

EDUCACIÓN Y CULTURA



PUBLICACIÓN DEL CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES DOCENTES CEID DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN FECODE JULIO DE 2014

La educación de niños y niñas como sujetos de Derechos



COLECCIÓN

Revista Educación y Cultura

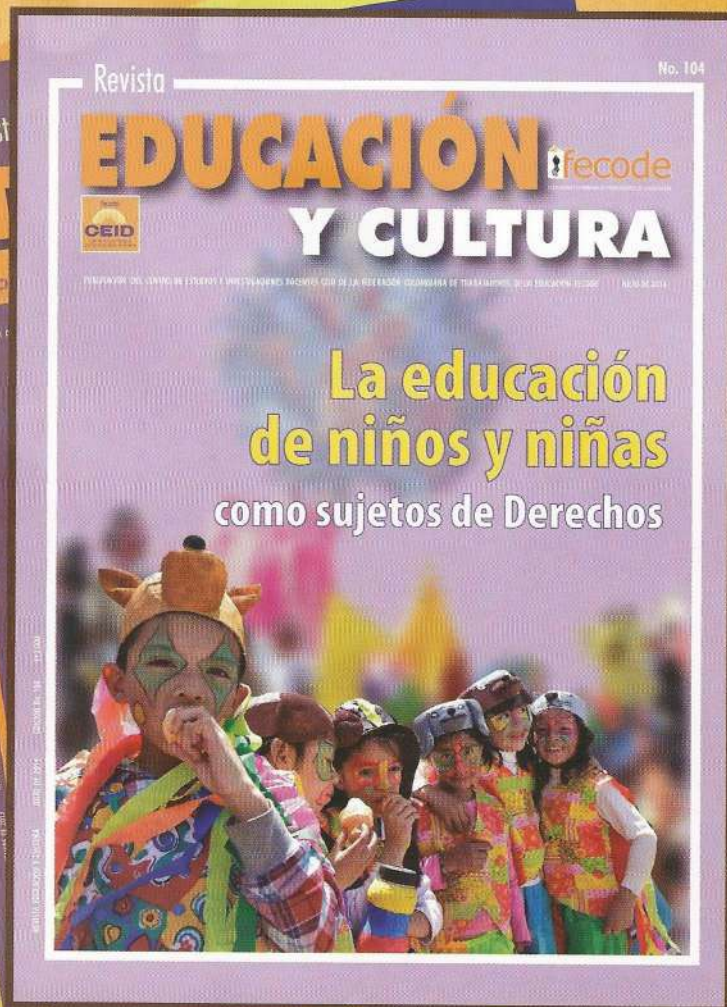
30 años construyendo el movimiento pedagógico

50
revistas

de ediciones anteriores
hasta la edición Número 85.

por tan solo \$150.000

Precio especial para suscriptores activos \$120.000



CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

V CONGRESO IBEROAMERICANO DE PEDAGOGÍA

Hacia una Transformación Educativa con Sentido

23 al 25
de septiembre del 2014

Salón Auditorium Don Bosco
Universidad Católica Silva Henríquez

Auditorium Casa Central
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
congresodepedagogia.ucsh.cl

Hasta el 12 de marzo

Call for papers envío de resúmenes
[<http://www.sepedagogia.es/?p=502>]
Para Número de Revista Bordón y
Participación en Congreso

13 de junio

Cierre de envío de resúmenes
[congresosep2014@ucsh.cl] para
Participación en Congreso

ORGANIZAN



UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

CO-ORGANIZAN



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE VALPARAISO



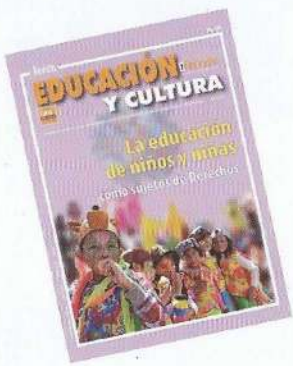
FACULTAD DE EDUCACIÓN

PATROCINAN



Comisión Nacional de Investigación
Científica y Tecnológica





Revista Educación y Cultura
Julio - Agosto de 2014 No. 104

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



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



INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN PARA AMÉRICA LATINA

Impresión
Prensa Moderna (Cali-Colombia)

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

www.fecode.edu.co
Correo electrónico
revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

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

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

Educación y Cultura está comprometida con la divulgación de las experiencias del magisterio colombiano, sus proyectos pedagógicos e investigativos, las situaciones a las que está enfrentada la escuela, los alumnos, los padres de familia y la sociedad en general.

