

Alfabetización y calidad educativa

66

La segunda mitad del siglo XX vivió una propuesta por la educación como práctica propia del estado desarrollista que, gracias a la concepción de Estado-nación y al afán modernizador de la época, reconocía la escuela como su fuente de capital humano. Esta atención por lo escolar se manifestó, entre otros aspectos, en el acceso a la educación, el aumento de los años de escolaridad, la subvención de condiciones básicas para los estudiantes y el aumento de las tasas de alfabetización². Desde entonces, la política estatal ha buscado reducir el analfabetismo entendido como la falta de instrucción para de-codificar el signo lingüístico vinculando poblaciones rurales y urbanas marginadas a las actividades escolares. El planteamiento que subyace a tal proyección educativa es que, de acuerdo con las condiciones del mundo contemporáneo, es insoslayable la apropiación del código escrito para aumentar la fuerza laboral de los países y – para unirlo a una concepción menos mercantilista, más humana – propiciar condiciones dignas de vida a todos sus habitantes.

En vista de que este es un problema mundial, la UNESCO ha abanderado el rastreo de estos procesos. Por ejemplo, en el año 2000, había 876 millones de analfabetas, de los cuales 563 millones (64%) eran mujeres. A nivel nacional, la tasa de analfabetismo en ese año fue del 7.6%, lo que ubicaba al país como uno de los menos desarrollados a nivel mundial, y cuya comparación con los países latinoamericanos le concedía una posición menos deshonrosa. Según un estudio de la CEPAL, Colombia se encontraba en el séptimo lugar después de Uruguay, Argentina, Cuba, Chile, Costa Rica y Paraguay³. Al respecto, el Ministerio de Educación ha promovido y financiado varios programas dirigidos a disminuir la cifra de personas no letradas, entre estos, *Educación Popular para Adultos*, cuyo mérito en el año 2009 fue reducir la tasa de analfabetismo de 7.6% a 6.1%⁴.

Pero más allá de este tratamiento estadístico del analfabetismo – rasgo fundamental del discurso de la calidad educativa –, preocupa el tipo de procesos de lectura y escritura desarrollados en el ámbito escolar, y que por fuera de él se diluyen, lejanos a cualquier formación en la autonomía. Como lo muestran las encuestas sobre hábitos y

¹ Licenciado en Humanidades, Español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Educación de la misma universidad. Profesor del Liceo de Cervantes y la Universidad Pedagógica Nacional. Ha desarrollado investigaciones sobre evaluación educativa, enseñanza del lenguaje y la literatura. También se desempeña en el ámbito de la traducción, la creación y la crítica literarias. Correo electrónico: sneider201@hotmail.com.

² Torres, Carlos Alberto. *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. En: Torres, Carlos Alberto (compilador) Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires, CLASCO.

³ Gobierno lanza programa para contrarrestar analfabetismo, que es del 7.6% en el país. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-73557.html> Consultado el 10 de noviembre de 2009.

⁴ ¿Qué hace Colombia frente a este problema social? Disponible en: <http://www.cmi.com.co/?ir=noticia¬a=34159&seccion=8> Consultado el 10 de noviembre de 2009.



– Alberto Motta –

consumo de libros en el país, pero sobre todo la experiencia en contextos educativos, en Colombia abundan lectores “cautivos” en edad escolar, quienes, una vez abandonadas las aulas, dejan la lectura de libros y utilizan su alfabetización exclusivamente para actividades laborales y de comunicación básica “*pues no tienen por costumbre leer libros cuando ello no es una imposición*”⁵. De acuerdo con Lerner⁶, esta situación propone cuestionamientos acerca del tipo de alfabetización brindado por la escuela, alejada de una práctica social real, parcelada por la naturaleza de lo escolar y articulada al control del aprendizaje.

Consecuencia palpable de estos procesos son los bajos niveles de comprensión y argumentación de los educandos pues, más allá de descifrar un código escrito o producirlo como respuesta comunicativa a una situación inmediata, les resulta difícil otorgar sentidos distintos a los explícitos en los textos, involucrar el contexto y su entramado discursivo, lo cual es caracterizado por Ferreiro⁷ como iletrismo, esa práctica que no supera la decodificación textual por parte de personas alfabetizadas. Esto demuestra que

el proyecto educativo del Estado se aleja de esa lectura y escritura del mundo que conduce a una interpretación crítica de lo real y, por ende, desafía el *statu quo*, tal y como lo han promulgado Giroux⁸, Teberosky⁹, McLaren¹⁰ o Freire¹¹, entre otros autores. Por el contrario, se ha fomentado una técnica que permite a sus ciudadanos reconocer códigos escritos y reproducirlos, lo cual se articula a esa urgencia por cumplir con los índices de la calidad educativa promulgada por organismos internacionales como OCDE, UNESCO, el FMI, el BID o el BM, vigilantes de los progresos educativos para financiar el sistema.

En este nuevo orden, la “*inasibilidad*” del concepto de calidad lo convierte en un fenómeno fácilmente demagógico¹², amparado además por la acepción positiva del término (buena calidad, superioridad, excelencia)¹³ y por su repetición constante como objetivo loable de cualquier acción educativa, especialmente en términos institucionales. En alfabetización, su afán cuantificador con pretensión de objetividad, la equiparación de productos educativos a cualquier otro tipo de mercancía, su obsesión por la eficiencia, la creación de patrones,

67

- 5 Venegas, María Clemencia. *Módulo sobre hábitos de lectura y consumo de libros: una mirada desde la escuela*. En: Rey, Germán y otros (2001) *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogotá, FUNDALECTURA. Pág. 89.
- 6 Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- 7 Ferreiro, Emilia (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, Fondo de Cultura Económica.
- 8 Giroux, Henry A. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- 9 Teberosky, Ana (2003) *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona, Vincens Vives.
- 10 McLaren, Peter (1998) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- 11 Freire, Paulo. (2006) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- 12 Santos Guerra, Miguel Ángel (Coord.) (2003) *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Muralla.
- 13 Niño Zafra, L.S. (2002) *Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación*. En: *Opciones pedagógicas*. Vol.25 U.D. Francisco José de Caldas.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

indicadores y estándares aplicables en cualquier contexto y la competitividad extrema¹⁴, generan una ruptura entre el cumplimiento de los índices de alfabetizados demandados por estos organismos y las prácticas de formación de lectores y escritores en sentido amplio, que además del reconocimiento y la apropiación del código escrito, desarrollen sus potencialidades pragmáticas y discursivas.

Neoliberalismo, evaluación y calidad: la exclusión de los bienes simbólicos

En su propuesta sobre una pedagogía de la autonomía, Freire¹⁵ llama la atención sobre la función esencialmente formadora de la escuela, cuyo soporte fundamental es la concepción del carácter humano que reside en el ejercicio educativo. Este planteamiento es el andamiaje para establecer una crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje direccionados desde paradigmas distintos al pedagógico, de orden administrativo, político o económico. La educación es una interacción entre humanos, que habla de lo humano, que propende por la humanización. Por lo tanto, su carácter formador no puede ser desplazado por otros elementos contextuales que suplanten su esencia.

Sin embargo, Niño Zafra¹⁶ da cuenta de esta tergiversación educativa a través de concepciones como los test de rendimiento desde la psicometría, la Teoría de la Administración Científica del trabajo de Taylor, los objetivos conductuales de Bloom o las tecnologías educativas. En la actualidad neoliberal, la educación ha heredado prácticas que son justificadas por el discurso de la calidad e instrumentalizadas por la evaluación entendida en términos de calificación, a través de la cual los individuos son tasados según su rendimiento y normalizados de acuerdo con criterios estandarizados que fomentan un currículo y pensamiento únicos.

La ideología neoliberal ha generado una crisis de identidad del ámbito escolar¹⁷, el cual se ha tornado en un híbrido de aspectos propios del sector financiero como el servicio a la clientela, la competitividad, la eficacia, el financiamiento

privado, entre otros, y de determinados aspectos de los sistemas burocráticos en cuanto a su organización, gerencia y administración. Esta situación va en detrimento de los ideales formadores de un hombre integral, reducidos a dos funciones escolares: la inserción de sujetos a la sociedad como fuerza laboral y consumidores acrílicos, así como foco de rentabilidad económica a través de la reducción del gasto público.

Los centros escolares se han convertido en “*indicador de competitividad*”¹⁸ de los sistemas económicos lo cual conlleva prácticas como la gestión empresarial que busca, ya no la formación del ciudadano, sino la satisfacción del cliente o del consumidor. Así se configura el concepto de calidad educativa como “*grito de batalla del discurso*”¹⁹ que se pone en ejecución y se institucionaliza a través de las políticas educativas en general y, específicamente, en las políticas evaluativas. Ellas permiten centrar y orientar lo planteado en las primeras, poniéndolas a prueba²⁰. Además, proporcionan la información necesaria para intervenir el sistema a través de la identificación de “*crisis educativas*” o en la búsqueda y promoción de la calidad.

La educación basada en el sistema económico ha encontrado como su mayor égida la evaluación para legitimar su accionar y, prescindiendo de los aportes de los pedagogos, ha generado, “*todo un arsenal lingüístico*”²¹ que soporta su propuesta en la búsqueda de la calidad educativa. Paradójicamente, tal concepto de calidad poco o nada tiene que ver con los procesos de formación humana (con la educación) sino que promueve “*el control burocrático, aunque se presupone académico, del Estado hacia las instituciones de educación*”²², los buenos desempeños en la administración y la gestión en el ámbito transnacional, además de buscar sanear las finanzas de los gobiernos, generar mano de obra barata y fomentar prácticas de exclusión y alienación de sujetos dentro de las dinámicas neoliberales de estandarización, privatización y consumo.

Dentro de esta reducción de la enseñanza a las competencias útiles para las empresas, la alfabetización entendida como decodificación cobra valor como práctica que dismi-

14 Santos Guerra, Miguel Ángel. (Coord.) (2003) *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Muralla.

15 Freire, Paulo. (2006) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

16 Niño Zafra, Libia Stella (2006) *El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada*. En: *Opciones pedagógicas*. No. 32-33. U.D. Francisco José de Caldas.

17 Al respecto se puede consultar: Laval, Christian (2004) *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós y Jodar, Francisco. *Alteraciones pedagógicas*. Barcelona, Laertes.

18 Laval, C. Op. Cit.

19 Husen, citado por Santos Guerra, Miguel Ángel (Coord.) (2003) *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Muralla.

20 Suárez Ruiz, Pedro Alejandro (2007) *Incidencia de la actual política evaluativa en instituciones de educación básica del país*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

21 Díaz Borbón, Rafael (2007) *Políticas, evaluación y metaevaluación en la reforma neoliberal: connivencia o acción transformadora*. En: Niño Zafra, Libia (Comp.) *Políticas educativas. Evaluación y metaevaluación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

22 Díaz Barriga, Ángel (2000) *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*. En: Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel. *Evaluación académica*. México, Fondo de Cultura Económica. Pág. 17.



– Alberto Motta –

En la pedagogía de la autonomía, Paulo Freire llama la atención sobre la función esencialmente formadora de la escuela, cuyo soporte fundamental es la concepción del carácter humano que reside en el ejercicio educativo. De allí la crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje direccionados desde paradigmas distintos al pedagógico, de orden administrativo, político o económico. La educación es una interacción entre humanos, que habla de lo humano, que propende por la humanización.

nuye el gasto público, responde a los organismos internacionales y sus postulaciones frente a la calidad educativa (inclusión y alfabetización para todos los estudiantes) y, asimismo, forja un individuo que, incapaz de leer los signos más allá de su realidad inmediata, fácilmente se deja absorber por el mismo sistema configurado por el consumo y el juego oferta-demanda de la producción. En este contexto, vale más un iletrado o analfabeta funcional que responda pruebas estandarizadas o logre decodificar los instructivos referentes a su labor técnica, que un lector-escritor crítico que, profundizando en el entramado discursivo y la ideología neoliberal subyacente, cuestione las prácticas de evaluación emergentes o la instrucción técnica para la contratación de mano de obra barata.

Contradicciones de las políticas educativas en torno a la educación literaria

El valor de la literatura como bien simbólico, estético y cultural que contribuye a la formación humana desde la exploración y el uso divergente del lenguaje, también se margina de estas prácticas lingüísticas que optan por la apropiación de la lengua en cuanto técnica para responder unas pruebas estandarizadas que circunscriben las posibilidades de sentido a una respuesta correcta. Este contexto une tales directrices evaluativas desde el estándar interna-

cional (como bien lo propone el Decreto 1290 de 2009 y sus ámbitos de evaluación, o la Ley General de Educación y su recurrencia en la calidad como objetivo del sistema educativo) con esa alfabetización técnica en cuyo seno se desvirtúan las contingencias del hecho literario.

Irónicamente, las políticas educativas referentes a la literatura parecen el espacio en el que se reconoce la importancia de la recepción y creación literarias de acuerdo con los últimos acercamientos teóricos e investigaciones, aunque esta normatividad, su argumentación y loables propósitos formativos contradicen las prácticas reales sujetas a las demandas neoliberales y su apuesta por la calidad. Por ejemplo, en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* se concibe el acto de escribir, no sólo como una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino como proceso social e individual de construcción de mundo, en el cual se ponen en juego saberes, competencias e intereses en un contexto socio-cultural y pragmático determinado²³. No obstante, las prácticas difícilmente se centran en esta concepción de la literatura como creadora de realidades y, por el contrario, asumen la enseñanza y calificación de aspectos lingüísticos en la estructura superficial del texto²⁴; esa técnica que, según el MEN y con la mención de autoras como Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky y Villegas, sólo encuentran su lugar en la producción de sentido.

23 MEN (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*, Pág.27.

24 Este artículo se deriva de la investigación *Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria cuyo desarrollo da cuenta de estas prácticas evaluativas en diversas instituciones escolares*.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

De las diversas competencias lingüísticas se mencionan la *literaria* y la *poética*. La primera referida a la capacidad de poner en juego en la escritura y la lectura un saber literario derivado de la experiencia adquirida transitando otras obras, mientras la segunda hace énfasis en “*la capacidad del sujeto para construir mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos*”²⁵. Por el contrario, en el día a día en las aulas, la primera competencia sólo es evidente en el desarrollo de comentarios de texto o en las adecuaciones estructurales para forjar escritos propios, mientras la segunda difícilmente se articula a la acción educativa de manera formal, pues su carácter contingente riñe con esa visión de competencia como cumplimiento de un estándar externo.

En oposición, se da preponderancia a la instrumentalización de competencias como la *gramatical* o *sintáctica*, la *textual* o la *semántica* pues ellas sí generan una clara evidencia de los desempeños esperados de los estudiantes. Estas competencias se traducen en la práctica, respectivamente, en reglas gramaticales fuera de un contexto significativo, cohesión en los enunciados, párrafos y textos al modo de los manuales de redacción y, finalmente, apropiación memorística de léxico en lugar del reconocimiento de ámbitos semánticos de enunciación. Cuando más, se aboga por la constitución adecuada de un sentido global o local de los textos, pero realmente poco queda de esa construcción de mundos posibles de la competencia poética, pues se entroniza el código lingüístico convencional y normativo, así como las evidencias del desarrollo de la competencia literaria se dan de manera aislada de acuerdo con horizontes de lectura que, superando los mínimos del aula, asumen los maestros o estudiantes desde sus experiencias e intereses personales.

En lugar de la competencia como saber hacer en contexto que supone un conocimiento claramente articulado a la red conceptual de los sujetos –de acuerdo con su formulación desde N. Chomsky como competencia lingüística y ampliada por D. Hymes dentro del modelo semántico-comunicativo–, esta idea hace énfasis en la persona que es competente en términos de fuerza de trabajo, capaz de ejecutar ciertos procedimientos visibles en contextos flexibles y, por ende, competitiva en el ámbito laboral. Dicha noción²⁶ empobrece la visión del ser humano y su comprensión de las acciones que realiza, al oponerles un estándar externo y no dar cuenta de su origen desde el interior de cada sujeto. Desde esta perspectiva crítica que se han de valorar los procesos de educación literaria, los cuales huyen de esa idea de estándar externo exitoso y se



desarrollan desde lo impredecible y lo contingente: no sólo basado en las evidencias en la acción, sino en la complejidad de los procesos cognitivos que atañe el hecho literario.

Aún más discutibles resultan los cinco ejes para la enseñanza del lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación MEN. El primero referido a la *construcción simbólica* reconoce que el componente técnico se adquiere a través de la interacción comunicativa significativa. Desde la iniciación de la escolaridad, por el contrario, se hace énfasis en la estructura

25 MEN, *ibid*, Pág. 28.

26 Barnett, Ronald (2001) *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.



– Alberto Motta –

superficial, corrigiendo la ortografía y adecuando la sintaxis, y no en la construcción simbólica de modo significativo²⁷ El segundo eje de *interpretación y producción de textos* subraya los tres niveles de trabajo en el análisis y la producción que abarcan lo *intratextual*, *intertextual* y *extratextual* así como la importancia de trabajar múltiples textos en el aula. En la práctica este eje se limita a la comprensión guiada por los espectros de lectura presentado en los libros de texto, pero que difícilmente se cumple en la producción, en la que se entroniza el texto argumentativo o el comentario de lectura.

En cuanto al eje sobre los *procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura* se rescata la estética como primer ámbito de lo literario, seguida de la historiografía y la sociología y, finalmente, la semiótica. En consecuencia, se formulan acciones de intertextualidad para proporcionar múltiples construcciones de sentido en los textos y se proponen criterios para tener en cuenta en sus procesos de evaluación, en el reconocimiento de la complejidad que se da en la producción textual, especialmente en literatura (por ejemplo, la retroalimentación del propio estudiante, de sus pares y del maestro), lo cual es difícilmente realizable de acuerdo con lo que se ha estandarizado como evaluable en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Finalmente, el documento de los lineamientos presenta los ejes de la *ética de la comunicación* y del *desarrollo del pensamiento*. El primero hace hincapié sobre la manera en

que la interacción con el lenguaje se convierte en un espacio de reconstrucción y transformación social, lo cual sólo es posible creando espacios auténticos de comunicación que se tergiversan en razón de las prácticas calificativas, intimidantes y sancionadoras, así como por la imposición del discurso del maestro y las demandas de las políticas de calidad educativa. Igualmente, este ámbito que discursivamente propende por la diversidad cultural y por la validación de los postulados a través de los mejores argumentos, encuentra su contradicción frente a una escuela regida por estándares mínimos, que no tiene en cuenta el contexto comunicativo, y con la concepción normativa de la lengua que invalida planteamientos creativos en la forma y el fondo de las expresiones subjetivas.

Para no concluir: cuestionamientos sobre lo realizable en la educación literaria

Parfraseando la distinción realizada por Savater²⁸, el sistema educativo y su discurso de la calidad se inclinan por una instrucción referida a los medios que utilizamos para *"lograr vivir"* (interés técnico), marginando procesos que, como la literatura o el arte, da motivos y estímulos para *"querer vivir"*. En este contexto, en lenguaje se atiende a procedimientos técnicos para interpretar y producir textos, sin reconocer las realidades contextuales ni fomentar eventos comunicativos auténticos. En la construcción curricular, la confusión entre competencia como capacidad humana en la que se conjugan la acción, la sensibilidad y el pensamiento frente a un contexto particular y la competencia como el desempeño tangible en acciones descontextualizadas, ha consolidado la idea de estándar mínimo, suprimiendo los elementos contingentes del lenguaje, en particular lo concerniente a una de sus máximas expresiones: la literatura. Por esta razón, más allá de que la normatividad enuncie la importancia de la literatura como práctica estética y cultural al lado de términos como *"goce estético"*, *"placer por la literatura"* o *"construcción de mundo"*²⁹, se demandan estándares que recalcan el uso técnico de la escritura y una concepción normativa de la lengua, con el fin de constituir un indicador de calidad educativa basado en la alfabetización.

Aquí, los cuestionamientos sobre lo realizable de tales políticas: ¿Cómo lograr que la construcción de sentido propia del lenguaje se desarrolle al interior del discurso de la calidad que restringe su potencial pragmático y estético a la instrumentalización de la lengua y la comunicación? ¿Cómo propender por contextos y procesos comunicativos auténticos bajo la mirada

27 Ravela, Pedro (2009) *Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América latina (conferencia internacional)* En: *Desarrollo Humano, Evaluación y Educación con Calidad y Pertinencia para Todos*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
28 Savater, Fernando (2002) *Instrucciones para olvidar al Quijote*. Barcelona, Taurus.
29 Ministerio de Educación MEN, (2003) *Estándares del Lenguaje, la lengua, la literatura y otros sistemas simbólicos*.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

punitiva de la calificación como égida del discurso neoliberal y su calidad educativa? ¿Cómo educar para la construcción de múltiples sentidos y mundos posibles desde la realidad contextual al tiempo que se exigen y miden resultados predecibles, estandarizados, circunscritos a unas cuantas respuestas correctas? ¿Cómo hacer de lo literario un eje de formación en lenguaje si su exploración discursiva va en detrimento de la lengua normativa que se exige, o si sus aportes a la formación atañen a procesos inconmensurables como la imaginación o la creatividad, o, en últimas, si su indagación por lo humano no se constriñe a unas competencias básicas del mundo escolar-laboral para codificar textos que den cuenta del uso adecuado del código estándar?

◦ Bibliografía

- Barnett, Ronald (2001) *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Díaz Barriga, Ángel (2000) *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*. En: PACHECO, Teresa y DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Evaluación académica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Borbón, Rafael (2007) *Políticas, evaluación y metaevaluación en la reforma neoliberal: connivencia o acción transformadora*. En: Niño Zafra, Libia (Comp.) *Políticas educativas. Evaluación y metaevaluación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ferreiro, Emilia (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- _____ (1998) *Alfabetización: teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- _____ (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo. (2006) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Jodar, Francisco (2007) *Alteraciones pedagógicas*. Barcelona, Laertes.
- Laval, Christian (2004) *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, Peter (1998) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN MEN (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*.
- _____ (2003) *Estándares del Lenguaje, la lengua, la literatura y otros sistemas simbólicos*.
- Niño Zafra, Libia Stella (2006) *El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada*. En: *Opciones pedagógicas*. No. 32-33. U.D. Francisco José de Caldas.
- _____ (2002) *Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación*. En: *Opciones pedagógicas*. Vol.25 U.D. Francisco José de Caldas.
- Ravela, Pedro (2009) *Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América latina (conferencia internacional)* En: *Desarrollo Humano, Evaluación y Educación con Calidad y Pertinencia para Todos*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (Coord.) (2003) *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Muralla.
- Savater, Fernando (2002) *Instrucciones para olvidar al Quijote*. Barcelona, Taurus.
- Suárez Ruiz, Pedro Alejandro (2007) *Incidencia de la actual política evaluativa en instituciones de educación básica del país*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Teberosky, Ana (2003) *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona, Vincens Vives.
- Tolchinsky, Liliana (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Antrophos.
- Torres, Carlos Alberto. *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. En: Torres, Carlos Alberto (compilador) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires, CLASCO.
- Venegas, María Clemencia. *Módulo sobre hábitos de lectura y consumo de libros: una mirada desde la escuela*. En: Rey, Germán y otros (2001) *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogotá, FUNDALECTURA.

Educación y juventud crítica, una nueva visión. Foro experimental de derechos humanos

*Stella Agudelo, Noelia Bocanegra, Julia Luque,
Néstor Cangrejo, Claudia Peña, Carlos Alberto Rodríguez.¹*

El Colegio Antonio Nariño. IED, jornada de la mañana, ha procurado ganar un espacio en el ambiente escolar al desarrollar un laboratorio foro, con la excusa de conocer, promover y defender los derechos humanos.

Es una excusa en la medida en que se promueve la participación de la comunidad educativa: estudiantes, ex alumnos, docentes, padres de familia y agentes foráneos a la institución convergen en la iniciativa de presentar temas de interés público, relacionados con los Derechos Humanos, en espacios y tiempos reales dentro de la jornada escolar.



“Hay quienes creen que el destino descansa en las rodillas de los dioses, yo creo que cada quien lo construye con su propio esfuerzo y dedicación”.

Eduardo Galeano

73

La propuesta social y comunitaria

La necesidad de construir espacios de reflexión que permitan abordar temas de interés del orden socio económico, cultural, político y ambiental para mejorar las condiciones de calidad educativa y proponer alternativas de solución a problemas actuales, motivó a la comunidad educativa a considerar una propuesta social comunitaria direccionada desde un foro experimental que sirviera para mejorar los espacios de convivencia y considerar a la vez nuevas culturas de prácticas pedagógicas, aplicables dentro y fuera del aula de clase.

Los resultados del trabajo en equipo y el interés de la comunidad educativa por construir espacios de reflexión nos permitirá institucionalizar esta experiencia de las aulas de clase como un mecanismo pedagógico y una herramienta de investigación y debate.



¹ Profesores del Área de Ciencias sociales. IED Antonio Nariño, Bogotá, D.C. Correo electrónico: caito7a@hotmail.com.

• AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

Aportes al Proyecto Educativo Institucional PEI

Institucionalizar el Foro Experimental “Derechos Humanos, educación y juventud crítica, una nueva visión”, a partir del reconocimiento, promoción y defensa de los derechos humanos para comprometer a la comunidad educativa en la construcción de un mundo mejor.

Establecer la identidad institucional a través del lema: “Nariñista, defensor de los DDHH”.

Evidencias

- Los semilleros de investigación creados periódicamente con la comunidad educativa para hacer las presentaciones durante el Foro Experimental “Derechos Humanos, educación y juventud crítica, una nueva visión” como herramienta de aprendizaje pedagógica para interpretar la realidad buscando mejorarla.
- La Implementación de los Foros Experimentales “Derechos Humanos, educación y juventud crítica, una nueva visión” como defensa de los derechos humanos, desde el área de Ciencias sociales buscando su proyección transversal.
- El reconocimiento aplicación y promoción de los derechos humanos a través de los laboratorios foros para poner en práctica la cultura humanista, creando el lema de identidad “Nariñista: defensor de los DDHH”
- Los videos y la memoria fotográfica de los foros experimentales.
- La participación en los foros locales como una propuesta institucional.
- La publicación en la página de la Secretaria de Educación de la experiencia pedagógica: http://sedlocal.sedbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=548:del-23-al-27-de-mayo-se-realiza-el-vi-fo

Nivel de participación

Como propuesta del área de Ciencias Sociales se estableció un cronograma de una semana dentro del calendario escolar y se convocó a estudiantes, padres de familia, administrativos, docentes e invitados especiales (ex alumnos y agentes externos a la comunidad) a presentar sus ponencias. Igualmente la asistencia está regulada por la programación de los 22 cursos de bachillerato dentro de los horarios de clase en compañía de los docentes de la clase.



Foro Experimental: “Derechos Humanos, Educación Y Juventud Crítica, una Nueva Visión”

Cronograma General Ponencias

Jueves 23 de Septiembre Primer Módulo: 603-604 Responsable: Stella Agüelo	Me quiero y Respeto Fundación Libro de Vida	Lunes 27 de Septiembre Primer Módulo:702-704 Responsable: Yolanda Contreras	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	Miércoles 29 de Septiembre Primer Módulo: 902-903 Responsable: Alejandra Chacón	Jueves 30 de Septiembre Primer Módulo: 801-803 Responsable: Carlos Rodríguez
La alegría de Aprender Fundación Libro de Vida	La Guerra del Coltan Dilan Marín Jasón Ceballos 1101	Libertad de prensa Dra. Ángela Marcela Cárdenas	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	Machismo- Feminismo Luisa Aquello Paola López 901	Identidad Y libre Desarrollo Fundación Libro de Vida
Crezo cada día como persona Fundación Libro de Vida	DDHH página Web Camila Galindo Felipe Barreto 1102	Violencia Dra. Liliana Burbano Abogada Fundar	La Guerra del Coltan Dilan Marín Jasón Ceballos 1101	La Guerra del Coltan Dilan Marín Jasón Ceballos 1101	El Agua Un Derecho Juan González 803
Justicia de Genero Katherine de la Hoz Jonathan Corredor 1102	Prostitución en Colombia Alejandra Amado 1101	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	Justicia de Genero Katherine de la Hoz Jonathan Corredor 1102	Justicia de Genero Katherine de la Hoz Jonathan Corredor 1102	El Derecho a la Libertad Brayan Cortés 801
Segundo Módulo: 601-602 Responsable: Stella Agüelo	Me quiero y Respeto Fundación Libro de Vida	Segundo Módulo: 1002-1003-1004 Responsable: Néstor Cargrejo	Segundo Módulo: 802-1001 Responsable: Carlos Rodríguez	Segundo Módulo:901-904 Responsable: Alejandra Chacón	Segundo Módulo: 701-703 Responsable: Yolanda Contreras
La alegría de Aprender Fundación Libro de Vida	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	Libertad y Comunicación Luis Sebastián Ortiz.	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	Identidad Y libre Desarrollo Fundación Libro de Vida.
Crezo cada día como persona Fundación Libro de Vida	Vender o Regalar los Recursos Juan David Chaparro: 1102	Libertad versus Drogadicción Ángela Muñoz 802	Violencia de Genero Vanessa Hernández Cristián Parra 1102	Violencia de Genero Vanessa Hernández Cristián Parra 1102	Educación y Desigualdad Social. Luis Sebastián Ortiz 1003 Grupo Opción de Vida
DDHH página Web Camila Galindo Felipe Barreto 1102	Desarrollo Humano Sostenible Jorge Castrillón 1004	Desarrollo Humano Sostenible Erika Pimentel 1001	Desempleo Sebastián Betancur Andrés Guerrero 1003	Desempleo Sebastián Betancur Andrés Guerrero 1003	La Guerra del Coltan Dilan Marín Jasón Ceballos 1101
		Convivencia Experiencia de Vida José Joaquín Ruiz Coordinador Jornada Tarde	DDHH Jorge Castillo 904	DDHH Jorge Castillo 904	Prostitución en Colombia Alejandra Amado 1101

• AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

Obsequio y Adquisición de las Colecciones de la Revista Educación y Cultura



76

La Revista *Educación y Cultura* es una publicación de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, que desde el año 1984 viene divulgando aspectos importantes relacionados con la política pública en educación, investigaciones e innovaciones educativas, temas de actualidad y de gran interés para los educadores, docentes e investigadores en educación. Además, la revista es baluarte de las conquistas para el reconocimiento de la labor de los maestros colombianos y representa un faro de creatividad y de discusión del *Movimiento Pedagógico Colombiano*, ampliamente reconocido en el exterior. Con cuatro números al año, la revista llegó a sus 25 años de existencia en el año 2009, y, en el año 2011, publica su edición número 90.

Para recibir una colección de obsequio:

La dirección de la revista y su Consejo Editorial, ofrecen, en calidad de donación una colección completa de los cincuenta números disponibles de la revista *Educación y Cultura* a la entidad educativa, organización no gubernamental o instituto de investigación que esté interesado. Aquellas instituciones que deseen recibir la donación, dirigirse a la oficina de la revista enviando una carta con dicha solicitud.

La colección será enviada a la dirección que se nos indique. El transporte de la caja corre por cuenta de la entidad que reciba la colección y se cancela contra entrega en la dirección y ciudad que se nos indiquen.

Al dirigir su comunicación por favor no olvidar anotar:

Nombre del representante legal o director de la institución, Dirección, Teléfono y Fax, Teléfono celular, correo electrónico, Nombre de la persona a quien debe enviarse la caja, Ciudad.

Para adquirir una colección completa:

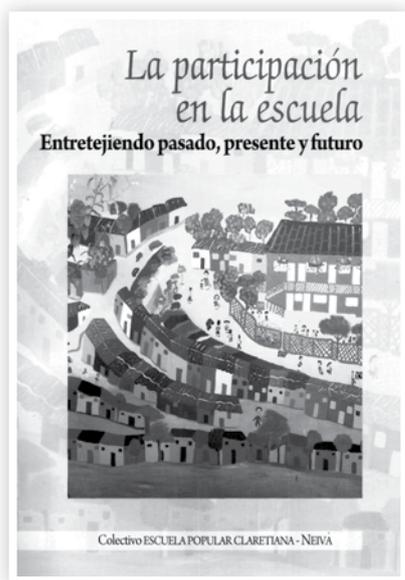
Una colección completa de los cincuenta números disponibles tiene un costo de \$155.000.00 (Ciento cincuenta y cinco mil pesos) sin incluir el envío.

Por favor comunicarse con:

Revista **Educación y Cultura**. Calle 35 No. 14-55. Fax 232 7418. PBX 245 39 25 Ext. 104.
 Línea gratuita nacional: 01-8000-12-2228. Teléfono celular: 315 529 9515.
 Correo electrónico: yeimyp332@hotmail.co; revedcul@fecode.edu.co. Bogotá, D.C. www.fecode.edu.co.

La participación en la escuela Entretejiendo pasado, presente y futuro

Colectivo Escuela Popular Claretiana – Neiva, en sus 30 años de innovación educativa.



Participantes en la experiencia: grupo de padres y madres de familia, exalumnos y exalumnas equipo de maestros y maestras. Elvia Camacho de Argote, Milena Trujillo Perdomo, Vicente Iván Cruz Jerez, Luz Posada Chávez, Ángel Signori. Para Lola Cendales, un reconocimiento especial por contar con ella en todo momento. Ed. Dimensión Educativa. 2009.

En un país tan olvidadizo como el nuestro, las maestras actuales de la antigua Filodehambre han librado una ejemplar batalla por la memoria. Durante meses recogieron los más variados hilos de los treinta años de su escuela, se dedicaron a tejer la historia, y ahora nos comparten sus experiencias más creativas. ..Contaron con el aliento de tantas madres y tantos padres que han acarreado ladrillos, fundido vigas y sostenidos las cometas de esa casa llena de tizas de colores. También, por supuesto, con la alegría de muchos exalumnos. Y en especial, con el afecto de sabios compañeros y el trabajo y la memoria de tantos colegas que han pasado por los senderos de la escuela...Tantos esfuerzos comunes han hecho que la escuela no sea un edificio frío como una correccional. Ella es, más bien, una ceiba que extiende sus ramas para servir de reposo a las nubes donde, las noches de brisa, viajan los sueños de niñas y niños, de sus padres y los muchos vecinos....El italiano que se sumó a esa brigada – Ángel Signori- que tenía un corazón de pan amasado con la levadura de los pobres y un acordeón para cantar canciones de marinos.. Hoy están las autoras que tienen, ellas también, la energía de una central nuclear para que los próximos treinta años sean tan intensos y fecundos como los ya vividos.

William Fernando Torres (Pág. 7-12).

77

Para Saber más ...

Artículos de la revista Educación y Cultura relacionadas con Educación preescolar e infancia. (Ediciones números 1 a 92 1984-2011)

Castaño, Inés Elvira, Blanco Catalina y Pinto Martha. Educación preescolar: evolución, retos y alternativas. Ed. No. 12, Pág. 15. 20, Jun., 1987.

Declaración de los derechos del Niño. Ed. No. 8, Pág. 62-62, Jul. 1986.

Martínez, Amparo. Educación de la infancia, según Pestalozzi. Ed. No. 18, Pág. 44-45, Jul. 1989.

Mi tallercito: Jardín Infantil. Ed. no. 13, Pág. 65, Dic., 1987.

Mondragón, Hugo. Derechos y necesidades fundamentales de los niños y los adolescentes. Ed. No. 9, Pág. 55 – 59, Sep. 1986.

Muñoz, José y Julia Inés Landazábal. Acerca de la educación de la infancia. Ed. No. 2, Pág. 71-76. Sep. 1984.

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

Rubiano, Félix y Forero Alfonso. Licenciatura en primera de la Universidad Distrital: formación integral y pedagógica. Ed. No. 7, Pág. 40-42. Abril, 1986.

Zeta Periodismo investigativo. Los niños tienen la palabra. Ed. No. 3, Pág. 26-30, Marzo de 1985.

La educación preescolar: posición de FECODE Ed. No. 28 Pág. 22 – 24, Nov. de 1992

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Hacia un proyecto de desarrollo integral del niño. Ed. No. 28, Pág. 18-21 Nov. de 1992

El Preescolar: Ley General de Educación Ed. No. 28 Pág.-25 Nov. de 1992

Nieto Roa Ligia Victoria. Grado cero, planteamiento general. Ed. No. 28, Pág. 5 – 8 Nov. de 1992

Tamayo Valencia, Alfonso. El preescolar; de un nivel asistencial a uno educativo. Ed. No. 28, Pág. 9-12, Nov. de 1992

Rodríguez Poveda Graciela. La innovación preescolar: perspectiva institucional pedagógica. Ed. No. 28, Pág. 13 – 17, Nov. de 1992.

Forero, María Victoria. La derogatoria del Código del Menor: otro interés de Uribe u sus amos contra la niñez colombiana. Ed. No. 71, Página 66, Mayo de 2006. maria.forero@icbf.gov.co. Palabras clave: Código del menor. Instituto Colombiano de Bienestar familiar. Servicios parafiscales. Política de infancia.

Peralta Espinosa, María Victoria. El derecho de los párvulos: una educación oportuna y pertinente. Ed. No. 69, Pág. 71-72.. Sep. de 2005. victoria.peralta@mineduc.cl Palabras clave: Acceso de los niños a la educación. Permanencia y retención.

Zambrano, Armando. Del respeto como condición fundamental de la infancia a su inclusión Ed. No 69, Página 14. Sep. de 2005. armandozl@usc.edu.co. Palabras clave: Respeto a los derechos de la infancia. Exclusión escolar. Pedagogía y política.

Comando Nacional Unitario. El gobierno colombiano impulsa cambio legislativo. Ed. No. 71, Página 69. Sep. de 2005. cut@cut.org.go, cgtcolombia@etb.net.co, ctc@colnodo.apc.org, cpc545@hotmail.com. Palabras clave: CUT. CTC. CGT. CPC. Derechos de la Niñez.

Sarlé, Patricia M. Tres características del juego que interesan a la enseñanza en la Primera Infancia. Ed. No 69, Página 73. Sep. de 2005. psarle@speedy.com.ar. Pa-

labras clave: Educación infantil. Juego infantil. Aprendizaje escolar

Acosta Ayerbe, Alejandro. La primera infancia exige un sólido consenso nacional para promover la Educación Inicial. Ed. No. 69, Pág. 65- 72. Sep. de 2005.. aaacinde@supercabletv.net.co. Palabras clave: Primera infancia. Políticas públicas.

Sánchez Murillo, William René, Propuesta nacional para exigir el derecho a un preescolar de tres grados. Ed. No 69, Pág. 6–7 Sep. de 2005.. willire2003@yahoo.es. Palabras clave: Atención integral. Preescolar de tres grados. Movilización social.

Torrado, María Cristina, Reflexiones sobre la política para la Primera Infancia. Ed. No 69, Página 20-24- Ed. 69, Sep. de 2005. mctorradodop@unal.edu.co. Palabras clave: Política sobre primera infancia.

Galvis de Romero, Carmen Cecilia. Educación y promoción del desarrollo de los niños y niñas en la infancia. Ed. No. 69, Pág. 55-60 Sep. de 2005. asdes@cablenet.co. Palabras clave: Desarrollo en la primera infancia. Educación en la primera infancia. Educación infantil

García, Paola Andrea. Trabajo en red: comunicación e intercambio de conocimiento para la incidencia en políticas de Primera Infancia. Ed. No. 69, Pág. 76-78 Sep. De 2005. pgarcia@cinde.org.co. webredninez@supercabletv.net.co. Palabras clave: Comunicación. Movilización social. Políticas primera infancia .Red primera infancia

Pinzón, Maritza Expedición por la Primera Infancia. Ed. No. 69, Pág. 30. Sep de 2005. mrpinzon@uni.pedagogica.edu.co. Palabras clave: Primera infancia. Expedición Pedagógica por la primera infancia. Infancia y políticas públicas.

Ríos, Sonia, Edna Acosta, Germán Darío Silva, Juan Carlos Velásquez. Ed. No 69. Pág. 51. Sep. De 2005. fipcam@pedagogiaconceptual.com. Palabras clave: Talento del niño preescolar. Currículo preescolar. Pedagogía y talento

Romero B., Carmen. La experiencia de la Normal Superior María Montessori. Ed. No 69 Pág 38, Sep. de 2005. profesora1960@yahoo.com. Palabras clave: Primera Infancia. Preescolar. Articulación. Atención integral.

Romero Rey, Tatiana. Pensar la Primera Infancia: re-pensar la educación. Ed. No 69, Pág. 26. Sep. De 2005. tataromerorey@hotmail.com. Palabras clave: Primera infancia. Educación inicial.

El carnaval de Barranquilla, constructor de identidad

Hugo Morales¹, Astrid Marina Coronado Pérez²

La declaratoria del Carnaval de Barranquilla como patrimonio cultural de la nación según Ley 706 del 26 de Noviembre de 2001, y el reconocimiento de la organización de la Naciones Unidas para la Ciencia la Educación y la Cultura (UNESCO) con sede en Paris, donde su director general Koichiro Mat-Soura, proclamó en ceremonia especial el día 6 de Noviembre de 2003, al Carnaval de Barranquilla, como obra maestra del patrimonio oral e intangible de la humanidad, obliga a los barranquilleros a preparar y formar un talento humano capaz de responder con esta responsabilidad.



El Carnaval de Barranquilla es una manifestación cultural con una amalgama de expresiones populares que le pueden brindar a la educación la oportunidad de fomentar el sentido de pertenencia y de identidad con cada una de sus danzas tradicionales, letanías, disfraces, música, comedias etc. etc. además presenta una gran profundidad cognitiva a partir del aspecto lúdico de su desarrollo y vivencia, profundidad a la que no se le ha dado la trascendencia suficiente para vincularlo coherentemente al proceso educativo. Es necesario resaltar el papel que ha venido jugando El Festival de Arte estudiantil “Ángela Morales” que desde sus inicios en 1989 promueve la danza y la música con énfasis en nuestro folclor, es así como en el año 1993 el colegio Marco Fidel Suárez obtiene un premio a la excelencia con su danza de Garabato lo que motivó a su director, el folclorista Álvaro Bustillo Solano y a su rectora en ese entonces, Astrid Marina Coronado Pérez, a presentarla en el Carnaval de Barranquilla del año 1994 obteniendo en esta presentación su primer Congo de Oro.

Se destaca que en oportunidades anteriores, varias instituciones educativas de la básica primaria participaron en otros desfiles de carnaval pero no de manera permanente y ante todo con manifestaciones dancísticas extranjeras conducentes a valores culturales ajenos a nuestra idiosincrasia. Así, el colegio Marco Fidel Suárez abre el espacio no sólo de participación sino de formación en lo nuestro con la Danza del Garabato, luego, siguiendo su ejemplo, se vinculan al carnaval otras instituciones educativas en una gran proporción con manifestaciones distintas a las tradicionales del Carnaval de Barranquilla.

- 1 Gestor Cultural, Director de la Fundación FUNDAR. Correo electrónico: fundarcultura@hotmail.com
- 2 Supervisora de Educación Distrito de Barranquilla, integrante del Colectivo Magisterial Nueva Escuela. Correo electrónico: astridcoronado@gmail.com.

• ARTE Y CULTURA •

La cultura del carnaval representa una actividad social o vivencias colectivas históricas que actúa como satisfactores de necesidades personales, comunitarias y de superación de conflictos sociales, actividad social o vivencias colectivas concebidas de manera espontánea, mecánica o consciente por lo que el compromiso de la educación es transformar esa expresión cultural en una práctica autónoma, en la cual los sujetos sociales históricos: actores-autores tomen decisiones encaminadas a fortalecer y preservar la identidad cultural Caribe. Por cultura se concibe el conjunto articulado de actividades sociales realizadas por colectivos y las personales, de los habitantes de una población, región o país, a través de las cuales se crean condiciones para acceder a los bienes económicos u objetos de la naturaleza encaminadas a actualizar las necesidades, tanto materiales como psíquicas o superiores-espirituales. Estas actividades, en el transcurrir de la vida de la persona y en la convivencia diaria, se hacen bajo la influencia de las generaciones anteriores y dan identidad espiritual a sus pobladores. Identidad por cuanto ellas son reproducidas simbólicamente de manera colectiva.

El carnaval es la fiesta popular y masiva más significativa de la ciudad y la región Caribe, convirtiéndose además en la fiesta más representativa del país, por lo que frente a esta realidad las instituciones educativas constituyen el escenario propicio por excelencia para que sus comunidades educativas asuman el rol que les corresponde frente a la preservación de esta manifestación cultural y masiva con cuatro (4) días de expresión intensa, comenzando un sábado y terminando el día antes del miércoles de ceniza. Lo importante de la participación de las instituciones educativas en las carnestolendas, además de la preservación de la fiesta es lograr que esta vivencia tribute hacia el desarrollo humano integral de sus comunidades educativas.

El carnaval se asume como integración de múltiples culturas de la población, incluyendo la del trabajo de los artesanos y comerciantes que ofrecen servicios durante su acontecer, es decir se convierte en fuente de trabajo y aquí muchos padres y estudiantes previamente orientados tienen esa posibilidad debido a que la realización de esta fiesta demanda mano de obra para la elaboración de los vestidos correspondientes a las diferentes danzas tradicionales, disfraces, mascararas, tocados y demás accesorios requeridos para ser protagonista o participe de la fiesta más significativa del país, por este motivo es necesario que los establecimientos educativos cada vez más se vinculen al carnaval para garantizar su desarrollo progresivo como expresión auténticamente cultural donde cada año la identidad Caribe se fortalezca y la fiesta se viva en armonía con la naturaleza y el respeto a los derechos humanos.





Se destaca la importancia que para ello revisten espacios como el carnaval de los niños, orientado por el supervisor de Educación Julio Adán Hernández, institucionalizado en el calendario de las actividades del carnaval y que cada año posibilita que las instituciones educativas participantes conviertan esa vivencia en objeto de estudios para la construcción del conocimiento abordado desde las distintas áreas del saber; cuyos objetivos son afines y se complementan con los del Carnaval Estudiantil ya que la cultura de cada pueblo, ciudad, región o país nacida de sus entrañas y sus gentes es la que le da sentido a la Educación la Identidad y la Nacionalidad.

Por ello, con la finalidad de fortalecer la identidad cultural y el orgullo de ser Caribe, es importante que un espacio como el carnaval estudiantil, impulsado con gran éxito por la Fundación FUNDAR desde el año 2006 hasta el año 2009 por la participación y las actividades educativas encaminadas al objetivo: *para que no se pierda la tradición*, con los auspicios del Instituto Distrital de Cultura y Turismo dirigido en ese momento por Gilberto Marengo Better, realizando también 20 programas de televisión que fueron emitidos, cada uno, 6 veces: dos en Telecaribe y 4 en el canal 23, siga mostrando toda la producción que al respecto han logrado los planteles educativos al asumirlo como un proceso de auto-investigación vivencial, encaminado fundamentalmente al rescate y preservación de las danzas tradicionales-auténticas.

Es necesario que esta expresión de identidad cultural se consolide y se apoye económicamente para garantizar su desarrollo durante un día previo a la realización de los días reglamentarios del carnaval, este espacio sin duda alguna permitiría seguir consolidando el carnaval como fiesta eminentemente cultural desde los escenarios donde se encuentra el semillero de las generaciones que comienzan a comprometerse con la idea de mantener el carnaval y enfatizar que debe erradicarse de él toda expresión de vulgaridad e Irrespeto a la naturaleza y las personas, para que cada vez mas disminuya el número de personas que frente a los desmanes ocurridos optaban por ausentarse de la ciudad durante esta vivencia colectiva que con su energía y colorido debe alegrar la vida cotidiana de la población. Además del Carnaval de los niños y el carnaval estudiantil, es importante resaltar que algunos establecimientos educativos han incursionado en el carnaval siendo protagonistas durante los 4 días de fiesta reglamentarios, esto sin duda coloca el tinte académico a estos eventos, destacándose aquí el ejemplo de persistencia y el aporte al fortalecimiento de la identidad cultural caribeña de la *Institución Educativa Distrital Marco Fidel Suárez* que con su danza tradicional de Garabato, presente ininterrumpidamente en el

• ARTE Y CULTURA •

carnaval durante 18 años y liderada por el maestro Álvaro Bustillo, ha legitimado su presencia en estas magnas fiestas plenamente reconocido por las autoridades educativas y los entes organizadores de las actividades del carnaval, quienes valoran el aporte académico y cultural que realizan no solo esta institución sino todas las presentes en una de las fiestas más importantes del país, que vienen haciéndolo sin apoyo gubernamental, situación que debería cambiar si los entes encargados de la realización de este gran suceso educativo-cultural denominado carnaval de Barranquilla, destinaran recursos para garantizar la presencia de los planteles educativos, que generación tras generación garantizan que no muera la tradición.

Los entes gubernamentales, tanto del sector educativo como del Cultural no abanderan ningún proceso de difusión y mucho menos de formación; trabajan en forma desarticulada lo que demuestra la poca importancia que le dan en las instituciones educativas donde sobresale el aspecto lúdico y se soslaya lo cultural de nuestras fiestas y esto solamente en los días previos al carnaval. Desafortunadamente no existe una corriente educativa constante, no hay proceso durante todo el año y aún más grave: lo extranjero se ha ido posesionando en algunas instituciones educativas, tanto las que participan en los grandes desfiles como las que organizan internamente el carnaval en sus instalaciones y en calles aledañas, y en casos extremos coronándolo con enormes desórdenes que nada tienen que ver con el auténtico Carnaval.

El paulatino pero sostenido proceso de extranjerización de las manifestaciones dancísticas que confluyen en los diversos espacios del Carnaval de Barranquilla pone en serio peligro el aspecto primordial por el que fue declarado por parte de la UNESCO como OBRA MAESTRA DEL PATRIMONIO ORAL E INTANGIBLE DE LA HUMANIDAD.

La ausencia de una estrategia clara en el sentido de implementar la CÁTEDRA DEL CARNAVAL en los diversos estamentos educativos y ciudadanos no ha permitido que se conozca por parte del común de las gentes el origen y arraigo profundamente CULTURAL - FOLCLÓRICO de nuestras fiestas llevando las de ganar la idea de *un espacio para el goce y el desenfreno*, soslayando la función que como constructor de identidad y dinamizador del sentido de pertenencia debe tener en las nuevas generaciones; por eso es en las aulas donde debe iniciarse ese proceso de apropiación y defensa de nuestro Carnaval a partir del conocimiento de sus orígenes y desarrollo.

Al respecto una solitaria voz se alza en medio del ambiente barranquillero promoviendo la CÁTEDRA DEL CARNAVAL, es la del gestor cultural Cesar Martínez Lara quien,

superando todas las dificultades, viene realizando un proceso de formación, cátedra que después de varias versiones fue institucionalizada por la Secretaría de Educación Distrital bajo la administración del Licenciado Jorge De Las Salas Sarmiento, según Resolución N° **001522** del 27 de Septiembre de 2007. La falta de un apoyo real ha impedido valorar justamente la importancia de dicho proceso del que se han beneficiado cerca de 300 docentes, los cuales adquieren el compromiso de llevar a sus aulas los conocimientos adquiridos.

Sin duda alguna el desarrollo de la Cátedra del Carnaval se enmarca dentro de las exigencias de la UNESCO para que el Carnaval mantenga la condición de patrimonio, razón válida para garantizar su funcionamiento y porque además es el espacio que ha permitido que los docentes comiencen a mirar el carnaval como sinónimo de cultura y educación y por eso el centro educativo se convierte en escenario natural para su vivencia e investigación, donde el docente a partir de un trabajo interdisciplinar pueda organizar el grupo de danzas, el grupo folclórico y la microempresa encargada de elaborar los vestidos de las danzas, disfraces y accesorios requeridos por la institución y la comunidad para participar activamente en esta gran fiesta, con el compromiso de liderar las actividades artístico-culturales al interior de la Institución Educativa y que en orden preferencial la actividad más importante sea la del Carnaval para que el grito *¡quien lo vive es quien lo goza!* e impregne de educación y cultura y llegue a ese colectivo histórico que año tras año saca a relucir el orgullo de Barranquillero y Caribeño inmerso en el deleite que produce esta fiesta sin igual en el país y el mundo.

Mantener la condición de Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad del Carnaval de Barranquilla exige salvaguardar sus expresiones tradicionales para propiciar el desarrollo de una identidad cultural, un espíritu axiológico, cívico y pedagógico promoviendo entre la niñez y la juventud de las instituciones educativas el valor de nuestras tradiciones por ser éstas las bases de identidad del carnaval. Por esta razón regresa EL CARNAVAL ESTUDIANTIL y este año 2012 los niños y jóvenes nuevamente tendrán su espacio lúdico y formativo en el que se enfatiza la importancia de la tradición con sus danzas, su música, sus letanías y sus comedias. Las Instituciones Educativas tienen las puertas abiertas para que sus estudiantes gocen culturalmente el Carnaval y al mismo tiempo se acerquen a su historia y comprendan su importancia como elemento formador de Identidad por excelencia y sentirse realmente orgullosos de hacer parte de esa maravilla cultural declarada por la UNESCO OBRA MAESTRA DEL PATRIMONIO ORAL E INMATERIAL DE LA HUMANIDAD.

EDUCACIÓN Y CULTURA

- 4 Carta del Director
- 6 Editorial

TEMA CENTRAL:

La Educación Preescolar en juego

- 8** De la educación preescolar a la educación inicial
Graciela Fandiño C.
- 15** Los desafíos del educador infantil frente a la infancia
Diana Concha Ramírez
- 20** La infancia y los procesos de formación en Educación Infantil
Lucía Nossa Núñez
Patricia Londoño Holguín
Sara Inés Ochoa
- 25** La formación del maestro de infancia
Jeffer Harvey Cabezas
Luz Amparo Bustamante
- 31** FECODE exige un preescolar de tres grados
John Ávila
Marcela A. Palomino
Henry Sánchez
- 36** El lugar de la literatura en la primera infancia
Yolanda Reyes
- 40** El preescolar, un sueño para el futuro
Celio Nieves Herrera
- 44** El preescolar, la gran pérdida para las Normales Superiores
Luis Germán Rivera

- 47** Una mirada a la composición escrita
Judith Castillo M

- 50** La Bebeteca: un puente para llegar a la escuela
Diva Nelly Mejía Franco

ACTUALIDAD

- 57** Voces de alarma en la niñez colombiana
María Eugenia Romero Moreno
- 61** Referendo por la calidad y gratuidad de la educación sin intermediarios
Comite Ejecutivo
- 63** Declaración final del Primer Encuentro Internacional de Movimientos Pedagógicos

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

- 66** La educación literaria, más allá del discurso de la calidad
Sneider Saavedra Rey

AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA

- 73** Educación y juventud crítica, una nueva visión. Foro experimental de derechos humanos
Stella Agudelo
Noelia Bocanegra
Julia Luque
Néstor Cangrejo
Claudia Peña
Carlos Alberto Rodríguez

LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR ARTE Y CULTURA

REVISTA
EDUCACIÓN FECODE
Y CULTURA

Revista trimestral del Centro de Estudios
e Investigaciones Docentes CEID de la Federación
Colombiana de Educadores FECODE
Diciembre de 2011 No. 93 • Valor \$12.000

DIRECTOR

Senén Niño Avendaño

CONSEJO EDITORIAL

Luis Eduardo Varela, Luis Grubert Ibarra, John Ávila, Víctor Gaona,
Jairo Arenas, José Hidalgo Restrepo, Marcela Palomino, José Fernando
Ocampo, Alfonso Tamayo

EDITORIA

María Eugenia Romero

FOTOGRAFÍAS

Jesús Alberto Motta Marroquín
Diva Nelly Mejía - La Bebeteca,
Caraván de Barranquilla - Astrid Marina Coronado
IED Antonio Nariño
Fecode

CARICATURAS

Kekar (César Almeida)

DIAGRAMACIÓN

Andrea Salazar y Sandra González
www.diagramacion.com

DISEÑO DE PORTADA

Andrea Salazar y Sandra González

IMPRESIÓN

Prensa Moderna (Cali - Colombia)

DISTRIBUCIÓN Y SUSCRIPCIONES

Calle 35 N° 14 - 55
Teléfonos: 245 3925 Ext. 104
Línea Gratuita: 01-8000-12-2228
Celular: 315 529 9515
Telefax: 232 7418
Bogotá, D.C., Colombia

www.fecode.edu.co

correo electrónico: revedcul@fecode.edu.co

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

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

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

Diciembre 2011

El Plan Nacional de Desarrollo decreta el entierro de la Educación Preescolar Pública

*Por el país próspero y justo que soñamos:
al alcance de los niños.*

Gabriel García Márquez

Cuán distante y extraño parece este justo sueño con el que cierra Gabriel García Márquez la hermosa proclama en el "Informe de la Misión de Sabios¹ con respecto a la tremenda realidad que hoy vive la educación pública en Colombia.

A pocos días de presentado el informe se inició en el país la más grande contrarreforma educativa de que se tenga conocimiento: asignación per cápita por niño, desaparición de cerca de 30.000 instituciones educativas por la vía de la integración, drástica reducción de la nómina de docentes directivos, desmantelamiento de la planta de personal administrativo, incremento de la jornada laboral docente, aumento del número de estudiantes por curso, recorte de los recursos para la educación mediante dos reformas constitucionales, expedición de un arbitrario Estatuto Docente que desprofesionalizó al magisterio, privatización de la educación pública mediante la intermediación de los recursos estatales educativos, establecimiento de la educación con ánimo de lucro desde el Preescolar hasta la Educación Media, ataques a la autonomía y a la democracia de las instituciones educativas y lo último, aprobación de un Plan Nacional de Desarrollo que despoja a los niños de 3 y 4 años del derecho fundamental a la educación.

La Ley 1450 del 16 de junio de 2011 debería llamarse: *PLAN NACIONAL DE DESARROLLO: PROSPERIDAD PARA TODOS LOS QUE NO SON POBRES*, y debe denominarse así porque es monstruosa la forma como la ley en mención trata a la Educación Preescolar de los sectores más desfavorecidos.

En el Capítulo III del Plan Nacional de Desarrollo llamado "IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LA PROSPERIDAD SOCIAL" se le asigna a Bienestar Familiar, a Acción Social, al Ministerio de Protección Social y al Ministerio de Educación la atención de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años, en salud, nutrición, educación, cuidado y protección.

A primera vista esta integración de instituciones podría considerarse un avance en la atención y asistencia de la niñez, sin embargo, no es así ya porque la obligación del Estado de ofrecer la Educación Preescolar termina siendo un desastre debido a que los criterios establecidos para implementar el modelo de atención no aseguran que éste sea integral y menos de calidad.

1 *Presidencia de la República, Colciencias. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo. (1995), Colombia al Filo de la Oportunidad. Bogotá, D.C.*

Los criterios en mención apuntan a cualificar los Hogares Comunitarios como el entorno institucional a donde asistirán los niños de 0 a 6 años, si ello no fuere posible se echará mano del ámbito comunitario, que se traduce en asignar la responsabilidad de esta atención a las Madres Comunitarias; para las zonas rurales dispersas, en donde no existan Hogares Comunitarios ni Madres Comunitarias, la responsabilidad la tendrán que asumir los padres de los infantes; de otra parte, el Plan de Desarrollo propone la formación y profesionalización de las Madres Comunitarias, propósito que tiene un tufillo demagógico y justificador por cuanto requiere de tiempo, estudio y sobre todo de recursos que el gobierno no estará dispuesto a asignar; en todo caso se condena a millones de niños a no tener una adecuada atención.

No está en los planes del gobierno ofrecer Educación Preescolar pública para los niños de 3 y 4 años, ni de la ciudad ni del campo; tampoco piensa garantizar la total cobertura del Preescolar para los niños de 5 años en especial al sector rural, es esto a lo que el gobierno llama eufemísticamente "atención integral".

En cuanto a la calidad del programa, la postura del gobierno es francamente cínica, en razón de que pretende hacerle creer al país que lo mejor para los niños es ser atendidos en sus necesidades educativas por Madres Comunitarias y no por profesionales formados pedagógica y académicamente en las Facultades de Educación para asumir la atención en los grados de Prejardín, Jardín y Transición tal y conforme lo ordenó el Decreto 2247 de 1997.

Todo el mundo sabe, incluido el gobierno, que la Educación Preescolar de 3 grados es un derecho fundamental de los niños porque ella asegura condiciones favorables en cuanto al desarrollo cerebral, sicomotor, afectivo, creativo y social entre otras; sin embargo, el Plan de Desarrollo, máxima expresión política de un gobierno, niega este derecho a más de un millón de infantes.

Conscientes los padres de familia de los enormes beneficios que trae la Educación Preescolar, aquellos que cuentan con los recursos económicos, matricularán a sus hijos en instituciones privadas, pero quienes son carentes de éstos, con tristeza y preocupación verán cómo sus hijos **no tienen igualdad de oportunidades para la prosperidad social.**

Se observa claramente el descarado interés del gobierno en mercantilizar la "Atención Integral de la Primera Infancia" en el diseño, la implementación, el seguimiento y la evaluación de la susodicha atención, que se propone, además, sea entregada a las alianzas público-privadas, que como ya es de conocimiento público se han convertido en caldo de cultivo de la corrupción y el enriquecimiento ilícito, vendrá entonces la intermediación de los recursos públicos mediante contratos entre el gobierno y particulares.

Para acabar de completar el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia ha sido convertido en una oportunidad de negocio el cual se asegura y se le da sostenibilidad financiera mediante la imposición de convenios de cofinanciación a los departamentos, municipios y distritos, quienes como en la educación concesionada, asignan una importante cantidad de dinero proveniente de sus y menguados presupuestos para hacer lucrativas las alianzas público-privadas.

La Federación Colombiana de Educadores junto con importantes representantes del mundo político, académico, intelectual, sindical, padres de familia y estudiantes seguiremos luchando por conquistar, más pronto que tarde, una educación pública, gratuita, de calidad, sin intermediarios, desde el Preescolar de tres años hasta la Universidad con una adecuada financiación equivalente al 7% del PIB.

Colombia necesita que nuestros niños tengan la certeza de vivir sin los sobresaltos del hambre, el abandono, la segmentación, el marginamiento y la explotación; deben tener educación, salud, nutrición, libros, recreación y un tratamiento digno y respetuoso de parte de la sociedad y los gobernantes.



SENÉN NIÑO AVENDAÑO
Presidente de Fecode

El derecho a la educación preescolar de tres grados



Para poder garantizar los derechos humanos fundamentales de niños y niñas se requiere con urgencia de una política más seria, que contemple planes para propiciar transformaciones en la sociedad y en el seno de las familias, de modo que se generen condiciones materiales de existencia que le permitan a la niñez colombiana vivir y crecer con dignidad y justicia, y en ello, la educación tiene un peso más importante que el lugar secundario y accesorio que se le ha asignado en la llamada PAIPI (Política de Atención Integral de la Primera Infancia).

Se puede afirmar que hace 10 años se presentaba una carencia absoluta de política estatal para la infancia. Hoy ya existe un documento indicativo que se denomina a sí mismo como política de Atención Integral para la Primera Infancia. Pero la existencia de dicho documento y de unos planes de política de atención para la infancia no significa que los niños y las niñas sean el verdadero centro de esa política.

Con preocupación, tenemos que anotar que la indiferencia de las clases gobernantes frente a los sectores más pobres de nuestro país y en especial de la infancia, es ahora cínica y descarada. Hoy, con tono demagógico, existe una política para la infancia, pero no es para beneficiar a nuestros niños y niñas. Es una política que al nombrar la infancia, al objetivarla, crea unos planes que beneficiarán a los intermediarios y a los prestadores de servicios cuyo fin es hacer crecer sus arcas a partir de programas precarios y que son pequeños paliativos para la atención a un reducido número de niños. Al mismo tiempo, esta política sacrifica la posibilidad por la que siempre se ha luchado: el preescolar de tres grados.

Continúa sin solución el eterno problema de una infancia golpeada por la violencia, la pobreza, la desigualdad social, el maltrato, la explotación laboral, la indigencia, la agresión sexual, el abandono, el hambre (eufemísticamente llamada desnutrición), la muerte violenta, el desplazamiento forzado, los escenarios de fuego cruzado, e incluso, los intereses de la delincuencia y de diferente tipos de criminales que incorporan a niños y niñas y los utilizan para extender la órbita de su acción criminal. Éstos, entre muchos otros males que carcomen la sociedad colombiana, son un caldo de cultivo que impide las condiciones para que los derechos humanos fundamentales tengan una existencia concreta y condiciones de posibilidad para su realización.

Para poder garantizar los derechos humanos fundamentales de niños y niñas se requiere con urgencia de una política más seria, que contemple planes para propiciar transformaciones en la sociedad y en el seno de las familias, de modo que se generen condiciones materiales de existencia que le permitan a la niñez colombiana vivir y crecer con dignidad y justicia, y en ello, la educación tiene un peso más importante que el lugar secundario y accesorio que se le ha asignado en la llamada PAIPI (Política de Atención Integral de la Primera Infancia).

Allí radica la importancia de un preescolar de tres grados para toda la población infantil de Colombia, el cual debe formar parte de una política destinada al desarrollo integral de la infancia entre los cero y los seis años de edad. Es indispensable que esta política contemple la generación de acciones financieras, administrativas, sociales y culturales que le propicien a la niñez colombiana la oportunidad de crecer sanamente con alimentación, salud, y condiciones para su desarrollo afectivo, emocional, e intelectual. Por eso, se debe pensar en una política diferenciada y complementaria, capaz de generar condiciones que favorezcan el desarrollo pleno e integral de los niños y niñas entre los cero y los tres años de edad y un preescolar de tres grados para avanzar con rigor, profundidad, pero también con afecto y mucha lúdica en un preescolar de tres grados.

El debate que está a la orden del día tiene que ver con la vigencia plena del derecho a la educación, lo que incluye la existencia de un preescolar de tres grados. Según la Ley 115 de 1994, en su artículo 15, "La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas" Los artículos 16, 17 y 18 de la Ley Gene-

ral de Educación ahondan la importancia del preescolar de tres grados y sus objetivos de formación, aprendizaje, crecimiento y desarrollo; y el grado cero que actualmente existe en las instituciones educativas no ofrece todas las condiciones necesarias que se requieren para contar con los medios posibles que permitan alcanzar esos objetivos. El artículo 18 buscaba ampliar la atención del preescolar y ordenaba expresamente generalizar el preescolar de tres grados. Tales normas, a la fecha, siguen sin cumplirse.

Se está dilapidando la posibilidad histórica de ofrecer a la niñez colombiana una oportunidad para que sus vidas tengan un sentido distinto al que la mezquindad de gobernantes que en conjunto con negociantes de la educación y la atención, le están asignando. En esa medida, el componente educativo, sacrificado en la PAIPI, tiene que ser defendido en una visión más amplia del lugar de lo educativo en las políticas para la niñez colombiana, y la manera de hacerlo, es luchando por la defensa del derecho a la educación, el cual, se debe contemplar constitucionalmente para toda la infancia y la juventud, y debe abarcar los primeros años de vida, el preescolar de tres grados, la educación básica, la media y la educación superior.

No hay que ahorrar esfuerzos en esta materia, luchar y defender el derecho a la educación es hoy un imperativo crucial para la organización sindical, para la sociedad, los movimientos y organizaciones sociales y políticas y para todo tipo de actores y sujetos motivados por la educación y la pedagogía. Toda acción pedagógica y educativa tiene que estar contextualizada en la acción política por la defensa de la educación como un derecho.

En ese justo horizonte es crucial apoyar la iniciativa de Acto Legislativo que está en marcha y que busca garantizar la educación como derecho fundamental. En una perspectiva similar, el horizonte de lucha también incluye las distintas acciones de un referendo, no podemos ahorrar esfuerzos en la lucha por la defensa del derecho a la educación para toda la infancia y la juventud, acción estratégica que FECODE ha trazado dentro de su plan de acción de 2012 que busca que el derecho a la educación tenga un sitio importante en la constitución y en las políticas públicas del Estado Colombiano. Así, que el debate es importante completarlo con la lucha política como tarea inaplazable por hacer realidad el derecho a la educación, concebido integralmente para toda la niñez y la juventud colombiana.

– Alberto Motta –



No podemos ahorrar esfuerzos en la lucha por la defensa del derecho a la educación para toda la infancia y la juventud, incluyendo el preescolar de tres grados, la educación básica, la media y la educación superior.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

De la educación preescolar a la educación inicial

Graciela Fandiño C.¹



Referirse a la Educación Inicial significa buscar un cambio cultural que lleve a re-conceptualizar la noción de Educación Preescolar con su sentido preparatorio para la educación primaria, para pasar a una educación centrada en el afianzamiento del desarrollo, en donde el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, sean los pilares fundamentales, en tanto son las actividades primordiales a través de las cuales los niños y niñas de cero a 5 años se relacionan con el mundo.

Hace unos días una estudiante de noveno semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, me decía que si era posible cambiarse del curso que estaba tomando en las horas de la tarde, al de las horas de la mañana, porque iba a empezar a trabajar. Al preguntarle ¿en qué? -es que voy a acompañar un niño de dos años a hacer la tarea. La pregunta, ¿y es que a un niño de dos años le ponen tareas? -pues sí..., yo también quedé muy impresionada-. No era la primera vez que escuchaba, e incluso, veía esta situación; a pesar de lo mucho que se ha hablado del asunto, esto no debería ser así, por ello me pareció un adecuado inicio el referirme al problema político-pedagógico de la educación de los niños y las niñas de cero a 5 años, al que hace ya más de 10 años empezamos a llamar en la universidad, Educación Inicial.

Hasta hace algo más de una década la educación de los niños y niñas menores de 6 años era denominada, en general, Educación Preescolar y la acepción hacía referencia a la educación que los niños recibían antes de ingresar a la educación básica primaria. Es así como la Ley 115 de 1994, en el Artículo 11. Niveles de la educación formal², afirma que el preescolar es uno de los tres ni-



¹ Profesora del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Primaria, Universidad de San Buenaventura. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Programa de Formación del profesorado en la didáctica y Organización Escolar de las áreas del currículum. UNED. Madrid. Coordina el grupo de investigación "Pensamiento y Creencias de los profesores de Educación Infantil". Correo Electrónico: gmfandiño@pedagogica.edu.co.

² La educación formal a que se refiere la presente Ley, se organizará en tres (3) niveles: a) El preescolar que comprenderá mínimo un grado obligatorio. Ley 115 de 1994

veles de la Educación Formal; luego el Decreto 1860 que la reglamenta se referirá a tres grados y que el último será un grado obligatorio³. Es decir que la educación de los 3 a 6 años se inscribe dentro de la “educación formal”. Posiblemente el sentido que adquiere esta denominación puede ser un elemento que esté incidiendo en el problema anteriormente descrito y que es a la que se busca contribuir con éste artículo.

Pero, ahora bien, hay que tener en cuenta que en la última década se promulga otra normatividad para este rango de edad. El Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 que en su artículo 29 sobre el desarrollo integral en la primera infancia se refiere concretamente a la “Educación Inicial” como un derecho impostergable que lleva implícito el concepto de “Atención Integral” y que actualmente engloba la propuesta de Educación Inicial⁴. Esta nueva normatividad cobija ya no sólo a los niños y niñas de 3 a 6 años sino a todos los menores de 6 años, lo que en últimas permite hacer explícito que existe otra realidad dentro la educación de la primera infancia; esto parece entrar en contradicción con el anterior concepto de educación formal, y es éste tipo de atención, que implica cuidado y educación para los niños y niñas, que si bien se da en las instituciones privadas, se quiere relevar los que se ofrecen en las instituciones del servicio social, orientadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, o las de la actual Secretaria Distrital de Integración Social de Bogotá SDIS (antiguo DABS)⁵. Estas últimas Instituciones que contemplan varias modalidades y que son consideradas aún hoy como “asistencialistas” a pesar de los esfuerzos que se han realizado para superar esta mirada, son en últimas, las que han atendido, algunas, desde antes de los años 1950, a los niños y niñas de las familias trabajadoras de los sectores populares.

Estamos entonces, ante un problema que no es solamente político sino Político-pedagógico y es donde se requiere hacer una breve referencia a la historia de la educación de la primera infancia en occidente, o a la historia, de las orientaciones pedagógicas en las instituciones que la han impartido, para intentar entender mejor la situación de ésta en nuestro país. Es necesario resaltar que los grandes pedagogos como Johann Comenius

(1593-1670), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) y Johann H. Pestalozzi (1746-1827), hicieron referencia a la importancia de la educación en los primeros años y en ella a la particularidad de estas edades, la educación de los sentidos, la importancia del lenguaje, el juego, aunque recalando que esta educación debería ser proporcionada fundamentalmente por las madres.

Pero, de otro lado, se puede afirmar que las instituciones educativas para los niños y niñas menores de 6 años, nacen precisamente para atender a los de los sectores populares. Los historiadores de la Educación Infantil, reconocen a Inglaterra, como el país en donde estas se crean, ligadas a las necesidades de la revolución industrial. Desde allí encontramos la polémica que aún hoy nos convoca. A grandes rasgos podemos decir que desde sus orígenes las instituciones inglesas se movieron en el debate entre si los niños y niñas deberían ser solo cuidados, alimentados, higienizados y de esta manera, prepararlos para el trabajo, o si deberían además educarse, y aquí educarse hacía referencia a la enseñanza temprana de la lectura y la escritura, y el cálculo. Según los historiadores, esta última posición es la que termina divulgándose con mayor fuerza en el resto de Europa⁶.

Sin embargo, de otra parte, existe la perspectiva de la educación francesa, cuyas primeras instituciones son los “asilos”, que igualmente atienden los niños y niñas de estos sectores y que si bien reciben las influencias de la propuesta inglesa de enseñar lo que se enseña en la primaria, va desarrollando sus planteamientos propios desarrollados tanto por Marie Pepe-Carpantier, como por Pauline Kergomard. Con ellas se modifica el nombre de “asilos”, por el de “Escuelas Maternales”, buscando de esta forma una atención más acorde con las características de los niños y las niñas de estas edades, donde el juego, las canciones, los cuentos, etc. empiezan a formar parte de la educación de estos primeros años, distanciándose tanto de la mirada de “guarda”, como de la que la historiadora Sanchidrian denomina la “primarización”, concepto que incorporaremos a este escrito⁷. Es importante resaltar que la población de los sectores medios comienza a ingresar a la “escuela” entrado ya el Siglo XX.

3 Decreto 1860 ARTICULO 6o. ORGANIZACION DE LA EDUCACION PREESCOLAR. La educación preescolar de que trata el artículo 15 de la Ley 115 de 1994, se ofrece a los niños antes de iniciar la educación básica y está compuesta por tres grados, de los cuales los dos primeros grados constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio.

4 “Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.”

5 El Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), se reestructuró en 2007 y pasó a llamarse Secretaria Distrital de Integración Social de Bogotá SDIS.

6 Sanchidrian, Carmen, “La educación Infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates” en Sanchidrian, Carmen y Ruiz Berrío Julio, “Historia y perspectiva Actual de la educación Infantil”, GRAO, Barcelona, 2010, pp. 47-67.

7 Sanchidrian, Carmen, (2010). “La educación maternal francesa. La construcción de un modelo propio. en Sanchidrian, Carmen y RUIZ Berrío Julio, “Historia y perspectiva Actual de la educación Infantil, GRAO, Barcelona, págs. 69-88.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

Aunque no es posible ser tan simplista como para afirmar que “todas” las instituciones a la que asisten los infantes de sectores populares son asistencialistas y que “todas” aquellas del sector privado que atienden a la población de clases media y alta, hacen énfasis en la preparación para la primaria e incluso la primarización; y que las instituciones cuyo énfasis es el potenciamiento del desarrollo que frecuentan ciertos sectores profesionales, cercanos a los temas educativos, son privadas, pues existen varios casos que negarían esta afirmación, lo que quiere decir que estas miradas atraviesan a las instituciones que atienden a los distintos sectores sociales. Sin embargo, el porcentaje de estas excepciones lleva a afirmar que nuestra educación de la primera infancia es la etapa educativa más inequitativa, de todo el sistema educativo.

Aunque no es el espacio para desarrollar estas ideas, no es posible desconocer la educación de la primera infancia en Alemania e Italia donde encontramos a pedagogos de la educación infantil como Federico Froebel, las hermanas Agazzi y María Montessori.

De este breve recorrido es importante recalcar, tres posiciones acerca de la educación que se imparte en la escuela de menores de 6 años. Una asistencialista, una de “*primarización*” y una de educación acorde con las características de los niños de estas edades. Estas referencias históricas,

contribuyen a entender nuestros debates actuales, pues forman parte de nuestra historia por las influencias que de allí se han tenido. Los “*asilos*”, por ejemplo, fueron nuestras primeras instituciones de atención a los niños abandonados y de ellos, se podría decir, nacen nuestras instituciones del servicio social⁸. Pero, a su vez, las ideas de Froebel, Montessori y en general de la Escuela Nueva, llegaron a Colombia al comienzo del siglo XX, por lo que no es fácil explicarse por qué a pesar de esas influencias, el peso de lo “*asistencial*” haya sido tan fuerte, que aún hoy se mantiene, o que nuestra educación de la primera infancia esté tan centrada en la mirada preparatoria para la escolaridad, algo que valdría la pena investigar⁹.

Estas tres miradas sobre la escuela para la primera infancia, las encontramos “*actualizadas*” hoy en nuestro país, pero enmarcadas dentro de la gran dicotomía de nuestra educación. Por una parte, la educación para los sectores populares financiada por el Estado y ofrecida por instituciones públicas y privadas, separada casi totalmente de la educación para los sectores medios y altos financiada por los padres de familia y ofrecida por instituciones privadas. Es así como persiste, de un lado, la mirada asistencialista a pesar de grandes esfuerzos realizados por algunas administraciones de incorporar con el peso debido el componente pedagógico, la “*primarización*”, que de cierta manera, cambió a una preparación para lo que se requiere en la educación primaria y que es, tal vez, el mayor objetivo de la educación en estas edades¹⁰. Y por último, la educación acorde con las características del niño, que es la que se comparte en el *Lineamiento Pedagógico Curricular del Distrito*, y que se conceptualiza como: “*Potenciamiento del desarrollo*”, que aunque posee cierta tradición, todavía no alcanza la generalización que se quisiera desde muchas instancias, entre ellas la universidad.

Aunque no es posible ser tan simplista como para afirmar que “todas” las instituciones a la que asisten los infantes de sectores populares son asistencialistas y que “todas” aquellas del sector privado que atienden a la población de clases media y alta, hacen énfasis en la preparación para la primaria e incluso la primarización; y que las instituciones cuyo énfasis es el potenciamiento del desarrollo que frecuentan ciertos sectores profesionales, cercanos a los temas educativos, son privadas, pues existen varios casos que negarían esta afirmación, lo que quiere decir que estas miradas atraviesan a las instituciones que atienden a los distintos sectores sociales. Sin embargo, el porcentaje de estas excepciones,

8 Cerda H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Magisterio, Bogotá

9 Vale la pena aprovechar este espacio, para invitar a los maestros que estudian maestrías y doctorados a realizar investigaciones sobre esta etapa educativa sobre la cual hemos construido muy poco saber.

10 Aunque con cierta preocupación se observa nuevamente, una tendencia a la “*primarización*”, o sea bajar los contenidos de la primaria a este nivel. Por ejemplo: la idea de enseñar las vocales a los tres años, es hoy muy generalizada a pesar de conocerse que en un país como Finlandia, que tiene los mejores resultados en las pruebas internacionales de lenguaje, los niños aprenden a leer y escribir a los 7 años.



lleva a afirmar que nuestra educación de la primera infancia es la etapa educativa más inequitativa, de todo el sistema educativo.

Ahora bien, refiriéndonos de nuevo al cambio del concepto de *educación preescolar* al de *educación inicial*, en las reflexiones que hacíamos en las universidades a raíz de la reforma de las facultades de educación que se inició con el Decreto 272 de 1998, hicimos eco de una discusión que ya se estaba produciendo en la educación de los niños y las niñas de este rango de edad, en el sentido de que para superar esta connotación que posee el concepto de preescolaridad como preparación a la escuela primaria y que podía ser una de las razones para que no pasáramos de esta tendencia a una más acorde con las características del desarrollo infantil, comenzamos a hablar de Licenciaturas en Educación Infantil o en pedagogía infantil. El problema con el concepto de preescolaridad, como ya decíamos, es que éste se entiende como la preparación para la escuela formal y lleva implícito, lo que comúnmente se denomina *aprestamiento*, el cual generalmente, se reduce a adquirir una *“disciplina”* (por ello las tareas), a las actividades motrices que *“supuestamente”* son anteriores a la escritura, como soltar la mano a través del llenado de diferentes guías, hacer planas de números, etc.

En la Licenciatura de la Universidad Pedagógica se reconoce la Educación Inicial como aquella específica de los niños de cero a 5 años. Para aclarar este concepto bien vale la pena retomar algunos apartes del documento elaborado por el DABS¹¹ (Hoy SDIS), en el cual: *“En la educación inicial...se reconoce las diferencias individuales de los niños y niñas... Toma distancia del carácter homogenizante que caracteriza la educación tradicional. Reconoce la necesidad de una pedagogía para fundamentar la acción educadora pero no considera apropiado transferir la pedagogía escolar a la educación infantil. Propone una pedagogía centrada en el niño y la niña y, al mismo tiempo, constructora de conocimiento, identidad, cultura e inclusión... Tampoco es instrumental: se considera con sentido en sí misma, valiosa para contribuir a potenciar el desarrollo del niño y la niña y este desarrollo tiene sentido como propósito en sí mismo y desde allí sirve para las adquisiciones posteriores. La educación inicial es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia...”*

El currículo de Educación Inicial

Hablar de currículo de educación inicial causa mucho *“escozor”* en un gran sector de la población y eso, de cierta forma, es positivo, pues muestra que existe un rechazo

¹¹ Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS (2003) *“Desarrollo Infantil y Educación Inicial”* Bogotá, D.C.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

por la transposición de la escuela básica a la escuela de los niños de cero a 5 años; pero desafortunadamente esta actitud de cierta manera es algo ingenua ya que cuando hablamos de escuela siempre hay un currículo, es decir, hay unas definiciones de "para qué, qué, cómo y cuándo". Es así como nuestra educación inicial está "llena" de currículo, sean estos explícitos como en el caso de los aprestamientos, o implícitos, como en el caso de los jardines asistenciales.

Podemos rastrear cuatro documentos que se podrían considerar curriculares para la educación de la primera infancia; los dos primeros del Ministerio de Educación Nacional y los otros dos de las instituciones de bienestar: ICBF y el del antiguo DABS¹², estos documentos cuyo análisis desborda la pretensión de este artículo, poseen varios elementos en común, como el énfasis en el juego, los lenguajes artísticos, entre otros, aunque también diferencias, por los mismos rangos de edad a quienes van dirigidos.



Se requiere crear una cultura de la Educación Inicial, donde los maestros, madres, padres y sociedad en general se apropien del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como pilares de la educación de la infancia.

12

Hoy se plantea la necesidad de armonizar estas políticas. Ya en Bogotá se preparó y editó en forma conjunta entre las Secretarías de Integración y de Educación con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, el *Lineamiento Pedagógico y Curricular de la Educación Inicial*¹³. Se coincide con Zabalza¹⁴ sobre la necesidad de hablar de un currículo en la educación infantil como un Proyecto Formativo Integrado, lo cual implica que sea planificado, formalizado y público. En el lineamiento, se habla de cuatro pilares de la Educación Inicial: *Juego, Arte, Literatura y Exploración del Medio*; se dan en el contexto de la escuela infantil, en la que interactúan y aprenden a convivir los niños y niñas entre ellos y con los adultos de la institución. Estos pilares no son nada nuevo en la educación de los niños menores de 5 años, sino que recogen una tradición en esta etapa educativa, pues expresan las actividades a través de las cuales los infantes se relacionan con el mundo. Es requerido por ello, crear una cultura de la Educación Inicial, donde los maestros, padres, y la sociedad en general se apropien de estos pilares. Se necesita que cuando los padres piensen en llevar a su hijo al jardín, sea para ellos "normal" saber que ellos van a realizar estas actividades y que a través de

éstas entendamos que el niño y la niña van a desarrollar al máximo sus potencialidades.

La idea es que se comparta que *el juego* es la actividad rectora de la infancia y que a través de ella se elabora el mundo adulto, lo que desde luego lo lleva a aprender sobre él, desarrolla su lenguaje, su corporeidad, comprende las particularidades de la convivencia con otros, entre otros. Que *el arte* le permite diversas formas de expresión, en diversos lenguajes, en donde además de pensar y organizar el mundo en que vive, desarrollará también aspectos motrices y corporales. Que *la literatura* es el medio idóneo para acercarse a la cultura, lo que además permitirá su desarrollo cognitivo, del lenguaje, de la imaginación y el acercamiento a la lectura y la escritura y que *la exploración del medio* le conduce a expandir su curiosidad así como darle sentido y comprender el mundo.

Pero fundamentalmente es imperativo entender que estas actividades no significan "pérdida de tiempo", sino que los niños y niñas que han experimentado estas actividades han desarrollado sus dimensiones: personal social, cognitiva, comunicativa, corporal y artística y están listos para empezar su

12 *Ministerio de Educación Nacional, (1982) "Currículo de Preescolar, niños de 4 a 6 años", Bogotá, D.C., Ministerio de Educación Nacional, (1998) Lineamientos curriculares de Preescolar, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1989) el Proyecto Pedagógico Comunitario del ICBF, de 1989. Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS (2003) "Desarrollo Infantil y Educación Inicial" Bogotá, DC. Estos dos últimos, si bien no son considerados por ellos mismos curriculares, responden a este tipo de documentos.*

13 *Alcaldía Mayor de Bogotá, (2010) Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, Bogotá, D.C.*

14 *Zabalza Miguel, "El curriculum de la Educación Infantil" <http://www.infantiae.org/zabacurriITA1807.asp>. consultado el 7 de Enero de 2005,*



– Alberto Motta –

La institución de Educación Inicial

Así como la propuesta de Educación Inicial no riñe con la idea que los niños ingresen a los colegios como lo plantea el Decreto 1860 que reglamenta la Ley 115 de 1994, sino busca que las orientaciones curriculares formuladas desde la perspectiva de potenciamiento del desarrollo, sean comunes en las diversas instituciones educativas; la búsqueda de la obligatoriedad en la educación de 3 a 6 años, no puede significar la desaparición de los Jardines Infantiles o la relegación de ellos solamente para la edad de cero a 3 años, algo que de cierta manera ha venido ocurriendo en la educación privada.

Es importante reconocer que los jardines son instituciones pensadas como totalidades para atender a los niños y las niñas menores de 5 años, lo que hace que todo esté dispuesto para ellos: las maestras y maestros, la directora o coordinadora de la institución que vela

escuela formal, pero, además, han desarrollado una motivación para seguir aprendiendo que es en últimas lo que más se necesita para continuar con la escolaridad. Incluso podría formularse una hipótesis a riesgo de parecer “romántica”, pero sin desconocer la complejidad del problema que: si nuestros niños y niñas jugaran más, pudieran expresarse a través de diversos lenguajes artísticos, gozaran la literatura, se maravillaran cuando exploraran el medio, es posible que, nosotros podríamos tener una sociedad diferente.

Los currículos son propuestas políticas y pedagógicas de los estados, pero representan líneas de política. Estos se reelaboran y se reinterpretan por los diferentes actores: por las instituciones y por cada maestro en sus ejercicios de planeación, interacción en el aula y evaluación. Los maestros de Educación Infantil, no pueden pensar en el currículo al tiempo que ejercen de maestros, al igual que los otros educadores del sistema educativo necesitan de unos currículos que les den orientación. No porque ellos no puedan realizarlos, porque de hecho en las construcciones curriculares participan maestros, sino porque esa no es su función cuando están en las aulas; allí su trabajo es elevar el desarrollo de los niños y en eso utilizan toda su energía intelectual y física.

Se plantea, entonces, que asumir el concepto de *Educación Inicial* no implica la desaparición de la educación preescolar sino que es una reconceptualización que intenta garantizar el derecho a una educación acorde con las características de los niños.

por la organización de la institución, el personal de servicios de alimentación y limpieza. Así mismo, las condiciones locativas están adaptadas a sus características; la cercanía a sus hogares los hace más asequibles. Las rutinas en los jardines, por ejemplo, le permiten una estructuración mental, una seguridad de sentirse cómodos, la captación de los procesos temporales. El jardín infantil es un espacio integrado donde los elementos de cuidado propios de estos primeros años están vinculados al trabajo pedagógico.

En la actualidad en Bogotá, la SDIS está trabajando para que todos los jardines infantiles tengan una perspectiva de Atención Integral por lo que se rigen por el Acuerdo 057 de 2009, que establece los estándares técnicos que todos los jardines públicos y privados deben seguir. Así mismo, en el caso de los jardines de la Secretaría, en sus cuatro modalidades: Jardines Propios, Casas Vecinales, Jardines Cofinanciados y Jardines Sociales operados por las Cajas de Compensación, se ofrece el servicio en jornada completa, de 8 a 5 de la tarde, lo que les facilita a los niños y niñas una Atención Integral y además, contribuye a que las familias puedan sentirse tranquilas mientras sus miembros consiguen su sustento.