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

Comité Ejecutivo



Presidente
Luis Alberto Grubert Ibarra
Director Revista Educación y Cultura



Secretario Seguridad Social y Pensional
Enrique Contreras Cadena



Secretario Asuntos Jurídicos
Nelson Javier Alarcón Suárez



Vicepresidente
Luis Eduardo Varela Rebellón



Secretario Asuntos Internacionales
Francisco Torres Montenegro



Secretario de Educación Sindical
Pedro Luis Arango Sánchez



Segundo Vicepresidente
Over Dorado Cardona



Secretario de Prensa
Jairo Arenas Acevedo
Miembro Comité Editorial



Secretario de Cultura, Recreación y Deporte
Tarsicio Mora Godoy



Secretario General
Rafael David Cuello Ramírez
Miembro Comité Editorial



Secretario de Género, Inclusión e Igualdad
Luis Alberto Mendoza Perinián



Tesorero
Libardo Enrique Ballesteros



Secretario Asuntos Pedagógicos
Carlos Enrique Rivas Segura
Miembro Comité Editorial



Secretario Asuntos Gremiales y Cooperativos
Luis Alfonso Chala Lugo



Fiscal
William Velandia Puerto

Comité Científico



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



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



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



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



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



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



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



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

Comité Editorial



Alfonso Tamayo Valencia
Editor
CEID



Fanny Milena Quiñones
CEID



John Ávila B.
Director CEID



Luis Fernando Escobar
CEID



José Hidalgo Restrepo
CEID



Vanessa Parra Rojas
Secretaría Revista



Marcela Palomino
CEID



Francisco Xavier Tinoco
Director Comercial



Luis Eduardo Rodríguez Caro
Corrección de estilo



Hernán Mauricio Suárez Acosta
Diseño, diagramación e ilustraciones



Alexander Ruiz Silva
Editor Invitado

- 4 CARTA DEL DIRECTOR**
- 5 EDITORIAL**
- 6 AGENDA**
- TEMA CENTRAL**
- 8** Primera infancia y ciudadanía: después del niño-sacer
Juan Carlos Amador
- 14** Sobre la educación de los niños en las zonas de explotación minera
Germán Hislén Giraldo Castaño
- 18** La evaluación, una oportunidad para el desarrollo de la autonomía y la participación
Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –CINDE–
- 24** Pedagogía, educación e infancias: fundamentos para la constitución de un campo de estudios en infancias en Colombia
Equipo Interinstitucional Maestría de Estudios en Infancias
- 30** Desprendiendo a Cristo de las paredes de la escuela
Alexander Ruiz Silva
- 34** Otras miradas, muchas infancias
Jhon Henry Orozco Tabares
- DEBATE**
- 38** Estamos volviendo la mirada sobre el niño, como “adulto en miniatura...”
Graciela Fandiño Cubillos
- 44** El desarrollo de políticas de Primera Infancia es un reto no solo para Colombia sino, también, para América Latina
Nisme Yurany Pineda Báez
- 48** Foro-Taller sobre socialización de la estrategia de Cero a Siempre con docentes de preescolar de las Instituciones educativas oficiales de Bello, Antioquia
- 53** Las políticas públicas deben responder a las necesidades reales de los sujetos o grupos poblacionales a los que están dirigidas
Diana María Posada
- HISTORIA**
- 55** Memoria histórica: humanizando la escuela
Tania Marcela Mateus Carreño
- 60** Las Marchas del Hambre
Elizabeth Castillo Guzmán
- PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**
- 62** La evaluación como un asunto político
Entrevista a Carmenza Sánchez Rodríguez
- 68** El maestro: un intelectual que debe intervenir y aportar su saber en los debates públicos de hoy
Javier Camilo Rojas
- INVESTIGACIÓN**
- 70** Las tribus urbanas, movimientos sociales y DESCAS
Yenny Johana Villamil Porras
- CULTURA**
- 76** De tal padre, tal hijo
Edgar Torres Cárdenas
- 78 QUÉ LEER**

Hacer una revista no es cosa fácil. No se trata de juntar artículos sobre un tema escogido; y, en todo caso, no cualquier artículo cabe, si la revista, como es lo que ocurre en este caso, tiene una historia; y no, por cierto, cualquier historia. Pero, más complejo todavía, es hacer una revista que pretenda estar a la altura de lo que significa el ser maestro o maestra. Y, lo digo así, porque hoy resulta oportuno reflexionar, tanto con los maestros como con el conjunto de la sociedad, sobre lo que significa el ejercicio de esta profesión en una sociedad atravesada por un conflicto fratricida que ha ido de la mano con un creciente y mal disimulado proceso de pauperización de la existencia no solo material sino, también, espiritual, que afecta a la gran mayoría de sus miembros.

Es bien sabido, también, que nos disputamos el dudoso honor de estar entre los países con mayores índices de concentración de la riqueza y de los más discriminatorios del mundo; en consecuencia, soportamos todas las desgracias que de ello se derivan. Pero, estas realidades, con las cuales lidiamos en el quehacer cotidiano de la Escuela, no cuentan para nada en las mediciones de una supuesta calidad de la educación, que se aplican desde ciertos organismos internacionales; simplemente, porque se parte del supuesto de que el resultado perseguido es un a priori, algo que debe ser logrado como sea, independiente de las condiciones por las que atraviesen las diferentes sociedades. Puesto que se funda en la idea, “no discutible”, de que esa es la calidad que sirve al único modelo de sociedad, posible de ser.

En razón de lo anterior es por lo que se reclama, por parte de esos organismos, una Escuela igual para sociedades diferentes, de la misma forma que se espera, de todos los estudiantes, un rendimiento similar, independiente de sus particulares condiciones. Y, esto ocurre precisamente, cuando los desarrollos del conocimiento sobre lo que es el ser humano, ponen en el centro del debate pedagógico el reconocimiento de la diversidad como un imperativo insoslayable que deviene en un derecho igual que todos los demás inherentes a su naturaleza. Lo que se demuestra con esto es que, para quienes dirigen esas mediciones de supuestas “calidades”, no es la condición humana lo que cuenta, sino el cálculo financiero que se ha incubado en el concepto de productividad, corrompiéndolo.

Es en ese forcejeo de ideas donde se está considerando la escolarización del niño desde que cumple los tres años de edad, un planteamiento que parece más realista que aquel que expresa la consigna “De cero a siempre”; FECODE respalda el preescolar de tres años, sin que considere que esto pueda lesionar el derecho a reclamar, también, la gratuidad de la educación hasta el nivel universitario. No es el canje de un derecho por otro, sino, el reconocimiento de la plenitud del derecho a la educación lo que perseguimos.

Pero, esa idea de llevar los niños a la Escuela desde los tres años de edad no puede asumirse, simplemente, como una extensión de la escolarización en la forma como hasta hoy se la concibe predominantemente, o sea, para iniciar más tempranamente el proceso de homogenización que arbitraria e irresponsablemente la Escuela impone a todos los niños, sin tener en cuenta sus particularidades. Con eso solo se conseguiría generar problemas del mismo tipo que el que ha significado, por ejemplo, la forma como se ha pretendido resolver la inclu-

sión de los niños con necesidades educativas especiales.

Algunos grupos de maestras ya han expresado sus inquietudes frente al planteamiento de un preescolar de tres grados, argumentando con fundamento sobre los diferentes procesos de desarrollo neuronal que tienen ocurrencia entre los 3 y los cinco años de edad. Es preciso atender la validez de esas inquietudes, para que, en efecto, la extensión del preescolar, si sea la solución adecuada a un problema de justicia social, que deviene de la abrumadora pauperización de nuestra sociedad. La experiencia nos ha enseñado que una cosa es anunciar la política, expedir los Decretos y otra, muy diferente y que a veces no llega, es disponer todo lo necesario para que esa política se haga efectiva de la mejor manera posible.

Es bueno recordar también que esta idea de tener en cuenta a los niños, fue una preocupación que nos llegó con la modernidad y no de la mejor manera. La historia de los albores del capitalismo, da cuenta de un temprano alistamiento de niños en el mundo laboral en condiciones infrahumanas. Queremos pensar que hoy, ni los gobiernos, ni los padres quieren permitir que esos horrores se repitan.

Si la sociedad se pensara más en términos de justicia social y menos de productividad para la acumulación, sobrarían programas con nombres tan rimbombantes como ese “De Cero a Siempre” y, dejándonos llevar por un verdadero pensamiento humanista, solidario, encausaríamos nuestros esfuerzos hacia la consecución de una vida digna para todos desde el inicio de su vida, que es cuando empiezan a reconocerse y ahondarse diferencias en las posibilidades del pleno desarrollo del sujeto. ¿Por qué no pensar, entonces, en soluciones más ajustadas a la naturaleza de las cosas, como sería, por ejemplo, que la sociedad toda, se preocupase por asegurarse para sí un orden social en el que toda familia tuviese un ingreso suficiente para la atención de sus necesidades fundamentales, incluidas en ellas las de los connaturales cuidados de la crianza que, prioritariamente, los padres deben prestarle a sus hijos?