De otra parte, existen unos elementos en los colegios públicos y privados sobre los cuales es importante llamar la atención. Una investigación realizada por la Universidad Pedagógica Nacional¹⁵ sobre la articulación preescolar-primaria, las maestras de los grados de transición de los colegios ofi-

15 Rojas S., Fandiño G., Castaño I., (2006) *Las creencias de los profesores sobre la articulación entre preescolar y el primer grado de primaria. Universidad Pedagógica Nacional CIUP, Informe de investigación, 2004- 2005.*

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

ciales luego de la integración de varias instituciones a un solo centro educativo, afirman que las directivas, en general, desconocen la importancia del grado de transición y muestran poco interés en él. En otra investigación se observa que en los colegios privados, cuando una maestra es percibida como “buena” en el grado de transición, rápidamente se le ofrece pasarse a los grados de primaria, pareciendo que en estos se pudiese aprovechar mejor de sus talentos¹⁶.

Así mismo, se hizo evidente otro problema en la organización de los profesores. En general, en los colegios las reuniones se organizan por áreas de conocimiento y los docentes del grado de transición, como no son especialistas en áreas, ni su trabajo gira en torno a ellas, cuando son invitadas deben elegir alguna de las áreas de conocimiento e ir a estas reuniones; pero allí los problemas de los niños y niñas del grado de transición casi nunca son abordados. Igualmente en las citadas investigaciones y en otras¹⁷, incluso en algunos documentos de la misma Secretaría de Educación¹⁸ se observó que a pesar que los lineamientos de año 1998 se refieren al juego como uno de los componentes fundamentales del mismo, los espacios de juego, se reducen al recreo, pues en el aula estos espacios casi no existen, aunque las maestras lo reconozcan como la actividad más importante para los niños y niñas, y sea considerada por ellos como la actividad que más les gusta realizar.

Es importante insistir en la necesidad de armonizar el trabajo entre las instituciones de Servicio Social que son las que han llevado el trabajo de cuidar y educar a los niños y niñas de los sectores populares y las instituciones del sector educativo. Es imperativo reunirse a discutir los problemas y las soluciones en ambos tipos de instituciones, los problemas de currículo, de las maestras y maestros, de la organización, etc., pero sin perder el foco de la discusión, que debe ser, aunque suene un poco “trillado”, el bienestar de los niños de ésta edad, algo en lo que todos deberían estar de acuerdo.

◦ Bibliografía

- Alcaldía Mayor de Bogotá, (2010) *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*, Bogotá, D.C.
- Cerda H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Ed. Magisterio, Bogotá, D.C.

Decreto 1860 ARTICULO 6o. ORGANIZACION DE LA EDUCACION PREESCOLAR

Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS (2003) “Desarrollo Infantil y Educación Inicial” Bogotá, D.C.

Departamento Administrativo de Bienestar Social DABS (2003) “Desarrollo Infantil y Educación Inicial” Bogotá, D.C.

Fandiño G. Castaño I, (2011) *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil* Universidad Pedagógica Nacional CIUP, Informe de investigación, 2006- 2010.

Fandiño Graciela (2007), “El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos”, Colección tesis Doctorales. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1989) Proyecto Pedagógico Comunitario del ICBF.

Ministerio de Educación Nacional, (1982) “Currículo de Preescolar, niños de 4 a 6 años”, Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional, (1998) Lineamientos curriculares de Preescolar,

Rojas S., Fandiño G., Castaño I., (2006) *Las creencias de los profesores sobre la articulación entre preescolar y el primer grado de primaria*. Universidad Pedagógica Nacional CIUP, Informe de investigación, 2004-2005.

Sanchidrian, Carmen, (2010) “La educación Infantil en Gran Bretaña. Modelos y debates” en Sanchidrian, Carmen y Ruiz Berrio Julio, “*Historia y perspectiva Actual de la educación Infantil*”, GRAO, Barcelona.

Sanchidrian, Carmen (2010). “La educación maternal francesa. La construcción de un modelo propio. En Sanchidrian, Carmen y Ruiz Berrio Julio, “*Historia y perspectiva Actual de la educación Infantil*, GRAO, Barcelona.

Secretaría de Educación del Distrito Capital, SED (1998) El grado cero en el Distrito Capital Evaluación de Impacto, Bogotá, D.C.

Zabalza Miguel, “*El curriculum de la Educación Infantil*” <http://www.infantiae.org/zabacurriITA1807.asp>. consultado el 7 de Enero de 2005,

16 Fandiño G. Castaño I, (2011) *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil* Universidad Pedagógica Nacional CIUP, Informe de investigación, 2006- 2010.

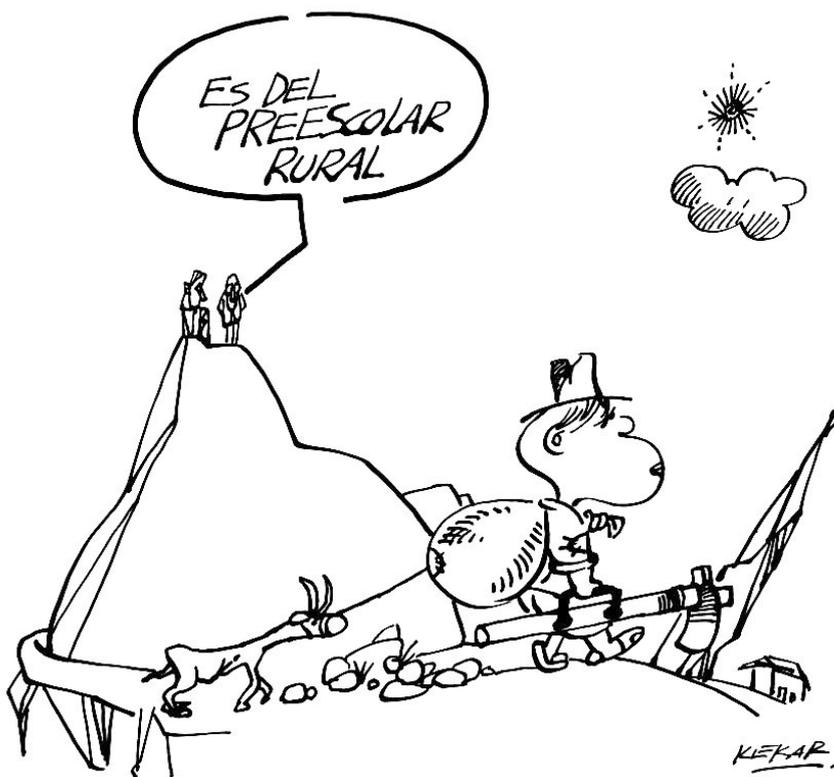
17 Fandiño Graciela (2007), “El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos”, Colección tesis Doctorales. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

18 Secretaría de Educación Secretaría de Educación del Distrito Capital, (1998) *El grado cero en el distrito capital evaluación de impacto*, Bogotá.

Los desafíos del educador infantil frente a la infancia

Diana Concha Ramírez¹

La tesis que sustenta el artículo pone en escena los desafíos del educador infantil frente a las realidades de las niñas y los niños. Aunque se reconoce la diversidad de infancias que tiene Colombia, éste centra su atención en la población escolarizada, haciendo un recorrido desde dos perspectivas, la primera centrada en el niño y la segunda en el contexto del educador en el marco de la política distrital y nacional de Educación Inicial. El documento se fundamenta principalmente en los aspectos coincidentes entre ambas posturas: la intencionalidad de la acción, las concepciones de niño y el conocimiento del niño, resaltando el papel de la práctica reflexiva en la interacción con los niños pequeños. A manera de conclusión se proponen algunos desafíos.



... **S**on las 5:30 AM, las calles se llenan con pequeños cuerpos que recorren trayectorias aún más grandes de lo que su propio ser puede comprender como territorio y/o espacio, acompañando este camino se escucha el sonido de las ruedas sobre las que se soportan maletas llenas de "conocimiento" instruido principalmente por los libros. También algún cuaderno uno o dos en dónde se ha plasmado la tarea del día anterior... A las 5:30 PM de nuevo se agitan las calles, que en ésta ocasión traen consigo a nuestro novato¹ conocedor del mundo y a su maletín... que le otorgará el sentido de su acción por lo menos por unos buenos años: "la tarea"... Por supuesto, en algunos hogares habrá discusiones y hasta maltratos hacia el niño o la niña porque no hay padre o madre que soporte a las 7:00 de la noche, después de una larga jornada laboral, continuar con estas actividades, que se extienden incluso hasta la media noche... Luego de eso, el día comienza de nuevo y a las 5:30 AM estará otra vez nuestro novato en el mundo iniciando su rutina...

Si bien no podemos generalizar la realidad descrita en el párrafo anterior para la diversidad de la población infantil en Colombia, muchos de

15

¹ Docente asistente de la Licenciatura en Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional. Magistrada en Comunicación, Licenciada en Educación Preescolar. Ha trabajado como docente de aula en el nivel de preescolar en el ámbito oficial y privado, como coordinadora académica y en el acompañamiento de la renovación de los PEI con la Secretaría de Educación del Distrito. Investigadora en el campo de Comunicación -Educación. Contacto: dconcha@pedagogica.edu.co.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

ellos sí viven situaciones parecidas o por lo menos cercanas a ésta descripción. Este texto centra la discusión en la formación de la infancia escolarizada en sus primeros años y en los retos que el adulto encargado de ésta responsabilidad debe asumir en el día a día.

Niños diversos, instituciones homogéneas

A pesar de los esfuerzos que las instituciones como la familia² y la escuela realizan para proveer a las niñas y los niños elementos, que según su perspectiva, son los necesarios para su "adecuada" formación, ellos sobreviven a éstas. No obstante serán varios los años que tendrán que transcurrir para emancipar su pensamiento y su ser, sobre todo cuando éste no ha sido el foco de atención en su proceso educativo. Si bien ésta afirmación nos puede parecer dura y cruel, es la verificación desde la experiencia en la vida cotidiana de lo que estamos haciendo con los infantes³ más pequeños; cada vez el tiempo de la infancia es más corto y no nos referimos aquí desde un enfoque proteccionista, sino haciendo evidente cómo a partir de las diversas interacciones que hemos construido con los niños tendemos a responsabilizarlos de acciones acorde a las exigencias del mundo actual desde la realidad del adulto, complicándoles desde muy pequeños su ser y su quehacer en el mundo sin vivir y disfrutar la vida.

La agitación permanente de la vida cotidiana y las situaciones difíciles que sienten los padres y maestros por pretender que cada niño sea el potencial de lo que no se pudo ser o el ideal de sujeto que la sociedad espera, no permite que él, como ser humano se conozca y experimente la vida como un todo integral, sino que su vinculación con el mundo se da a partir de interacciones cuyos roles no son equitativos y que están mediados por instancias de autoridad y poder: Madre-padre- hijo, Maestro- estudiante, los que le asignan un rol de sumisión constante, ya sea por exceso o por defecto⁴. Pocas son las experiencias, a las cuales se las ha denominado alternativas, por no ser la mayoría y ser distintas, que presentan un contexto diferente.

Aunque, las familias se han transformado, las políticas educativas han cambiado y las instituciones han asumido otras perspectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mu-

chos elementos de una educación tradicional, en cuanto a la manera de relacionarnos con los niños en las interacciones cotidianas, se mantienen vigentes: el uso del uniforme (piense usted en el bebé de un año con el uniforme del jardín al cual asiste), las obligaciones escolares, la tarea, el aprendizaje por repetición y a través del libro como fuente primaria de información, el aprendizaje de contenidos fragmentados, las guías, inclusive los ejercicios denominados "planas", pero sobre todo información obsoleta de lo que es el mundo y la manera de vivirlo en el siglo XXI.

Por otra parte, la emergencia de la infancia como un nicho de consumo, ha llevado a una comprensión de ella acorde a los intereses de los medios; ahora son los publicistas los que saben qué les gusta a los niños, qué quieren, cuáles son sus sueños e ideales, los que interaccionan con imágenes y juegos llenos de colores, niveles, que en muy pocos casos padres y maestros han podido alcanzar.

Buckingham⁵ nos propone que las actividades de los niños en su tiempo libre están cada día más privatizadas y mercantilizadas, lo que hace el niño en el hogar se convirtió en bienes de consumo: la televisión, los video juegos, la internet, los juguetes, etc. Así se transformaron los espacios públicos de la infancia también en apropiaciones del mercado⁶. La institución de los medios, aunque sabe qué decirle al niño, dista también de acercarse a la infancia en cuanto a su verdadera esencia.

La idea de *novato* de Marín⁷, es muy pertinente ya que la propuesta de las instituciones (Familia, escuela, medios) en la interacción con los niños, es lo que en esencia forma su subjetividad; seguimos construyendo una subjetividad centrada en los *intereses* del adulto y no en los del niño, no desde su realidad y desde sus necesidades y mucho menos desde sus potencialidades originales a partir de lo que él o ella son. Continuamos formando al niño, desconociéndolo.

Un rol insuficiente y una política educativa poco comprendida y descontextualizada

Es importante aclarar que no es responsabilidad exclusiva del docente ni de los padres de familia la situación que viven muchas niñas y niños en el país. Para comprender el sentido

2 El término *Novato* es presentado por la Dra. Dora Lilia Marín, en el marco del Encuentro Interinstitucional de Prácticas en la Formación de Docentes para la Infancia. 2011.

3 Se entiende por "familia" el espacio de nicho afectivo en el cual crece el niño o la niña sin reducirse a la idea de nuclear.

4 A partir de este punto el término niño se entenderá incluyendo la perspectiva de género Masculino y Femenino.

5 Cuando me refiero a la sumisión por exceso hago referencia a las interacciones en las cuales los niños y las niñas son sometidos al poder del adulto por el maltrato ya sea físico o verbal, en el caso de la sumisión por defecto, se entiendo como aquella en la que la interacción con los padres se da a partir de negociaciones en las que el poder lo ejerce el niño a través de la manipulación, quien en últimas igual es sometido, ya sea por la desatención de sus padres quienes compensan dicha acción a través de otros elementos como juguetes, tecnología o dinero o por la influencia exagerada de los medios de comunicación.

6 Buckingham, David. (2008) *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Editorial Manantial. Pág. 114.

7 Se puede pensar, por ejemplo, los parques infantiles que restaurantes de cadena han instaurado en sus locales como un agregado al tiempo de la comida familiar.



– Alberto Motta –



Las presiones externas, derivadas de una política fincada en estándares y evaluaciones nacionales e internacionales, han llevado cada vez más a la pérdida de sentido de la acción docente, convirtiendo al maestro en un hacedor de quehaceres y no en un sujeto pensante de su propia acción.

de ésta afirmación debemos remitirnos al ámbito de la cultura; son muchas las prácticas culturales heredadas de generación en generación, cuyas significaciones se han consolidado a través del tiempo, lo que hace que resignificarlas sea un asunto complejo que trasciende las nociones de espacio y tiempo.

La acción del docente, muchas veces es limitada, ya sea por la acción institucional o de los padres de familia, quienes ejercen gran influencia a partir de las expectativas que se generan en torno al “ideal” de lo que “debe ser” su hijo o hija. Es importante reconocer que la actualización constante tampoco es garantía de una adecuada interacción con las niñas y los niños. Entonces ¿cuál es la esencia del asunto? Si se observa, la práctica del docente en ejercicio, con frecuencia encontramos la tendencia cada vez mayor a cumplir con los “requerimientos” solicitados ya sea en el ámbito institucional, distrital o nacional (por ejemplo a través de las pruebas Saber y Comprender).

Éstas presiones externas, derivadas de una política de estándares y evaluaciones nacionales e internacionales, han llevado cada vez más a la pérdida de sentido de la acción docente, convirtiendo al maestro en un hacedor de quehaceres y no en un sujeto pensante de su propia acción, es decir, cada vez más la tendencia sigue orientada a que el maestro haga y otros se ocupen de pensar lo que él debe hacer. Por supuesto, desde ésta perspectiva las niñas y los niños terminan viviendo también como autómatas en el sistema que los sostiene.

La pérdida de sentido, es tal vez una de las razones más frecuentes que los docentes expresan en este contexto, muchas veces generada por cansancio, desatención del Estado para proveer unas mejores condiciones laborales, aumento de cobertura sin los requerimientos de infraestructura necesarios. Sin embargo la razón principal de dicha rutina recae sobre la ausencia de *reflexión* sobre su propia acción; por supuesto, que ésta tendencia es derivada de factores políticos y culturales. Así como el niño construye su subjetividad a partir de las interacciones sociales, el docente también se ha formado en un contexto de interacciones que lo llevan a constituirse como tal.

Ahora bien, aunque las políticas educativas para la educación inicial tanto en el ámbito distrital como nacional están construidas desde enfoques e intereses distintos, existen tres postulados coincidentes que requieren ser objeto de atención: el primero se relaciona con la “*intencionalidad*” de la acción docente, el segundo con el “*concepto sobre el niño*” y el tercero llama la atención sobre “*el conocimiento del niño*”. Si observamos la realidad de la vida cotidiana, estos postulados se encuentran en el discurso de los sujetos, no obstante, la comprensión sobre ellos vacila cuando de realizar la acción se trata: la intencionalidad se pierde por alcanzar el logro del bimestre, la concepción de niño se transforma al interactuar con él en el aula, y el conocimiento del niño termina siendo una rutina de diagnósticos y seguimientos acorde a parámetros externos al propio niño, por lo que ni la acción del maestro es suficiente para realmente comprenderlo, ni la política educativa alcanza a impactar desde sus propósitos.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

La tensión existente entre la teoría y la práctica recae entonces sobre la idea de rutinas, las acciones orientadas hacia los niños más pequeños han sido el cúmulo de prácticas que se convirtieron en rutinas aprehendidas más por la experiencia del maestro (así me enseñaron o así he enseñado siempre), que por una amplia reflexión teórica sobre el conocimiento del niño y su educación. La ausencia de reflexión no permite la formación de la conciencia del sujeto que enseña; para Sañudo⁸, la reflexión es un proceso dialógico y recursivo que en diferentes etapas produce mejoras en la práctica de los docentes y que conlleva en primer lugar redefinir la situación donde se produce la acción, reinterpretándola y asignando un nuevo significado a características conocidas o antes ignoradas. En segundo lugar, permite la reconstrucción del profesional cuando se adquiere conciencia sobre la manera como estructura sus conocimientos, afectos y estrategias y, finalmente, genera la construcción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. Siguiendo a ésta misma autora *"dependiendo de cómo el educador signifique su práctica así la realiza"*, como plantean los lineamientos sobre educación inicial en el país, así como el adulto conciba al niño, así será su interacción con él.

La brecha existente entre los planteamientos para la educación inicial y la realidad de los espacios escolares en la cotidianidad, más que un asunto de la política o del maestro significa una carencia de reflexión sobre la acción docente y sobre las políticas mismas que orientan su práctica. Una política que no se reflexione y que no sea construida conjuntamente con los actores sociales a los cuales afecta, pierde su sentido cuando busca canales para su implementación, y una acción docente que carece de reflexión pierde su intencionalidad al terminar inmersa en las tareas cotidianas.

Desde esta perspectiva, es que cobra sentido la idea de *"intencionalidad"* propuesta tanto en la política nacional como distrital; el pensar las acciones que realizamos con las niñas y los niños implica a su vez, considerar cómo se está concibiendo al niño y cómo es él o ella, ya que al pensar la acción más allá del alcance de unos logros institucionales el ejercicio intelectual emerge. No es lo mismo plantear una actividad pensada para mínimo 25 sujetos diferentes a cuando se propone una actividad para todos considerados como *"iguales"*. Con esto no se quiere decir que cada niño debe desarrollar una acción distinta (aunque la idea de *"rincones"* nos propondría algo así) sino tener en cuenta las características sociales y culturales con las que el niño interactúa cotidianamente para plantear la didáctica.

Retomando una perspectiva comunicativa, la interacción con los niños debería ser cada vez más dialógica y menos unidireccional, aunque ya muchos autores han hablado al respecto⁹, no se puede conocer a los niños sino dialogamos con ellos, si no los escuchamos. De acuerdo con los resultados de una investigación¹⁰ se muestra cómo la construcción del mundo por parte de los niños es bien distinta al mundo del adulto, y precisamente la fractura en la comunicación es la que no permite conocer dicha realidad; los niños viven en tiempo presente mientras el adulto se fija en el pasado o en las expectativas de futuro; sus significaciones están construidas desde los espacios que recorren en sus trayectorias día a día, por ejemplo, la ruta del bus, el camino al jardín, la casa de la abuela, la panadería dónde se compra el pan. Por lo general estas significaciones son ignoradas por el adulto quien se esfuerza en "transmitir" los contenidos para alcanzar los logros del período.

¿Y qué puede hacer el educador infantil en este contexto?

Con base en los planteamientos anteriores, muchos son los desafíos que se proponen en consideración para el educador infantil que trabaja con las niñas y los niños más pequeños. Continuamos caminando a través de un proceso educativo que no se ha revisado a fondo de tal manera que sea pertinente a las realidades del siglo XXI en un contexto cada vez más globalizado y fragmentado socialmente. No hemos logrado alcanzar una educación de calidad, pero no entendida a la luz de los estándares y las competencias, sino de calidad en la medida que se centra en el pleno desarrollo del sujeto en todas sus dimensiones desde una perspectiva humana para la construcción de una nueva sociedad.

Trascender la visión transmisionista de la educación

A pesar de los desarrollos teóricos y de la tendencia inter y transdisciplinar de las últimas décadas, la organización curricular continua siendo fragmentada y basada en contenidos que no permiten la pregunta, el cuestionamiento, la búsqueda de otros caminos para aprender. Los infantes desde muy temprana edad (incluso antes de los dos años) se enfrentan a actividades mecánicas que no les favorecen en la realización plena de su desarrollo sino que más bien obstaculizan el mismo.

- 8 *Marín, Dora Lilia. (2011) Pensar la formación de pedagogos infantiles: Sobre las posibles relaciones de prácticas formativas y prácticas investigativas. Conferencia inaugural del IV encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia. Bogotá. D.C. Apuntes.*
- 9 *Sañudo, Lya. La investigación (o significación) de la práctica para la mejora educativa. (2011). Ponencia presentada en el IV encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia. Bogotá, D.C. Mimeo, Pág. 10.*
- 10 *Tough, Joan. (1978) Cómo dialogar con los niños. Editorial el Ateneo. 125 Págs.; Camps, Ana. (2005) Hablar en clase. Aula de innovación educativa. Editorial Graó. 111 págs. Bruner, Jerome. (1997) La educación puerta de la cultura. Editorial Visor. 216 Págs; Freire, Paulo. (2005) Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. 246 págs. (Entre otros)*

Superar la idea “que sea lo que yo no fui”

Posiblemente uno de los grandes desafíos que tiene el educador infantil es el trabajo con padres y madres de familia, quienes con ansiedad se llenan de expectativas sobre sus hijos que no les permite reconocerlos en su esencia personal como seres humanos. El maestro como líder, como profesional, como investigador de su campo de formación tiene la obligación de formar también a los padres y madres en los caminos más adecuados para otorgarle al niño un bienestar que le permita tener una calidad de vida con afecto pero de manera asertiva. Es un llamado a no continuar tolerando el maltrato infantil porque el niño no escribe bien la letra, no entiende la tarea, no aprende a leer ni a escribir, acciones que se realizan en tiempos cada vez más cortos para ello, irrespetando al niño en todo su ser.

Revisar lo que se le enseña y comunica a los niños

Mucho de lo que se le enseña a los niños pequeños no es útil para la formación que ellos requieren y mucho menos está contextualizado acorde a su realidad; se requiere pensar una educación que responda cada vez más a las vivencias del ser en contexto, el desarrollo de la conciencia de sí mismo y del otro, sobre todo, en un marco de relaciones interpersonales marcadas por la violencia como las que vive nuestro país. Pensar seriamente en lo que se le dice a los niños ya que para ellos cada palabra es una verdad, una manera de construir el mundo, si se miente, si se ofende, si se grita esa es la realidad que ellos construyen.

Pensar la acción docente

Es importante para el educador realizar una práctica reflexiva que sea educativa, el transformar la propia acción es un camino de introspección y diálogo constante con el ser del maestro y su acción. Hacer *conciencia* sobre lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace permitiría que las niñas y los niños tuvieran la oportunidad, en muchos casos, de interactuar con un proceso de enseñanza- aprendizaje lleno de experiencias nuevas que se transforman en el día a día a partir de sus intereses y necesidades. También, se enriquece la experiencia del docente la conformación de redes de maestros ya que al sistematizar cada experiencia docente se tienen elementos para compartir y dialogar con otros, construir teorías, aportar a la política pública e incluso transformar la realidad.

Vincularse a los nuevos lenguajes y maneras de leer y escribir

Los infantes, desde muy temprana edad tienen una interacción con los medios y tecnologías de la información

y comunicación; conocen dichos lenguajes, saber usarlos, escuchar lo que los niños observan en la televisión, que en muchas ocasiones difiere de lo que ve el adulto, es un reto importante para la formación de los niños del siglo XXI. Es relevante trascender también, la dicotomía escuela-medios para desarrollar procesos más dialogantes e integrados desde una perspectiva comunicativa, lo que permite alfabetizar no solamente en el lenguaje escrito sino en múltiples lenguajes, enriqueciendo así la experiencia del sujeto.

Bibliografía

- Bruner, Jerome. (1997) La educación puerta de la cultura. Editorial Visor. 216 Págs.
- Buckingham, David. (2008) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Editorial Manantial. 255 págs.
- Camps, Ana. (2005) Hablar en clase. Aula de innovación educativa. Editorial Graó. 111 págs.
- Concha Ramírez, Diana. (2011) Construcción de subjetividad en niñas-niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas. Revista Itinerario educativo. Universidad de San Buenaventura. Págs. 239-273.
- Corea, Cristina y Lewkowicz Ignasio. (2004) Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas. Editorial Paidós. 214 págs.
- Freire, Paulo. (2005) Pedagogía del oprimido. Editorial Siglo XXI. 246 págs.
- Marín, Dora Lilia. (2011) Pensar la formación de pedagogos infantiles: Sobre las posibles relaciones de prácticas formativas y prácticas investigativas. Conferencia inaugural del IV encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia. Bogotá. D.C. Apuntes.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) Guía Operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia. 164 págs.
- Sañudo, Lya. La investigación (o significación) de la práctica para la mejora educativa. (2011). Ponencia presentada en el IV encuentro interinstitucional de prácticas en la formación de docentes para la infancia. Bogotá, D.C. Mimeo, 17 Págs.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2010). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. 210 Págs.
- Tough, Joan. (1978) Cómo dialogar con los niños. Editorial El Ateneo. 25 Págs.

11 Concha Ramírez, Diana. (2011) Construcción de subjetividad en niñas-niños de 5 y 6 años desde las interacciones sociales cotidianas. Revista Itinerario educativo. Universidad de San Buenaventura. Págs. 239-273.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

La infancia a partir y los procesos de formación en Educación Infantil

Lucia Nossa Núñez¹, Patricia Londoño Holguín², Sara Inés Ochoa³



A partir de los interrogantes sobre las concepciones de infancia que se abordan en los procesos de formación de formadores, se alude a reflexiones y cuestionamientos sobre las relaciones con la infancia y principalmente con los procesos de formación de formadores, pues depende desde donde se conciba al niño, se asume y se incide de distinta manera en su educación. Estos planteamientos, se formulan a partir de los resultados de un ejercicio investigativo enfocado en la relación entre “la formación de formadores y la política pública de primera infancia” que tuvo como una de sus categorías centrales de análisis la concepción de infancia.

¿De qué perspectivas de infancia estamos hablando?⁴

El estudio de la infancia, considerada una categoría de construcción social e histórica, en la que se reconocen las concepciones que han emergido en las diferentes épocas y su evolución hasta nuestros tiempos; estas formas de comprensión dan cuenta de proyectos de hombre, mundo y sociedad que inciden en las maneras de leer y relacionarse con la infancia. Las miradas disciplinares, han hecho aportes a esta construcción desde cada uno de sus paradigmas, siendo en realidad, reciente el interés y preocupación por la infancia⁵.

Los aportes de la pedagoga colombiana María Victoria Alzate Piedrahita⁶, muestran un panorama amplio de perspectivas posibles para leer la infancia, aludiendo a los pioneros de los estudios históricos como Ariès⁷ y Lloyd de Mause⁸. Dando cuenta de la evolución histórica de esta concepción. El primero, desde el análisis de la iconografía y documentos de la época en Europa, en contraste con el análisis de esta concepción sobre las pautas de crianza, desde una perspectiva psicogenética, en el caso de De Mause.



1 Universidad Libre. Facultad de Educación. Docente– Investigadora. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Psicopedagoga. Especialista en Infancia, desarrollo y comunidad y Magister en Desarrollo Educativo y Social. Email: lucnossa@hotmail.com.

2 Universidad Santo Tomás. Vicerrectoría General de Universidad Abierta y a distancia. Facultad de Educación. Docente – Investigadora Licenciada en Educación Preescolar. Especialista en Educación y Orientación Sexual. Magister en Educación. Email: patricialondono@ustadistancia.edu.co.

3 Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Docente – Investigadora. Psicóloga. Especialista en Atención Social Integral en Salud Mental. Magister en Educación. Email: s.ochoa@javeriana.edu.co.

4 Para efectos de esta reflexión las autoras se refieren a aquellos enunciados con mayor recurrencia en los procesos de formación en la investigación “Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia” ASCOFADE, 2011.

5 Ochaíta A. E. et al (2004), *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño*. McGraw-Hill.

6 Alzate, P. M. (2003) *La infancia concepciones y perspectivas*. Pereira. Colombia. Editorial Papiro.

7 Ariès, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid. Editorial Taurus.

8 Lloyd DeMause. *Historia de la Infancia*. Versión española de María Dolores López. Madrid. Alianza Editorial.



– Alberto Motta –

En esta mirada histórica, Alzate, atiende también, entre otros, al estudio adelantado por Cecilia Muñoz y Ximena Pachón⁹, en cuanto a la concepción de la infancia en Colombia, donde se anota por ejemplo cómo en el recorrido histórico muestra el paso de una educación moralista, hacia una con mayor influencia de disciplinas como la psicología y la medicina, refiriendo por ejemplo como "(...) *lo demoníaco y lo divino, fue remplazado por una referencia a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebe, los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas del comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debida a las intervenciones inadecuadas del ambiente(...)*". Mostrando así de una manera sencilla y clara la evolución de la educación en Colombia y desde allí, las concepciones de infancia subyacentes.

Por otra parte, resalta la concepción de la infancia desde las perspectivas como la pedagógica, la psicosocial, la política y la de derecho. En la primera, se alude al niño en su condición de alumno y su relación con la escuela fundamental-

mente, y por allí pasan todas las corrientes pedagógicas y sus tendencias, que convergen con gran fuerza en la necesidad de cuidado, protección y escolarización. Desde una mirada psicosocial, se concibe a la infancia como parte fundamental de la sociedad y su desarrollo. Esta postura comprende un énfasis en los procesos evolutivos psicobiológicos y sociales, y por ende, resalta la infancia como una etapa de vida fundamental. Se plantea entonces, la preocupación por las condiciones de vida, los factores ambientales y su incidencia en la búsqueda del bienestar en general.

Sin distanciarse de esta perspectiva, se trata la visión política que alude a la infancia como un asunto público, como sujeto de la política, y desde ahí acoge la emergencia contundente de los derechos humanos, llegando a la consolidación de una preocupación mundial por la garantía de los derechos de la niñez en el siglo XX. Sin embargo, como lo plantea Alzate M. "(... *en el fondo, parece aún estar muy enraizada la idea que en la práctica no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras, sino solo unos pocos...*)"¹⁰. Podría añadirse complementando esta visión, como introduce Casas¹¹, la pregunta por las condiciones de vida de la niñez y plantea cuestionamientos desde las representaciones sociales para su abordaje y mejoramiento.

Ampliando aún más estas perspectivas de infancia, se acude a Colángelo¹² quien desde la antropología, postula tres variables claves para la comprensión de la infancia: la social, cultural y de género. Las cuales, trascienden la mirada determinista de clasificación por edad, muy arraigada en el sistema educativo moderno y uno de los criterios predominantes, para la estructura de los niveles educativos, auspiciado por las teorías del desarrollo en psicología. De esta manera, desde una perspectiva más sociocultural, aparece la idea de las "*infancias*", atendiendo al criterio de diversidad. Se entiende la infancia, como una categoría multidimensional que comprende la configuración de la subjetividad infantil desde una mirada de la complejidad y los mundos posibles para ser y existir niño o niña. Alzate M.¹³ anota, por otra parte, como se abre paso a una perspectiva emergente que habla de la "*nueva infancia*", especificando que es aquella que surge asociada al mundo de los desarrollos tec-

21

9 Muñoz, C; Pachón, X (1991) *La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Planeta.

10 Alzate, M.V. (2003), *op. Cit.* Pág. 147.

11 Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

12 Colángelo, M. (2003) *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje: Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y Formación. Ponencia. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Universidad de La Plata. Y Seminario Internacional. La formación docente entre el siglo XIX. Ministerio de Educación. Argentina.*

13 Alzate, P. M. *Revista N° 28 (2001) Concepciones e imágenes de la infancia. en: Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia. ISSN0121 -9677*

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

nológicos, la eclosión de la información y la comunicación, donde se alude a un niño con más y mejores competencias, que superan lo posible para la infancia vivida por las antiguas generaciones.

Hasta aquí, un punto de partida para realizar reflexiones, sobre las concepciones de infancia que circulan en el contexto educativo, y como éstas se matizan de acuerdo con la época en la cual están inmersas y con los cambios profundos que se vienen dando a nivel social-cultural y que inciden en la forma de comprenderla y por ende, orientadores en los procesos de formación.

¿Sobre qué infancia estamos hablando en la de formación de formadores?

Al rescatar, las reflexiones sobre los procesos de formación de formadores, a propósito de la experiencia investigativa en este campo, se observa un panorama matizado por diversas concepciones de infancia que circulan y coexisten en los discursos y propuestas educativas.

Una concepción muy visible, es la referida al *niño vulnerable*, entendido como aquel en condiciones de carencia económica y social, predominantemente. La cual, se manifiesta con expresiones asociadas a fragilidad, indefensión, pobreza y desamparo, entre otros, que dan cuenta de flagelos sociales, problemáticas, riesgos y amenazas. Discurso predominante al tratar sobre las prioridades de atención educativa en los procesos de formación de nuevos maestros. De tal modo y paradójicamente, aunque pareciera coherente inicialmente, esta concepción de niño vulnerable, se confunde o entremezcla fácilmente con la concepción de niño como *sujeto de derechos*, opción que busca contrarrestar estas condiciones de vulnerabilidad. Así al hablar de derechos, pareciera por momentos, que alude a vulnerabilidad y carencias, contrario a su fundamentación.

Siguen siendo excluyentes las propuestas educativas, al generalizar y homogenizar la concepción de infancia, únicamente desde esta categoría socio jurídica, referida a vulnerabilidad y derechos. En relación con la predominancia de este discurso socio jurídico de la infancia, emerge la preocupación o interés por las políticas públicas en tanto, se busca a través de ellas, generar transformación y mejoramiento de condiciones de vida, apuntando nuevamente a la concepción de la infancia vulnerable. Si bien, las propuestas educativas para la formación de formadores en educación infantil, tienen explícito en su mayoría, un compromiso con

los niños como sujetos de derechos, se considera aún débil la reflexión de lo que esto significa y sus implicaciones en la educación

Siguiendo a Alzate¹⁴, como lo cita la investigación en mención, "(...) aunque se haga referencia a que no basta con promulgar los derechos, se vuelve a la idea de la vulnerabilidad como una opción de atención educativa. *"Parece como si estuviese muy arraizada la idea de que en la práctica no son todos los niños y niñas los que merecen actuaciones sociales protectoras o promotoras sino sólo unos pocos: los abandonados, explotados, maltratados, mal nutridos o enfermos"*.¹⁵

También se encuentra predominancia de la concepción de *infancia desde una mirada de desarrollo*, estrechamente vinculada con las anteriores. Allí el criterio de organización psicobiológica es el que prima, indiscutiblemente ligado a la historia de la pedagogía y evolución de la escuela, permeada por los discursos psicologicistas desde las diversas corrientes teóricas del desarrollo. Criterio que predomina al abordar el orden educativo, el establecimiento de la norma y la clasificación por niveles. De esta manera, se concibe a la infancia como período vital, etapa fundamental en el desarrollo evolutivo de la persona.

Esta noción de desarrollo, contempla también varios matices presentes en los discursos formativos y las propuestas educativas, que van desde planos muy ligados a la mirada integradora de dimensiones y etapas de desarrollo hasta miradas más holísticas e integrales. Todas ellas ancladas en la idea del desarrollo. De otro lado, otra concepción que se hace fuertemente visible, es la concepción de *niño escolarizado* que se relaciona en los discursos con la idea de *"niño regular"*, *"niño normal"* pero siempre visto en el marco del desarrollo.

En concordancia con esta perspectiva, se observa cómo la pedagogía y la infancia, están ineludiblemente conectadas históricamente. Así la evolución de la educación y la pedagogía, ha llevado a consolidar de manera determinante y casi como única opción la idea de niño como escolar, siendo invisibilizado en otros ámbitos. Conllevada a centralizar la reflexión únicamente en el niño escolarizado. Aquí, sin el ánimo de desestimar el valor de la escuela, se plantean como retos las preguntas por la infancia y la pedagogía en estos diversos escenarios.

Otra concepción observada, es la del niño de la necesidad versus niño de la posibilidad. *"La posibilidad, emerge como una opción que invita a indagar más allá de la pro-*

14 Alzate, (2003) op. Cit.

15 Ochoa S., Nossa L., Londoño P., Escobar S., Quiroga J., Rojas S. (2011). *Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia*. ASCOFADE, Pág. 52.



– Alberto Motta –

blemática, la carencia, donde el reto del hacer pedagógico se vincula con las capacidades, las posibilidades, las fortalezas”¹⁶. Estas concepciones aparecen también en los discursos que circulan en los procesos de formación. Discursos en tensión a la hora de la reflexión, decisión y formulación de propuestas educativas. ¿Se atiende la necesidad o se atiende la posibilidad? Esta última, ¿sería la más cercana a la intencionalidad de la educación?

Se encuentra también en estos discursos de manera emergente, la concepción de niño como sujeto social e histórico, dando cuenta de la idea de sujeto en proceso y permanente construcción, mirado desde las particularidades de la época histórica, las condiciones culturales, sociales y políticas que lo rodean.

Algunas propuestas de formación de formadores, instalados en estas posturas, plantean el recurso de la historia como fundamental para argumentar la diversidad de significados o construcciones conceptuales de la infancia, desde perspectivas amplias e interdisciplinarias que permiten leer en contexto y desde el entrelazado de variables que convergen en este proceso. Esta mirada surge como una opción nueva de reflexión, un lugar no común, que cuestiona las ideas hege-

mónicas evidentes en los discursos recurrentes. Esta mirada socio histórica permite lecturas de los niños y sus múltiples opciones.

Finalmente, aparece muy tímidamente aún, por lo menos a consideración de las autoras, la concepción de “las infancias”, que es una de las miradas contemporáneas que distan bastante de las anteriormente anotadas, acudiendo a la idea de diversidad y pluralidad.

“Sin embargo, subyace en esta enunciación, una mirada de lo plural, asociado al reconocimiento de situaciones de vulnerabilidad y carencia. La diversidad se plantea asociada básicamente al contexto localizado al que pertenece (geográfica o culturalmente) o por problemáticas sociales.”¹⁷

Reflexiones finales

Las diferentes formas de comprensión de la infancia que subyacen a las propuestas educativas en los procesos de formación de formadores, requieren repensar su lugar y relación, con miras a asumir de manera más consciente e intencionada, la definición de horizontes de sentido. Esto implica asumir una posición crítica y reflexiva sobre la concepción de infancia, tomando distancia de enfoques prescriptivos que reducen su significado a unas características determinantes y de cierto modo, excluyentes. Visiones que se naturalizan y asumen como únicas verdades, o las principales.

Desde perspectivas cercanas a la diversidad como eje de reflexión, abre posibilidades de comprensión y así mismo de exploración, creación y construcción de opciones de relación, estudio y abordaje de la infancia. Y por tanto, constituyen una oportunidad de renovación y fortalecimiento de la reflexión educativa y sus propuestas pedagógicas. Mirar al niño como sujeto social e histórico, permite que se valoren las significaciones de época, se reconozcan aprendizajes, intenciones subyacentes en su formación y por ende, se busque generar y resignificar su sentido y lugar en el mundo contemporáneo.

Estar atentos a la integración y coherencia entre discursos y prácticas, o mejor aún a concebirlos como unidad inseparable. Lo que orienta nuevamente a la necesidad de indagar, reconocer, estudiar las concepciones que subyacen en las

16 Ochoa S. Et. Al. (2011) op. Cit. Pág. 53.

17 Ochoa, S. et al (2011) Op. Cit. Pág. 57.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

propuestas educativas formuladas. Se hace interesante el reto de trascender, las concepciones de infancia homogenizantes y ancladas que llevan a desarrollar prácticas pedagógicas enfocadas a la atención y asistencia.

Desde esta lógica, es peligroso entonces, por ejemplo, hacer el discurso por el discurso de los Derechos Humanos, sin profundizar en su fundamentación, dejando de lado su razón ética y política, que rescata la condición de dignidad humana inherente al hombre y su legado como conquista social. Así el discurso de los niños como sujetos de derecho y de política, fácilmente puede tacharse de homogenizante e invisibilizador de diferencias. De este modo, surgen críticas, sin propuestas y con muchas ausencias del rol del maestro como sujeto político en escenarios de reflexión y construcción en ésta línea. Es necesario, ir más allá de las respuestas estratégicas en las que se enmarcan, por momentos, los procesos de autoevaluación y acreditación de los programas educativos, respondiendo a normativas administrativas de gestión y eficiencia, orientando más bien los esfuerzos, a fortalecer los procesos educativos en la formación de formadores. En este caso, buscando ampliar y profundizar sobre la infancia, como una categoría esencial de estudio, propia de la especialidad de la educación y pedagogía infantil.

Se considera importante que en los programas de formación de formadores se permita dar una mirada de inclusión, trascendiendo las clasificaciones asociadas a la procedencia, el contexto geográfico, o la problemática o a la condición -al que pertenece el niño-, refiriéndose por ejemplo al niño de la selva, el niño rural, el niño urbano, al niño en alto riesgo. Pues en muchos casos, todas estas variedades en su denominación de acuerdo con la condición, se consumen en la idea de la escolarización como única opción de mejoramiento.

Por último, contemplando nuevas reflexiones a propósito del ejercicio investigativo, se hace alusión a la noción de niño en esta época contemporánea. Tal vez "expósito" también como en la antigüedad, no solo expuesto a la intemperie de los flagelos sociales, sino ahora, expuesto a la saturación y el mundo del denominado tercer entorno. El niño de hoy, ya no es oculto, ya no es invisible como refería Ariès. Ahora es asunto público, nada se reserva a la necesidad de información y vigilancia del mundo adulto. Ahora es público, y esto implica que todos tienen la posibilidad de informarse, conocer e inter-

venir. Aquello que otrora era privado, reservado, considerado en la intimidad, ya no lo es. ¿De qué niño hablamos entonces hoy? Siguiendo la reflexión de Colángelo¹⁸ ¿Para qué tipo de niños están formuladas las políticas y diríamos en este campo que convoca la reflexión, para qué tipo de niños están hechas las propuestas educativas? ¿Y por ende, qué tipo de formadores estamos formando? ¿Para qué y para quienes?

• **Bibliografía**

- Ariès, P. (1987) "El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen". Madrid. Editorial Taurus.
- Alzate, P. M. Revista N° 28 (2001) Concepciones e imágenes de la infancia. en: Revista de Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira. Colombia.
- Alzate, P. M. (2003) La infancia concepciones y perspectivas. Editorial Papiro Pereira. Colombia.
- Casas, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.
- Casas, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.
- Colángelo, M. (2003) La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje: Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y Formación. Ponencia. Laboratorio de Investigaciones en Antropología Social. Universidad de La Plata. Y Seminario Internacional. La formación docente entre el siglo XIX. Ministerio de Educación. Argentina.
- Lloyd DeMause. Historia de la Infancia. Versión española de María Dolores López. Madrid. Alianza Editorial.
- Muñoz, C; Pachón, X (1991) La niñez en el siglo XX. Comienzos de siglo. Santa fe de Bogotá: Editorial Planeta.
- Ochaíta A. E. et al (2004), Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes: necesidades y derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos del niño. McGraw-Hill.
- Ochoa S., Nossa L., Londoño P., Escobar S., Quiroga J., Rojas S. (2011). Formación de Formadores y Política Pública de Primera Infancia. ASCOFADE. Bogotá, Colombia.

La formación del maestro de infancia

Jeffer Harvey Cabezas¹, Luz Amparo Bustamante²

La educación infantil es quizá la necesidad más sentida y urgente de un proyecto educativo serio y responsable, pues es la protección del derecho a la educación desde su inicio, lo que garantiza de manera integral el alcance de la totalidad de los niveles educativos previstos en el sistema.

Por la gran responsabilidad que soporta el maestro de infancia en el noble ejercicio de su labor, sobre él recaen no sólo los procesos de la adquisición del conocimiento, formación e investigación, sino, además, el compartir de dicho conocimiento; su carga se incrementa en los campos de la responsabilidad social, política, cultural y ética del conglomerado social sobre el cual, históricamente, permanece y actúa.



Requerimos una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modelo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera a sí misma, que aproveche al máximo nuestra creatividad inagotable y concilie una ética y, tal vez, una estética para nuestro afán, desaforado y legítimo de superación personal.

Gabriel García Márquez

El lenguaje del maestro de infancia

Hablar de educación y del proceso de formación es abordar un universo bastante complejo, pero a la vez fascinante; lleno de múltiples momentos, realidades, vivencias, saberes y conocimientos, inherentes al hombre como ser pensante que crea a partir de sus experiencias y que cuestiona la realidad del mundo de las ideas y del conocimiento.

La difícil tarea de formar a las nuevas generaciones compromete a varios actores: a la familia como primer agente educador; a la sociedad, con el significativo compromiso frente a cada uno de los miembros que la conforman y al Estado, ante el deber de ofrecer un apropiado sistema educativo junto con ambientes y espacios propicios para desarrollarlo.

El termómetro infalible para medir el grado de civilización, el desarrollo material y espiritual de una nación, no es otro que el sistema educativo gestado en su interior como una relación directamente proporcional e incuestionable frente a la estructuración, organización y funciones en la vida de los pueblos, con el compromiso moral, político, social y científico, en respuesta a las crecientes necesidades planteadas por la evolución histórica y el diario descubrir de la comunidad.

El convulsionado mundo de hoy, exige personas críticas y analíticas que sean capaces de convivir democráticamente, aceptar las diferencias y construir consensos para el bienestar individual y social. En este sentido la liberación, la autodeterminación de los pueblos, el mejoramiento de las condiciones materiales y culturales de existencia, no pueden estar enmarcadas por fuera del acto educativo y de sus protagonistas fundamentales: el educando y el educador, base dialéctica del proceso cultural de la enseñanza; por ello, el maestro, primordialmente, es el agente de mayor responsabilidad en el cambio de la sociedad, sobre él recae todo el juicio de la historia. Aunque no es justo dejar esta difícil tarea única y exclusivamente a los maestros; pues a ellos solos, les es imposible re-direccionar la sociedad y transformar el mundo. Tal y como lo sostiene Paulo Freire: *"Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo"*³.

25

¹ Magíster en Educación. Licenciado en ciencias de la educación. "Grupo de investigación Innovaciones Pedagógicas y Educativas". Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: jefharvey@hotmail.com.

² Especialista en Infancia, Licenciada en preescolar, profesora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. "Grupo de Investigación Innovaciones Pedagógicas y Educativas" Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: luzabus@gmail.com.

³ En: Requejo Osorio, Agustín. *Conocer para transformar*. En: *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis, 2000. p. 134.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

- Alberto Motta -



Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediados por el mundo. Paulo Freire

26

Es de vital importancia mencionar el papel que juega la educación impartida en los primeros años de la vida del hombre, pues en esta época se consolida su futuro emocional y social, se cimentan las actitudes de aceptación y adecuación al mundo cambiante en el que le corresponderá vivir y es precisamente el maestro en infancia, quien tiene en sus manos la responsabilidad y el compromiso de ejercer esta labor abnegada, silenciosa pero fecunda en valores éticos, académicos, científicos y sociales, en donde se propenda por formar a nuevas generaciones capaces de conducir, el futuro, una patria sobre los principios de libertad, democracia, justicia encaminadas a la paz que tanto hemos anhelado.

Todos los niños y niñas desde su nacimiento, emplean formas de pensamiento que demuestran una gran riqueza mental para elaborar sus experiencias, sistematizar información, construir conocimiento y apropiarse de su entorno. Las experiencias de interacción con su madre y demás personas que lo rodean le permiten establecer un sistema de afecto, para dar cuenta del intercambio emocional en el que risas, caricias, abrazos, juegos y otras formas de contacto corporal

se utilizan para la comprensión de las acciones, intenciones, emociones y deseos propios y ajenos, para descubrirse a sí mismo como un ser único, diferente a los demás e igual a ellos; para darse explicaciones, simbolizar y otorgar significado a las características propias del lenguaje y del medio que habita. Las capacidades y habilidades cognitivas, sociales, emocionales y motrices que poseen los pequeños deben ser descubiertas por los adultos que los atienden, para ayudarlos e impulsarlos a hacerlas visibles y a enriquecerlas en el transcurso de su desarrollo⁴. Es acá donde uno de estos adultos es el maestro de infancia.

La concepción de infancia

En lo que sigue se establecen algunos referentes que permitieren realizar un acercamiento a la concepción de infancia. Es con Rousseau en su libro *el "Emilio o la educación"* con quien se puede realizar un primer acercamiento a la concepción de infancia, pues hasta la época solo al niño se le consideraba con un adulto en miniatura. O en sus palabras *"Buscan siempre al hombre en el niño, sin considerar lo que éste es antes de ser hombre"*⁵ El texto percibido de carácter revolu-

⁴ Segovia Ospina, Isabel. *Atención a la primera infancia: bases sólidas para el desarrollo humano*. En: *Revista Internacional Magisterio*. No 34 (ago. - sep. 2008); p. 35.

⁵ Rousseau. Juan Jacobo. *Traducción Ricardo Viñas*. 2000. *El aleph.com*.

cionario y que además fue vetado y quemado; se convierte en un derrotero para la educación y la pedagogía. Pues aquí se pone de manifiesto la importancia que ostenta la educación a la infancia.

Así, se puede decir que la infancia es *"una época clave de la vida, en la cual se configuran todos los resortes afectivos e intelectuales del individuo, de cuyo correcto desarrollo depende buena parte del éxito o fracaso posterior de cada individuo en su proyecto vital"*⁶.

Lo anterior, significa que necesariamente, la infancia debe concebirse como una etapa dentro de la vida de la persona que enmarca una época de transición donde se adquieren los conocimientos adecuados para lograr no sólo un enriquecimiento cultural e intelectual, sino que lleva a propiciar un desarrollo pleno, con características específicas que le acompañarán a futuro y mediante las cuales toma las decisiones a que haya lugar.

El contexto de la educación colombiana

Pensar la educación [...] de hoy conlleva a pensar sus implicaciones de carácter político, histórico, económico y por supuesto, de carácter social de cara a la realidad actual⁷. Si bien es cierto el país se ha preocupado por la situación educativa, a través de los planes de desarrollo pues, *"Se sabe que en ellos se cristaliza, en gran medida el futuro económico y político de país"*⁸. En esta línea surgen políticas educativas impuestas que tienen según los gobiernos de turno buenas intenciones, pero que a la larga resultan contraproducentes, para la pretensión de la calidad educativa. Se entenderá como política educativa la que se *"refiere a todas aquellas decisiones que orientan las acciones de los sistemas educativos y que se traducen en normas y decretos que de una u otra forma afectan al docente"*⁹.

Desde tiempos inmemoriales al tratar la educación en Colombia se le aducen diversos contenidos y teorías a fin de lograr que exista una mayor profundización de los *procedimientos*, y que por lo mismo se puedan generar resultados muchos más satisfactorios para fortalecer el sistema de formación. Cumplir con los fines propios de la educación que han sido dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional en su mismo interés de conseguir una formación mucho más

integral, que involucre al hombre con su ambiente y que a su vez, se generen propuestas de mejoramiento social, económico, ético, donde exista mayor respeto por el otro desde los primeros años de formación.

Las teorías, los fundamentos pedagógicos y educativos juegan un papel determinante desde el punto de vista que liga al maestro con los lineamientos educativos, el estudiante y la misma sociedad en aras de construir una política mucho más dinámica, pero a la vez comprometida con una realidad social donde la humanización de la educación, la plataforma tecnológica y los medios didácticos y lúdicos se conviertan quizá en la mejor herramienta para lograr sus fines, y por lo tanto construir una política educativa de permanente evaluación y retroalimentación que atienda las necesidades y expectativas propias de la sociedad de cara a la formación de nuestra niñez.

Consecuentes con la pretensión de Plan Decenal de Educación es desde *"las instituciones de Educación Superior, las facultades de educación y las normales superiores encargadas de formar los educadores, realizarán cambios sustanciales en sus concepciones y en su quehacer, a fin de garantizar una formación que transforme y mejore significativamente la calidad de la educación en el país"*¹⁰.

Una mirada a la formación del maestro de infancia

Las instituciones educativas formadoras de educadores conciben y desarrollan programas en un plano general, centrandolo su objetivo en dotar a sus alumnos de herramientas necesarias para ayudar a construir su personalidad. En las instituciones formadoras de maestros, este sentido debe ampliarse de una manera que permita *"vincular e interrelacionar un ser humano con un proyecto de vida articulado a su proceso formativo, lo cual se convierte en garante de que el maestro pueda aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, aprender a sentir y aprender a amar"*¹¹.

Es responsabilidad de instituciones educativas formadoras de maestros de infancia, construir un proyecto académico para formar con la más alta calidad científica y ética; un proyecto en el que la pedagogía, como saber fundante, se constituye en fuente y vector que impulse la formación

6 Gallardo Rodríguez, Isabel María y González Mesa, Noelia. *La infancia como concepto y como realidad [en línea]. España: Universidad de Sevilla, s.f. [citado el 06-04-11]. Disponible en: <http://alojamientos.us.es/pedsocial/archivos/tema13.PDF>.*

7 Cabezas, Jeffer Harvey. *Algunos apuntes sobre la política educativa en educación superior "universidad" y su incidencia en el profesor universitario. Cuadernos de lingüística hispánica. #13.2009. UPTC. Tunja.*

8 Herrera, Cecilia y Acevedo, Raúl. *Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970 – 2002. Revista Nómadas # 20. 2004.*

9 Calvo, Óp. cit.

10 Plan Decenal de Educación 1996 – 2005. *La educación un compromiso de Todos.*

11 Gardner, H. *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.*

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

de un sujeto portador de un saber que pueda integrar la educabilidad y la enseñabilidad, y a la vez que contribuya a la construcción de una cultura de la convivencia, de la solidaridad, de la participación y del medio ambiente, creando mecanismos para la formación de una cultura de justicia social y estableciendo relaciones y aportes con otros saberes.

La sociedad demanda de las instituciones formadoras de maestros de infancia y, cada vez con mayor urgencia, la formación de profesionales excelentes y la "calidad en la formación del profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle al abordar el currículum universitario, sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional"¹². En el nuevo milenio, cada individuo y cada organización construirán su capacidad de acción y, por tanto, su posición en la sociedad, mediante el conocimiento y la capacidad para generar nuevo conocimiento, que le permita adaptarse al ritmo veloz del cambio. Este es el rasgo central de las sociedades del conocimiento, o sociedades capaces de generar conocimiento acerca de su realidad y de su entorno, y capaces de utilizar dicho conocimiento para concebir y construir su futuro.

La formación de un maestro de infancia demanda la necesidad de reflexionar sobre su quehacer cotidiano con categorías pedagógicas. Esto se convierte en una garantía y punto de partida para que cada institución pueda elegir entre las múltiples ofertas de la producción intelectual pedagógica y que esa elección sea coherente y pertinente, como bien lo plantea Ochoa: "Coherente por la consistencia interna del programa como los propósitos institucionales, congruente por la articulación entre los componentes del programa y pertinente por la correspondencia con las demandas de la sociedad"¹³.

Es necesario señalar que la formación de los maestros de infancia, se debe concebir como un proceso permanente, de tal manera que sea posible trascender las instituciones formadoras, "hasta consolidar procesos de autoformación que permitan la articulación de la práctica docente a la investigación y la generación de experiencias en los campos científico-técnico, pedagógico y didáctico, ético-axiológico, humanístico, etc."¹⁴.

La niñez y el profesorado desde la praxis educativa

El niño de la época actual, ha venido desarrollando una serie de habilidades que el maestro hoy por hoy debe saber descifrar con ocasión del mismo proceso de enseñanza y

aprendizaje, a razón de la información que debe poseer el maestro para reformular su esquema educativo. Pues como lo denotó Dewey "los niños no llegan a la escuela como limpias pizarras pasivas en las que los maestros pudieran escribir las lecciones de la civilización. Cuando el niño llega al aula ya es intensamente activo y el cometido de la educación consiste en tomar a su cargo esta actividad y orientarla"¹⁵.

Nuestra infancia día a día constituye nuevas formas de apropiarse del conocimiento, por consiguiente el maestro de infancia, debe mostrar preocupación no sólo para conocer la nueva realidad en materia educativa del infante moderno, sino que además busque alternativas de formación actualizada y conforme con las expectativas y necesidades de la población infantil en facultades especializadas y que muestren preocupación por atender dichos intereses. Sólo de esta manera, se podrá fortalecer aún más el grado de formación del niño en todas y cada una de sus fases de desarrollo.

Dicho lo anterior el ejercicio del maestro debe partir por entender el mundo de la niñez, de su niñez; partir del maestro mismo. Esto se logra si él es capaz de contestarse el siguiente interrogante *¿Quién quiero ser cuando sea niño?* Pregunta que en un principio puede parecer un tanto ingenua, pero que si se analiza detenidamente emerge como un elemento que solidifica una propia concepción de niñez frente a las realidades contextuales de la infancia. Así las cosas el interrogante se convierte en oportunidad de reconocer en nosotros, los participantes, ese niño que en nosotros habita, pero que para algunos ya está muerto.

Emerge la oportunidad de la pedagogía, pues es ella la que permite aminorar "la brecha existente entre la teoría y la práctica, para tejer las relaciones que se enmarcan en los ambientes de aprendizaje; es decir, en ese espacio conceptual, los estudiantes y profesores son sujetos epistemológicos, éticos y políticos que conforman parte activa de la sociedad"¹⁶. Existe un saber teórico y práctico, entendido como el universo complejo -cúmulo de experiencias, creencias, saberes, tanto pedagógicos como disciplinares, así como las ideas que posee y por las cuales es poseído, como hechos que giran alrededor de su mundo, en los diversos contextos de aprendizaje y de enseñanza-, "en el que teoría y práctica son los elementos mágicos, místicos, míticos, entre otros, que integran la alquimia pedagógica. La teoría y la práctica,

12 González, Maura Viviana, *Revista Cubana de Educación Superior*, No. 2. 1999.

13 Ochoa, M. (1997) *La autoevaluación de las unidades académicas*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. Serie Programa para el Desarrollo de la Autoevaluación Institucional.

14 Rentería Rodríguez, Pedro Elías (2004). *Formación de docentes: un reto para las Escuelas Normales Superiores y las Facultades de Educación*. Bogotá: Magisterio. Pág. 62.

15 Dewey, John. *The school and society*. En: *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois: University Press (1976). Vol. 1. p. 25.

16 Cabezas, Jeffer Harvey. *Aproximación al pensamiento pedagógico de profesor universitario. Análisis de caso*. UPTC. 2011.



– Alberto Motta –

vista como una fusión, se reivindica en sí misma, puesto que en el afán de la abstracción científica, se ha tendido a escindir, por lo general, los elementos que hacen parte de un todo para explicarlos, pero sin la complejidad que conlleva restituir su unidad”¹⁷.

Un maestro ideal debe reunir una serie de condiciones y características óptimas como ser humano; capaz de entender que su arma fundante para transformar y orientar una vida es la actitud; debe ser autónomo, participativo y comunicativo; debe, además ser una persona presta al cambio, con conciencia social, crítica y abierta al aprendizaje, es decir, entender que una mejor educación no es posible sin la transformación mental del maestro.

Algunos elementos constitutivos del lenguaje en el maestro de infancia

No basta con ser un maestro justo, responsable, cumplidor de su deber, alegre y respetuoso; es necesario ser un creador nato, un soñador constante que haga realidad todos sus sueños y los de sus estudiantes, pero sobre todo, que tenga una visión clara y positiva del mundo.

En el oficio de maestros de infancia, es necesario crear conciencia del compromiso con la niñez, tener sentido crítico y reflexivo, buscar pertinencia, orientación, gestión y aplicación de la acción pedagógica en los diversos escenarios y estilos de vida: culturales, sociales, económicos y políticos de la sociedad. Convertir a los maestros en transformadores y agentes de cambio, capaces de dar solución a los problemas de educación y formación de la primera infancia, con una mirada integral sobre las áreas básicas del saber y del conocimiento; de igual forma, ampliar la concepción de educación infantil desde una concepción más humana, social y multicultural que responda a la realidad del país.

Allí emergen unos elementos en donde converge lo complejo de algunos factores que lo constituyen como ser, tales son, *“afectivo, lo*

emocional, lo axiológico, y que a su vez se amalgaman con lo disciplinar y pedagógico propio de la profesión entrelazando relaciones con: lo cognitivo, la lógica, lo experiencial y lo conductual”¹⁸. Lo emotivo, en el maestro de infancia, puede ser entendido desde una orientación interna. En este sentido, se origina por el deseo de saber, de curiosidad, de preferencia por el reto de ser maestro de infancia, desde el interés por aprender y fundamentar cada día más de esta magna labor. Lo emotivo, surge como algo inherente a lo constitutivo del ser emocional por parte del maestro. Las emociones forman parte importante de la vida de este y por consiguiente tienen una alta influencia en su motivación académica y en sus estrategias frente al desarrollo de su labor.

Lo *pedagógico*, comprende en una primera mirada, el desarrollo de habilidades, de procesos con carácter reflexivo; que ofrecen una posibilidad razonable para solucionar un problema determinado desde el aula de clase. Así mismo, se ve orientado a la construcción de conocimientos, mediante recursos y acciones creativas proyectadas hacia la el aporte que se pueden dar en campos tales como educativos, científicos, tecnológicos y artísticos, entre otros, con el fin de

17 *Ibidem*

18 *Cabezas, Jeffer Harvey (2011). Aproximación al pensamiento pedagógico del profesor universitario. Análisis de caso. Manuscrito no publicado. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja. Colombia.*

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

hacer frente a las cambiantes demandas del entorno, social y cultural. De esta manera se ejerce una praxis transformadora que satisface dichas demandas a través del desarrollo de la capacidad del trabajo individual y colaborativo con responsabilidad social

Lo *disciplinar*, está caracterizado, desde las diversas formas de aproximarse a la realidad del mundo. Por consiguiente el conocimiento se puede dar desde diversas visiones, y que generalmente se presenta en el entorno educativo; por otra parte este conocimiento, se define desde una génesis histórica y científica, como un conocimiento establecido, acabado e inamovible. El maestro de infancia, debe tener presente, su dimensión epistemológica, la cual implica la discusión de las teorías y el establecimiento de las condiciones propicias en la producción y la validez de ese conocimiento, en concordancia con los fines propios de la educación.

Lo *axiológico*, en el maestro de infancia se convierte en un elemento preponderante, puesto que, le permite adquirir y crecer en distintos aspectos fundamentales para con la niñez y por consiguiente con la sociedad; de esta manera, lo axiológico respalda al maestro no sólo en cuanto al conocimiento, sino en esta línea desarrolla distintos valores relevantes que enmarcan al maestro, entre los cuales sobresalen: la responsabilidad, la veracidad, la belleza, el respeto, pero sobre todo, y tal vez a nuestro juicio en más relevante, en la constitución de la labor profesoral, es la paciencia, ya que como dice Thomas Kuhn, "*Ni los problemas ni los enigmas ceden ante los primeros ataques*"¹⁹. A manera de cierre temporal sobre la discusión que se puede generar en torno de la formación del maestro de infancia, se puede decir que su humana labor se fundamenta sobre bases empírico-teóricas que hacen posible el acceso al conocimiento propio de la infancia y sus relaciones más inmediatas.

◦ Bibliografía

- Batista, Enrique y García, Norbey. Formación pedagógica de maestros colombianos. En: Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. No. 2 (1990).
- Cabezas, Jeffer Harvey (2011). Aproximación al pensamiento pedagógico del profesor universitario. Análisis de caso. Manuscrito no publicado. Universidad pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja. Colombia.
- Cabezas, Jeffer Harvey. Algunos apuntes sobre la política educativa en educación superior "universidad" y su in-

cidencia en el profesor universitario. Cuadernos de lingüística hispánica. #13.2009. UPTC. Tunja

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Formación de maestros: elementos para el debate. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación de Escuelas Normales Superiores, 2000.

Davinil, M. C. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 1995.

Dewey, John. The school and society. En: Middle works of John Dewey. Carbondale, Southern Illinois: University Press (1976). Vol. 1. p. 25.

Flórez Ochoa, Rafael. Abrirle paso al nuevo maestro. En: Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia. No. 2 (1990).

FONDO DE NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA. UNICEF Definición de infancia [en línea]. España: Amnistía Internacional, 2005. Disponible en: <http://www.amnistia-catalunya.org/edu/2/nin/inf-unicef.html>.

Freire, Paulo. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1999.

Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica. 1998.

Lucio R. Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. En: Revista Universidad de la Salle, N° 17 (1989).

Piaget, Jean. Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel, 1977.

Sacristán, José Gimeno y Pérez Gómez, Angel. Comprender y transformar la enseñanza. 2ª ed. Madrid: Morata, 1993.

Sáenz J.; Saldarriaga, O y Ospina, A. Mirar la infancia. En: FORO POR COLOMBIA S. Colciencias, Universidad de Antioquia, Universidad de Los Andes, 1997.

Saldarriaga, Oscar. Del oficio de maestro. Bogotá: Magisterio, 2003.

Tamayo Alfonso. La facultad de educación un modelo en crisis. En: Revista Coouniversitarios. Tunja.

Vasco M., E. Maestros, alumnos y saberes: investigación y docencia en el aula. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

Vasco, C. E. Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Serie Pedagogía y Currículo. No. 4 (1990).

19 Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica. 1998.

FECODE exige un preescolar de tres grados

John Ávila¹, Marcela A. Palomino², Henry Sánchez³

En el artículo 2 del Decreto 2247 de 1997 se estableció la prestación del “servicio público” del nivel de preescolar para educandos de tres a cinco años de edad, con tres grados: pre jardín, para niños de 3 años de edad; jardín, para niños de cuatro años de edad; y, transición, para niños de cinco años de edad y “que corresponde al grado obligatorio constitucional”. La Ley 1098 o Código de la Infancia y Adolescencia expedida en 2006 no incluyó la educación gratuita para los menores de pre jardín y jardín, dejando cobijado únicamente en nivel de transición, que desde los noventa, en el Plan de Apertura Educativa (1991-1994) había sido nombrado en los documentos técnicos como “grado cero”.

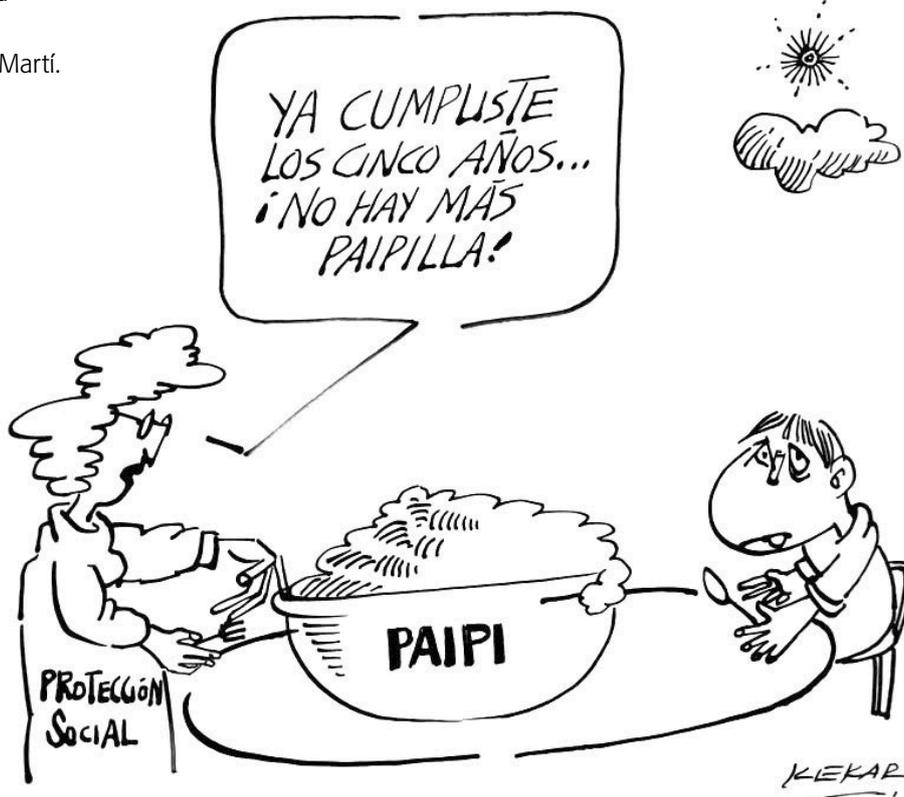


“La educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte”

José Martí.

La Infancia en la historia

El estudio sobre la infancia de Phillipe Ariès, “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen”, abrió la historia de la infancia como un nuevo campo de indagación histórica. La infancia ha sido analizada, conceptualizada y explicada desde diferentes disciplinas y saberes. En la academia y las instituciones especializadas del orden nacional e internacional se suele hablar y teorizar acerca de las relaciones infancia y sociedad, infancia y educación, infancia y pedagogía. Sin embargo, aún hay dudas de qué es y no hay exactitud sobre cuáles son sus especificidades.



31

1 Director CEID FECODE, Bogotá, D.C. Correo electrónico: joavilab@gmail.com.

2 Marcela Andrea Palomino A. Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”; Magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional; docente del Distrito (1993); candidata a doctora en Ciencias Pedagógicas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, IPLAC, La Habana. Coordinadora de Investigación del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes, CEID FECODE. Correo electrónico: marcelapalomino@yahoo.com.

3 Henry H. Sánchez Heredia. Normalista Superior, licenciado en Educación Física UPN, Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Asesor CEID-FECODE, Coordinador y Docente Universitario. Correo electrónico: henryfecode@gmail.com.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

La noción de infancia como objeto de estudio “tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época”⁴. Las nociones de la categoría “infancia” a través de la historia han mostrado a los niños como dependientes, indefensos, “malos de nacimiento” e inacabados; es, durante el siglo XX cuando “se reconoce una nueva categoría: ‘el niño como sujeto social de derecho’. La “reinvención” moderna de la infancia se inicia desde el siglo XVIII en las sociedades democráticas y muy especialmente a través de Rousseau, quien advertía las características especiales de la infancia”⁵.

La infancia como categoría sociológica no siempre ha existido, no obstante que desde siempre han existido los niños. Hasta la publicación del texto clásico de Phillippe Ariès⁶, bien entrado el siglo XX, la historia de la infancia y la historia de la educación se encontraban en el proceso de reconstruir la definición precisa de su campo. Según conceptuó Ariès, la historia de la infancia y la historia de la educación están relacionadas de manera especial. En primer lugar, conceptualmente; en segundo lugar, relacionadas en el tiempo; y, en tercer lugar, están unidas social e institucionalmente. Ariès enfatizó la simultaneidad en el tiempo del descubrimiento o reconocimiento de la infancia moderna y de la aparición de políticas protectoras y asistencialistas para cuidar y formar a la generación más joven. Estos dos hechos coincidentes, si no casualmente relacionados, confirieron una nueva característica y posibilidad en la educación del niño, la de un *régimen de protección* y supervisión de *control* cuidadosamente planificado desde el Estado.

Si en un primer momento los infantes fueron considerados inacabados o “*estorbosos*” para la sociedad, y muchos de ellos morían por el entorno de abandono, los asilos y los claustros religiosos crearon las condiciones para que llegaran a una edad en la que podían ser “*beneficiosos*” o “*útiles*” a la sociedad. La infancia adquirió importancia fundamental por cuanto representaba a un sector de la población en formación que podía ser útil al desarrollo industrial requerido en los nacientes países europeos. Nuevos contingentes de infantes, a los que era importante educar e higienizar, serían los hombres y las mujeres que impulsarían la rueda del progreso y el desarrollo de las naciones.

Para la naciente burguesía los infantes eran considerados como los providenciales herederos y continuadores de su fortuna; por el contrario, los de la clase popular, del pueblo, serían quienes harían posible la acumulación de riqueza ven-

diendo su fuerza de trabajo, de esta manera, los asilos, los orfanatos y las escuelas surgieron como espacios apropiados para la formación, y la transmisión de conocimientos y valores necesarios con el fin de mantener el sistema.

El desconocimiento de la categoría infancia y la búsqueda de una posible conceptualización, o de las múltiples categorías asumidas para referirse a ella, ha tenido implicaciones en el reconocimiento de la condición, necesidades y requerimientos de los niños y niñas, de esta manera, se ha desviado su atención y cuidados necesarios. Esto ha propiciado que contrario al reconocimiento de sus derechos, como se pretendió con la Declaración Universal de los Derechos del Niño, de 1959, se haya instrumentalizado la visión de los niños, minimizando su condición de sujeto.

Las políticas educativas para la Primera Infancia

A través del diseño y la planeación de políticas educativas asesoradas por organismos internacionales y de un discurso que ha insertado el tema de los derechos humanos como concepto fundamental, y en cumplimiento de diferentes pactos establecidos, entre otros, en reuniones de Ministros, los gobiernos nacionales han planteado la política educativa de la primera infancia en la ampliación de cobertura, entregando la educación preescolar a las madres comunitarias, al Bienestar Familiar o entidades similares. No obstante que la polémica, desde la expedición de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, ha exigido un preescolar de tres años, los gobiernos lo han desconocido y, por el contrario, han abonado el terreno para que durante los últimos años se profundice una educación cada vez más desigual para los niños, niñas del país. En el artículo 2 del Decreto 2247 de 1997 se estableció la prestación del “*servicio público*” del nivel de preescolar para educandos de tres a cinco años de edad, con tres grados: *pre jardín*, para niños de 3 años de edad; *jardín*, para niños de cuatro años de edad; y, *transición*, para niños de cinco años de edad y “que corresponde al grado obligatorio constitucional”. Además, en la Ley 1098 o Código de la Infancia y Adolescencia expedida en 2006, el Estado no incluyó la educación gratuita para los menores de pre jardín y jardín, dejando cobijado únicamente en nivel de transición, que desde los noventa, en el Plan de Apertura Educativa (1991-1994) había sido nombrado en los documentos técnicos como “*grado cero*”.

En este contexto, el actual gobierno asumió en su Plan Nacional: “*el desarrollo de la primera infancia como una de las líneas de acción prioritaria*” teniendo como marco la legis-

4 Jaramillo, Leonor (2007). *Concepción de infancia*. Revista Zona próxima, N° 8, Pág. 110.

5 Jaramillo, Op.cit. Pág. 111.

6 Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.

7 Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de Transición*. Bogotá: EDESCO, Ltda, Pág. 16.

lación de: "la Convención Internacional de Derechos del Niño; la Ley 1098 de 2006, mediante la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia... y la Ley 1295 de 2009"⁸, ésta última reglamentó "la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del SISBEN".

El Plan de Desarrollo 2010-2014 trazó el diseño e implementación de la estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (APII), en la focalización de la atención a la "población pobre y vulnerable", así mismo, incorporó a las familias "beneficiarias de acciones de fortalecimiento de sus competencias de crianza con afecto y sin violencia"; y, traza la "definición de lineamientos y la implementación de modelos diferenciales y de calidad, en especial en el ámbito nutricional y pedagógico"⁹.

Esta política de PAIPI continúa la estrategia de "(1) cualificar los Hogares Comunitarios de bienestar" y plantea que para aquellos lugares donde no llegue esta estrategia "(2)... se fortalecerá el entorno comunitario; y (3) para zonas rurales dispersas se tendrá como modelo de atención el entorno familiar"¹⁰. Creará, además, la Comisión Intersectorial para el APII que será encargada de la articulación y coordinación interinstitucional y de "recomendar los estándares de calidad de cada ámbito", a la vez "orientará la coordinación de la PAIPI a través de esquemas de participación público-privada", para nada novedosos si se tiene en cuenta que hace bastante tiempo se ha venido justificando, por parte de los gobiernos de turno, la entrega de recursos públicos al sector privado argumentando la búsqueda de transparencia, eficiencia y eficacia, además de realizar el ajuste fiscal a la educación con los Actos Legislativos 01 y 04, y que repercute obviamente en la educación preescolar.

En el documento "Metas y estrategias de Colombia para el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio 2015" se propuso que: "para 2015 el país alcanzará una cobertura bruta en preescolar cercana a 49%, que en términos absolutos significaría que 1.029.000 niños de edades entre los 5 y 6 años se quedarían por fuera del servicio educativo" y con el objetivo de cumplir "las metas de cobertura bruta combinada en 100% se necesita un crecimiento del 105,3% en el nivel actual de preescolar, lo que implicaría atender en 2015 a 1.7 millones de niños"¹¹, una población bastante interesante para los operadores privados que en su actitud filantrópica se sacrificarían organizando proyectos y programas de Atención Integral a la Primera Infancia.

Necesidad de una educación infantil de calidad

"¿'Agente educativo', significa algo así como 'proveedor de clases'? ¿Dirán los niños que su agente educativa les leyó un cuento o les secó las lágrimas?" Yolanda Reyes

Lo mejor que les puede pasar a los niños es poder vivir plenamente su infancia, y para lograrlo, el Estado, la familia, la escuela y la sociedad deben garantizar los escenarios en los que cada día de sus vidas esté lleno de vivencias y experiencias que pongan a prueba y cultiven su humanidad. Si los niños fuesen escuchados por la sociedad adulta, seguramente ésta entendería su reclamo por vivir y crecer en una familia que tenga las mejores condiciones económicas, sociales y culturales para que les brinde bienestar y vele por su crecimiento, una excelente salud, nutrición y vivienda es su fundamento. Además, pedirían que sus padres y personas con quienes vive, conocieran las características y las necesidades para su pleno desarrollo y de esta manera le aportaran a su formación. Estas solicitudes serían posibles si la sociedad y el Estado asumieran la tarea de recuperar la familia como núcleo de la sociedad y tuviera los medios para vivir dignamente. Una familia digna se va a responsabilizar e interesar por ofrecer a sus hijos los ambientes óptimos para su desarrollo y formación.

El Estado debe garantizar a los niños el derecho a la vida, la salud y la nutrición que constituyen el fundamento esencial de la vida humana; la salud es la base y condición primaria para el desarrollo de las capacidades del niño, en consecuencia, es un deber del Estado y de la sociedad, mejorar las condiciones de salud de la población a través de una política de Estado que realice, de manera efectiva, programas preventivos para toda la población, madres y padres saludables engendrarán hijos saludables. Es una responsabilidad histórico-social. Un niño sano puede mantener el equilibrio aún con las condiciones constantemente cambiantes del contexto, y seguramente manifestará su permanente alegría y disposición para interactuar con el medio circundante.

La educación de la infancia, como derecho fundamental, requiere de programas de formación para los padres de familia, adquiriendo los conocimientos básicos para la educación de los niños. Es bien sabido que los primeros años de la infancia son de gran importancia, por ser el soporte de la vida del ser humano, esta es suficiente razón para que en la familia, el niño goce de ambientes favorables que le propicien experiencias corporales de comodidad y tranquilidad.

8 Departamento Nacional de Planeación, DNP (2010). Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos. Bogotá, D.C., Pág. 266.
9 DNP (2010) Op. Cit. Pág. 269.
10 DNP, Op.cit, Pág. 269-270.
11 Departamento Nacional de Planeación, DNP (2005). Hacia una Colombia equitativa e incluyente. Informe de Colombia, objetivos de desarrollo del Milenio. Bogotá, D.C. Pág. 73.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

lidad, proporcionándole un estado psicológico de confianza y preparando el camino para ampliar su radio de acción a través del desarrollo de las formas básicas del movimiento y del lenguaje.

El movimiento corporal y el lenguaje son los medios más importantes y perfectos de que se vale el niño para interactuar con el medio. Al ampliar su radio de acción, el niño estará en condiciones de asistir a otros escenarios como el de la ludoteca, el parque y la escuela, donde a través de actividades de juego interactuará con otros niños y con el mundo de los objetos. El juego comprendido como una actividad desinteresada, que no tiene objetivos fuera del mismo y que tiene diferentes manifestaciones como los juegos competitivos, representativos, de azar y de vértigo, encierra las actividades que tienen que ver con la educación física, la educación artística y la literatura, constituyéndose en un mundo de posibilidades y de retos impregnados de manera permanente del disfrute, la alegría y las interacciones con los sujetos y con los objetos.

Los primeros años de vida son decisivos en los procesos de desarrollo y de formación del niño. Es así como la educación, entendida, para la primera infancia, como la adquisición de hábitos de vida, la orientación en el desarrollo del movimiento corporal y del lenguaje y el cultivo del afecto, debe contar con los escenarios y las condiciones materiales ajustadas, tanto a la edad de los niños como a los propósitos ya enunciados. El juego constituye la actividad privilegiada para el desarrollo individual y social de los infantes; a través de éste el niño se va introduciendo en el mundo de la cultura y va dotando de intencionalidad sus acciones, de igual manera, va asumiendo responsabilidades propias de su edad, es en éste ambiente de desarrollo y aprendizaje en que el niño construye su individualidad y su autonomía.

Sin pretender exponer una teoría sobre el desarrollo y la formación de la infancia, estas reflexiones ilustran la necesidad de una educación de alta calidad en esa etapa de la vida en la que deben participar las madres y padres en el ámbito familiar y los licenciados en pedagogía infantil o preescolar en el ámbito escolar, pues esta tarea debe estar encomendada a personas que tengan el conocimiento de las características de la infancia y de la intencionalidad y metodología que favorezca los procesos de formación y desarrollo de los niños.

Fundamentos para una política educativa alternativa del preescolar

La política de atención integral a la primera infancia guiada por la articulación entre ajuste fiscal y privatización, está orientada a mantener la visión asistencialista, sacrificar el

preescolar de tres grados y fortalecer la intermediación. Al respecto, es necesario señalar la importancia de hacer un debate profundo sobre el modelo educativo que guía esta propuesta. Desde tiempo atrás FECODE ha planteado la importancia de mantener un preescolar de tres grados, ello implica que la atención a la primera infancia defina dos etapas diferenciadas en el aspecto educativo: la primera que va de los cero a los 3 años y la segunda, de los tres a los cinco años.

La existencia de este preescolar es imposible en el Plan Sectorial de Educación del actual gobierno. Por un lado, mantiene una visión monolítica entre los cero y los cinco años, sin establecer esa diferenciación indispensable que se debe propiciar cuando el niño llega a los tres años de edad. Pese a decir lo contrario, el gobierno mantiene el asistencialismo y la idea de guardería y de atención en la perspectiva del cuidado, sacrificando la visión de lo educativo y la necesaria inducción a lo escolar. Además, la política establece que la prestación de esta atención se entregará prioritariamente a cajas de compensación y a empresas privadas que han hecho del discurso sobre la infancia una forma particular de ganancia y rentabilidad. La visión académica sobre la infancia no debe estar en manos de expertos que la utilizan para comercializar con ella; por eso, insistimos que es el sector público el lugar en que se debe desarrollar una visión pedagógica que diferencie las necesidades del preescolar y las de la población infantil menor de tres años que no está en el preescolar pero que debe estar atendida por el Estado, y que además, debe integrar una política de apoyo a las familias.

FECODE ha insistido en la creación de un preescolar de tres grados en las instituciones educativas del Estado. El grado cero, que actualmente existe, es insuficiente para atender las necesidades de formación y aprendizaje de la niñez colombiana. El Estado deber ir más allá de una visión asistencialista y proteccionista en la atención a la niñez desde los cero hasta los cinco años de edad. La atención a la niñez debe tener entre sus objetivos la protección de esta población contra muchas injusticias que desafortunadamente viven los niños y las niñas; sin embargo, la protección no debe ser el único objetivo de una política social para la infancia. Es necesario crear una auténtica política de desarrollo del ser humano, de crecimiento personal y social, y de potenciación de las facultades naturales de la infancia para aprender, formarse, crecer y disfrutar plenamente de la vida.

Ello implica que es responsabilidad del Estado, crear dentro de esa política, unas estrategias que generen las condiciones para que los niños y las niñas vivan en su experiencia cotidiana, procesos afectivos, lúdicos, sociales y culturales que les permitan vivir sus días de manera enriquecedora y

gratificante. El proceso educativo escolarizado tiene un rol que cumplir, aunque debe poseer unas características específicas acorde con las necesidades de los niños y niñas, es primordial que dicha escolarización esté articulada al sistema educativo.

De este modo, la propuesta va encaminada a que se establezcan dos énfasis en la política para la primera infancia. Una, de desarrollo integral que defina dos etapas diferenciadas en el aspecto educativo: La primera que va de los cero a los tres años y la segunda, de los tres a los cinco años. En las dos etapas es importantísima la atención integral al desarrollo pleno de las facultades de los niños y las niñas. Sin embargo, es fundamental que esa atención no descuide que entre los tres y los cinco años, el desarrollo de los niños y niñas se debe complementar con una estrategia de escolarización que se materializaría en un preescolar de tres grados con el propósito de preparar al niño para la vida académica y escolar, sin que esta experiencia sea un proceso escolar tradicional, sino que por el contrario les permita vivir.

En la actualidad, los jardines infantiles de la Secretaría de Integración Social (Bogotá, D.C.) tienen una propuesta educativa interesante y tres ventajas que se deben destacar:

- ❖ Sus instalaciones ergonómicas y sus espacios adecuados brindan un entorno para encaminar esos procesos de integración y socialización que pueden ayudar a la perspectiva del desarrollo integral.
- ❖ Durante los últimos años han construido un modelo pedagógico específico para pensar y aportarle a las necesidades de los niños en estas edades.
- ❖ Cuenta con educadoras profesionales en preescolar.

Su gran limitación es la cobertura, porque los cupos no son suficientes para toda la población infantil de la ciudad que está entre los cero y los cinco años de edad. Por eso, esta acción importante se podría complementar con una decisiva política de impulso al preescolar de tres grados que atendiera a niños y niñas entre los tres y los cinco años de edad y que tendría las siguientes características:

- ❖ Estaría a cargo de las Secretarías de Educación.
- ❖ Se realizaría en las instituciones educativas públicas, construyendo en ellas las áreas y espacios especializados junto con la dotación de materiales lúdicos indispensables.

- ❖ Su modelo pedagógico no sería orientado a la escolarización temprana. Por el contrario, se enfocaría al desarrollo pleno del niño y la niña; pero su presencia en el espacio escolar contribuiría poderosamente a la socialización y a su integración a la permanente vivencia de interacciones para el ejercicio ciudadano.
- ❖ Su cobertura estaría enfocada a cubrir el cien por ciento de la población infantil entre los tres y los cinco años de edad.
- ❖ Estaría orientada por personal formado pedagógicamente para el preescolar y la educación infantil.

Un gobierno comprometido realmente con la infancia y con su educación, empezaría por elaborar propuestas que tengan en cuenta la formación de seres humanos con una vida digna, y no que los considere como objetos o cifras útiles o competentes para el mercado.

◦ Bibliografía

- Ariès, Ph. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Badinter, E. (1981). *¿Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós-Pomaire.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP (2010). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014. Prosperidad para todos*. Bogotá, D.C.
- Departamento Nacional de Planeación, DNP (2005). *Hacia una Colombia equitativa e incluyente. Informe de Colombia, objetivos de desarrollo del Milenio*. Bogotá, D.C.
- FECODE Federación Colombiana de Educadores (2005). *Reflexiones sobre la Política Educativa para la Primera Infancia*. Revista Educación y Cultura, 69, septiembre. Bogotá: Autora: María Cristina Torrado.
- Jaramillo, Leonor (2007). *Concepción de infancia*. Revista Zona próxima, N° 8, p.p. 108-123.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para el grado de Transición*. Bogotá: EDESCO, Ltda.
- Reyes, Y. *¿Agentes educativos? Maestros, ¡a mucho honor!* El Tiempo, febrero 20 de 2012.

El lugar de la literatura en la primera infancia

Yolanda Reyes¹

Quiero compartir tres escenas, a la manera de instantáneas, para ilustrar los descubrimientos que he presenciado durante estos años en los que me he dedicado a enseñar y a compartir la literatura con bebés, niños y niñas y que han transformado profundamente mi visión acerca del lugar que ocupa en la formación de los seres humanos desde el comienzo de la vida. Gracias a lo que me han enseñado mis jóvenes lectores, he adquirido una perspectiva para mirar mis tiempos de universidad y mis primeros años como maestra y he descubierto lo poco que me enseñaron (y lo poco que yo enseñé) sobre su significado profundo. Tuve que ir aprendiendo –o quizás sería mejor decir “desaprendiendo”, como quien se libera de cargas inútiles– datos, fechas, objetivos y estrategias. Mediante un lento proceso, empecé a mirar hacia atrás, guiada por una pregunta: “¿desde cuándo leemos?” y terminé trabajando con los lectores más pequeños que puedan imaginarse.



36



Alrededor de la “Bebeteca” de Espantapájaros, un proyecto de investigación y práctica centrado en la lectura durante la educación inicial, he replanteado el significado de vocablos como *lector*, *lectura* y *texto*. El hecho de trabajar con bebés desde los 8 meses, que aún no caminan ni hablan y que, obviamente, no han tenido contacto con los textos, en el sentido tradicional de la palabra, y el hecho de verlos crecer como lectores, me ha ido enseñando que la actividad interpretativa, aquella que constituye la esencia de la experiencia literaria, se inicia desde el comienzo de la vida. Es precisamente durante la primera infancia cuando se dan dos momentos simbólicos cruciales en la vida: aprendemos a hablar, alrededor de los 18 meses, –pero ingresamos al mundo del lenguaje desde que nacemos– e iniciamos nuestro contacto con la alfabetización alrededor de los 5 años, aproximadamente. Resulta imposible encontrar hitos más complejos en la vida de un lector: aprender a hablar y aprender a leer y a escribir, inada menos! Lo que hacemos después, en el fondo, es profundizar sobre lo mismo.

En las tres escenas que voy a describir y que tienen lugar durante la primera infancia, se hacen evidentes las conexiones afectivas entre los textos y la vida, y se puede advertir también cómo

1. Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Literatura, realizó estudios de postgrado en Lengua y Literatura Española. Fundadora y directora de *Espantapájaros Taller*, librería y proyecto cultural de formación de lectores dirigido a niños y mediadores adultos. Autora de libros para niños, jóvenes y adultos, entre los que se destacan *El terror de Sexto B*, *Los años terribles* y *Pasajera en tránsito* y del ensayo *La casa imaginaria*, sobre lectura y literatura en la primera infancia. Es columnista del diario *El Tiempo* y dirige la colección *Nidos para la Lectura* de Alfabuara. Correo electrónico: yolandareyesv@gmail.com.

la literatura es el texto por excelencia que expresa, alberga y recoge la particularidad humana desde muy temprano. Quiero mostrarles también cómo la experiencia literaria nos permite el tránsito desde el lenguaje meramente fáctico hacia otros “*mundos posibles*” de la imaginación y la expresión artística, a los que todos los seres humanos tenemos derecho y en los cuales se basan las posibilidades del pensamiento y de la creatividad.

Mi premisa es que la experiencia literaria —y quiero enfatizar en ese binomio: *experiencia literaria*— se puede enseñar, vale decir, transmitir desde el comienzo de la vida y que es más sencillo de lo que se nos hace creer. Se trata de un proceso que se inicia, literalmente, por ósmosis: piel e piel, verso a verso, canto a cuento, como veremos en las escenas siguientes.

Primera escena: la voz, el texto madre y la poesía

Pensemos en un bebé imaginado desde el vientre materno al que se inventa rostro y nombre, incluso antes de nacer, y a quien se le entrega, en el tiempo de la espera y durante sus primeros meses de vida, una compleja historia de palabras: la historia de la cultura, entrelazada con la historia de su familia y con la de su particularidad como sujeto.

El psicólogo Jerome Bruner afirma que: “*La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que simplemente dominar un código. Están negociando procedimientos y significados y, al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje*”². Para Bruner es clara la idea de que esas facultades originales con las que el bebé viene al mundo se activan en la medida en que madre e hijo inician esa transacción, ese juego de doble vía que él denomina “*reciprocidad*” y que ilustra como “*la cada vez mayor capacidad de la madre para diferenciar las razones de llorar del niño, así como la capacidad del niño de anticipar esos acuerdos*”³.

Es ese pacto el que crea muy pronto una forma de atención mutua, una “*armonía de la intersubjetividad*”. A medida que la madre “*lee*”, el llanto de su bebé, va fundando en él nuevos significados y matices y abre la puerta a la experiencia del lenguaje o de la lectura, en su acepción más amplia de construir sentidos, lo cual significa que el ingreso al mundo de lo simbólico se da en virtud de esa primera “*con-versación*”.

Veamos cómo el pacto madre-hijo está profundamente ligado a la experiencia poética: mientras el niño incorpora las voces de sus seres queridos, fluye también, en la voz de la madre,

el torrente de la tradición oral: aquellos “*libros sin páginas*” que ella inscribe en la memoria poética del niño. Las nanas, los arrullos, los juegos de balanceo y los cuentos corporales como *Este compró un huevito* o *Sana que sana*, dan cuenta ya de una primera lectura literaria, anclada en las resonancias afectivas y expresivas del lenguaje (ritmo, musicalidad, y connotación), que son la base de la experiencia poética.

Bruner llama la atención sobre el significado de esos primeros juegos que se dan en todas las culturas con nombres diferentes. “*Hay juegos que están constituidos por el lenguaje y que sólo pueden existir donde el lenguaje está presente. El formato de esos juegos tiene una estructura profunda y un conjunto de reglas de realización con las cuales se maneja la superficie del juego*”⁴. Quizás valdría la pena añadir que esos juegos ya han puesto en escena el juego metafórico de representar unas cosas —ausentes— valiéndose de otras cosas que cobran presencia mediante la palabra. En los textos de nuestra tradición oral como el *Aserrín, Aserrán* o el *Tope, tope, tun* está contenida la complejidad de esa experiencia de lectura interpretativa descrita por Bruner, lo que prueba que ponemos en marcha complejos mecanismos de construcción de significados desde los primeros meses de vida y que también desde esos primeros meses “*aprendemos*” de un modo visceral, el significado de lo poético como lenguaje abierto a múltiples sentidos y sonoridades.

Segunda escena: en el bosque de la narrativa

Vamos a suponer que han pasado dos años desde la escena anterior y que aquel bebé que dejamos ha vivido procesos de desarrollo de orden físico y psíquico que inciden en sus capacidades simbólicas. Después de haber aprendido a sentarse, a gatear y a caminar, procesos que le entregan una movilidad insospechada y que lo sacan de la contemplación exclusiva de la madre para mirar a dúo otras cosas, han entrado en la escena los juguetes y también los primeros libros de imágenes. En ese triángulo —adulto, libro y lector— nuestro bebé ha descubierto un “*mundo otro*” hojeando y mordiendo libros y sabe que las ilustraciones, esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, no pertenecen al orden de la realidad sino a esa convención cultural llamada libro. Ese “*como si*”, que es el germen de lo simbólico, le permite jugar a la casita o a los caballitos y descubrir que en los libros está representado su entorno. Así mismo, el lenguaje verbal, que ya se ha consolidado, le demuestra que es posible nombrar lo que no está presente. Ese lenguaje conquistado le permite evocar simbólicamente la ausencia. Es un descubrimiento, a la vez maravilloso y terrible, en el que aforan los miedos y surge también una necesidad de independencia, “*yo solito*”, que

2 Bruner, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986.

3 *Ibid.*

4 *Ibid.*

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

entra en conflicto permanente con el mundo de los límites y las normas y con la necesidad contradictoria de estar solo y acompañado-protegido al tiempo.

De nuevo, la literatura vuelve a acompañar su desarrollo psíquico como lector que se entrena en hacerse preguntas, en inventar, imaginar, soñar y tener pesadillas. Los relatos le permiten entrar en contacto con hechos, peripecias y personajes que suceden en un tiempo lejano: el tiempo de *la ficción*. De esta forma, se inaugura el paso a otro lenguaje muy sofisticado que va más allá de lo fáctico y de las situaciones cotidianas y que se traduce en los relatos. Según la psiquiatra Marie Bonnafé, en la forma relato todo está incluido. *"Se puede hablar de lo ausente y se utilizan formas discursivas más complejas. Ésa es la única forma de lenguaje que tiene las características de la lengua escrita. Se trata de un preescrito en el lenguaje oral"*⁵.

Además del profundo poder emocional que posee la ficción para nombrar los dramas psíquicos que vive el niño de esta etapa y darles una resolución simbólica, estos relatos aportan una clave definitiva para la conciencia de que hay diferentes formas de lenguaje. En efecto, las historias que se le cuentan al niño obedecen a un *"orden otro"*, a una *"transcripción"* de sucesos en una forma de tiempo estructurado según las leyes de la escritura.

El relato de ficción es distinto a la lengua de la inmediatez pues el hecho de decir *había una vez* o *"La noche en que Max se puso su traje de lobo y se dedicó a hacer travesuras"*... sugiere *"un tiempo otro"*, no presente, que se nombra en *"un lenguaje otro"*. Al introducir al niño en esas coordenadas *"otras"* de una historia, los adultos lo sitúan en el amplio texto de la cultura escrita, para mostrarle cómo la literatura permite emprender viajes más allá del aquí y del ahora y aventurarse por lugares y por tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación.

El álbum de Maurice Sendak, *Donde viven los monstruos*⁶, puede servirnos como metáfora de lo que constituye ese nuevo salto en la formación del lector literario. A través de la ficción, nuestro niño se identifica con Max, el protagonista de la historia y oculto bajo esa *"identidad otra"*, puede viajar simbólicamente al *"espacio otro"* donde viven los monstruos; trasladarse a un *"tiempo otro"*, hablar de sí mismo en un lenguaje cifrado, explorar sus propios miedos, mirarlos fijamente y regresar al *"tiempo real"* de su habitación real, justo a tiempo para la hora de la cena.

Nótese que nuestro lector no ha cumplido siquiera tres años y ya ha experimentado —con una profunda emoción vital— esas *"categorías"* (tiempo cronológico/psicológico; espacio,

personajes y tantos otros etcéteras) que algunos de nosotros asociamos con los ejercicios tediosos de análisis literario de nuestras clases de literatura en la escuela.

Tercera escena, no siempre gozosa, del rito de tránsito

Saltemos otro par de años para encontrarnos de nuevo con ese niño que ya ha ingresado a la educación formal y que está iniciando el proceso de alfabetización propiamente dicho. Este paso hacia la conquista plena de la autonomía lectora, se constituye en un largo rito de tránsito —es falso que dure un solo año— y está lleno de complejidades y minucias. Según afirma Vygostky, *"El lenguaje escrito es la forma más elaborada de lenguaje"*⁸, y dicha elaboración supone la puesta en marcha de complejos procesos de pensamiento. Lo escrito no es la mera transposición del lenguaje oral, en tanto que implica operaciones psíquicas relacionadas con la estructuración de lo temporal en un orden gráfico espacial y con una planeación emanada de la nueva índole del discurso. La ausencia física de un interlocutor visible elimina los supuestos propios de la comunicación oral —dado que el otro no está ahí, es necesario proporcionarle unas coordenadas comunes— y ello implica, desde un proceso de planeación mental deliberado, hasta la incorporación progresiva de convenciones que reemplazan las pausas y las inflexiones naturales del lenguaje oral, como los signos de puntuación y las reglas ortográficas.

Adicionalmente, el acercamiento al sistema de escritura requiere procesos complejos de análisis y síntesis. Lo que en el lenguaje oral iba junto, ahora hay que separarlo en oraciones, palabras y sonidos. Al tener que representar los sonidos individuales del habla, que en la oralidad eran percibidos como un todo, nuestro niño encara la difícil tarea de descomponer las unidades en pequeñas piezas. Ello le supone tomar conciencia de la relación entre grafemas y fonemas, relación que para efectos de nuestra lengua no es unívoca del todo, puesto que los grafemas no corresponden exactamente a los fonemas. Durante este proceso de entender *"el truco de la lengua escrita"*, tendrá que enfrentarse a una serie de arbitrariedades emanadas de la índole convencional del lenguaje escrito, que le demandan una atención conciente para entender que cada letra puede representar un sonido —o a veces más de uno— lo cual implica el lento proceso de descomponer las palabras en fonemas y, simultáneamente, el de volver a unir fonemas para leer o escribir palabras. Pero además de estas minuciosas operaciones que concentran la atención en el complejo mecanismo de armar y desarmar palabras, el texto sigue inscrito en un contexto amplio de oraciones, párrafos y posturas comunicativas diversas que afectan el sentido de esas pequeñas unidades.

5 Bonnafé, Marie. *Poner al bebé en el centro. Entrevista concedida al periódico "Espacios para la Lectura"; número 5, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.*

6 Sendak, Maurice. *Donde viven los monstruos. Colección Nidos para la Lectura. Bogotá, Alfaguara, 2005*

7 *Ibid.*

8 Vygostky, Lev, S. *Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, Ediciones Fausto, 1996.*

Por ello nuestro lector necesita hacer acopio de los conocimientos fonéticos, sintácticos, semánticos, comunicativos e interpretativos que ya vimos que adquirió en etapas anteriores y que le ofrecen un contexto amplio donde ocurrirá la construcción de significados de la lectura y la escritura alfabéticas.

Es precisamente en esta etapa donde se hace evidente la estrecha relación entre lo que el niño ya sabe y ha experimentado en el ámbito del lenguaje oral y sus posibilidades de éxito en su acercamiento a la lengua escrita. Por citar algunos ejemplos, la conciencia fonológica desarrollada mediante la exposición desde la cuna al juego con la música y la poesía le permitirá saber que las palabras pueden descomponerse y le brindará claves sonoras imprescindibles para saber cómo se arman y desarman; las estructuras narrativas que lleva incorporadas gracias a su contacto con los cuentos le facilitarán el acceso al mundo "otro" de los símbolos escritos; la experiencia espacial derivada de su actividad de hojear y manipular libros de imágenes le ofrecerá nociones de lateralidad, definitivas para el manejo del espacio gráfico de la lectura y la escritura; su riqueza de vocabulario le hará más fáciles las nuevas operaciones de construcción de sentido y, en términos generales, el conocimiento intuitivo que lleva incorporado acerca del funcionamiento del lenguaje, le dará herramientas metalingüísticas para tomar conciencia de sus mecanismos.

Pero además de los procesos de pensamiento y de las "bases lingüísticas" que ya hemos descrito, a los que tanto contribuye la compañía lectora del adulto, hay otras bases igualmente importantes que han sido otorgadas como "dones" y que pertenecen al ámbito de la motivación. En ese sentido, la experiencia literaria vinculada al afecto de los seres queridos y la constatación permanente de las estrechas conexiones entre los libros y la vida le proveen un sustrato de "nutrición emocional", que sigue siendo vital durante esta etapa. Sortear los procesos de acercamiento a la lengua escrita será una experiencia retardadora y atractiva si nuestro niño sigue sintiendo que los libros le permiten leer-se en ellos, descifrar el fondo de sí mismo y seguir explorando mundos posibles, cada vez más amplios.

Ahí es cuando más se necesita recurrir al sentido profundo de la experiencia literaria: durante esta etapa sigue siendo vital poder explorar sus incesantes preguntas, su deseo de saber y sus necesidades imaginativas, aventureras, simbólicas... Sin embargo, en este momento puede haber un desfase entre su capacidad incipiente de lectura alfabética y su necesidad de desciframiento vital. Por eso, la lectura de viva voz por parte de los adultos –padres, madres y docentes– resulta definitiva para que nuestro niño continúe creyendo en las compensaciones vitales que lo conectan con la literatura. Mientras él logra acceder a la totalidad de las convenciones del lenguaje, el acompañamiento emocional que le brindan los adultos leyéndole los libros que su psiquis y su deseo necesitan se constituirán en la

compañía necesaria para demostrarle que leer sigue teniendo relación con sus preguntas y su vida.

A muchos niños les sucede –y creo que todos podemos dar fe– que esta tercera escena no es grata. La lectura suele perder el sentido vital para convertirse en mera tarea académica. La magia de leer un cuento o un poema porque sí, porque hay alguien que nos quiere, o simplemente, porque queremos leer: porque seguimos necesitando saber, sentir, vivir y ser otros se puede perder de vista entre la minucia de la alfabetización inicial. De ahí que la lectura de los textos literarios, de esos libros reveladores, que no se leen sólo con los ojos sino con el corazón y con el deseo, de esos libros que nos hacen llorar, morir de miedo o de risa, pensar o vivir aventuras sean más necesarios que nunca para el crecimiento emocional.

Epílogo, casi a modo de moraleja

Lo que en el fondo ofrece la experiencia literaria, lo que la hace tan significativa y poderosa y lo que los adultos, como texto primordial de los niños, debemos y podemos enseñarles, es esa emoción estética que nos permite conectarnos con nuestra particularidad de sujetos y explorar nuestras experiencias, nuestros sueños y nuestros secretos. En medio del bullicio y de la avalancha de noticias que vienen desde afuera, la literatura le trae al lector de cualquier edad "noticias sobre sí mismo".

Ese gran texto escrito a varias voces por una infinidad de autores a lo largo de la historia y construido por los seres humanos de tantas generaciones que alberga las producciones culturales de "nuestra común humanidad", es el que no se nos puede escapar cuando pretendamos transmitir la experiencia literaria. Esta lección, la más importante de todas, no solían enseñarla en mis tiempos de universidad y me temo que aún hoy está ausente en nuestras escuelas, desde la educación inicial hasta el postgrado. Yo la aprendí junto a mis mejores maestros: los lectores más pequeños, que tienen clarísima la relación entre la literatura y la vida. Fueron ellos quienes reafirmaron en mí, con su lenguaje sencillo, la magia esencial de la experiencia literaria, que consiste en irse a pasar ciertas temporadas entre esas "casas de cuento", donde los sueños se encuentran con la realidad y donde es posible ir inventándose, cuento a cuento, el texto de la propia vida.

◦ Bibliografía

- Bonnafé, Marie. *Poner al bebé en el centro*. Entrevista concedida al periódico "Espacios para la Lectura"; número 5, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Bruner, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986.
- Sendak, Maurice. *Donde viven los monstruos*. Colección Nidos para la Lectura. Bogotá, Alfaguara, 2005

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

El preescolar, un sueño para el futuro

Celio Nieves Herrera¹

Cuando se habla de los principios de la enseñanza y la educación, se habla de umbrales que son habituales en cualquier nivel de educación, que se concretan y particularizan en cada edad. El caso de la edad que nos ocupa (3 a 5 años), considerada la misma edad desde el nacimiento hasta la del conflicto de los seis-siete años, implica necesariamente su ajuste a estos principios generales y la particularización del proceso educativo en la edad, dada la obligatoria correspondencia ya señalada con las características del desarrollo en estas edades. La afirmación que la edad pre – escolar constituye una etapa fundamental en todo el desarrollo de la personalidad del niño, resulta ampliamente compartida por todos los pedagogos que se han ocupado desde distintas posiciones de los problemas de la educación, el desarrollo y la formación del ser humano.



“Donde hay educación no hay distinción de clases”.

Confucio

40

La equidad de una nación posee un denominador común: la educación de calidad. Al referirnos a la calidad inmediatamente nos situamos en todos sus componentes, jornada única, profesionalización y capacitación de docentes, bilingüismo, evaluación, entre muchos otros aspectos pero quizá el más decisivo lo determina el preescolar de tres grados que históricamente ha tenido una brecha entre el sector privado y el público que se sugiere muy grande. Para entenderlo no es necesario ser experto en educación, basta únicamente dar una mirada a los países de mayor desarrollo humano (Finlandia, Alemania, Suecia, Noruega) países que organizaron un preescolar de tres grados de calidad y universal.

En Colombia la situación ha venido manejándose con un criterio de cuidado al menor que sin ser inadecuado en esencia desconoce los alcances pedagógicos de la educación



– Alberto Motta –

¹ Licenciado en Biología, Posgraduado en Planeación para la Educación Ambiental. Integrante de la dirección del Polo Democrático Alternativo PDA. Concejal de Bogotá. Correo electrónico: celionievsherrera@gmail.com.

formal y rompe con los juicios de valor y el avance cualitativo de los educandos de cara al desarrollo humano y personal.

La situación de los niños y niñas en Bogotá, menores de 5 años, no puede observarse con perspectiva sectorial, a esta población se le debe garantizar condiciones adecuadas de nutrición, salud y educación, asimismo como la protección contra los maltratos, la explotación y cualquier forma de violencia. Proveerles una “educación temprana de calidad” más que un reto representa una urgencia inaplazable y aunque requiere de cambios conductuales en el seno de las familias, además de requerir la coordinación de todos los sectores sociales e institucionales para adelantar acciones positivas en pro de esta población.

Como uno de los más significativos objetivos de la educación preescolar en Colombia se pretende que los menores sean encauzados hacia su identidad y autonomía, desarrollen su inteligencia cenestésico-corporal, el aprestamiento y la motivación para el proceso de lectura y escritura, así como la capacidad de solucionar problemas que impliquen relaciones e instrucciones matemáticas; desplieguen su creatividad frente a su entorno y a sus relaciones familiares y sociales. Esta educación debe estar a cargo de docentes formados especialmente para este nivel y contar con el apoyo incondicional del Estado en observancia del Artículo 2 de la Constitución Nacional que señala las obligaciones del Estado para sus conacionales.

“Los niños de edad pre-escolar quieren tocar, gustar, oler, escuchar y examinar todas las cosas por sí mismos. Están ansiosos por aprender. Ellos aprenden experimentando y haciendo. Los pre-escolares aprenden de sus juegos. Están muy ocupados desarrollando habilidades, usando el lenguaje y luchando por ganar control interno (emociones)”.

Los niños de esta edad deben ser sujetos activos e incorporados a los sistemas educativos tempranos, para garantizar a futuro su desarrollo integral desde la visión de una educación igualmente integral.

De hecho la Corte Constitucional ha promulgado sendas sentencias que esclarecen el camino para un preescolar de tres grados:

“El derecho fundamental de los niños a la educación. Reiteración de la jurisprudencia

Como lo ha resaltado desde sus primeros fallos esta Corporación, en particular en la sentencia T-787 de 2006, la educación es un derecho y un servicio de vital importancia para sociedades como la nuestra, por su relación con la erradicación de la pobreza, el desarrollo humano y la construc-

ción de una sociedad democrática. Es por ello que la Corte ha indicado en distintos pronunciamientos que ésta (i) es una herramienta necesaria para hacer efectivo el mandato de igualdad del artículo 13 superior, en tanto potencia la igualdad de oportunidades; (ii) es un instrumento que permite la proyección social del ser humano y la realización de sus demás derechos fundamentales; (iii) es un elemento dignificador de las personas; (iv) es un factor esencial para el desarrollo humano, social y económico; (v) es un instrumento para la construcción de equidad social, y (vi) es una herramienta para el desarrollo de la comunidad, entre otras características”.

“Ahora bien, el inciso tercero del artículo 67 superior dispone que la educación 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”.

“Respecto de la segunda cuestión, esto es, los grados de instrucción que el Estado está en la obligación de garantizar, la Corte ha afirmado lo siguiente (i) que los grados previstos en inciso 3° del artículo 67 de la Carta -un grado de educación preescolar y nueve años de educación básica- constituyen el contenido mínimo del derecho que el Estado debe garantizar, y (ii) que como se trata de un contenido mínimo, el Estado debe ampliarlo progresivamente, es decir, debe extender la cobertura del sistema educativo a nuevos grados de preescolar, secundaria y educación superior”.

Con fundamento en estos argumentos, por ejemplo, en la sentencia T-356 de 2001, la Corporación sostuvo que con base en un decreto presidencial, no puede interpretarse, en contravía del carácter flexible del artículo 67 de la Carta, que el único grado obligatorio de preescolar es transición, pues una norma de tal rango no puede limitar garantías constitucionales como la objeto del presente pronunciamiento.

En lo que respecta a la progresividad con la que debe ir ampliándose la cobertura del sistema educativo, deben recordarse las pautas que en materia de progresividad de los derechos económicos, sociales y culturales en general, esta Corporación ha fijado siguiendo el derecho internacional de los derechos humanos.

En este sentido, la Corte ha indicado que el mandato de progresividad de estos derechos no puede entenderse como una justificación para la inactividad del Estado, sino que implica la obligación de éste de actuar lo más expedita y eficazmente posible a fin de ampliar la satisfacción de los mismos. Lo anterior siempre y cuando se respete por lo menos el contenido mínimo de aquellos -que se deduce, por ejemplo, de los tratados internacionales y de la Constitución-, el cual es de exigibilidad inmediata”.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

- Alberto Motta -

“La prestación del servicio de educación preescolar

La educación preescolar, de conformidad con el artículo 15 de la Ley 115 de 1994 -“por la cual se expide la ley general de educación”-, es aquella “(...) ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”, antes de iniciar el ciclo de educación básica. Ésta comprende tres niveles de formación denominados pre jardín, jardín y transición, de los cuales por lo menos uno es de carácter obligatorio.”



No se justifica que en Colombia no se haya avanzado en la institucionalización de los 3 grados de preescolar desconociendo los principios de equidad social.

Con fundamento en estos argumentos, por ejemplo, en la sentencia T-356 de 2001, la Corte Constitucional sostuvo que con base en un decreto presidencial, no puede interpretarse, en contravía del carácter flexible del artículo 67 de la Carta, que el único grado obligatorio de preescolar sea transición, pues una norma de tal rango no puede limitar garantías constitucionales como la objeto del presente pronunciamiento. El preescolar debe partir de los intereses, necesidades y características de los niños y de los procesos. Partimos de los intereses, necesidades y características de los niños, de los ejes y desarrollos propuestos entre otros por los PEI con respecto a los ritmos de cada individuo, para dar a los niños y niñas la flexibilidad y autonomía en su pensar, sentir y actuar, reduciendo el “*poder adulto*”.

En Colombia el reto hacia la educación preescolar de tres grados es romper la brecha enorme que existe entre la educación pública y privada y demostrar que la equidad empieza por una educación profundamente humanista y con los elementos que constituyen la educación formal para formular políticas públicas de avanzada, sin mezquindades y sin ningún tipo de cálculo político.

El artículo 18 de la Ley 115 de 1994 establece:

“ARTÍCULO 18. AMPLIACIÓN DE LA ATENCIÓN. El nivel de educación preescolar de tres grados se generalizará en instituciones educativas del Estado o en las instituciones que establezcan programas para la prestación de este servicio, de acuerdo con la programación que determinen las entidades territoriales en sus respectivos planes de desarrollo.

Para tal efecto se tendrá en cuenta que la ampliación de la educación preescolar debe ser gradual a partir del cubrimiento del ochenta por ciento (80%) del grado obligatorio de preescolar establecido por la Constitución y al menos del ochenta por ciento (80%) de la educación básica para la población entre seis (6) y quince (15) años”.

Cabe anotar que los estudios y experiencias en países de Europa, como Suecia, Finlandia y Dinamarca en los cuales, los niños y niñas menores asisten, desde los 3 años de edad, a instituciones para su desarrollo integral, en donde son atendidos por personal pedagógico capacitado en despertar la creatividad de los menores frente a su entorno, estimular su inteligencia cognitiva y cenestésica-corporal, donde es fortalecida su personalidad, su carácter e inteligencia emocional siempre en la búsqueda formar personas de éxito.

Para esto es fundamental que la participación total de las familias en el proceso, de tal manera que así son coadyuvantes en el desarrollo de los pre-escolares, colaborando en su formación educativa, familiar y social, ofreciendo un desarrollo armónico; que a su vez los protege del maltrato, del abuso, de la explotación comercial y de todo tipo de violencia que atenta contra los niños y niñas, cobijados dentro de un ambiente pedagógico y de estimulación, por tanto es necesario tener un control de la permanencia de los menores desde los 3 años de edad.

Si el país quiere lograr una educación inicial que sea el soporte efectivo para garantizar más y mejores posibilidades de desarrollo humano y social se deben asumir desafíos en

los años venideros. Con el Plan Decenal de Infancia 2004–2015 se visualizaron un conjunto de más de 100 metas y estrategias las cuales incorporan las áreas de salud, nutrición, educación y protección contra los malos tratos. Un ejemplo a tener en cuenta y que merece mención es el caso del INEM de Pasto el cual ha venido dando una interesante lucha a favor del preescolar de los tres grados basados en dos criterios fundamentales así:

“La primera tiene que ver con lo pedagógico, porque es donde los niños y las niñas forman lo esencial de su personalidad, de su carácter y establecen pautas de comportamiento y de disposiciones que van acompañarlos -como se ha demostrado ampliamente- durante toda su vida. La Segunda es inherente a la primera ya que reconocida la importancia de la educación temprana “El Estado” no puede promover la inequidad Social desde la infancia, permitiendo que la Educación inicial se ofrezca únicamente en Instituciones privadas que cubren los sectores más solventes de la población. De esto se desprende el aceptar que hay una responsabilidad Social del Estado inmensa en este aspecto y que nunca podrá maquillarlo ofreciendo miles de programas importantes, nadie lo niega, pero con un gran vacío en el aspecto pedagógico como lo reconocieron en el foro de infancia en Bogotá”.

No obstante lo anterior la *Encuesta de Calidad de Vida (2003²)*, examinó los motivos por los cuales los niños y niñas menores de 5 años no asisten a una guardería, hogar comunitario, jardín o preescolar dio por resultado el siguiente análisis teniendo en cuenta que es una situación que es de gran valía al momento de definir políticas y programas para esta población.

La principal razón de inasistencia de menores de 5 años a instituciones (66%) es que sus padres o acudientes consideran que aún no están en edad de asistir; 8% de los encuestados indicó que contaba con alguna persona que podía hacerse cargo de los menores de 5 años. Dentro de las personas dispuestas a permitir que sus hijos o asistidos acudan a una institución educativa la principal causa de la no asistencia, es *“la inexistencia de una institución cerca de su lugar de residencia (12%), seguida del alto costo de este tipo de servicio (7%)”*. Esto merece una reflexión desde la comunidad educativa en general.

La Federación Colombiana de Educadores FECODE, ha sostenido en forma constante que la institucionalización del preescolar de tres grados significa defender la educa-

ción pública, toda vez que incide en los futuros ciudadanos puesto que ofrece condiciones pedagógicas, psicológicas y sociales que no podría obtener de otra forma, una educación pobre advierte un pobre futuro y eliminar esas diferencias en pro de la equidad advierte una connotación profundamente humanista porque incluye aspectos tales como: autonomía, motricidad, creatividad, ubicación espacio temporal, formación en democracia, socialización, avances en actividades investigativas, de observación y exploración del medio natural y social. Como quiera que esta es la edad más importante del ser humano en su formación esos primeros tres años de preescolar son esenciales en la formación ciudadana. Según este análisis no es justificable que en Colombia no se haya avanzado en la institucionalización de los tres grados de preescolar desconociendo los principios de equidad social si se tienen en cuenta que los últimos informes han advertido la inclusión de menores desde los 6 años de edad en los grupos armados ilegales lo cual tiene una repercusión nefasta en el futuro de nuestro país y de allí la importancia y urgencia de darle énfasis al apoyo a los menores de 6 y 5 años de edad en el acceso a la educación temprana.

Cuando se habla de los principios de la enseñanza y la educación, se habla de umbrales que son habituales en cualquier nivel de educación, que se concretan y particularizan en cada edad. El caso de la edad que nos ocupa (3 a 5 años), considerada la misma edad desde el nacimiento hasta la del conflicto de los seis-siete años, implica necesariamente su ajuste a estos principios generales y la particularización del proceso educativo en la edad, dada la obligatoria correspondencia ya señalada con las características del desarrollo en estas edades. La afirmación que la edad pre – escolar constituye una etapa fundamental en todo el desarrollo de la personalidad del niño, resulta ampliamente compartida por todos los pedagogos que se han ocupado desde distintas posiciones de los problemas de la educación, el desarrollo y la formación del ser humano.

En 1996 la UNESCO publicó un estudio dirigido por Jacques Delors³ sobre educación para el siglo XXI, el cual abrió el debate sobre la importancia de la educación como proceso permanente de toda la vida. Los ideales del ser humano de la paz, libertad y justicia social como parte introductoria de Delors fundamentan su discurso para que niños, niñas y jóvenes se integren a la sociedad. Hablar y pensar la educación inicial en Colombia es la *“afirmación de la esperanza en una vida mejor”*.

2 http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/presentación_dic1-cntv.pdf. Consultado Febrero 23 2012, 3pm.

3 Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Presidida por J. Delors. http://www.unesco.org/educación/PDF/S_PDF. Consultado Febrero 23 de 2012. 3 p.m.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

El preescolar, la gran pérdida para las Normales Superiores

Luis Germán Rivera¹

Dentro del sistema educativo colombiano debe existir una reforma muy seria del nivel preescolar y básica primaria, las Normales Superiores debemos dar el paso para presentar al gobierno el cambio de estructura; somos nosotros, como protagonistas de la historia quienes debemos proponerlo; aquellos centros preescolares y de básica primaria concebidos todavía con un docente orquesta forman parte de un modelo caduco, mediante el cual no se superan hoy los vacíos de la educación colombiana, mucho menos con normas estáticas que no permiten repensar la educación. Ellas limitan nuestro actuar a 42 metros cuadrados de reflexión, con 22 horas de presencia en ese recinto creador de adaptaciones a la sociedad presente sin medir las consecuencias tanto para alumnos como para maestros.



44

Los caprichos de gobiernos de turno, dan al traste con historias pedagógicas en detrimento de la filosofía del Estado. Es así como la lucha por unas Normales transformadas en Escuelas Normales Superiores, se va debilitando cuando aparecen estas políticas en contra de la misma carta de navegación como lo es la Constitución Nacional. Cuando las Normales se reestructuraron como consecuencia de la Ley 115 del año 1994, se ordenó a todas las Normales organizar todos los niveles académicos, sin excepción; de esa manera desaparecieron las llamadas Escuelas Anexas. Pero muchas Normales ya tenían el nivel preescolar desde los 3 y 4 años; alguna Normal ya desde el 1964 lo tenía sin norma oficial alguna, ya que esta apareció por los años 1970.

Pero los discursos políticos sobre educación, y de índole más bien *populista* sobre educación, han destruido lo que consideramos un laboratorio excepcional de pedagogía para nuestras instituciones formadoras de Maestros, no de instructores de disciplinas. Ya aparecen las políticas soterradas de eliminar el concepto de Maestro dando el paso velado a la creación de profesionales instructores. Imaginemos que a las personas con el título de Normalistas Superiores, que por ley están para atender el *nivel de preescolar y básica primaria, y al mismo tiempo, les quitamos la posibilidad de su propia practica* y laboratorio

institucional como lo es el preescolar; iqué deformación de la conceptualización de las Normales, de su esencia y finalidad intrínseca e histórica!

Razones burdas desde una perspectiva pedagógica han hecho creer que es lícito constitucionalmente borrar de un plumazo la presencia del preescolar en el sistema educativo público, para dar el paso a la entrega sin ningún escrúpulo a lo máspreciado de las instituciones educativas públicas, como lo son los niños de 2 a 5 años, a instituciones estatales que no se definen como institución educativa sino como instituciones con otros fines. Pero más allá de estas consideraciones engañosas desde la pedagogía, tenemos la tendencia a creer que fueron razones más de índole financiera y fiscal que razones pedagógicas, las que conllevaron a dichas decisiones. Una pésima interpretación constitucional hace que el Ministerio de Educación sostenga fehacientemente que puede entregar este nivel educativo a otros entes diferentes a las Instituciones Educativas públicas.

La Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, establece en los artículos 11,15 y 17 que la educación formal se organizara en tres niveles, esto es, preescolar, el cual deberá tener mínimo un nivel obligatorio, esto permite entender que las instituciones pueden tener los demás grados. En los

¹ Licenciado de la Pontificia Universidad Bolivariana de Medellín; Maestría en Desarrollo Social de la Universidad del Norte de Barranquilla. Rector de la Normal Superior La Hacienda de Barranquilla, Atlántico. Correo electrónico: luisgermanrivera@hotmail.com.



– Alberto Motta –



Las organizaciones que agrupan a las Normales deben ser proactivas en una defensa abierta, clara y pensada desde la pedagogía para sentarse frente al gobierno y que les sea devuelta la cédula de ciudadanía que el Estado les dio a las Normales para ser formadoras de maestros con los niveles completos.

artículos 2,8 y 9 del Decreto 2247 de 1997, se establece que la educación preescolar se ofrecerá a los educandos *de tres a cinco años de edad*. El sistema no establece en qué momento deben cumplir esa edad, por ello se señala que esta ha sido más una estrategia operativa que conceptual. La *sentencia T-323 de 1994 y T-1030 de 2006 de la Corte Constitucional*, dice que el umbral edad de 15 años no es un criterio por el que deba restringirse el derecho a la educación de los menores de edad. Insiste en que las edades fijadas en las normas no pueden tomarse *como criterios excluyentes sino inclusivos*. A su vez, las mismas sentencias arguyen que si bien las instituciones educativas públicas están obligadas a atender a los niños de cinco años como mínimo, *sin perjuicio de los grados existentes en las instituciones educativas que ofrezcan más de un grado preescolar*.

En el mundo entero el preescolar dejó de ser un centro de cuidados, de guardería, de alimentación y de reemplazo de madres trabajadoras, o solamente de entretenimiento, para darle el carácter de educación formal, y de esa manera

integrarlo por medio de procesos de exploración hacia los requerimientos de aprendizaje. Hasta el extremo de que hoy el preescolar figura desde los 85 días de nacidos hasta los cinco años. Robert Owen fundó en el año 1816 en Escocia un instituto de Educación Preescolar formal, pero bien conocemos que en 1837 en Alemania ya se contaba con el Kindergarten en el que sólo se tenía a los infantes ocupados jugando y en entretenidos. .

En el año de 1978 el Ministerio de Educación Nacional reglamentó la atención a niños de 4 a 6 años en las instituciones educativas, y esa historia construida exitosamente por las Normales Superiores, se pierde en el espacio y tiempo sin reflexión seria que detenga la avalancha impositiva de gobiernos de turno en detrimento de las instituciones educativas públicas, abriendo abanicos de empobrecimiento pedagógico a las mismas instituciones formadoras de Maestros y fortaleciendo maliciosamente la educación privada, hasta el punto de afirmar en varias ocasiones que estamos en decadencia frente a lo privado.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

Las Escuelas Normales Superiores debemos volver a conquistar el espacio perdido; sin reflexión alguna dejamos al gobierno del momento deteriorar el gran laboratorio de expresión pedagógica fundante. Nuestras organizaciones como la misma ASONEN fuimos inferiores a esta reflexión, quedando totalmente silenciada la exigencia constitucional y los principios que rigieron la reestructuración de las Escuelas Normales; a pesar de considerar una autonomía en los planes de estudio dada a las Normales Superiores Acreditadas, dejamos perder un espacio privilegiado en la organización de nuestras Instituciones. Muchas de ellas siguieron conservando el preescolar con 4 años, pero deberíamos llegar a los 3 años; mucho más en cuanto la norma constitucional da libertad y derecho a los padres de familia para optar el ingreso de sus hijos al sistema educativo.

Las experiencias construidas en las Instituciones Educativas Públicas han sido vulneradas por los vaivenes de la política educativa del sistema, a veces sin revisión, sin escuchar argumentos, con el pretexto de las simples leyes que hay que cumplir a ciegas, leyes que se construyen con sofismas pedagógicos que no consultan a las verdaderas instituciones que forman Maestros para el nivel de preescolar y básica primaria. Ya habían perdido algunas de las Normales su formación pedagógica desde 8° grado, otras desde el mismo 6° grado; hoy con la creación de los Ciclos Complementarios se redujo la formación a partir de 10° grado.

No es posible quedarnos en las simples normatividades del gobierno; se requiere hacer un análisis pedagógico de los espacios formativos que el sistema debe brindar a través de las instituciones que históricamente han sido reconocidas para tal fin, como lo son las Escuelas Normales Superiores, que desde 1994 se han dado a la tarea de repensar su quehacer para estos tiempos que requiere otros modelos educativos más asertivos. Pretender que cualquiera puede ser Maestro en estos tiempos ha sido la gran equivocación del gobierno, basta dar un vistazo a los criterios que el gobierno establece para ello, como un simple concurso de conocimientos; nos olvidamos de los perfiles requeridos para ser Maestro, para dar el paso a la formación de Instructores de disciplinas. Las Normales no formamos en las disciplinas, formamos un Maestro para el preescolar y la básica primaria. Hoy vemos con cierta distancia el desarrollo de estos nuevos llamados maestros de cualquier disciplina y profesión; el tiempo nos dirá qué resultados produce esta estrategia no reflexionada desde la pedagogía.

Tanto el preescolar como la educación básica primaria requieren personas adecuadamente formadas, los años y la experiencia son las que nos permiten construir un futuro

social y humano acertado para una sociedad cada día que vive cada día más crisis de toda índole. Hoy consideramos algunos que estos años de oro de un niño deben interpretarse a la luz de procesos de exploración y desarrollo de sus potenciales talentos e inteligencias, estructurando su mente desde el mundo posible que el sujeto trae como tendencias genéticas. Estos ambientes los puede generar y desarrollar una Normal Superior realmente acreditada para tal fin.

En los países en donde han desaparecido las Normales, hoy se arrepienten de semejante desastre. ¿Por qué entonces, sin razones pedagógicas serias y sin discusión se anula este proceso que ellas han tenido, sólo con el sofisma financiero que de todas maneras no tiene sustento ni presentación? Dentro del sistema educativo colombiano debe existir una reforma muy seria del nivel preescolar y básica primaria, las Normales Superiores debemos dar el paso para presentar al gobierno el cambio de estructura; somos nosotros, como protagonistas de la historia quienes debemos proponerlo; aquellos centros preescolares y de básica primaria concebidos todavía con un docente orquesta forman parte de un modelo caduco, mediante el cual no se superan hoy los vacíos de la educación colombiana, mucho menos con normas estáticas que no permiten repensar la educación. ¡Elas limitan nuestro actuar a 42 metros cuadrados de reflexión, con 22 horas de presencia en ese recinto creador de adaptaciones a la sociedad presente sin medir las consecuencias tanto para alumnos como para maestros!

Las Normales tenemos que volver sobre los niños de 3 a 5 años según lo previsto en la Constitución y en la ley, demandar frente al gobierno la entrega de esos espacios pedagógicos que se nos dio, y que por capricho de gobierno se nos arrebató, irrespetando a las instituciones que fuimos creadas para ello. No se puede seguir tolerando la violencia pedagógica sobre las Normales Superiores, no se puede seguir pensando a la Normal como cualquier colegio, se nos debe considerar con diferencias, con diversidad y con estructuras administrativas muy diferentes. Nuestros laboratorios no pueden desaparecer, la esencia nuestra es aquella práctica docente sobre la que hemos construido una experiencia y que nos permite mirar con cuidado el potencial de un nuevo Maestro. Las organizaciones que agrupan a las Normales deben ser proactivas en una defensa abierta, clara y pensada desde la pedagogía para sentarse frente al gobierno y que les sea devuelta la cedula de ciudadanía que el Estado les dio a las Normales para ser formadoras de maestros con los niveles completos.

Una mirada a la composición escrita en los niveles iniciales de la educación

Judith Castillo M.¹

Aprender a leer y a escribir es uno de los alcances más significativos del ser humano, no sólo por el gran número de expectativas a nivel familiar, social y escolar que lo enmarcan sino porque ambas habilidades se convierten en una fuente de enriquecimiento personal para el individuo. Desde su más tierna infancia los niños reciben diferentes estímulos con el fin de alcanzar el pleno desarrollo de estas destrezas. Haciendo referencia específicamente a la actividad de escribir se puede decir que, diversos factores se conjugan con el fin de afianzar o limitar su alcance en el ámbito educativo y personal. Estos agentes son: las concepciones que fundamentan la práctica pedagógica, la metodología, el rol del docente y el contexto escolar.



47

El lenguaje escrito es el resultado de un proceso. Debido a lo anterior, en el ambiente pedagógico son diversas las acciones encaminadas a fortalecer su enseñanza y aprendizaje, en algunas instituciones desde los niveles del preescolar, se establecen, tanto en el plan de estudios como en el currículo los lineamientos y competencias que buscan la asimilación de los

contenidos propuestos desde el área de humanidades lo que le permitirá a los estudiantes producir textos o en su defecto demostrar que son competentes al momento de enfrentarse a los diferentes tipos de actividades escritas. Es en esta instancia donde se puede reflexionar en torno a la trascendencia que tiene en el primer ciclo de educación el conocimiento formal

¹ Especialización en Didácticas para la Lectura y Escritura con Énfasis en Literatura. Universidad San Buenaventura.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

de la lengua, los aspectos morfológicos y sintácticos y si en realidad favorecen la expresión oral y escrita de los estudiantes.

En el preescolar se viven experiencias que constituyen cimientos para futuros aprendizajes; mirando con atención la dinámica del aula se puede decir, que se realizan actividades dirigidas por los maestros donde los niños participan de diversos momentos que buscan afianzar las dimensiones cognitiva, motora, espiritual, creativa, socio-afectiva y del lenguaje. En esta etapa el aprendizaje de la escritura se ve influenciado altamente por la motricidad y su ejercitación a nivel fino, teniendo como supuesto en algunos casos, que la lectoescritura es un conjunto de habilidades perceptivo-motrices centrada en la copia de modelos, en la reproducción de trazos, en el agarre de pinzas trípode para luego pasar al conocimiento de las vocales, consonantes, grafemas, sílabas y culminando con la formación de frases y palabras. Esta concepción parte de la escritura como un proceso de codificación de signos y símbolos que involucra directamente al estudiante y al texto.

Pensar en la escritura como un proceso de codificación es reevaluar su carácter social, *"escribir es una actividad de tipo social, comunicativo, inserta en un entorno cultural que le da sentido"*². La autora, hace énfasis en el origen social de la lengua escrita, que surge de las interacciones con el contexto y en el cual se relacionan aspectos cognitivos, sociales y a su vez afectivos. De esta manera, las concepciones que se tienen a nivel educativo frente a la composición escrita marcan la diferencia en torno al objetivo que se desea alcanzar. ¿Se capacita al niño para realizar trazos grafo-motores y copiar modelos o se forman escritores capaces de organizar sus ideas y a través del discurso transmitir a su interlocutor su pensamiento? *"La concepción de la escritura como copia inhibe la verdadera escritura"*³. La lengua en los primeros años escolares, tiende a convertirse en un gran cúmulo de contenidos temáticos centrados en la reproducción que se alejan ocasionalmente de las experiencias significativas que podrían enriquecer el desempeño escritural de los niños.

Al tener como referencia dicho enfoque, el objetivo es formar escritores y que *"aprender a escribir es aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación y al contexto, esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción"*⁴. Aquí cabe resaltar la importancia de la

metodología empleada en el aprendizaje de la composición escrita. Para ello retomaré una experiencia vivida con estudiantes de primer ciclo al trabajar el proyecto *"Cuéntame que te cuento la independencia"*, teniendo como eje central el Bicentenario de la Independencia colombiana y basados en la metodología por proyectos se generaron situaciones reales donde los aprendices, partiendo de la investigación tuvieron un encuentro directo con diferentes tipos de narraciones relatos, fábulas y cuentos, ampliaron su vocabulario semántico al conocer la terminología de la época, vivieron experiencias de acuerdo con sus intereses y motivaciones que los llevaron a ampliar sus conocimientos y a apropiarse de un discurso que les permitió acercarse a la escritura de una forma genuina. El resultado fue evidente en la argumentación que mostraron los niños al presentar con propiedad los tópicos trabajados desde la investigación, fueron recursivos e hicieron uso de varias clases de textos al consignar sus experiencias en el diario de campo y al describir o narrar sus conclusiones como producto de la actividad realizada.

La metodología empleada en la situación anterior *"Metodología por proyectos"*, permitió integrar diversos tipos de conocimientos y cumplió con sus fines ya que se vinculó la escuela con el mundo de la vida colombiana y se generaron situaciones reales de comunicación, donde leer y escribir se convirtieron en una necesidad y no en una imposición. Otro aspecto que se puede resaltar teniendo como referencia la labor realizada con los estudiantes de primer grado en torno al bicentenario, es el rol desempeñado por el docente, ya que debido a la metodología empleada dejó de ser el ente facilitador del conocimiento o aquel que desde la planeación programaba la actividad a realizar para convertirse en motivador y modelador de la experiencia al producir textos en el diario de campo, los cuales fueron revisados por la maestra permitiendo corregir errores sintácticos y gramaticales, los estudiantes eligieron los tipos de textos a investigar, la forma de presentar los resultados de su indagación y poco a poco se dio un acercamiento a los tópicos contemplados en el programa del área de lengua castellana. Así es como *"el profesor no es únicamente el organizador de la tarea, el que sabe e imparte los conocimientos y el que evalúa su adquisición, sino que sus funciones le acercan a los procesos, tanto al de la escritura, al convertirse en lector crítico de los textos de los alumnos, como al de la enseñanza y aprendizaje a través de las acciones de regulación que se dan a lo largo de él"*⁵. Escribir es ante todo pensar⁶ y existen

2 Camps, A. (1997): *"Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita"*. Signos, 20, 24-33.

3 Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): *"Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño"*. México: Siglo XXI.

4 Camps, A. op. Cit.

5 Camps, A. op. cit.

6 Según Vygotsky (1978), es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice como un desarrollo más que como un aprendizaje.

factores que determinan la producción textual por ejemplo: los conocimientos previos si el enfoque es el aprendizaje significativo, las competencias cognitiva, lingüística, comunicativa, pragmática y textual y el contexto en el cual se produce el escrito. Siendo éste de gran valor ya que partiendo de las situaciones "reales" generadas a nivel escolar, se conjugan actividades de lectura y escritura orales y escritas que propician la interacción con los contenidos gramaticales y aquellos que se manejan bajo el prisma del conocimiento de la lengua.

Los aspectos mencionados inicialmente como ya se han analizado, juegan un papel determinante en la composición de textos, las concepciones que fundamentan la práctica pedagógica guían al docente y establecen un norte en el objetivo a alcanzar y aunque todo los estímulos que se puedan brindar al niño a nivel motriz fino son esenciales no se deben convertir en el centro de la enseñanza ya que se incide en la mera reproducción y copia más que en la expresión y organización del pensamiento. Por otra parte, la metodología usada por el maestro garantiza el acercamiento directo con la escritura por medio de diversos textos, afecta la dinámica del aula y los resultados que se obtengan al proponer actividades en el sentido de emular la práctica de la producción escrita más que de homogenizar la enseñanza. Si se hace uso de la metodología por proyectos ya que de acuerdo a sus condiciones es apta al momento de relacionar el contexto de la actividad de escritura con el plano del contexto escolar, se trazará el camino a seguir en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y se llegará a la meta de formar

escritores. A su vez, el docente como actor y lector crítico acompaña el proceso y en compañía de sus estudiantes viven experiencias que los llevan a pensar y luego a escribir.

Se requiere con urgencia propiciar en el entorno escolar situaciones reales a través de las cuales los niños puedan crear mundos posibles, por eso, al igual que la lectura, la escritura no debe reducirse a contenidos programáticos en los grados específicamente de transición y primero de básica primaria. La escritura emerge del interior y en ella convergen aspectos discursivos, emocionales y no solamente grafo-motrices. Para transmitir y hacer que los niños descubran el uso de la escritura se hace indispensable facilitarles experiencias que cobren vida dentro y fuera del ambiente escolar de esta manera se podría en gran sentido educar para la expresión, para la comunicación, para pensar y escribir sobre las diversas situaciones del mundo a las cuales el estudiante diariamente se enfrenta.

◦ Bibliografía

- Camps, A. (1997): "Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". Signos, 20, 24-33.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L.S. (1978): "Pensamiento y lenguaje" Buenos Aires: La Pléyade (1985).

49

La Bebeteca: un puente para llegar a la escuela

Diva Nelly Mejía Franco ^{1, 2}



Investigaciones científicas han confirmado la influencia determinante de la genética y el ambiente en el desarrollo del ser humano, de allí la importancia de una adecuada estimulación en esta etapa de la vida. Una de las primeras dimensiones en fortalecerse es la comunicativa. Así lo reconoce Emilia Ferreiro2 (s.f.) cuando afirma que la conciencia de lector se forma desde la primera infancia en los espacios y contactos con el libro y sus mediadores. Por lo tanto, la Bebeteca se configura como espacio educativo significativo que contribuye en la definición de habilidades propicias para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Dicen que si los seres humanos no pudieran soñar por las noches se volverían locos; del mismo modo, si a un niño no se le permite entrar en el mundo de lo imaginario, nunca llegará a asumir la realidad. La necesidad de relatos de un niño es tan fundamental como su necesidad de comida y se manifiesta del mismo modo que el hambre.

Paul Auster

50

La lectura y la escritura, en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, han sido temas de numerosos estudios e investigaciones; de ellos han surgido diversas propuestas tratando de encontrar soluciones a problemas de gran magnitud. El presente artículo es una invitación a considerar las experiencias de la primera infancia –desde el nacimiento hasta los seis años– como eslabón fundamental del desarrollo infantil y por ende de los procesos lecto-escritores, y a reflexionar sobre el papel de la *Bebeteca*, como posible puente para la transición a la lectura convencional. Para el caso, se hace una revisión bibliográfica del tema, desde la importancia de la intervención temprana del sujeto, hasta las propuestas educativas de algunos autores como De Zubiría (2001)³, Cassany (1999)⁴, Teberosky & Tolchinsky (1992)⁵, Doman (s.f.)⁶, Ferreiro & Teberosky (1979)⁷, y Goodman (1992)⁸. Algunas de



– Diva Nelly Mejía –

- 1 El presente artículo corresponde a la ponencia alterna presentada por la autora el 22 de agosto de 2009 como requisito para optar el título de Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE -Universidad de Manizales. Docente. Correo Electrónico: divanelly07@gmail.com.
- 2 Ferreiro, E. (s.f.). *La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho*. Disponible en http://www.taringa.net/posts/info/861531/Dra_Emilia_Ferreiro-Leer-y-escribir-en-un-mundo-cambiante.html. [Recuperado 2009, marzo 26].
- 3 De Zubiría, M. (2001). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos de aprehendizaje semántico*. Tomo I. Santafé de Bogotá: FAMDI.
- 4 Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- 5 Teberosky & Tolchinsky (1992). *Más allá de la alfabetización*. En: *Infancia y aprendizaje*. Journal for the Study of Education and Development, (pp. 5-13). Madrid: Board.
- 6 Fundación Iberoamericana Down 21. (s.f.). *Método Doman*. Disponible en http://www.down21.org/educ_psc/educacion/tecnica_inetrvencion/doman.htm [Recuperado 2009, julio 17].
- 7 Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- 8 Goodman, Y. (1992). *Las raíces de la alfabetización*. En *Infancia y aprendizaje*. Journal for the Study of Education and Development, (pp. 29-42). Madrid: Board.

ellas son de enfoque alfabético (tradicionalista), y otras vanguardistas. Desde esta mirada, se presenta la *Bebeteca* como puente articulador entre la *génesis del lector [y] su ingreso en el mundo de lo simbólico* en la escuela (Reyes, 2005)⁹.

Se parte de la base de que en el desarrollo cerebral humano son determinantes tanto la influencia genética como la ambiental; así lo precisa Hyman (s.f., citado por Fraser, 2003, p. 89)¹⁰:

(...) en la danza de la vida, los genes y el ambiente resultan ser socios inseparables. Por un lado, los genes esbozan un esquema básico del cerebro. Luego, la estimulación del medio ambiente ya sea la luz que llega a la retina o la voz de la madre en el nervio auditivo, enciende y apaga los genes, afinando estructuras cerebrales tanto antes como después del nacimiento.

Otras investigaciones científicas también confirman que las experiencias de la primera infancia inician la formación de sinapsis de los circuitos sensoriales en diferentes áreas del cerebro humano. El desarrollo posterior del lenguaje y la cognición dependerán en gran parte de la estimulación recibida durante los dos primeros años de vida, especialmente del habla y la lectura. Por lo tanto, una adecuada atención durante la primera infancia garantiza, a niños y niñas, la adquisición de mejores condiciones para el ingreso y desempeño en su educación formal, en sus diferentes niveles. Dichas condiciones se verán reflejadas igualmente en su vida social. Las interacciones con el entorno, independientemente de que se trate, permiten a niños y niñas adquirir las habilidades y competencias necesarias para vivir en éste; son las mismas que, de manera creativa y flexible, aplican en su desempeño y comportamiento cotidiano. Las adquiridas en la primera infancia afirman el conocimiento de sí mismos, del entorno físico y social, determinan la base para el aprendizaje y estructuran una primera arquitectura en la formación personal y social. Sin embargo, es de aclarar que dichas competencias se reelaboran y cambian de acuerdo al nivel de desarrollo de los niños y niñas; se complejizan; en este proceso influye de manera notable el juego con nuevos retos y esfuerzos. Éste posee elementos potencialmente educativos que, de ser aprovechados de la mejor manera, posibilitan la solución de problemas diversos poniendo a prueba las habilidades y capacidades.

Uno de los factores condicionantes para el logro de un desarrollo infantil pleno es garantizarle al niño o niña un ambiente de aprendizaje estimulante que active sus potencialidades,

rodeado de las mejores condiciones socio-afectivas que le permitan sentirse emocionalmente seguro y feliz; ello orientará su camino hacia la autonomía y la independencia. Es a través de su propia individualidad como los niños y niñas expresan el entorno social y cultural al que pertenecen. Y es responsabilidad de las personas adultas, quienes conviven con ellos, garantizar las mejores condiciones para su desarrollo y evolución. Es indudable la importancia que tienen en el desarrollo de niños y niñas las experiencias, interacciones y reflexiones tempranas; así es reconocido por las diversas disciplinas que se preocupan por la infancia. En este sentido, se asume que el niño o niña aprende y progresa cuando actúa, comparte y disfruta de su entorno, de la compañía de su familia, docentes y demás sujetos adultos.

Las primeras comunicaciones del niño o niña se basan en contactos emocionales con otras personas, *"el amor y la seguridad son clave en el primer encuentro del recién nacido con los habitantes de la casa"*¹¹. Gracias a ellas los bebés logran la conquista del lenguaje como mediación cultural. Y será el juego una gran herramienta que active su aprendizaje. Los niños y niñas en la primera infancia empiezan expresándose con onomatopeyas, bien sea para identificar animales, máquinas o fenómenos naturales. Esta forma de comunicación ha sido considerada como lenguaje primitivo y en la actualidad se ha incorporado como recurso fonético y modalidad poética (armonía imitativa) aprovechando algunas combinaciones silábicas. De acuerdo con Bertrand Russell (s.f., citado por Espinosa)¹² los bebés adquieren la mayoría de palabras *"por imitación combinada con la asociación entre la cosa y la palabra que los padres, deliberadamente, establecen en los períodos de la vida que siguen inmediatamente al primero"*, allí actúa el principio de los reflejos condicionados.

Cuando los bebés pronuncian sus primeras palabras, se produce un primer acto de magia que le facilita el reconocimiento del mundo y la comunicación con los seres que le rodean. Es durante los primeros meses cuando el niño o niña adquiere, de modo secuencial pero vertiginoso, una amplia gama de registros motrices, auditivos, visuales y lexicales que enriquecen el conocimiento de su mundo y le imprimen sellos básicos en su estructura mental. Las palabras con cadencia y ritmo serán las primeras en ingresar al nuevo diccionario infantil; entre ellas estará el nombre que le designa como persona, como integrante de la familia. Con base en la calidad de los estímulos que reciba irá estructurando su proceso de comunicación prelingüístico.

9 Reyes, Y. (2005). *Lectura en la primera infancia*. Disponible en http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf. [Recuperado 2010, julio 25].

10 Fraser, J. (2003). *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje, y comportamiento a lo largo de la vida*. En: *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia*. Bogotá: Cargraphics S. A. p. 85.

11 Caivano, F. (2003). *Bienvenidos a casa. Infancia, lenguaje y lectura*. México: Conaculta.

12 Espinosa, G. (2002). *La aventura del lenguaje*. Bogotá: Planeta.

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

De acuerdo con Espinosa (2002), la palabra se percibe por los sentidos; una vez en la mente ésta se torna concepto. Es decir, la palabra es real en cuanto existe en el orden espacio-tiempo; el concepto es ideal. En resumen, la palabra es un conjunto de sonidos que expresa un concepto. La función principal de la palabra es representar y comunicar pensamientos, además de transmitir sentimientos. Una de las estrategias más importantes en la construcción del lenguaje infantil son los cuentos y las actividades de animación a la lectura, ya que es aquí donde los símbolos posibilitan la existencia de mundos mentales y relaciones intersubjetivas, a través de las representaciones, que permiten comprenderlos y compartirlos. En palabras de Luria¹³ "el elemento fundamental del lenguaje es la palabra. La palabra codifica nuestra experiencia". La palabra en sonidos extiende un puente importante y crucial a la palabra como representación simbólica de la realidad, es decir, a la lectura y la escritura, procesos que han sido motivo de múltiples estudios, ensayos y propuestas. Al respecto, Ferreiro & Teberosky (1979) cuestionan la perspectiva técnica de los métodos ensayados para mejorar los objetivos básicos de la educación en este sentido; plantean que fallaron los resultados esperados en Jomtien, Tailandia (1990), y en el Foro Mundial de la Educación en Dakar.



– Diva Nelly Mejía –

52

Consecuente con la preocupación por el tema, el Ministerio de Educación MEN de Colombia ha diseñado los Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Uno de los campos del trabajo curricular, que propone el documento hace énfasis en las competencias y actos comunicativos, entre ellos la lectura y la escritura. Su concepto: "Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector, (...) factores que determinan la comprensión" (1998, p. 72)¹⁴, da pie a amplias interpretaciones. Sin embargo, su mayor interés es que el lector o lectora (estudiante), a través de un proceso, llegue a dar cuenta de un texto escrito, sus ideas y sus relaciones; reconoce la importancia de los saberes previos y el nivel de desarrollo cognitivo del lector o lectora, pero no aborda de manera explícita la primera infancia.

La presente revisión bibliográfica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura permite conocer que cada uno ha sido tratado teóricamente de manera independiente, aunque en la práctica son procesos relativamente simultáneos y de incidencia mutua.

Exploración teórica en lectura y escritura

Alrededor de la lectura y la escritura se han configurado diversas teorías, discusiones y estudios; unos, generales; otros, particulares, entre los que merecen destacarse el de Zubiría (2001), Cassany (1999), Teberosky & Tolchinsky (1992), Doman (s.f.),

Ferreiro & Teberosky (1979) y Goodman (1992); autores que tocan algunos puntos cercanos a esta exploración de la cultura letrada en la primera infancia.

De Zubiría (2001) propone la *Teoría de las seis lecturas* y con ella un modelo que promueva los procesos psicológicos relativos a las formas superiores de decodificación semántica de un texto. Es una teoría de nivel pedagógico que habla de la necesidad de aprender a leer y de enseñar a leer, y de las condiciones que se requieren para hacerlo. Sustenta la hipótesis: *es completamente imposible aprender a leer durante primero de primaria*, ya que la lectura no se circunscribe sólo a la identificación de letras y sílabas; corresponde a una serie de procesamientos secuenciales que obedecen a seis niveles de lectura: *Lectura fonética* (de naturaleza perceptual analítico-sintética), *decodificación primaria* (las palabras y su significado), *decodificación secundaria* (las frases y sus pensamientos), *decodificación terciaria* (los párrafos y sus estructuras), *categorial* (estructura semántica del escrito) y *metasemántica* (análisis transtextual). Los mecanismos asociados con los procesos de comprensión, en cada uno de los niveles, abarcan desde el preescolar –o transición– hasta la universidad.

Cassany (1999), critica a la escuela porque sólo ofrece unos rudimentos esenciales de gramática, insuficientes para cubrir las complejas demandas escriturales de la vida moderna. Afirma que la formación en escritura de la mayoría de las personas

13 Luria, (1980, citado por De Zubiría(2001), op. Cit Pág. 94

14 Ministerio De Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: Magisterio.*

es fragmentaria o bastante pobre. Sus libros pretenden ser manuales para aprender a redactar. Uno de sus libros utiliza como metáfora *la cocina* (La cocina de la escritura). Entrar en la cocina –dice el autor– permite descubrir cómo los autores y autoras preparan sus escritos, cómo buscan y encuentran las ideas, de qué forma las estructuran, cómo tiene que ser la prosa para que sea sabrosa y cómo se adorna un escrito. Entre otros de sus libros y artículos están: Describir el escribir, Ideas para desarrollar los procesos de redacción, y Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.

Teberosky & Tolchinsky (1992) en sus estudios han concluido que los niños y niñas provenientes de ambientes alfabetizados desarrollan conocimientos precoces sobre las propiedades de la lengua escrita referentes al aspecto convencional-gráfico, al aspecto simbólico de la notación gráfica y al lenguaje escrito –entendido como la variedad de “*lenguaje para ser escrito*” y no sólo su manifestación gráfica–. Es decir, reconocen la influencia de los saberes previos, adquiridos por los niños y niñas en su ambiente socio-cultural, en la interpretación de la lengua escrita convencional; pero dedican especial atención al análisis de expresiones lingüísticas de los textos escritos y a las condiciones pedagógicas que debe ofrecer la escuela para la apropiada producción de textos.

El Método Doman es una metodología de intervención temprana diseñada para niños y niñas con lesiones cerebrales que se basa en el aprovechamiento de su potencial de desarrollo. Gracias a los resultados positivos obtenidos con el tratamiento su autor, Glen Doman, decidió aplicarlo a niños y niñas normales, desde edades muy tempranas, con el ánimo de lograr avances más significativos. Básicamente consiste en elaborar un Perfil de Desarrollo Neurológico de los niños y niñas y, de acuerdo con éste, estructurar un programa secuenciado y sistematizado de la labor educativa fundamentado en movimientos progresivos, eficaces en áreas motrices e intelectuales. Este método comprende los siguientes programas: de lectura, de inteligencia (o conocimientos enciclopédicos), musical, de matemáticas, de escritura, de excelencia física, y de segundo idioma como lengua extranjera (para las lenguas extranjeras que se enseñan como lengua materna se usa el método de lectura).

Uno de los métodos más difundidos del Método Doman es el de la enseñanza de la lectura global que, al igual que los demás aprendizaje propuestos, se desarrolla por la presentación de bits de inteligencia –máxima cantidad de información que puede ser procesada a la vez en un segundo–. Estas unidades de información o bits deben ser: precisas (lo más exactas posible), discretas (contener un solo elemento, sin adornos), sin ambigüedades, novedosas (para mantener el interés). El procedimiento consiste en que las palabras, los números, las láminas de animales... son enseñadas a los niños y niñas en grupos de 10, varias veces al día (3 ó 4 veces) y cada lámina se le muestra

durante un segundo. El niño o niña al final acaba reconociendo la lámina, ya sea un dibujo, una palabra, un cuadro o un conjunto de puntos. Se recomienda utilizar letra de tamaño adecuado a la madurez visual del niño o niña, así como el tipo de letra y color adecuados; dicho material puede ser preparado en casa –el mismo Doman explica en sus libros cómo confeccionarlo–. La finalidad del método –según su autor– es estimular el cerebro para ayudarle a crear el mayor número de conexiones neurales posibles; entre más pequeño sea el bebé será mejor ya que con ello se facilita su proceso de aprendizaje. Algunos de sus postulados han sido aceptados por la comunidad científica; sin embargo, otros son cuestionados como *la excesiva simplificación y generalización de sus propuestas científicas, su intento por abarcar toda la compleja patología del desarrollo dentro de unas rígidas coordenadas, y el excesivo rigor de su metodología que obliga esfuerzos no justificados* (Fundación Iberoamericana Down 21, s.f.).

Ferreiro & Teberosky (1979) se han ocupado de estudiar la evolución psicogenética de los sistemas de interpretación que los niños y niñas construyen para entender la representación alfabética del lenguaje. Según sus estudios, las etapas por las cuales pasan los niños y niñas en su evolución constructiva de la lengua escrita, se pueden resumir en tres niveles:

Nivel I: Los niños y niñas reconocen el dibujo y la escritura como dos formas básicas de representación gráfica, ya que utilizan elementos similares: líneas, rectas, curvas y puntos. Y perciben que su diferencia radica en un principio organizador: la forma de las letras es arbitraria y están ordenadas de manera lineal. Simultáneamente comprenden que las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo –sus nombres–. Sin embargo, se cuestionan por las condiciones (en cantidad y variedad) que dicha escritura debe tener para que sea entendible, “legible”. Las autoras sintetizan dichas construcciones conceptuales en dos principios: *Principio de cantidad mínima* y *Principio de variaciones cualitativas internas*, los cuales no son suficientes para el niño o niña, porque aún no tiene claro los criterios para representar *diferencias de significado*.

Nivel II: La búsqueda siguiente se concentra en las cadenas escritas para encontrar diferencias gráficas objetivas que justifiquen diferentes intenciones e interpretaciones. El niño o niña ahora establece comparaciones entre los nombres escritos relacionándolos con algunas propiedades físicas de las representaciones (grandes, pequeños, antiguos, nuevos...). En otras palabras, a los principios de comparación *intra-relacional* –cantidad, variedad– se suma un tipo de comparación *inter-relacional*.

Nivel III: Se caracteriza porque el niño o niña empieza a entender que el sistema alfabético corresponde a un valor sonoro. Se trata de la *fonetización* de la representación escrita. En

• **TEMA CENTRAL** - La Educación Preescolar en juego •

este nivel los niños y niñas construyen tres hipótesis: silábica, silábico-alfabética y alfabética. La *hipótesis silábica* constituye un intento por asignarle a cada letra un valor silábico, pero cuando dicho intento de correspondencia entre grafía-sílaba no encaja, lo conduce a buscarla entre grafía-sonido. Inicia así la exploración silábico-alfabética. Es un proceso constructivo donde algunas letras ocupan el lugar de sílabas y otras el de unidades sonoras menores o fonemas. Cuando los niños y niñas descubren que las diferencias sonoras suponen letras diferentes, es decir, el principio fundamental de cualquier sistema de escritura alfabética, han arribado a la hipótesis alfabética.

De acuerdo con Goodman (1992), los niños y niñas modernos están inmersos en una sociedad alfabetizada que –independiente de su contexto, nivel socioeconómico y nivel cultural– los pone en contacto, desde que nacen, con múltiples materiales y formas de lectura y escritura. Por tanto, al ingresar a la escuela llevan consigo un importante cúmulo de experiencias, generalmente ignorado, que para el autor constituyen *las raíces de un árbol, que eventualmente se convertirá en el árbol de la alfabetización de la vida*. Estas raíces incluyen:

- a) Mostrar conocimiento de lo impreso en contextos situacionales
- b) Tomar conciencia de lo impreso en discursos coherentes
- c) Conocer las formas y funciones de la escritura
- d) Usar el habla para acompañar el lenguaje escrito
- e) Exhibir habilidad de pensar sobre la lectura y la escritura

Goodman (1992) afirma que estas cinco raíces de la alfabetización son desarrolladas por los niños y niñas en colaboración con los miembros de su familia y su grupo social, gracias al continuo contacto con los actos significativos de alfabetización que ocurren diariamente en su contexto. Cada niño o niña responde al proceso de forma diferente de acuerdo con la historia personal; inventa o reinventa formas y funciones de la lectura y la escritura a medida que explora y experimenta con los usos de la alfabetización, sean éstos agradables, dolorosos o difíciles.

Haciendo una breve reflexión sobre los seis estudios revisados para abordar el tema de la lectura en la primera infancia, se vislumbran dos categorías o grupos: uno, tradicionalista, preocupado sólo por la aprehensión de la lectura y escritura alfabética convencional, pero con propuestas interesantes y bien fundamentadas; y el otro, vanguardista, más reciente y en proceso de construcción, que reconoce la incidencia del contexto socio-cultural en la formación de un lector o lectora precoz. Dos posiciones que urgen de un puente articulador que permita una

transición natural entre los dos niveles de lectura, basado en los principios psicogenéticos, pedagógicos y conceptuales que demanda la etapa en desarrollo.

Formar conciencia de lector o de lectora

En el ámbito escolar, tradicionalmente es común la expectativa de que todos los niños y niñas deben aprender a “leer” al finalizar el primer año o grado; la escuela asume que al llegar a este nivel los niños y niñas están en capacidad de producir textos *“bien escritos y con sentido”*. Pero esta idea no ha considerado los nuevos problemas que deben enfrentar, entre ellos la separación entre palabras, la ortografía y la puntuación, operaciones que demandan un alto nivel de simbolización y abstracción. La comprensión del sistema escritural exige un primer nivel de reflexión sobre la lengua relacionado con las posibilidades de segmentación del habla, pero las unidades de análisis lingüístico no corresponden al nivel de conceptualización de los niños y niñas de esta etapa (Ferreiro, 2002)¹⁵. A todo ello se suma el desconocimiento de la historia social y personal; se olvida precisamente la cultura letrada, *“derecho de cualquier niño que nace en los tiempos de la interconexión”* (Ferreiro, s.f.). No se ha tenido en cuenta que la *conciencia de lector* o de lectora se forma desde muy temprana edad y requiere la adquisición de habilidades que se van dando poco a poco en los espacios y contactos con el libro y sus mediadores. Hay un trayecto en el proceso formativo del lector o lectora que se hace invisible a los ojos de un sujeto adulto desprevenido: se trata de la primera infancia. En esta etapa del ser humano la lectura se relaciona con oír, mirar, oler, tocar, probar y moverse. La familia, como núcleo social primario, es la llamada a comprometerse en un proyecto de educación integral que fortalezca el desarrollo del sujeto infante en todas sus dimensiones.

Todas las encuestas coinciden en un hecho muy simple: si el niño ha estado en contacto con lectores antes de entrar a la escuela, aprenderá más fácilmente a escribir y leer que aquellos niños que no han tenido contacto con lectores (Ibid., s.f.).

Los niños y niñas le confieren atención e importancia a los objetos que tengan algún significado para las personas adultas, aún sin comprender muy bien lo que subyace en ellos. Así sucede con la lectura y las letras. Ferreiro denomina este evento como *primera inmersión en la cultura letrada*, la cual consiste básicamente en escuchar leer en voz alta, haber visto escribir con intencionalidad, haber participado en actos sociales donde leer y escribir tiene sentido, plantear preguntas y obtener respuestas... Este *acto de lectura* –de acuerdo con la autora– es para niños y niñas un *acto de magia*, donde entran en escena un sujeto intérprete, los símbolos (o código escrito) y el mismo

15 Ferreiro, E. (2002). *Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística*. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

niño o niña. El intérprete o la intérprete es quien le da fuerza y poder a la palabra escrita produciendo un lenguaje particular; este actor parece hablar por alguien invisible o que se encuentra oculto en la página; el sujeto intérprete es el mediador para que el texto sea representado a través de su voz. Los símbolos tienen la facultad de fijar las ideas en el papel para que no se dispersen y puedan ser leídas cuantas veces se desee, bien por su musicalidad, su gracia o su cercanía contextual; es mágico poder repetir la lectura de un cuento sin que éste cambie y disfrutar del mismo texto en repeticiones consecutivas.

El buen lector o lectora se prepara desde antes de nacer para conocer el mundo que le espera con sus sonidos, palabras, imágenes, sabores, texturas... Pero el camino ha de ser labrado por quienes le acompañan y el ambiente que le tengan dispuesto: canciones, sonrisas, caricias, versos, palabras, juguetes; todo aquello que permita el despertar y estreno de los sentidos y las percepciones sensoriales. El proyecto de lectura para la primera infancia debe involucrar diferentes personas, instituciones y disciplinas (personas adultas cercanas: padres y madres, maestros y maestras, niñeras y niñeros; instancias culturales como librerías, bibliotecas, parques; disciplinas varias: música, psicología, política, economía). Para que los sujetos adultos participen en el Proyecto de Lectura se hace necesario hacer visible su potencial y aporte de lo que pueden hacer con lo que saben, despojándose de prejuicios. Son invaluable los logros que se alcanzan con los pequeños y con las pequeñas. Un buen inicio para la lectura son los libros ilustrados, complementada con una buena narración en la que se le dé a las palabras el tono, la cadencia y se le dé a la voz las inflexiones correspondientes a su mensaje y significado. Un espacio educativo significativo para desarrollar este proceso es la Bebeteca.

La Bebeteca, ¿un puente en construcción?

La *Bebeteca* ha sido implementada en varios países de América Latina y Europa (México, Cuba, Colombia, España y Francia). Según Reyes (2003)¹⁶, su principal papel es la animación de la lectura para los más pequeños, para la primera infancia:

El proyecto alberga la esperanza de que muchos niños de Colombia puedan encontrar en las palabras y en los libros un tejido simbólico para empezar a crecer, para descubrir caminos, para construir sentidos y, ojalá, para habitar un país distinto en el futuro.

La *Bebeteca*, como programa nacional colombiano, surge paulatinamente de la experiencia con animación a la lectura en el *Taller Espantapájaros*, conformado por un equipo interdisci-

plinario del que hace parte la psicóloga Yolanda Reyes. Sus premisas se sustentan en la idea de que *"mientras más temprano llega un niño a la lectura, más fácil resulta conectarla con la vida, sin la tradicional asociación académica entre leer y hacer tareas"*, dice la autora. El trabajo de la *Bebeteca* parte de la hipótesis de que el *"problema de lectura"* —del que con frecuencia se quejan los adultos— se debe a una construcción generada por un acercamiento inadecuado que reduce la lectura a la alfabetización mecánica (Reyes, 2005). Una lectura así concebida carece de sentido; por tanto, se hace necesario establecer una conexión temprana de la lectura con el desciframiento vital que, desde las cálidas voces familiares, ofrezca a los más pequeños historias significativas y los acompañen en la conquista del código escrito convencional. ¿Se configura la *Bebeteca* como el puente articulador entre las teorías vanguardistas y las de enfoque alfabético?

La animación a la lectura en la primera infancia, y durante la etapa de alfabetización inicial, está fundamentada —desde de la *Bebeteca*— en los siguientes argumentos:

- Fortalece la vinculación afectiva y comunicativa entre los libros y los seres queridos que permite crear un *nido emocional* positivo para el ingreso posterior al código escrito y, en consecuencia, a la alfabetización convencional, y enriquece el desarrollo emocional e intelectual de todos los participantes —incluyendo la familia—.
- El acompañamiento amoroso de una persona adulta a un niño o niña en la exploración de la literatura infantil, despierta el amor por la lectura; es un acto pedagógico del que debe ser consciente el sujeto adulto.
- La magia de las historias y la lectura de textos, acordes con las necesidades y expectativas de los niños y niñas, contribuyen favorablemente en el proceso que requiere un *lector autónomo* (sentido, fluidez, predicción, inferencia). La decodificación mecánica y/o precoz no garantiza la capacitación suficiente para la lectura adecuada de los textos.
- Es un proyecto que involucra a diversos mediadores (padres y madres, maestros y maestras, bibliotecarios y bibliotecarias...) en un trabajo de equipo, comprometidos en la formación simultánea y sistemática de sus integrantes en el amor por la lectura.

La *Bebeteca* se consolida entonces como espacio educativo significativo, como un espacio sociocultural con intencionalidad pedagógica, con una nueva óptica en cuanto al desarrollo infan-

16 Reyes, Y. (2003). *Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. La bebeteca, relato de una experiencia de lectura en la primera infancia, desarrollada en Espantapájaros Taller*. En: *Infancia, lenguaje y lectura*. México: Conaculta.

• TEMA CENTRAL - La Educación Preescolar en juego •

til, consciente de la importancia que tienen las experiencias corporales, emocionales, sociales y cognitivas de los niños y niñas con su contexto. Teniendo en cuenta las dimensiones para el desarrollo integral del infante, la dimensión socio-afectiva ocupa un lugar privilegiado en la *Bebeteca*; allí padres, madres y sujetos adultos aprovechan el espacio cultural con un acompañamiento amoroso y paciente para leer con los bebés los libros disponibles y participar de las actividades. El desarrollo afectivo del niño o niña se perfila de acuerdo con la emotividad y las manifestaciones que se dan en las relaciones con las personas más cercanas y significativas para él o ella. Las más estimulantes y efectivas serán las relaciones positivas; éstas facilitan la expresión de sus emociones y sentimientos, así como también situaciones de bienestar y seguridad, decisivas para el fortalecimiento de sus esquemas morales y la adquisición de formas de relación interpersonal.

La *Bebeteca* ofrece un espacio de seguridad y confianza para el desarrollo de la sensibilidad, la expresión espontánea, el establecimiento de relaciones, analogías, metáforas, de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños y niñas. El contacto con la literatura infantil se asume como una práctica cultural que beneficia su desarrollo en las diferentes dimensiones. Como ambiente socio-cultural la *Bebeteca* se configura como puente de estructuras firmes entre la familia y la escuela, propiciando un ambiente significativo que contribuye a la definición de esquemas propicios para el aprendizaje de la lectura y la escritura. De igual manera, podría afirmarse que es el primer paso hacia la educación formal acompañado por la familia, o mejor, de la incorporación de la familia en actividades de aprendizaje escolar; es el primer acercamiento transitorio hacia una nueva etapa. Es además un espacio para la formación democrática del ciudadano o ciudadana, si se tiene en cuenta que está abierto a todas las familias, independiente del nivel socio-cultural del que procedan. Fortalece los vínculos de la familia con la escuela y la prepara para el acompañamiento amoroso de sus hijos e hijas en el proceso educativo. Tal como lo afirma García¹⁷, la participación de los padres y madres en los programas de desarrollo y educación infantil constituye un factor de calidad que asegura logros importantes en los niños y niñas, y en las mismas familias y las comunidades.

◦ Bibliografía

- Caivano, F. (2003). *Bienvenidos a casa*. Infancia, lenguaje y lectura. México: Conaculta.
- Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

De Zubiría, M. (2001). *Teoría de las seis lecturas*. Mecanismos de aprehendizaje semántico. Tomo I. Santafé de Bogotá: FAMDI.

Espinosa, G. (2002). *La aventura del lenguaje*. Bogotá: Planeta.

Ferreiro, E. (s.f.). *La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho*. Disponible en http://www.taringa.net/posts/info/861531/Dra_Emilia-Ferreiro-Leer-y-escribir-en-un-mundo-cambiante.html. [Recuperado 2009, marzo 26].

Ferreiro, E. (2002). *Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística*. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

Fraser, J. (2003). *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje, y comportamiento a lo largo de la vida*. En: *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia*. Bogotá: Cargraphics S. A. p. 85.

Fundación Iberoamericana Down 21. (s.f.). *Método Doman*. Disponible en http://www.down21.org/educ_psc/educacion/tecnica_inetrvencion/doman.htm [Recuperado 2009, julio 17].

García, M. C. (2003). *La participación de los padres como factor de calidad en programas de desarrollo infantil, desarrollo humano y desarrollo social*. En: *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia*. Bogotá: Cargraphics S. A. p. 147.

Goodman, Y. (1992). *Las raíces de la alfabetización*. En *En Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, (pp. 29-42). Madrid: Board. Ministerio De Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares*. Lengua Castellana. Santafé de Bogotá: Magisterio.

Reyes, Y. (2003). *Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. La bebeteca, relato de una experiencia de lectura en la primera infancia, desarrollada en Espan-tapájaros Taller*. En: *Infancia, lenguaje y lectura*. México: Conaculta.

Reyes, Y. (2005). *Lectura en la primera infancia*. Disponible en http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf. [Recuperado 2010, julio 25].

Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1992). *Más allá de la alfabetización*. En: *Infancia y aprendizaje. Journal for the Study of Education and Development*, (pp. 5-13). Madrid: Board.

17 García, M. C. (2003). *La participación de los padres como factor de calidad en programas de desarrollo infantil, desarrollo humano y desarrollo social*. En: *Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década. Memorias del encuentro sobre Primera Infancia*. Bogotá: Cargraphics S. A. p. 147.

Voces de alarma en la niñez Colombiana

María Eugenia Romero Moreno¹



Las causas de la desnutrición de la población se explican en razón de las condiciones del sistema de producción, distribución y consumo de un país y de la posibilidad de acceso que la población tenga a unas condiciones de vida dignas y a un sistema alimentario adecuado.

Los distintos gobiernos llevan a cabo, en forma periódica, encuestas nacionales con la finalidad de hacer seguimiento a los programas sociales, en especial en los campos de salud y nutrición; por lo general, estas son encuestas llevadas a cabo en todos los países del mundo, de tal forma que son posibles las comparaciones por continentes, regiones y países; también es posible establecer comparaciones a lo largo del tiempo. En este caso, la Encuesta Nacional de Situación Nutricional en Colombia ENSIN 2010² señala que si bien han mejorado algunos indicadores en salud y nutrición, muchos de ellos son aún bastante preocupantes y manifiestan señales de alarma para los gobiernos municipales, departamentales y las entidades del orden nacional.

Colombia alcanzó una mejora notable en diversos indicadores de salud y nutrición así como en el acceso a agua potable, energía, gas y alcantarillado. Por ello, entrada la década de los años 1990, dejó de recibir de algunas agencias internacionales, soportes financieros, becas y otros tipos de apoyo para la financiación de investigaciones o de programas de ayuda nutricional y alimentaria, o de salud, en razón de que ya había alcanzado el cumplimiento de algunas metas, algo que no habían alcanzado otros países. Sin embargo, preocupan aún los vacíos que existen en el acceso a dichos servicios públicos en algunas regiones del país, en zonas urbanas deprimidas, o, en especial en zonas rurales (i.e. Regiones Atlántica, Pacífica, Orinoquia y Amazonia), derivados de los Actos Legislativos de los años 2001 y 2004 que recortaron las transferencias para dichas inversiones. No es muy difícil imaginarse que el impacto de dichos recortes está cobrando una fuerte cuota sobre las condiciones de la población infantil, adolescente y de mujeres gestantes y niños lactantes, como lo demuestran las cifras que aquí se presentan.



Si se compara la situación de salud y nutrición en Colombia, es evidente que el país ha mejorado sus condiciones de vida en los últimos 25 años, y que su situación -de salud y nutrición- en relación con varios indicadores es mejor que la de algunos países de Centro América o de África Central, tal como reiteradamente lo señala la Encuesta ENSIN 2010. Pero esa mejora no significa que se pase por alto las preocupantes cifras que incluye esta encuesta, y tampoco que se le dé tanta importancia al hecho de que estamos mejor que algunos países de Centro América o del Caribe (i.e. Haití). Por ejemplo, se nota una disminución en la desnutrición crónica de niños y niñas menores de 5 años, de 26.1% (1990) a 13.2% (2010)³; pero es muy importante reiterar que han sido las medidas de ajuste, el deterioro de la actividad agrícola y pecuaria, el desmejoramiento del ingreso y de la capacidad adquisitiva; el desempleo y el subempleo, la marginalidad de sectores urbanos y rurales, el desplazamiento forzado y la violencia de los últimos años los factores que se reflejan en los indicadores de crecimiento, nutrición y salud de los más afectados, los niños menores de cinco años. A ellos

57

¹ Editora de la revista Educación y Cultura. CEID FECODE. Correo electrónico: mereditora@gmail.com.

² Elaborado a partir del Resumen Ejecutivo de Encuesta Nacional de Situación Nutricional en Colombia ENSIN (2010). www.icbf.gov.co/directorio/portal/libreria/pdf. Consultado Febrero 17 de 2012, 3 pm.

³ ENSIN, 2010, op. Cit. Pág. 5.

• ACTUALIDAD •



Si el Estado no resuelve prontamente la preocupante situación nutricional de la infancia y la juventud, muchos esfuerzos que se emprendan en otros sectores, como en el de la educación, no podrán tener todo el efecto deseado. No es posible que Colombia continúe manteniendo uno de los mayores niveles de desigualdad entre su población, en el conjunto de países de América Latina.

los acompañan los jefes de hogar, las madres y cabezas de familia, que es claro, han sido efectivamente afectados por las condiciones ya anotadas.

Por ello se observa el deterioro de indicadores de crecimiento de los niños menores de 5 años, manifiesto en el retraso en talla y en desnutrición global, así como retraso en crecimiento en niños de 5 a 17 años; es desafortunado que en el documento referenciado no estén disponibles los indicadores por segmentos de edad como, los de 6 a 10 años y de 10 a 17, ni tampoco de cuenta de la diferencia de género.

Tal como lo cita el documento que nos atañe⁴, el porcentaje de retraso en crecimiento de los niños menores de 5 años es de 13.2%, manifiesto en un mayor porcentaje en la población de los niveles 1 y 2 del SISBEN, en hijos con madres con menor grado de educación y residentes en zonas rurales de las regiones Atlántica, Amazonia, Orinoquia y Pacífica. Se señala que en las familias con mayor número de hijos (6 o más) son los últimos hijos los más afectados por el retraso en crecimiento. El área rural del país casi duplica la prevalencia de desnutrición global frente al área urbana (4.7% frente a 2.9%) y la población infantil más afectada por este flagelo reside en las regiones Atlántica (4.9%), Amazonia y Orinoquia (3.6%)⁵.

Respecto a la desnutrición global, —ésta significa la deficiencia del peso con relación a la edad—, representa el resultado de desequilibrios pasados y recientes— se presenta con mayor prevalencia en el nivel 1 del SISBEN (13.4%); en niños con madres sin educación (24.1%) y en niños indígenas (29%). Sin embargo, uno de cada 6 niños y adolescentes presenta sobrepeso y obesidad, y es mayor a medida que aumenta el nivel educativo de la madre (9.4% en mujeres sin educación frente a 26.8% en madres con educación superior); por ello es necesario considerar con cautela la variable del nivel educativo de las madres para aducirles a esta condición, una mayor o menor condición del nivel nutricional de los hijos a cargo. Tanto en zonas rurales como urbanas hay retraso en talla en los menores de 5 años y retraso en crecimiento en niños de 5 años a 17 años. (Cuadro No. 1). Es a todas luces imperativo emprender esfuerzos para detener dichos procesos en la población infantil dado el peligro que se presenta de derivar en desnutrición crónica. La encuesta fue realizada principalmente en población mayor de cinco años; sólo se presentan algunos indicadores —por lo menos en la información disponible— respecto a la población menor de 5 años. Es necesario preguntarse ¿cuáles son las condiciones de salud y nutrición de dicha población?

⁴ ENSIN 2010, o. Cit Pág. 6.

⁵ Al momento de revisar este escrito, (20/02/2012) la noticia del día fue la de un niño de la etnia Sikuani que en grave estado de desnutrición residente en Cumaribo-Vichada, que tuvo que ser llevado en un avión de la fuerza aérea a la ciudad de Villavicencio. Paradójicamente, la región de la Orinoquia se ha destacado desde el año 1985, hace 27 años, por recibir enormes sumas de dinero de regalías de la explotación de petróleo y gas. Lo mismo sucede con la región Atlántica, donde la Guajira manifiesta los peores indicadores en nutrición, cuando recibe las regalías de la explotación de carbón.

Cuadro N° 1
Indicadores de salud y nutrición según zona rural o urbana y total país⁶

ZONA	Retraso en talla menores de 5 años (Patrón OMS)	Desnutrición global en niños y niñas menores de 5 años ⁷	Obesidad o sobrepeso en menores de 5 años	Retraso en crecimiento niños de 5 a 17 años	Hogares con inseguridad alimentaria	Anemia en niños de 0 a 59 meses
Rural	11.6	2.9	5.5	7.9	42.7	27.5
Urbana	17.0	4.7	4.6	15.2	38.4	26.1
Total País	13.2	3.4	5.2	10.0	57.5	30.8

En relación con la condición anémica se destaca que uno de cada 6 niños de 1 a 4 años y una de cada 6 mujeres embarazadas de la muestra encuestada presentaron anemia y 11% de jóvenes entre 13 a 17 años manifiestan esta deficiencia; 30.8% de la población total nacional encuestada manifestó anemia (Cuadro No. 1–2). Uno de cada 4 niños de 1 a 4 años posee deficiencia de Vitamina A; y cerca de 1 de cada 2 niños de 1 a 4 años manifestaron deficiencias de zinc, "considerado un problema de salud pública por la Organización Mundial de la Salud OMS"⁸.

Tanto las políticas como los programas de salud y nutrición deben revisar estos resultados en razón de la asociación existente entre la anemia, el parasitismo y las deficiencias en Vitamina A. A una población en edad escolar que manifieste dichas falencias nutricionales, ¿cómo se le puede exigir una permanencia en la escuela y un rendimiento académico? ¿Se le puede exigir un rendimiento académico a una población universitaria, que en la edad temprana –antes de los cinco años- no ha recibido la adecuada atención en salud y nutrición?

Cuadro N° 2
Indicadores de salud y nutrición por región geográfica

	Retraso en talla menores de 5 años (Patrón OMS)	Desnutrición global en niños y niñas menores de 5 años ⁹	Obesidad o sobrepeso en menores de 5 años	Retraso en crecimiento niños de 5 a 17 años	Hogares con inseguridad alimentaria	Anemia en niños de 0 a 59 meses (4 años, 11 meses)
Región Orinoquia y Amazonia ¹⁰	13.8	3.6	4.3	14.3	45.0	29.5
Región Atlántica ¹¹	15.4	4.9	3.7	11.4	45.0	29.4
Región Central ¹²	10.7	2.8	4.5	9.1	42.1	29.4
Región Oriental ¹³	11.3	2.9	4.9	10.5	40.1	29.2
Región Pacífica ¹⁴	12.3	3.2	6.4	10.8	47.3	32.2
Bogotá, D.C.	10.4	2.9	6.4	7.2	27.8	21.0

⁶ Elaborado a partir de los datos ENSIN 2010. M.E. Romero. (2012)

⁷ Niños nacidos 3 años antes a la encuesta, 2010.

⁸ ENSIN, Op. Cit. Pág. 12.

⁹ Niños nacidos 3 años antes a la encuesta, 2010.

¹⁰ Incluye los Departamentos de Amazonas, Arauca, Casanare, Guainía, Guaviare, Vaupés y Vichada.

¹¹ Incluye los Departamentos de Atlántico, Bolívar, Cesar, Córdoba, La Guajira, Magdalena, San Andrés y Sucre.

¹² Incluye los Departamentos de Antioquia, Caldas, Caquetá, Huila, Quindío, Risaralda y Tolima.

¹³ Incluye los Departamentos de Boyacá, Cundinamarca, Meta, Norte de Santander y Santander.

¹⁴ Incluye los Departamentos de Cauca, Chocó, Nariño y Valle del Cauca.

• ACTUALIDAD •

También es paradójico que "Bogotá sigue reportando los mayores niveles de desnutrición entre preescolares y la región más cercana a los niveles de desnutrición reportados es la Caribe"¹⁵. (Atlántica). La autora señala que este hecho puede sugerir que "los programas contra la desnutrición en Bogotá son dirigidos y están teniendo un mayor efecto, en su

mayoría, en la edad escolar"¹⁶, puesto que la población que ha recibido atención en refrigerios y suplementos nutricionales es la de los establecimientos educativos de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, D.C.¹⁷.



La seguridad alimentaria se define como la "disponibilidad suficiente y estable de alimentos, el acceso y el consumo oportuno y permanente de los mismos en cantidad, calidad e inocuidad de parte de todas las personas, bajo condiciones que permitan su adecuada utilización biológica para llevar una vida saludable y activa"¹⁸. Sin embargo, un alto porcentaje de los hogares de la muestra de zonas rurales y urbanas, de las distintas regiones manifiestan "inseguridad alimentaria": 57.5% total nacional, 42.7% zona rural y 38.4% zona urbana. (Cuadro No. 1 y Cuadro No. 2). Prácticas alimentarias inadecuadas, aspectos relacionados con la educación nutricional, acceso a la canasta de alimentos y las condiciones económicas son factores condicionantes de la situación nutricional.

Cuadro N° 3
Prácticas alimentarias diarias¹⁹

Segmento de población	No consume lácteos	No consume frutas	No consume hortalizas y verduras	No consume huevos ni carne	Consumen comidas rápidas
5 a 64 años	39%	1 de cada 3 personas	71.9%	1 de cada 7 personas	24.5%

Se señala, como lo concluye uno de los documentos analizados, que "Es imperioso abordar la problemática de la malnutrición colombiana a partir del enfoque de los determinantes sociales de la salud, entendidos como los determinantes, estructurales y las condiciones de vida que son causa de buena parte de las inequidades sanitarias entre los países o dentro de cada uno de ellos. Se trata en particular de: los ingresos y los bienes y servicios; las circunstancias que rodean la vida de las personas, tales como su acceso a la atención sanitaria, la escolarización y la educación; sus condiciones de trabajo y ocio; y el estado de su vivienda y entorno físico. La expresión determinantes sociales propuesta por la Organización Mundial de la Salud OMS resume el conjunto de factores sociales políticos, económicos,

ambientales y culturales que ejercen gran influencia en el estado de salud"²⁰.

Los niveles de bienestar -condiciones generales de vida, salud y nutrición- son responsabilidad del Estado el cual debe velar por cumplir los fundamentos constitucionales para que cada día su población -infantil, estudiantil, en general toda la población- logre mejores condiciones de vida; si no se resuelven prontamente estos preocupantes factores ya mencionados, muchos esfuerzos que emprendan otros sectores, como el de la educación, no podrán tener todo el efecto deseado. No es posible que Colombia continúe manteniendo uno de los mayores niveles de desigualdad entre su población en el entorno de los países de América Latina.

15 Acosta Ordóñez, Karina. (2012) *La desnutrición en los primeros años de vida: un análisis regional para Colombia. Documentos de trabajo sobre Economía Regional* N. 16 Banco de la República. Enero. ISSN 1692 3715 <http://www.banrep.gov.co/documentos/publicaciones/regional/documento/DTSER-160.pdf>. Consultado febrero 17, 5 pm.

16 Acosta, loc. cit.

17 Álvarez, A. et al. (2008) *Lo que antes era un privilegio hoy es un derecho. Plan de desarrollo de la administración de L.E Garzón. Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP.*

18 CONPES Social 113 de 2007. <http://www.dnp.gov.co/Programas/Educaci%C3%B3n/culturasaludempleoy pobreza/Po%C3%ADticasSocialesTransversales/SeguridadAlimentariayNutricional.aspx>. Consultado Febrero 17 5 pm.

19 Elaborado a partir de ENSIN (2010), Pág. 13-15. Elaborado M.E. Romero. (2012).

20 ENSIN, (2010) OP. CIT Pág. 22.

Referendo por la calidad y la gratuidad de la educación pública sin intermediarios

Federación Colombiana de Educadores, FECODE
Comité Ejecutivo

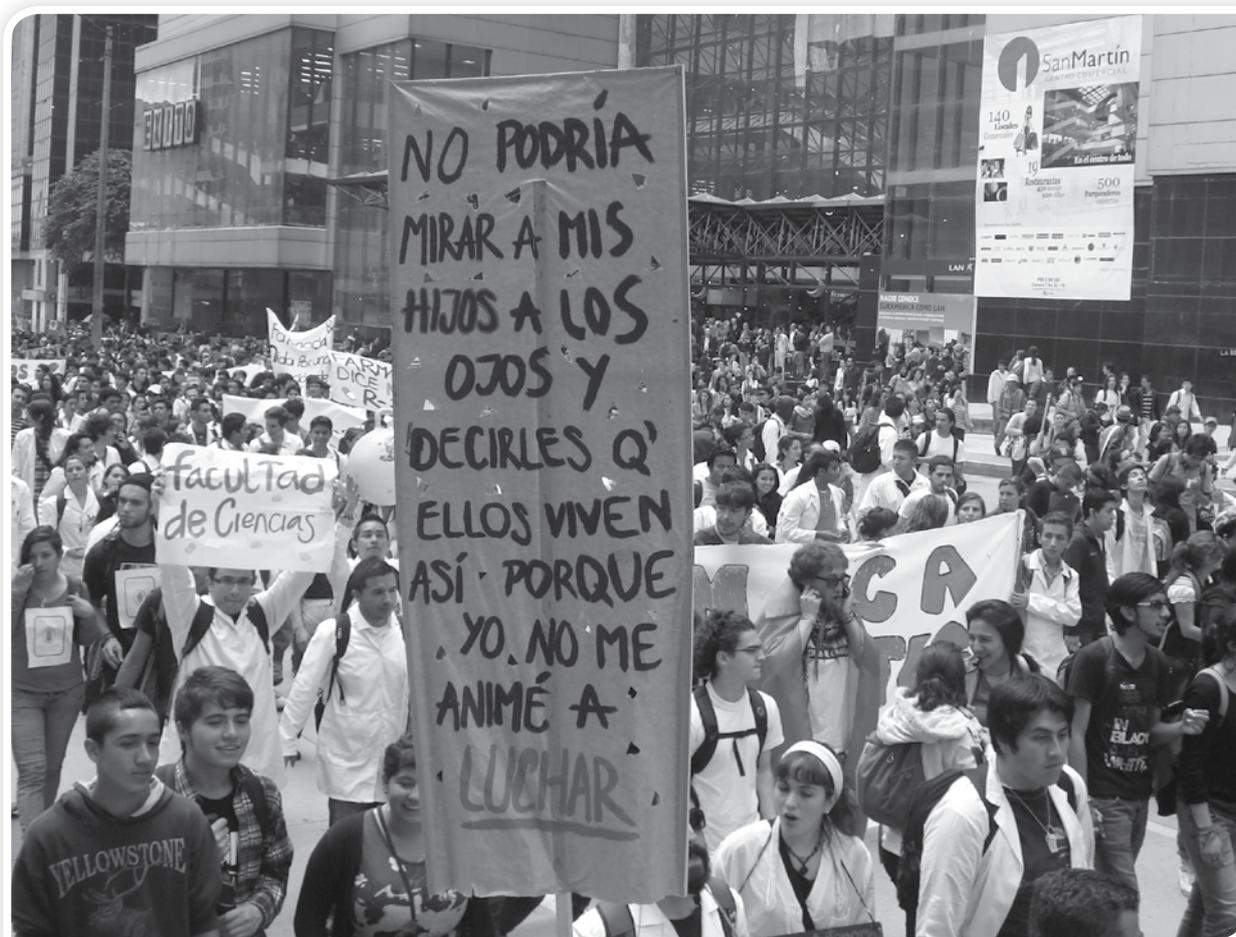
Bogotá, D.C. Marzo 1º. De 2012

El pasado 20 de Febrero de 2012 en las instalaciones de COMPENSAR, y por convocatoria de FECODE, se reunieron veintinueve organizaciones representantes del magisterio de educación básica y media, del profesorado universitario, delegados de la *Mesa Ampliada Nacional Estudiantil, MANE*, representantes de los trabajadores de la educación pública, directivos docentes, mujeres y voceros de organizaciones no gubernamentales interesadas en la educación.

Fue palpable el interés y entusiasmo que despertó la propuesta, consistente en la modificación de varios artículos de la Constitución Nacional para hacer de la Educación un Derecho Fundamental, financiado por el Estado, desde el preescolar hasta la educación superior; de igual manera, se propone establecer la *Carrera Administrativa Docente Especial*, que acabe con la tercerización de la actividad docente. Al respecto, se recogen importantes aportes para hacer realidad esta tarea titánica de gran contenido político, que colocará barreras al tratamiento de la educación como mercancía, como sucede actualmente en el país.



• ACTUALIDAD •



62

El Referendo propuesto con entusiasmo tiene como propósito la modificación de varios artículos de la Constitución Nacional para hacer de la Educación un Derecho Fundamental, financiado por el Estado, desde el preescolar hasta la educación superior. De igual manera, propone establecer la Carrera Administrativa Docente Especial, que acabe con la tercerización de la actividad docente.

El estudiantado fue particularmente receptivo, ya que comprendieron su estrecha ligazón con las luchas que adelantan, los directivos docentes expresan el compromiso institucional, los trabajadores del sector hacen un llamado a la unidad como garantía para avanzar y las organizaciones no gubernamentales muestran toda su disposición de acompañar el proceso; algunas intervenciones ponen de presente, que esta iniciativa recorre nuestro continente de manera que tendrá también el apoyo internacional. El Senador del Polo Luís Carlos Avellaneda presentó su mirada relacionada con el Proyecto de Acto Legislativo que está gestionando en el Congreso.

Aclaradas las condiciones legales dentro de las cuales debe tramitarse el Referendo y las exigencias sobre el número de apoyos y de votos, se concluyó que este representa un objetivo de largo aliento que requiere trabajo de varios equipos y financiación adecuada de carácter nacional, acompañado de grandes movilizaciones y de contacto permanente con el Congreso de la República. En este sentido, el Presidente de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, resaltó la importancia de las organizaciones participantes, sustentó la propuesta que hasta el momento se ha trabajado y llamó a los asistentes a asumir con entusiasmo este reto que tendrá repercusiones históricas a nivel nacional e internacional.

Finalmente, se acordó que el *Comité de Impulso* está integrado por un representante de las organizaciones participantes, ampliado con las demás entidades convocadas que se excusaron de asistir y con este Comité amplio, se decidirán las personas integrantes del *Comité Promotor*.



Declaración de Bogotá



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sede
5, Bd du Roi Albert II
1210 Bruselas, Bélgica
Tel +32 2 224 06 11
Fax +32 2 224 06 06
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org

Presidenta
Susan Hopgood

Secretario General
Fred van Leeuwen

**Oficina Regional para
América Latina**
www.ei-ie-al.org
america.latina@ei-ie-al.org
Tel: +506 22 23 78 10
Tel/fax: 22 22 08 18
San José, Costa Rica

El Comité Regional de la Internacional de la Educación para América Latina, y las organizaciones participantes, en el **Primer Encuentro: Hacia un Movimiento Pedagógico Latinoamericano**, reunidas en Bogotá D.C., Colombia entre el 5 y 7 de diciembre del 2011, declaramos:

Nuestros pueblos latinoamericanos desarrollaron durante dos décadas importantes luchas que enfrentaron tanto a las dictaduras militares como a gobiernos de origen democrático al servicio de las oligarquías y el imperialismo.

En la década del noventa, profundizaron su accionar en la resistencia a las políticas neoliberales que las democracias condicionadas por el consenso de Washington aplicaron salvajemente sobre nuestras sociedades produciendo desempleo, hambre, exclusión social y educativa.

Estas luchas dieron nacimiento a una nueva etapa histórica en América Latina, en la que una importante cantidad de gobiernos democráticos y populares comenzaron a desandar el camino del neoliberalismo, tomando distancia del consenso de Washington, en procesos no lineales, ni exentos de contradicciones.

Se abrió un nuevo tiempo que se caracteriza por la recuperación del papel del Estado como regulador de la economía, con un claro sentido social, que permite la ampliación de derechos ciudadanos y de restitución de la soberanía nacional, en muchos países de nuestra América.

En otros países, que aún se encuentran sometidos a las reglas neoliberales, esos avances se han constituido en referentes políticos y sociales que potencian la lucha libertaria y democrática de los pueblos que todavía pugnan por alcanzar su independencia y la construcción de gobiernos que asuman las demandas sociales y que no estén al servicio de las transnacionales.

El rechazo al ALCA en Mar del Plata, Argentina, en 2005, significó un punto de inflexión a partir del cual fue posible la creación, el avance y consolidación de formas organizativas de integración regional tales como, Mercosur, ALBA, UNASUR y ahora la CELAC como marco de coordinación de políticas económicas, sociales, culturales y de defensa. Esta integración regional de América Latina tiene un claro rasgo antiimperialista.

En este contexto, las luchas de resistencia de docentes y estudiantes al modelo neoliberal educativo, construyeron simultáneamente propuestas alternativas que lograron incidir en las políticas pública. Eso explica que en varios de nuestros países se hayan registrado importantes avances normativos, en términos de financiamiento y responsabilización de los Estados nacionales, mejoramiento de los salarios y condiciones laborales de las trabajadoras y trabajadores de la educación y ampliación del derecho a la educación, para vastos sectores sociales, hasta ahora excluidos.

No obstante, quedan aún fuertes enclaves del modelo educativo neoliberal en América Latina y el Caribe. Pero también cabe señalar que aún coexisten en las políticas de algunos gobiernos populares y democráticos, continuidades y rupturas con los modelos educativos impuestos por los organismos internacionales de crédito.

• ACTUALIDAD •



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sede
5, Bd du Roi Albert II
1210 Bruselas, Bélgica
Tel +32 2 224 06 11
Fax +32 2 224 06 06
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org

Presidenta
Susan Hopgood

Secretario General
Fred van Leeuwen

Oficina Regional para América Latina
www.ei-ie-al.org
america.latina@ei-ie-al.org
Tel: +506 22 23 78 10
Tel/fax: 22 22 08 18
San José, Costa Rica

Es por ello, que desde el profundo conocimiento de los sistemas educativos, de la escuela y de los problemas que nos desafían en esta etapa, las organizaciones que representamos a las trabajadoras y trabajadores de la educación, asumimos el compromiso de poner en marcha un movimiento pedagógico latinoamericano que dé direccionalidad político pedagógica a los cambios educativos que se están produciendo en la región de los cuales somos protagonistas, y potencie la construcción de una propuesta alternativa en aquellos países todavía anclados en la política educativa neoliberal.

Este movimiento, llamado a recuperar los mejores aportes de la pedagogía mundial y el acervo latinoamericano, que va de Simón Rodríguez a Paulo Freire; debe simultáneamente interpelar a las políticas públicas y a las trabajadoras y trabajadores de la educación, en sus prácticas cotidianas.

Algunos ejes vertebradores de este movimiento pedagógico deberían ser:

- La integración regional con un sentido antiimperialista.
- La multiculturalidad y el respeto a la diversidad.
- La articulación de las escuelas con las organizaciones del barrio. La escuela como centro cívico cultural y barrial.
- Una práctica pedagógica y didáctica que se base en la construcción crítica y democrática del conocimiento profundamente enraizado en la identidad y realidad latinoamericana y caribeña.
- Condiciones para que sea posible el trabajo docente colectivo e interdisciplinario, recuperando el control de las trabajadoras y trabajadores sobre el proceso educativo.
- La evaluación de los procesos educativos concebida de manera integral, institucional, participativa, sistemática, formativa, diagnóstica y no punitiva.

En función de estas consideraciones y entendiendo al movimiento pedagógico latinoamericano como un proceso democrático y en construcción en el que se puedan expresar la diversidad de miradas y las particularidades inherentes a cada una de nuestras naciones, nos comprometemos en este momento histórico fundacional a:

- Profundizar la articulación con el movimiento estudiantil y con todas aquellas organizaciones comprometidas con la defensa de la educación pública, como un derecho social.
- Realizar durante el año 2012 encuentros del movimiento pedagógico latinoamericano en cada país de la región.
- Convocar en el segundo semestre del 2013 el Segundo Encuentro: Hacia un movimiento pedagógico latinoamericano.
- Realizar la primera jornada continental del movimiento pedagógico el 19 de setiembre del 2012, fecha del natalicio de Paulo Freire.



Education International
Internationale de l'Éducation
Internacional de la Educación
Bildungsinternationale

Sede

5, Bd du Roi Albert II
1210 Bruselas, Bélgica
Tel +32 2 224 06 11
Fax +32 2 224 06 06
headoffice@ei-ie.org
www.ei-ie.org

Presidenta

Susan Hopgood

Secretario General

Fred van Leeuwen

Oficina Regional para

América Latina
www.ei-ie-al.org
america.latina@ei-ie-al.org
Tel: +506 22 23 78 10
Tel/fax: 22 22 08 18
San José, Costa Rica

Organizaciones afiliadas a la Internacional de la Educación:

- Federación Colombiana de Educadores (FECODE), Colombia
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Argentina
- Confederación de Educadores Argentinos (CEA), Argentina
- Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU), Argentina
- Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Bolivia
- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Brasil
- Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), Brasil
- Confederação Nacional dos Trabalhadores de Estabelecimento de Ensino (CONTEE), Brasil
- Colegio de Profesores de Chile (CPC), Chile
- Asociación Nacional de Educadores (ANDE), Costa Rica
- Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Educación Costarricense (SEC), Costa Rica
- Sindikato di Trahadó den Edukashon na Kòrsou (SITEK), Curaçao
- Unión Nacional de Educadores (UNE), Ecuador
- Asociación Nacional de Educadores Salvadoreños (ANDES 21 de Junio), El Salvador
- Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG), Guatemala
- Colegio Profesional Unión Magisterial de Honduras (COPRUMH), Honduras
- Primer Colegio Profesional Hondureño de Maestros (PRICPHMA), Honduras
- Confederación General Nacional de Trabajadores de la Educación de Nicaragua (CGTEN/ANDEN), Nicaragua
- Federación de Profesionales Docentes de la Educación Superior (FEPDES), Nicaragua
- Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP), Perú
- Federación Nacional de Docentes Universitarios del Perú (FENDUP), Perú
- Asociación Dominicana de Profesores (ADP), República Dominicana
- Asociación Nacional de Profesores y Técnicos de la Educación (ANPROTED), República Dominicana
- Federación de Asociaciones de Profesores de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (FAPROUASD), República Dominicana
- Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria (FEDMYFEP), Uruguay
- Federación de Trabajadores de la Enseñanza y Afines (FETRAENSEÑANZA), Venezuela
- Federación de Educadores de Venezuela (FEV), Venezuela
- Federación Uruguaya del Magisterio – Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP), Uruguay

Organizaciones fraternales:

- Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU), Colombia
- Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), Bolivia

Firman,

La educación literaria, más allá del discurso de la calidad

Sneider Saavedra Rey¹



El discurso de la calidad educativa y su articulación a las prácticas de alfabetización hace evidente sus contradicciones ante bienes simbólicos como la literatura, la cual desborda sus finalidades técnicas. Se analizan seguidamente las políticas educativas en lenguaje, lengua, literatura y otros sistemas simbólicos en relación con sus prácticas en el contexto de la calidad, su afán cuantificador y el cumplimiento de estándares demandados por organismos internacionales. Se cuestiona la tergiversación de los propósitos enunciados para la educación literaria y las incoherencias en su práctica.

Alfabetización y calidad educativa

66

La segunda mitad del siglo XX vivió una propuesta por la educación como práctica propia del estado desarrollista que, gracias a la concepción de Estado-nación y al afán modernizador de la época, reconocía la escuela como su fuente de capital humano. Esta atención por lo escolar se manifestó, entre otros aspectos, en el acceso a la educación, el aumento de los años de escolaridad, la subvención de condiciones básicas para los estudiantes y el aumento de las tasas de alfabetización². Desde entonces, la política estatal ha buscado reducir el analfabetismo entendido como la falta de instrucción para de-codificar el signo lingüístico vinculando poblaciones rurales y urbanas marginadas a las actividades escolares. El planteamiento que subyace a tal proyección educativa es que, de acuerdo con las condiciones del mundo contemporáneo, es insoslayable la apropiación del código escrito para aumentar la fuerza laboral de los países y – para unirlo a una concepción menos mercantilista, más humana – propiciar condiciones dignas de vida a todos sus habitantes.

En vista de que este es un problema mundial, la UNESCO ha abanderado el rastreo de estos procesos. Por ejemplo, en el año 2000, había 876 millones de analfabetas, de los cuales 563 millones (64%) eran mujeres. A nivel nacional, la tasa de analfabetismo en ese año fue del 7.6%, lo que ubicaba al país como uno de los menos desarrollados a nivel mundial, y cuya comparación con los países latinoamericanos le concedía una posición menos deshonrosa. Según un estudio de la CEPAL, Colombia se encontraba en el séptimo lugar después de Uruguay, Argentina, Cuba, Chile, Costa Rica y Paraguay³. Al respecto, el Ministerio de Educación ha promovido y financiado varios programas dirigidos a disminuir la cifra de personas no letradas, entre estos, *Educación Popular para Adultos*, cuyo mérito en el año 2009 fue reducir la tasa de analfabetismo de 7.6% a 6.1%⁴.

Pero más allá de este tratamiento estadístico del analfabetismo – rasgo fundamental del discurso de la calidad educativa –, preocupa el tipo de procesos de lectura y escritura desarrollados en el ámbito escolar, y que por fuera de él se diluyen, lejanos a cualquier formación en la autonomía. Como lo muestran las encuestas sobre hábitos y

¹ Licenciado en Humanidades, Español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional y Magíster en Educación de la misma universidad. Profesor del Liceo de Cervantes y la Universidad Pedagógica Nacional. Ha desarrollado investigaciones sobre evaluación educativa, enseñanza del lenguaje y la literatura. También se desempeña en el ámbito de la traducción, la creación y la crítica literarias. Correo electrónico: sneider201@hotmail.com.

² Torres, Carlos Alberto. *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. En: Torres, Carlos Alberto (compilador) Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires, CLASCO.

³ Gobierno lanza programa para contrarrestar analfabetismo, que es del 7.6% en el país. Disponible en: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-73557.html> Consultado el 10 de noviembre de 2009.

⁴ ¿Qué hace Colombia frente a este problema social? Disponible en: <http://www.cmi.com.co/?ir=noticia¬a=34159&seccion=8> Consultado el 10 de noviembre de 2009.



– Alberto Motta –

consumo de libros en el país, pero sobre todo la experiencia en contextos educativos, en Colombia abundan lectores “cautivos” en edad escolar, quienes, una vez abandonadas las aulas, dejan la lectura de libros y utilizan su alfabetización exclusivamente para actividades laborales y de comunicación básica “*pues no tienen por costumbre leer libros cuando ello no es una imposición*”⁵. De acuerdo con Lerner⁶, esta situación propone cuestionamientos acerca del tipo de alfabetización brindado por la escuela, alejada de una práctica social real, parcelada por la naturaleza de lo escolar y articulada al control del aprendizaje.

Consecuencia palpable de estos procesos son los bajos niveles de comprensión y argumentación de los educandos pues, más allá de descifrar un código escrito o producirlo como respuesta comunicativa a una situación inmediata, les resulta difícil otorgar sentidos distintos a los explícitos en los textos, involucrar el contexto y su entramado discursivo, lo cual es caracterizado por Ferreiro⁷ como iletrismo, esa práctica que no supera la decodificación textual por parte de personas alfabetizadas. Esto demuestra que

el proyecto educativo del Estado se aleja de esa lectura y escritura del mundo que conduce a una interpretación crítica de lo real y, por ende, desafía el *statu quo*, tal y como lo han promulgado Giroux⁸, Teberosky⁹, McLaren¹⁰ o Freire¹¹, entre otros autores. Por el contrario, se ha fomentado una técnica que permite a sus ciudadanos reconocer códigos escritos y reproducirlos, lo cual se articula a esa urgencia por cumplir con los índices de la calidad educativa promulgada por organismos internacionales como OCDE, UNESCO, el FMI, el BID o el BM, vigilantes de los progresos educativos para financiar el sistema.

En este nuevo orden, la “*inasibilidad*” del concepto de calidad lo convierte en un fenómeno fácilmente demagógico¹², amparado además por la acepción positiva del término (buena calidad, superioridad, excelencia)¹³ y por su repetición constante como objetivo loable de cualquier acción educativa, especialmente en términos institucionales. En alfabetización, su afán cuantificador con pretensión de objetividad, la equiparación de productos educativos a cualquier otro tipo de mercancía, su obsesión por la eficiencia, la creación de patrones,

67

- 5 Venegas, María Clemencia. *Módulo sobre hábitos de lectura y consumo de libros: una mirada desde la escuela*. En: Rey, Germán y otros (2001) *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogotá, FUNDALECTURA. Pág. 89.
- 6 Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- 7 Ferreiro, Emilia (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México, Fondo de Cultura Económica.
- 8 Giroux, Henry A. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- 9 Teberosky, Ana (2003) *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona, Vincens Vives.
- 10 McLaren, Peter (1998) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- 11 Freire, Paulo. (2006) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- 12 Santos Guerra, Miguel Ángel (Coord.) (2003) *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Muralla.
- 13 Niño Zafra, L.S. (2002) *Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación*. En: *Opciones pedagógicas*. Vol.25 U.D. Francisco José de Caldas.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

indicadores y estándares aplicables en cualquier contexto y la competitividad extrema¹⁴, generan una ruptura entre el cumplimiento de los índices de alfabetizados demandados por estos organismos y las prácticas de formación de lectores y escritores en sentido amplio, que además del reconocimiento y la apropiación del código escrito, desarrollen sus potencialidades pragmáticas y discursivas.

Neoliberalismo, evaluación y calidad: la exclusión de los bienes simbólicos

En su propuesta sobre una pedagogía de la autonomía, Freire¹⁵ llama la atención sobre la función esencialmente formadora de la escuela, cuyo soporte fundamental es la concepción del carácter humano que reside en el ejercicio educativo. Este planteamiento es el andamiaje para establecer una crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje direccionados desde paradigmas distintos al pedagógico, de orden administrativo, político o económico. La educación es una interacción entre humanos, que habla de lo humano, que propende por la humanización. Por lo tanto, su carácter formador no puede ser desplazado por otros elementos contextuales que suplanten su esencia.

Sin embargo, Niño Zafra¹⁶ da cuenta de esta tergiversación educativa a través de concepciones como los test de rendimiento desde la psicometría, la Teoría de la Administración Científica del trabajo de Taylor, los objetivos conductuales de Bloom o las tecnologías educativas. En la actualidad neoliberal, la educación ha heredado prácticas que son justificadas por el discurso de la calidad e instrumentalizadas por la evaluación entendida en términos de calificación, a través de la cual los individuos son tasados según su rendimiento y normalizados de acuerdo con criterios estandarizados que fomentan un currículo y pensamiento únicos.

La ideología neoliberal ha generado una crisis de identidad del ámbito escolar¹⁷, el cual se ha tornado en un híbrido de aspectos propios del sector financiero como el servicio a la clientela, la competitividad, la eficacia, el financiamiento

privado, entre otros, y de determinados aspectos de los sistemas burocráticos en cuanto a su organización, gerencia y administración. Esta situación va en detrimento de los ideales formadores de un hombre integral, reducidos a dos funciones escolares: la inserción de sujetos a la sociedad como fuerza laboral y consumidores acrílicos, así como foco de rentabilidad económica a través de la reducción del gasto público.

Los centros escolares se han convertido en “*indicador de competitividad*”¹⁸ de los sistemas económicos lo cual conlleva prácticas como la gestión empresarial que busca, ya no la formación del ciudadano, sino la satisfacción del cliente o del consumidor. Así se configura el concepto de calidad educativa como “*grito de batalla del discurso*”¹⁹ que se pone en ejecución y se institucionaliza a través de las políticas educativas en general y, específicamente, en las políticas evaluativas. Ellas permiten centrar y orientar lo planteado en las primeras, poniéndolas a prueba²⁰. Además, proporcionan la información necesaria para intervenir el sistema a través de la identificación de “*crisis educativas*” o en la búsqueda y promoción de la calidad.

La educación basada en el sistema económico ha encontrado como su mayor égida la evaluación para legitimar su accionar y, prescindiendo de los aportes de los pedagogos, ha generado, “*todo un arsenal lingüístico*”²¹ que soporta su propuesta en la búsqueda de la calidad educativa. Paradójicamente, tal concepto de calidad poco o nada tiene que ver con los procesos de formación humana (con la educación) sino que promueve “*el control burocrático, aunque se presupone académico, del Estado hacia las instituciones de educación*”²², los buenos desempeños en la administración y la gestión en el ámbito transnacional, además de buscar sanear las finanzas de los gobiernos, generar mano de obra barata y fomentar prácticas de exclusión y alienación de sujetos dentro de las dinámicas neoliberales de estandarización, privatización y consumo.

Dentro de esta reducción de la enseñanza a las competencias útiles para las empresas, la alfabetización entendida como decodificación cobra valor como práctica que dismi-

14 Santos Guerra, Miguel Ángel. (Coord.) (2003) *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Muralla.

15 Freire, Paulo. (2006) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.

16 Niño Zafra, Libia Stella (2006) *El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada*. En: *Opciones pedagógicas*. No. 32-33. U.D. Francisco José de Caldas.

17 Al respecto se puede consultar: Laval, Christian (2004) *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós y Jodar, Francisco. *Alteraciones pedagógicas*. Barcelona, Laertes.

18 Laval, C. Op. Cit.

19 Husen, citado por Santos Guerra, Miguel Ángel (Coord.) (2003) *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Muralla.

20 Suárez Ruiz, Pedro Alejandro (2007) *Incidencia de la actual política evaluativa en instituciones de educación básica del país*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

21 Díaz Borbón, Rafael (2007) *Políticas, evaluación y metaevaluación en la reforma neoliberal: connivencia o acción transformadora*. En: Niño Zafra, Libia (Comp.) *Políticas educativas. Evaluación y metaevaluación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

22 Díaz Barriga, Ángel (2000) *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*. En: Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel. *Evaluación académica*. México, Fondo de Cultura Económica. Pág. 17.



– Alberto Motta –

En la pedagogía de la autonomía, Paulo Freire llama la atención sobre la función esencialmente formadora de la escuela, cuyo soporte fundamental es la concepción del carácter humano que reside en el ejercicio educativo. De allí la crítica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje direccionados desde paradigmas distintos al pedagógico, de orden administrativo, político o económico. La educación es una interacción entre humanos, que habla de lo humano, que propende por la humanización.

nuye el gasto público, responde a los organismos internacionales y sus postulaciones frente a la calidad educativa (inclusión y alfabetización para todos los estudiantes) y, asimismo, forja un individuo que, incapaz de leer los signos más allá de su realidad inmediata, fácilmente se deja absorber por el mismo sistema configurado por el consumo y el juego oferta-demanda de la producción. En este contexto, vale más un iletrado o analfabeta funcional que responda pruebas estandarizadas o logre decodificar los instructivos referentes a su labor técnica, que un lector-escritor crítico que, profundizando en el entramado discursivo y la ideología neoliberal subyacente, cuestione las prácticas de evaluación emergentes o la instrucción técnica para la contratación de mano de obra barata.

Contradicciones de las políticas educativas en torno a la educación literaria

El valor de la literatura como bien simbólico, estético y cultural que contribuye a la formación humana desde la exploración y el uso divergente del lenguaje, también se margina de estas prácticas lingüísticas que optan por la apropiación de la lengua en cuanto técnica para responder unas pruebas estandarizadas que circunscriben las posibilidades de sentido a una respuesta correcta. Este contexto une tales directrices evaluativas desde el estándar interna-

cional (como bien lo propone el Decreto 1290 de 2009 y sus ámbitos de evaluación, o la Ley General de Educación y su recurrencia en la calidad como objetivo del sistema educativo) con esa alfabetización técnica en cuyo seno se desvirtúan las contingencias del hecho literario.

Irónicamente, las políticas educativas referentes a la literatura parecen el espacio en el que se reconoce la importancia de la recepción y creación literarias de acuerdo con los últimos acercamientos teóricos e investigaciones, aunque esta normatividad, su argumentación y loables propósitos formativos contradicen las prácticas reales sujetas a las demandas neoliberales y su apuesta por la calidad. Por ejemplo, en los *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana* se concibe el acto de escribir, no sólo como una codificación de significados a través de reglas lingüísticas, sino como proceso social e individual de construcción de mundo, en el cual se ponen en juego saberes, competencias e intereses en un contexto socio-cultural y pragmático determinado²³. No obstante, las prácticas difícilmente se centran en esta concepción de la literatura como creadora de realidades y, por el contrario, asumen la enseñanza y calificación de aspectos lingüísticos en la estructura superficial del texto²⁴; esa técnica que, según el MEN y con la mención de autoras como Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky y Villegas, sólo encuentran su lugar en la producción de sentido.

23 MEN (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*, Pág.27.

24 Este artículo se deriva de la investigación *Hacia una evaluación formativa, crítica y artística de la creación literaria cuyo desarrollo da cuenta de estas prácticas evaluativas en diversas instituciones escolares*.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

De las diversas competencias lingüísticas se mencionan la *literaria* y la *poética*. La primera referida a la capacidad de poner en juego en la escritura y la lectura un saber literario derivado de la experiencia adquirida transitando otras obras, mientras la segunda hace énfasis en “*la capacidad del sujeto para construir mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos*”²⁵. Por el contrario, en el día a día en las aulas, la primera competencia sólo es evidente en el desarrollo de comentarios de texto o en las adecuaciones estructurales para forjar escritos propios, mientras la segunda difícilmente se articula a la acción educativa de manera formal, pues su carácter contingente riñe con esa visión de competencia como cumplimiento de un estándar externo.

En oposición, se da preponderancia a la instrumentalización de competencias como la *gramatical* o *sintáctica*, la *textual* o la *semántica* pues ellas sí generan una clara evidencia de los desempeños esperados de los estudiantes. Estas competencias se traducen en la práctica, respectivamente, en reglas gramaticales fuera de un contexto significativo, cohesión en los enunciados, párrafos y textos al modo de los manuales de redacción y, finalmente, apropiación memorística de léxico en lugar del reconocimiento de ámbitos semánticos de enunciación. Cuando más, se aboga por la constitución adecuada de un sentido global o local de los textos, pero realmente poco queda de esa construcción de mundos posibles de la competencia poética, pues se entroniza el código lingüístico convencional y normativo, así como las evidencias del desarrollo de la competencia literaria se dan de manera aislada de acuerdo con horizontes de lectura que, superando los mínimos del aula, asumen los maestros o estudiantes desde sus experiencias e intereses personales.

En lugar de la competencia como saber hacer en contexto que supone un conocimiento claramente articulado a la red conceptual de los sujetos –de acuerdo con su formulación desde N. Chomsky como competencia lingüística y ampliada por D. Hymes dentro del modelo semántico-comunicativo–, esta idea hace énfasis en la persona que es competente en términos de fuerza de trabajo, capaz de ejecutar ciertos procedimientos visibles en contextos flexibles y, por ende, competitiva en el ámbito laboral. Dicha noción²⁶ empobrece la visión del ser humano y su comprensión de las acciones que realiza, al oponerles un estándar externo y no dar cuenta de su origen desde el interior de cada sujeto. Desde esta perspectiva crítica que se han de valorar los procesos de educación literaria, los cuales huyen de esa idea de estándar externo exitoso y se



desarrollan desde lo impredecible y lo contingente: no sólo basado en las evidencias en la acción, sino en la complejidad de los procesos cognitivos que atañe el hecho literario.

Aún más discutibles resultan los cinco ejes para la enseñanza del lenguaje propuestos por el Ministerio de Educación MEN. El primero referido a la *construcción simbólica* reconoce que el componente técnico se adquiere a través de la interacción comunicativa significativa. Desde la iniciación de la escolaridad, por el contrario, se hace énfasis en la estructura

25 MEN, *ibid*, Pág. 28.

26 Barnett, Ronald (2001) *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.



– Alberto Motta –

superficial, corrigiendo la ortografía y adecuando la sintaxis, y no en la construcción simbólica de modo significativo²⁷ El segundo eje de *interpretación y producción de textos* subraya los tres niveles de trabajo en el análisis y la producción que abarcan lo *intratextual*, *intertextual* y *extratextual* así como la importancia de trabajar múltiples textos en el aula. En la práctica este eje se limita a la comprensión guiada por los espectros de lectura presentado en los libros de texto, pero que difícilmente se cumple en la producción, en la que se entroniza el texto argumentativo o el comentario de lectura.

En cuanto al eje sobre los *procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura* se rescata la estética como primer ámbito de lo literario, seguida de la historiografía y la sociología y, finalmente, la semiótica. En consecuencia, se formulan acciones de intertextualidad para proporcionar múltiples construcciones de sentido en los textos y se proponen criterios para tener en cuenta en sus procesos de evaluación, en el reconocimiento de la complejidad que se da en la producción textual, especialmente en literatura (por ejemplo, la retroalimentación del propio estudiante, de sus pares y del maestro), lo cual es difícilmente realizable de acuerdo con lo que se ha estandarizado como evaluable en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la literatura.

Finalmente, el documento de los lineamientos presenta los ejes de la *ética de la comunicación* y del *desarrollo del pensamiento*. El primero hace hincapié sobre la manera en

que la interacción con el lenguaje se convierte en un espacio de reconstrucción y transformación social, lo cual sólo es posible creando espacios auténticos de comunicación que se tergiversan en razón de las prácticas calificativas, intimidantes y sancionadoras, así como por la imposición del discurso del maestro y las demandas de las políticas de calidad educativa. Igualmente, este ámbito que discursivamente propende por la diversidad cultural y por la validación de los postulados a través de los mejores argumentos, encuentra su contradicción frente a una escuela regida por estándares mínimos, que no tiene en cuenta el contexto comunicativo, y con la concepción normativa de la lengua que invalida planteamientos creativos en la forma y el fondo de las expresiones subjetivas.

Para no concluir: cuestionamientos sobre lo realizable en la educación literaria

Parfraseando la distinción realizada por Savater²⁸, el sistema educativo y su discurso de la calidad se inclinan por una instrucción referida a los medios que utilizamos para *"lograr vivir"* (interés técnico), marginando procesos que, como la literatura o el arte, da motivos y estímulos para *"querer vivir"*. En este contexto, en lenguaje se atiende a procedimientos técnicos para interpretar y producir textos, sin reconocer las realidades contextuales ni fomentar eventos comunicativos auténticos. En la construcción curricular, la confusión entre competencia como capacidad humana en la que se conjugan la acción, la sensibilidad y el pensamiento frente a un contexto particular y la competencia como el desempeño tangible en acciones descontextualizadas, ha consolidado la idea de estándar mínimo, suprimiendo los elementos contingentes del lenguaje, en particular lo concerniente a una de sus máximas expresiones: la literatura. Por esta razón, más allá de que la normatividad enuncie la importancia de la literatura como práctica estética y cultural al lado de términos como *"goce estético"*, *"placer por la literatura"* o *"construcción de mundo"*²⁹, se demandan estándares que recalcan el uso técnico de la escritura y una concepción normativa de la lengua, con el fin de constituir un indicador de calidad educativa basado en la alfabetización.

Aquí, los cuestionamientos sobre lo realizable de tales políticas: ¿Cómo lograr que la construcción de sentido propia del lenguaje se desarrolle al interior del discurso de la calidad que restringe su potencial pragmático y estético a la instrumentalización de la lengua y la comunicación? ¿Cómo propender por contextos y procesos comunicativos auténticos bajo la mirada

27 Ravela, Pedro (2009) *Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América latina (conferencia internacional)* En: *Desarrollo Humano, Evaluación y Educación con Calidad y Pertinencia para Todos*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

28 Savater, Fernando (2002) *Instrucciones para olvidar al Quijote*. Barcelona, Taurus.

29 Ministerio de Educación MEN, (2003) *Estándares del Lenguaje, la lengua, la literatura y otros sistemas simbólicos*.

• REFLEXIONES PEDAGÓGICAS •

punitiva de la calificación como égida del discurso neoliberal y su calidad educativa? ¿Cómo educar para la construcción de múltiples sentidos y mundos posibles desde la realidad contextual al tiempo que se exigen y miden resultados predecibles, estandarizados, circunscritos a unas cuantas respuestas correctas? ¿Cómo hacer de lo literario un eje de formación en lenguaje si su exploración discursiva va en detrimento de la lengua normativa que se exige, o si sus aportes a la formación atañen a procesos inconmensurables como la imaginación o la creatividad, o, en últimas, si su indagación por lo humano no se constriñe a unas competencias básicas del mundo escolar-laboral para codificar textos que den cuenta del uso adecuado del código estándar?

◦ Bibliografía

- Barnett, Ronald (2001) *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa.
- Díaz Barriga, Ángel (2000) *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*. En: PACHECO, Teresa y DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Evaluación académica*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Borbón, Rafael (2007) *Políticas, evaluación y metaevaluación en la reforma neoliberal: connivencia o acción transformadora*. En: Niño Zafra, Libia (Comp.) *Políticas educativas. Evaluación y metaevaluación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ferreiro, Emilia (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- _____ (1998) *Alfabetización: teoría y práctica*. México, Siglo XXI.
- _____ (2001) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, Paulo. (2006) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- Giroux, Henry A. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.
- Jodar, Francisco (2007) *Alteraciones pedagógicas*. Barcelona, Laertes.
- Laval, Christian (2004) *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona, Paidós.
- Lerner, Delia (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- McLaren, Peter (1998) *Pedagogía, identidad y poder: los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario: Homo Sapiens.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN MEN (1998) *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*.
- _____ (2003) *Estándares del Lenguaje, la lengua, la literatura y otros sistemas simbólicos*.
- Niño Zafra, Libia Stella (2006) *El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada*. En: *Opciones pedagógicas*. No. 32-33. U.D. Francisco José de Caldas.
- _____ (2002) *Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación*. En: *Opciones pedagógicas*. Vol.25 U.D. Francisco José de Caldas.
- Ravela, Pedro (2009) *Evaluaciones externas, evaluación en el aula y calidad educativa en América latina (conferencia internacional)* En: *Desarrollo Humano, Evaluación y Educación con Calidad y Pertinencia para Todos*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (Coord.) (2003) *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Muralla.
- Savater, Fernando (2002) *Instrucciones para olvidar al Quijote*. Barcelona, Taurus.
- Suárez Ruiz, Pedro Alejandro (2007) *Incidencia de la actual política evaluativa en instituciones de educación básica del país*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Teberosky, Ana (2003) *Propuesta constructivista para aprender a leer y a escribir*. Barcelona, Vincens Vives.
- Tolchinsky, Liliana (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Antrophos.
- Torres, Carlos Alberto. *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. En: Torres, Carlos Alberto (compilador) *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires, CLASCO.
- Venegas, María Clemencia. *Módulo sobre hábitos de lectura y consumo de libros: una mirada desde la escuela*. En: Rey, Germán y otros (2001) *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Bogotá, FUNDALECTURA.

Educación y juventud crítica, una nueva visión. Foro experimental de derechos humanos

*Stella Agudelo, Noelia Bocanegra, Julia Luque,
Néstor Cangrejo, Claudia Peña, Carlos Alberto Rodríguez.¹*

El Colegio Antonio Nariño. IED, jornada de la mañana, ha procurado ganar un espacio en el ambiente escolar al desarrollar un laboratorio foro, con la excusa de conocer, promover y defender los derechos humanos.

Es una excusa en la medida en que se promueve la participación de la comunidad educativa: estudiantes, ex alumnos, docentes, padres de familia y agentes foráneos a la institución convergen en la iniciativa de presentar temas de interés público, relacionados con los Derechos Humanos, en espacios y tiempos reales dentro de la jornada escolar.



“Hay quienes creen que el destino descansa en las rodillas de los dioses, yo creo que cada quien lo construye con su propio esfuerzo y dedicación”.

Eduardo Galeano

73

La propuesta social y comunitaria

La necesidad de construir espacios de reflexión que permitan abordar temas de interés del orden socio económico, cultural, político y ambiental para mejorar las condiciones de calidad educativa y proponer alternativas de solución a problemas actuales, motivó a la comunidad educativa a considerar una propuesta social comunitaria direccionada desde un foro experimental que sirviera para mejorar los espacios de convivencia y considerar a la vez nuevas culturas de prácticas pedagógicas, aplicables dentro y fuera del aula de clase.

Los resultados del trabajo en equipo y el interés de la comunidad educativa por construir espacios de reflexión nos permitirá institucionalizar esta experiencia de las aulas de clase como un mecanismo pedagógico y una herramienta de investigación y debate.



¹ Profesores del Área de Ciencias sociales. IED Antonio Nariño, Bogotá, D.C. Correo electrónico: caito7a@hotmail.com.

• AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

Aportes al Proyecto Educativo Institucional PEI

Institucionalizar el Foro Experimental “Derechos Humanos, educación y juventud crítica, una nueva visión”, a partir del reconocimiento, promoción y defensa de los derechos humanos para comprometer a la comunidad educativa en la construcción de un mundo mejor.

Establecer la identidad institucional a través del lema: “Nariñista, defensor de los DDHH”.

Evidencias

- Los semilleros de investigación creados periódicamente con la comunidad educativa para hacer las presentaciones durante el Foro Experimental “Derechos Humanos, educación y juventud crítica, una nueva visión” como herramienta de aprendizaje pedagógica para interpretar la realidad buscando mejorarla.
- La Implementación de los Foros Experimentales “Derechos Humanos, educación y juventud crítica, una nueva visión” como defensa de los derechos humanos, desde el área de Ciencias sociales buscando su proyección transversal.
- El reconocimiento aplicación y promoción de los derechos humanos a través de los laboratorios foros para poner en práctica la cultura humanista, creando el lema de identidad “Nariñista: defensor de los DDHH”
- Los videos y la memoria fotográfica de los foros experimentales.
- La participación en los foros locales como una propuesta institucional.
- La publicación en la página de la Secretaria de Educación de la experiencia pedagógica: http://sedlocal.sedbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=548:del-23-al-27-de-mayo-se-realiza-el-vi-fo

Nivel de participación

Como propuesta del área de Ciencias Sociales se estableció un cronograma de una semana dentro del calendario escolar y se convocó a estudiantes, padres de familia, administrativos, docentes e invitados especiales (ex alumnos y agentes externos a la comunidad) a presentar sus ponencias. Igualmente la asistencia está regulada por la programación de los 22 cursos de bachillerato dentro de los horarios de clase en compañía de los docentes de la clase.



Foro Experimental: “Derechos Humanos, Educación Y Juventud Crítica, una Nueva Visión”

Cronograma General Ponencias

Jueves 23 de Septiembre Primer Módulo: 603-604 Responsable: Stella Agüelo	Me quiero y Respeto Fundación Libro de Vida	Martes 28 de Septiembre Primer Módulo: Undécimos Responsable: Claudia Peña	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	Miércoles 29 de Septiembre Primer Módulo: 902-903 Responsable: Alejandra Chacón	Jueves 30 de Septiembre Primer Módulo: 801-803 Responsable: Carlos Rodríguez
La Alegría de Aprender Fundación Libro de Vida	La Guerra del Coltan Dilan Marín Jasón Ceballos 1101	Libertad de prensa Dra. Ángela Marcela Cárdenas	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	Machismo- Feminismo Luisa Aquello Paola López 901	Identidad Y libre Desarrollo Fundación Libro de Vida
Crezo cada día como persona Fundación Libro de Vida	DHHH página Web Camila Galindo Felipe Barreto 1102	Violencia Dra. Liliana Burbano Abogada Fundar	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	La Guerra del Coltan Dilan Marín Jasón Ceballos 1101	El Agua Un Derecho Juan González 803
Justicia de Genero Katherine de la Hoz Jonathan Corredor 1102	Prostitución en Colombia Alejandra Amado 1101	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	Justicia de Genero Katherine de la Hoz Jonathan Corredor 1102	El Derecho a la Libertad Brayan Cortés 801
Segundo Módulo: 601-602 Responsable: Stella Agüelo	Segundo Módulo: 1002-1003-1004 Responsable: Néstor Cargrejo	Segundo Módulo: 802-1001 Responsable: Carlos Rodríguez	Segundo Módulo: 901-904 Responsable: Alejandra Chacón	Segundo Módulo: 701-703 Responsable: Yolanda Contreras	Indicadores de Pobreza Daniela y Víctor González 803
Me quiero y Respeto Fundación Libro de Vida	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	El Hombre en tres Dimensiones Fundación Libro de Vida	Identidad Y libre Desarrollo Fundación Libro de Vida.	La Guerra del Coltan Dilan Marín Jasón Ceballos 1101
La Alegría de Aprender Fundación Libro de Vida	Libertad y Comunicación Luis Sebastián Ortiz.	Libertad versus Drogadicción Ángela Muñoz 802	Violencia de Genero Vanessa Hernández Cristián Parra 1102	Educación y Desigualdad Social. Luis Sebastián Ortiz 1003 Grupo Opción de Vida	Crezo cada día como persona Fundación Libro de Vida
Crezo cada día como persona Fundación Libro de Vida	Vender o Regalar los Recursos Juan David Chaparro: 1102	Desarrollo Humano Sostenible Erika Pimentel 1001	Desempleo Sebastián Betancur Andrés Guerrero 1003	La Guerra del Coltan Dilan Marín Jasón Ceballos 1101	Crezo cada día como persona Fundación Libro de Vida
DHHH página Web Camila Galindo Felipe Barreto 1102	Desarrollo Humano Sostenible Jorge Castrillón 1004	Convivencia Experiencia de Vida José Joaquín Ruiz Coordinador Jornada Tarde	DHHH Jorge Castillo 904	Prostitución en Colombia Alejandra Amado 1101	Crezo cada día como persona Fundación Libro de Vida

• AUTONOMIA ESCOLAR EN LA PRÁCTICA •

Obsequio y Adquisición de las Colecciones de la Revista Educación y Cultura



76

La Revista *Educación y Cultura* es una publicación de la Federación Colombiana de Educadores FECODE, que desde el año 1984 viene divulgando aspectos importantes relacionados con la política pública en educación, investigaciones e innovaciones educativas, temas de actualidad y de gran interés para los educadores, docentes e investigadores en educación. Además, la revista es baluarte de las conquistas para el reconocimiento de la labor de los maestros colombianos y representa un faro de creatividad y de discusión del *Movimiento Pedagógico Colombiano*, ampliamente reconocido en el exterior. Con cuatro números al año, la revista llegó a sus 25 años de existencia en el año 2009, y, en el año 2011, publica su edición número 90.

Para recibir una colección de obsequio:

La dirección de la revista y su Consejo Editorial, ofrecen, en calidad de donación una colección completa de los cincuenta números disponibles de la revista *Educación y Cultura* a la entidad educativa, organización no gubernamental o instituto de investigación que esté interesado. Aquellas instituciones que deseen recibir la donación, dirigirse a la oficina de la revista enviando una carta con dicha solicitud.

La colección será enviada a la dirección que se nos indique. El transporte de la caja corre por cuenta de la entidad que reciba la colección y se cancela contra entrega en la dirección y ciudad que se nos indiquen.

Al dirigir su comunicación por favor no olvidar anotar:

Nombre del representante legal o director de la institución, Dirección, Teléfono y Fax, Teléfono celular, correo electrónico, Nombre de la persona a quien debe enviarse la caja, Ciudad.

Para adquirir una colección completa:

Una colección completa de los cincuenta números disponibles tiene un costo de \$155.000.00 (Ciento cincuenta y cinco mil pesos) sin incluir el envío.

Por favor comunicarse con:

Revista **Educación y Cultura**. Calle 35 No. 14-55. Fax 232 7418. PBX 245 39 25 Ext. 104.
 Línea gratuita nacional: 01-8000-12-2228. Teléfono celular: 315 529 9515.
 Correo electrónico: yeimyp332@hotmail.co; revedcul@fecode.edu.co. Bogotá, D.C. www.fecode.edu.co.

La participación en la escuela Entretejiendo pasado, presente y futuro

Colectivo Escuela Popular Claretiana – Neiva, en sus 30 años de innovación educativa.



Participantes en la experiencia: grupo de padres y madres de familia, exalumnos y exalumnas equipo de maestros y maestras. Elvia Camacho de Argote, Milena Trujillo Perdomo, Vicente Iván Cruz Jerez, Luz Posada Chávez, Ángel Signori. Para Lola Cendales, un reconocimiento especial por contar con ella en todo momento. Ed. Dimensión Educativa. 2009.

En un país tan olvidadizo como el nuestro, las maestras actuales de la antigua Filodehambre han librado una ejemplar batalla por la memoria. Durante meses recogieron los más variados hilos de los treinta años de su escuela, se dedicaron a tejer la historia, y ahora nos comparten sus experiencias más creativas. ..Contaron con el aliento de tantas madres y tantos padres que han acarreado ladrillos, fundido vigas y sostenidos las cometas de esa casa llena de tizas de colores. También, por supuesto, con la alegría de muchos exalumnos. Y en especial, con el afecto de sabios compañeros y el trabajo y la memoria de tantos colegas que han pasado por los senderos de la escuela...Tantos esfuerzos comunes han hecho que la escuela no sea un edificio frío como una correccional. Ella es, más bien, una ceiba que extiende sus ramas para servir de reposo a las nubes donde, las noches de brisa, viajan los sueños de niñas y niños, de sus padres y los muchos vecinos....El italiano que se sumó a esa brigada – Ángel Signori- que tenía un corazón de pan amasado con la levadura de los pobres y un acordeón para cantar canciones de marinos.. Hoy están las autoras que tienen, ellas también, la energía de una central nuclear para que los próximos treinta años sean tan intensos y fecundos como los ya vividos.

William Fernando Torres (Pág. 7-12).

77

Para Saber más ...

Artículos de la revista Educación y Cultura relacionadas con Educación preescolar e infancia. (Ediciones números 1 a 92 1984-2011)

Castaño, Inés Elvira, Blanco Catalina y Pinto Martha. Educación preescolar: evolución, retos y alternativas. Ed. No. 12, Pág. 15. 20, Jun., 1987.

Declaración de los derechos del Niño. Ed. No. 8, Pág. 62-62, Jul. 1986.

Martínez, Amparo. Educación de la infancia, según Pestalozzi. Ed. No. 18, Pág. 44-45, Jul. 1989.

Mi tallercito: Jardín Infantil. Ed. no. 13, Pág. 65, Dic., 1987.

Mondragón, Hugo. Derechos y necesidades fundamentales de los niños y los adolescentes. Ed. No. 9, Pág. 55 – 59, Sep. 1986.

Muñoz, José y Julia Inés Landazábal. Acerca de la educación de la infancia. Ed. No. 2, Pág. 71-76. Sep. 1984.

• LA ALEGRÍA DE LEER Y PENSAR •

Rubiano, Félix y Forero Alfonso. Licenciatura en primera de la Universidad Distrital: formación integral y pedagógica. Ed. No. 7, Pág. 40-42. Abril, 1986.

Zeta Periodismo investigativo. Los niños tienen la palabra. Ed. No. 3, Pág. 26-30, Marzo de 1985.

La educación preescolar: posición de FECODE Ed. No. 28 Pág. 22 – 24, Nov. de 1992

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Hacia un proyecto de desarrollo integral del niño. Ed. No. 28, Pág. 18-21 Nov. de 1992

El Preescolar: Ley General de Educación Ed. No. 28 Pág.-25 Nov. de 1992

Nieto Roa Ligia Victoria. Grado cero, planteamiento general. Ed. No. 28, Pág. 5 – 8 Nov. de 1992

Tamayo Valencia, Alfonso. El preescolar; de un nivel asistencial a uno educativo. Ed. No. 28, Pág. 9-12, Nov. de 1992

Rodríguez Poveda Graciela. La innovación preescolar: perspectiva institucional pedagógica. Ed. No. 28, Pág. 13 – 17, Nov. de 1992.

Forero, María Victoria. La derogatoria del Código del Menor: otro interés de Uribe u sus amos contra la niñez colombiana. Ed. No. 71, Página 66, Mayo de 2006. maria.forero@icbf.gov.co. Palabras clave: Código del menor. Instituto Colombiano de Bienestar familiar. Servicios parafiscales. Política de infancia.

Peralta Espinosa, María Victoria. El derecho de los párvulos: una educación oportuna y pertinente. Ed. No. 69, Pág. 71-72.. Sep. de 2005. victoria.peralta@mineduc.cl Palabras clave: Acceso de los niños a la educación. Permanencia y retención.

Zambrano, Armando. Del respeto como condición fundamental de la infancia a su inclusión Ed. No 69, Página 14. Sep. de 2005. armandozl@usc.edu.co. Palabras clave: Respeto a los derechos de la infancia. Exclusión escolar. Pedagogía y política.

Comando Nacional Unitario. El gobierno colombiano impulsa cambio legislativo. Ed. No. 71, Página 69. Sep. de 2005. cut@cut.org.go, cgtcolombia@etb.net.co, ctc@colnodo.apc.org, cpc545@hotmail.com. Palabras clave: CUT. CTC. CGT. CPC. Derechos de la Niñez.

Sarlé, Patricia M. Tres características del juego que interesan a la enseñanza en la Primera Infancia. Ed. No 69, Página 73. Sep. de 2005. psarle@speedy.com.ar. Pa-

labras clave: Educación infantil. Juego infantil. Aprendizaje escolar

Acosta Ayerbe, Alejandro. La primera infancia exige un sólido consenso nacional para promover la Educación Inicial. Ed. No. 69, Pág. 65- 72. Sep. de 2005.. aaacinde@supercabletv.net.co. Palabras clave: Primera infancia. Políticas públicas.

Sánchez Murillo, William René, Propuesta nacional para exigir el derecho a un preescolar de tres grados. Ed. No 69, Pág. 6–7 Sep. de 2005.. willire2003@yahoo.es. Palabras clave: Atención integral. Preescolar de tres grados. Movilización social.

Torrado, María Cristina, Reflexiones sobre la política para la Primera Infancia. Ed. No 69, Página 20-24- Ed. 69, Sep. de 2005. mctorradodop@unal.edu.co. Palabras clave: Política sobre primera infancia.

Galvis de Romero, Carmen Cecilia. Educación y promoción del desarrollo de los niños y niñas en la infancia. Ed. No. 69, Pág. 55-60 Sep. de 2005. asdes@cablenet.co. Palabras clave: Desarrollo en la primera infancia. Educación en la primera infancia. Educación infantil

García, Paola Andrea. Trabajo en red: comunicación e intercambio de conocimiento para la incidencia en políticas de Primera Infancia. Ed. No. 69, Pág. 76-78 Sep. De 2005. pgarcia@cinde.org.co. webredninez@supercabletv.net.co. Palabras clave: Comunicación. Movilización social. Políticas primera infancia .Red primera infancia

Pinzón, Maritza Expedición por la Primera Infancia. Ed. No. 69, Pág. 30. Sep de 2005. mrpinzon@uni.pedagogica.edu.co. Palabras clave: Primera infancia. Expedición Pedagógica por la primera infancia. Infancia y políticas públicas.

Ríos, Sonia, Edna Acosta, Germán Darío Silva, Juan Carlos Velásquez. Ed. No 69. Pág. 51. Sep. De 2005. fipcam@pedagogiaconceptual.com. Palabras clave: Talento del niño preescolar. Currículo preescolar. Pedagogía y talento

Romero B., Carmen. La experiencia de la Normal Superior María Montessori. Ed. No 69 Pág 38, Sep. de 2005. profesora1960@yahoo.com. Palabras clave: Primera Infancia. Preescolar. Articulación. Atención integral.

Romero Rey, Tatiana. Pensar la Primera Infancia: re-pensar la educación. Ed. No 69, Pág. 26. Sep. De 2005. tataromerorey@hotmail.com. Palabras clave: Primera infancia. Educación inicial.

El carnaval de Barranquilla, constructor de identidad

Hugo Morales¹, Astrid Marina Coronado Pérez²

La declaratoria del Carnaval de Barranquilla como patrimonio cultural de la nación según Ley 706 del 26 de Noviembre de 2001, y el reconocimiento de la organización de la Naciones Unidas para la Ciencia la Educación y la Cultura (UNESCO) con sede en Paris, donde su director general Koichiro Mat-Soura, proclamó en ceremonia especial el día 6 de Noviembre de 2003, al Carnaval de Barranquilla, como obra maestra del patrimonio oral e intangible de la humanidad, obliga a los barranquilleros a preparar y formar un talento humano capaz de responder con esta responsabilidad.



El Carnaval de Barranquilla es una manifestación cultural con una amalgama de expresiones populares que le pueden brindar a la educación la oportunidad de fomentar el sentido de pertenencia y de identidad con cada una de sus danzas tradicionales, letanías, disfraces, música, comedias etc. etc. además presenta una gran profundidad cognitiva a partir del aspecto lúdico de su desarrollo y vivencia, profundidad a la que no se le ha dado la trascendencia suficiente para vincularlo coherentemente al proceso educativo. Es necesario resaltar el papel que ha venido jugando El Festival de Arte estudiantil “Ángela Morales” que desde sus inicios en 1989 promueve la danza y la música con énfasis en nuestro folclor, es así como en el año 1993 el colegio Marco Fidel Suárez obtiene un premio a la excelencia con su danza de Garabato lo que motivó a su director, el folclorista Álvaro Bustillo Solano y a su rectora en ese entonces, Astrid Marina Coronado Pérez, a presentarla en el Carnaval de Barranquilla del año 1994 obteniendo en esta presentación su primer Congo de Oro.

Se destaca que en oportunidades anteriores, varias instituciones educativas de la básica primaria participaron en otros desfiles de carnaval pero no de manera permanente y ante todo con manifestaciones dancísticas extranjeras conducentes a valores culturales ajenos a nuestra idiosincrasia. Así, el colegio Marco Fidel Suárez abre el espacio no sólo de participación sino de formación en lo nuestro con la Danza del Garabato, luego, siguiendo su ejemplo, se vinculan al carnaval otras instituciones educativas en una gran proporción con manifestaciones distintas a las tradicionales del Carnaval de Barranquilla.

- 1 Gestor Cultural, Director de la Fundación FUNDAR. Correo electrónico: fundarcultura@hotmail.com
- 2 Supervisora de Educación Distrito de Barranquilla, integrante del Colectivo Magisterial Nueva Escuela. Correo electrónico: astridcoronado@gmail.com.

• ARTE Y CULTURA •

La cultura del carnaval representa una actividad social o vivencias colectivas históricas que actúa como satisfactores de necesidades personales, comunitarias y de superación de conflictos sociales, actividad social o vivencias colectivas concebidas de manera espontánea, mecánica o consciente por lo que el compromiso de la educación es transformar esa expresión cultural en una práctica autónoma, en la cual los sujetos sociales históricos: actores-autores tomen decisiones encaminadas a fortalecer y preservar la identidad cultural Caribe. Por cultura se concibe el conjunto articulado de actividades sociales realizadas por colectivos y las personales, de los habitantes de una población, región o país, a través de las cuales se crean condiciones para acceder a los bienes económicos u objetos de la naturaleza encaminadas a actualizar las necesidades, tanto materiales como psíquicas o superiores-espirituales. Estas actividades, en el transcurrir de la vida de la persona y en la convivencia diaria, se hacen bajo la influencia de las generaciones anteriores y dan identidad espiritual a sus pobladores. Identidad por cuanto ellas son reproducidas simbólicamente de manera colectiva.

El carnaval es la fiesta popular y masiva más significativa de la ciudad y la región Caribe, convirtiéndose además en la fiesta más representativa del país, por lo que frente a esta realidad las instituciones educativas constituyen el escenario propicio por excelencia para que sus comunidades educativas asuman el rol que les corresponde frente a la preservación de esta manifestación cultural y masiva con cuatro (4) días de expresión intensa, comenzando un sábado y terminando el día antes del miércoles de ceniza. Lo importante de la participación de las instituciones educativas en las carnestolendas, además de la preservación de la fiesta es lograr que esta vivencia tribute hacia el desarrollo humano integral de sus comunidades educativas.

El carnaval se asume como integración de múltiples culturas de la población, incluyendo la del trabajo de los artesanos y comerciantes que ofrecen servicios durante su acontecer, es decir se convierte en fuente de trabajo y aquí muchos padres y estudiantes previamente orientados tienen esa posibilidad debido a que la realización de esta fiesta demanda mano de obra para la elaboración de los vestidos correspondientes a las diferentes danzas tradicionales, disfraces, mascararas, tocados y demás accesorios requeridos para ser protagonista o participe de la fiesta más significativa del país, por este motivo es necesario que los establecimientos educativos cada vez más se vinculen al carnaval para garantizar su desarrollo progresivo como expresión auténticamente cultural donde cada año la identidad Caribe se fortalezca y la fiesta se viva en armonía con la naturaleza y el respeto a los derechos humanos.





- Astrid Coronado -

Se destaca la importancia que para ello revisten espacios como el carnaval de los niños, orientado por el supervisor de Educación Julio Adán Hernández, institucionalizado en el calendario de las actividades del carnaval y que cada año posibilita que las instituciones educativas participantes conviertan esa vivencia en objeto de estudios para la construcción del conocimiento abordado desde las distintas áreas del saber; cuyos objetivos son afines y se complementan con los del Carnaval Estudiantil ya que la cultura de cada pueblo, ciudad, región o país nacida de sus entrañas y sus gentes es la que le da sentido a la Educación la Identidad y la Nacionalidad.

Por ello, con la finalidad de fortalecer la identidad cultural y el orgullo de ser Caribe, es importante que un espacio como el carnaval estudiantil, impulsado con gran éxito por la Fundación FUNDAR desde el año 2006 hasta el año 2009 por la participación y las actividades educativas encaminadas al objetivo: *para que no se pierda la tradición*, con los auspicios del Instituto Distrital de Cultura y Turismo dirigido en ese momento por Gilberto Marengo Better, realizando también 20 programas de televisión que fueron emitidos, cada uno, 6 veces: dos en Telecaribe y 4 en el canal 23, siga mostrando toda la producción que al respecto han logrado los planteles educativos al asumirlo como un proceso de auto-investigación vivencial, encaminado fundamentalmente al rescate y preservación de las danzas tradicionales-auténticas.

Es necesario que esta expresión de identidad cultural se consolide y se apoye económicamente para garantizar su desarrollo durante un día previo a la realización de los días reglamentarios del carnaval, este espacio sin duda alguna permitiría seguir consolidando el carnaval como fiesta eminentemente cultural desde los escenarios donde se encuentra el semillero de las generaciones que comienzan a comprometerse con la idea de mantener el carnaval y enfatizar que debe erradicarse de él toda expresión de vulgaridad e Irrespeto a la naturaleza y las personas, para que cada vez mas disminuya el número de personas que frente a los desmanes ocurridos optaban por ausentarse de la ciudad durante esta vivencia colectiva que con su energía y colorido debe alegrar la vida cotidiana de la población. Además del Carnaval de los niños y el carnaval estudiantil, es importante resaltar que algunos establecimientos educativos han incursionado en el carnaval siendo protagonistas durante los 4 días de fiesta reglamentarios, esto sin duda coloca el tinte académico a estos eventos, destacándose aquí el ejemplo de persistencia y el aporte al fortalecimiento de la identidad cultural caribeña de la *Institución Educativa Distrital Marco Fidel Suárez* que con su danza tradicional de Garabato, presente ininterrumpidamente en el

• ARTE Y CULTURA •

carnaval durante 18 años y liderada por el maestro Álvaro Bustillo, ha legitimado su presencia en estas magnas fiestas plenamente reconocido por las autoridades educativas y los entes organizadores de las actividades del carnaval, quienes valoran el aporte académico y cultural que realizan no solo esta institución sino todas las presentes en una de las fiestas más importantes del país, que vienen haciéndolo sin apoyo gubernamental, situación que debería cambiar si los entes encargados de la realización de este gran suceso educativo-cultural denominado carnaval de Barranquilla, destinaran recursos para garantizar la presencia de los planteles educativos, que generación tras generación garantizan que no muera la tradición.

Los entes gubernamentales, tanto del sector educativo como del Cultural no abanderan ningún proceso de difusión y mucho menos de formación; trabajan en forma desarticulada lo que demuestra la poca importancia que le dan en las instituciones educativas donde sobresale el aspecto lúdico y se soslaya lo cultural de nuestras fiestas y esto solamente en los días previos al carnaval. Desafortunadamente no existe una corriente educativa constante, no hay proceso durante todo el año y aún más grave: lo extranjero se ha ido posesionando en algunas instituciones educativas, tanto las que participan en los grandes desfiles como las que organizan internamente el carnaval en sus instalaciones y en calles aledañas, y en casos extremos coronándolo con enormes desórdenes que nada tienen que ver con el auténtico Carnaval.

El paulatino pero sostenido proceso de extranjerización de las manifestaciones dancísticas que confluyen en los diversos espacios del Carnaval de Barranquilla pone en serio peligro el aspecto primordial por el que fue declarado por parte de la UNESCO como OBRA MAESTRA DEL PATRIMONIO ORAL E INTANGIBLE DE LA HUMANIDAD.

La ausencia de una estrategia clara en el sentido de implementar la CÁTEDRA DEL CARNAVAL en los diversos estamentos educativos y ciudadanos no ha permitido que se conozca por parte del común de las gentes el origen y arraigo profundamente CULTURAL - FOLCLÓRICO de nuestras fiestas llevando las de ganar la idea de *un espacio para el goce y el desenfreno*, soslayando la función que como constructor de identidad y dinamizador del sentido de pertenencia debe tener en las nuevas generaciones; por eso es en las aulas donde debe iniciarse ese proceso de apropiación y defensa de nuestro Carnaval a partir del conocimiento de sus orígenes y desarrollo.

Al respecto una solitaria voz se alza en medio del ambiente barranquillero promoviendo la CÁTEDRA DEL CARNAVAL, es la del gestor cultural Cesar Martínez Lara quien,

superando todas las dificultades, viene realizando un proceso de formación, cátedra que después de varias versiones fue institucionalizada por la Secretaría de Educación Distrital bajo la administración del Licenciado Jorge De Las Salas Sarmiento, según Resolución N° **001522** del 27 de Septiembre de 2007. La falta de un apoyo real ha impedido valorar justamente la importancia de dicho proceso del que se han beneficiado cerca de 300 docentes, los cuales adquieren el compromiso de llevar a sus aulas los conocimientos adquiridos.

Sin duda alguna el desarrollo de la Cátedra del Carnaval se enmarca dentro de las exigencias de la UNESCO para que el Carnaval mantenga la condición de patrimonio, razón válida para garantizar su funcionamiento y porque además es el espacio que ha permitido que los docentes comiencen a mirar el carnaval como sinónimo de cultura y educación y por eso el centro educativo se convierte en escenario natural para su vivencia e investigación, donde el docente a partir de un trabajo interdisciplinar pueda organizar el grupo de danzas, el grupo folclórico y la microempresa encargada de elaborar los vestidos de las danzas, disfraces y accesorios requeridos por la institución y la comunidad para participar activamente en esta gran fiesta, con el compromiso de liderar las actividades artístico-culturales al interior de la Institución Educativa y que en orden preferencial la actividad más importante sea la del Carnaval para que el grito *¡quien lo vive es quien lo goza!* e impregne de educación y cultura y llegue a ese colectivo histórico que año tras año saca a relucir el orgullo de Barranquillero y Caribeño inmerso en el deleite que produce esta fiesta sin igual en el país y el mundo.

Mantener la condición de Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad del Carnaval de Barranquilla exige salvaguardar sus expresiones tradicionales para propiciar el desarrollo de una identidad cultural, un espíritu axiológico, cívico y pedagógico promoviendo entre la niñez y la juventud de las instituciones educativas el valor de nuestras tradiciones por ser éstas las bases de identidad del carnaval. Por esta razón regresa EL CARNAVAL ESTUDIANTIL y este año 2012 los niños y jóvenes nuevamente tendrán su espacio lúdico y formativo en el que se enfatiza la importancia de la tradición con sus danzas, su música, sus letanías y sus comedias. Las Instituciones Educativas tienen las puertas abiertas para que sus estudiantes gocen culturalmente el Carnaval y al mismo tiempo se acerquen a su historia y comprendan su importancia como elemento formador de Identidad por excelencia y sentirse realmente orgullosos de hacer parte de esa maravilla cultural declarada por la UNESCO OBRA MAESTRA DEL PATRIMONIO ORAL E INMATERIAL DE LA HUMANIDAD.

Índice Analítico y de Autores



31

John Ávila

Correo electrónico: joavilab@gmail.com
Infancia-historia
Política educativa
Primera infancia
Preescolar de 3 grados
Plan de Desarrollo 2010-2014

25

Luz Amparo Bustamante

Correo electrónico: luzabus@gmail.com
Formación maestros de infancia
Familia
Sociedad
Ambientes educativos
Primera infancia

25

Jeff Harvey Cabezas

Correo electrónico: jefharvey@hotmail.com
Formación maestros de infancia
Familia
Sociedad
Ambientes educativos
Primera infancia

47

Judith Castillo

Lectura y escritura
Metodología por proyectos
Pedagogía infantil
Composición de textos

15

Diana Concha Ramírez

Correo electrónico: adonaiacademia@gmail.com
Política educativa
Padres y madres de familia
Práctica reflexiva
Conciencia del docente

79

Astrid Marina Coronado

Correo electrónico: astridcoronado@gmail.com
Barranquilla
Carnaval
Tradiciones culturales
Costa Caribe

8

Graciela Fandiño

Correo electrónico: grafandino@yahoo.com.
Educación Preescolar
Educación inicial
Atención Integral
Formación docente

61

Carlos Alberto Rodríguez y otros

Correo electrónico: caito7a@hotmail.com
IED Antonio Nariño
Educación juvenil
Derechos Humanos
Juventud crítica

20

Patricia Londoño

Correo electrónico: patricialondono@ustadistancia.edu.co
Infancia
Educación infantil
Formadores

50

Diva Nelly Mejía

Correo electrónico: divanelly07@gmail.com
Bebeteca
Primera infancia
Lectura
Educación infantil

79

Hugo Morales

Correo electrónico: fundarcultura@hotmail.com
Barranquilla
Carnaval
Tradiciones culturales
Costa Caribe

40

Celio Nieves

Correo electrónico: celionievesherrera@gmail.com
Preescolar
Equidad
Educación infantil
Derechos fundamentales
Infancia

20

Lucía Nossa

Correo electrónico: lucnossa@hotmail.com
Infancia
Educación infantil
Formadores

20

Sara Ochoa

Correo electrónico: s.ochoa@javeriana.edu.co
Infancia
Educación infantil
Formadores

31

Marcela Palomino

Correo electrónico: marcelapalomino@yahoo.com
Infancia-historia
Política educativa
Primera infancia
Preescolar de 3 grados
Plan de Desarrollo 2010-2014

36

Yolanda Reyes

Correo electrónico: yolandareyes@gmail.com
Primera infancia
Literatura
Bebeteca
Lenguaje

44

Luis Germán Rivera

Correo electrónico: luisgermanrivera@hotmail.com
Escuelas Normales Superiores
Escuelas Anexas
Preescolar Ley 115 de 1994
Decreto 2247 de 1997

57

María Eugenia Romero

Correo electrónico: mereditora@gmail.com
ENSIN 2010 Encuesta Nacional e Nutrición
Desnutrición infantil
Estadística Nutrición
Colombia

66

Sneider Saavedra

Correo electrónico: sneider201@hotmail.com
Calidad
Educación literaria
Políticas educativas
Neoliberalismo

31

Henry Sánchez

Correo electrónico: henryfecode@gmail.com
Infancia-historia
Política educativa
Primera infancia
Preescolar de 3 grados
Plan de Desarrollo 2010-2014

Distribuidores y Puntos de Venta Revista Educación y Cultura

Distribuidor Nacional



YSL MARKETING GROUP
Hernán Restrepo Isaza
Teléfonos: 8109437 - 3007752141
Cra. 29B N° 1A - 24 Barrio Santa Isabel (Bogotá)
email: yslmarketinggroup@hotmail.com

AMAZONAS

LETICIA
SUDEA
Cra. 9 N. 14-32
Teléfono 098 5924247

ANTIOQUIA

MEDELLÍN
Tiberio Castaño
Cll. 57 N. 42-60
Celular 311 7707177
Teléfono 0942913685

ARAUCA

ARAUCA
ASEDAR
Cll. 19 N. 22-74
Teléfono 097 8852123

ATLÁNTICO

BARRANQUILLA
ADEA
Cra. 38B N. 66-39
Teléfono 095 3563349
Norman Alarcón
Cll. 56 N. 46-104 Boston
Celular 3106601461

BOLIVAR

MONPOX
Rosalba Veleño
Cll. 10 N. 1A 17

CARTAGENA
Rosalba Guerrero Jurado
Celular 315 3562358

SUDEB
Calle del cuartel 36-32

BOYACÁ

CHIQUINQUIRA
Luis Miguel Aponte Martínez
Cll. 19 N. 9-61/9-36
Celular 314 2285854

TUNJA

Martha Ines Barrera
Cra. 7 N. 18-16
Teléfono 098 7432302
SINDIMAESTROS
Cra. 10 N. 16 47
Teléfono 098 7441546

CALDAS

MANIZALES
EDUCAL
Cll. 18 N.23-42
Teléfono 968801046

LA DORADA

Eduardo Muñeton
Cra. 10 N. 18-14 B. El Cabrero
Celular 311 2285963

CASANARE

YOPAL
SIMAC
Cra. 23 N. 11-36 Piso 3
Teléfono 098 6358309

CAQUETA

FLORENCIA
AICA
Cra. 8 N.6-58
Teléfono 098 4354253

CAUCA

POPAYAN
ASOINCA
Cll. 5 N. 12-55
Teléfono 092 8220835
Ediciones Ciudad Universitaria
Cll. N. 4-44
Teléfono 092 8244903

SANTANDER DE QUILICHAO
Cecilia Ramos Mellizo
Cra. 11 N. 4 22
Teléfono 092 8297949

CÉSAR

VALLEDUPAR
ADUCESAR
Cll. 16 A N. 19-75
Teléfono 095 5713516

CHOCÓ

QUIBDO
UMACH
Cra. 6A N. 26-94
Teléfono 094 6711769

CÓRDOBA

MONTERIA
ADEMACOR
Cll. 12A N. 8A-19
Teléfono 094 7865231
Manuel Guzman Espitia
Cll. 12A N. 8A-19 Buena Vista
Celular 314 5410085
Teléfonos 094 7835630
094 7865231

Eida Tobias
N. 26-52
Teléfono 094 7823522

CUNDINAMARCA

BOGOTÁ
ADEC
Cll. 22F N. 32-52
Teléfono 091 3440862

Luis Fernando Abadia Tasama
Cll. 25 N. 31A-52 Gran America
Celular 320 2736995
Teléfonos 091 2444155
091 2444174

Luis Fernando Betancur
Cra. 13A N. 34-36
Celular 315 8149282
Henry Castro
Cra. 13A N. 34-36
Celular 300 8283560

GUAJIRA

FONSECA
RIOHACHA
ASODEGUA
Cll. 9 N. 10-107
Teléfono 095 7285061

GUAINIA

PTO. INIRIDA
SEG
Julian Gutierrez Murillo
Teléfono 098 5656063

GUAVIARE

SAN JOSÉ DEL GUAVIARE
ADEG
Cll. 9 N. 22-56
Teléfono 098 5840327

HUILA

NEIVA
ADIH
Cra. 8 N. 5 -04
Teléfono 098 8720633
José Fendel Tovar
Cll. 1G N. 15B-20
Teléfono 098 8737690

MAGDALENA

SANTA MARTA
EDUMAG
Cra. 22 N. 15 -10
Teléfono 095 4203849

META

VILLAVICENCIO
ADEM
Cra. 26 N. 35 - 09 San Isidro
Teléfono 098 6715558

NARIÑO

PASTO
SIMANA
Cra. 23 N. 20-80
Teléfono 092 7210696
Alirio Ojeda
Cll. 11 N. 29-32
Teléfono 092 7220424

NORTE DE SANTANDER

CÚCUTA
ASINOR
Avda. 6 N. 15-37
Teléfono 097 5723384

PUTUMAYO

MOCOA
ASEP
Cra. 4N. 7-23
Teléfono 098 4204236

QUINDIO

ARMENIA
SUITEQ
Cra. 13 N. 9-51
Teléfono 096 7369060

RISARALDA

PEREIRA
Librería Nuevo Libro
Cra. 4 N. 19-09
Teléfono 096 3332688
SER
Cll. 13 N. 6-39
Teléfono 096 3251827

SAN ANDRÉS ISLAS

SAN ANDRÉS ISLAS
ASISAP
Cra. 3 N. 6-25
Teléfono 098 5123829

SANTANDER

BUCARAMANGA
SES
Cra. 27 N. 34-44
Teléfono 097 6341827

BUCARAMANGA/SANGIL
Richard Campo Ballesteros
Cra. 8 N. 9-68
Celular 316 6649319

SUCRE

SINCELEJO
ADES
Cra. 30 N. 13A-67
Teléfono 095 2820352

TOLIMA

IBAGUE
SIMATOL
Avda. 37 Cra. 4 Esquina
Teléfono 098 2646913

VALLE

CALI
SUTEV
Cra. 8 N. 6-38
Teléfono 092 8811008

VAUPES

MITÚ
SINDEVA
Cra. 12 N. 15-17
Teléfono 098 5642408



Línea Gratuita 01-8000-12-2228

30 años del Movimiento Pedagógico (1982-2012)

Hacia el Encuentro Nacional del Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo PEPA
 Diciembre 5 y 6 de 2012

2012

ENERO

D	L	M	M	J	V	S
1	2	2	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

FEBRERO

D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29			

MARZO

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

ABRIL

D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

MAYO

D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

JUNIO

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

JULIO

D	L	M	M	J	V	S
1	2	2	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

AGOSTO

D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

SEPTIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	29
30						

OCTUBRE

D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

NOVIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

DICIEMBRE

D	L	M	M	J	V	S
		2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

- 6 Marzo Día de la Mujer
- 19 Marzo Día de San José
- 23 Abril Día del idioma
- 1 Mayo Día del Trabajo
- 13 Mayo Día de la Madre
- 15 Mayo Día del Maestro
- 17 Junio Día del Padre
- 20 Julio Día de la Independencia

- 7 Agosto Batalla de Boyacá
- 15 Octubre Día de la Raza
- 12 Noviembre Independencia Cartagena

Receso Escolar
 18 de Junio al 6 de Julio
 8 al 12 Octubre