Estando al punto de la ocurrencia de hechos que podrían contribuir decisivamente al inicio de un proceso de cambios trascendentales para el país y si todos pusiéramos nuestras voluntades en ello, bien valdría que le dedicásemos tiempo y juicio a pensar en lo que es y lo que debería ser, hacia el futuro, la educación de esas nuevas generaciones sobre las cuales recaería la responsabilidad de alcanzar los cambios que se hacen necesarios.

El Magisterio colombiano, no obstante los errores que hayamos cometido, agrandados desmesuradamente por las estigmatizaciones que, de vez en cuando, se nos regalan, ha sido y seguirá siendo un pilar fundamental para el sostenimiento de unos mínimos de integración social, sin los cuales, bien poco quedaría ya de esta desleída sociedad nacional de la que somos parte.



Luis Alberto Grubert Ibarra
Presidente de FECODE

editorial

Alexander Ruiz Silva

Los niños, lo sabemos, son las principales víctimas de distintas formas de violencia en nuestra sociedad, de eso que suele denominarse violencia estructural: pobreza, exclusión, maltrato y un largo etcétera, por lo que parecería necesario considerar, en serio, su educación como sujetos de Derechos. Al respecto, todos se sienten libres de opinar: para algunos, el asunto se resuelve con un férreo ejercicio de la autoridad, otros consideran que con una “adecuada” educación religiosa sería suficiente, otros más, opinan que se trata de algo sumamente complejo, lejano de la comprensión de los niños, que siempre conviene aplazar. Para la actual política pública en educación se trata de un asunto importante, aunque no se hace mucho por generar condiciones de posibilidad.

Desde un lugar común académico –por paradójico que esto pueda parecer– la infancia se entiende como la instancia en la que o bien se equilibran o bien se desbalancean las distintas esferas de lo humano: biológica, cognitiva, comunicativa, volitiva, lúdica, estética, ética, y otras, como si el niño fuera una especie de balancín en el que el mundo de los adultos va poniendo pesas y cargas en un lado y otro. El resultado final, el tipo de sujeto que emerge de este juego cultural dependería, entonces, de este ejercicio de basculaciones y oscilaciones. Y, desde esta perspectiva, el niño pocas veces o en menor grado es concebido como *sujeto político*.

Algunos de los textos del presente número de la *Revista Educación y Cultura* asumen que no solo es posible una educación política justa, equitativa, incluyente y abierta de los niños más pequeños, sino que, además, es necesaria, bajo la premisa: si de algo ha de servir el conocimiento, que sea para permitirnos vivir mejor, para hacer más grata la vida en común. La investigación, la producción de conocimientos, de orientaciones pedagógicas y materiales didácticos en este campo es escasa y explica la tendencia de los educadores a trabajar, casi exclusivamente, con las herramientas de la intuición, la extrapolación de estrategias diseñadas para otros niveles, asignaturas y rangos de edad e, incluso, el adoctrinamiento ideológico.

Entre las instituciones sociales que mayormente ha contribuido a la reproducción de esquemas de exclusión se encuentra la escuela: suele incluirse lo que es susceptible de integración, es decir, aquello que se asemeja a lo históricamente instituido. La escuela, o cierto tipo de escuela, ha ejercido eficientemente el rol de la reproducción social, el cual básicamente consiste en asimilar y normalizar las diferencias y en seleccionar a los más aptos para incorporarse a las élites económicas y culturales. Pero esta es, por supuesto, la visión sobre un tipo particular de escuela, mundo paradójico en el que muchas veces sus actores alcanzan ideales libertarios completamente contrarios a los fines instrumentales predeterminados.

Más allá de este rol político asignado a la escuela, nuestra región ha sido una invaluable fuente de experiencias en educación formal y no formal orientadas a la transformación social, en clave de inclusión. Esta claro que valores y virtudes ético-políticas tales como el reconocimiento de las diferencias, el respeto activo y el sentido de justicia en la formación de los niños y jóvenes reviste enorme importancia en el presente y futuro de sus vidas y para la sociedad que los acoge. Orientar este tipo de procesos desde la reflexión y la acción pedagógica es una oportunidad para que los educadores asumamos un rol activo y consciente en la construcción de comunidades educativas democráticas, lo cual significa, en buena medida, promover condiciones dialógicas para que los niños aprendan a valorar positivamente la dignidad humana y a participar activamente en la conformación de relaciones sociales y políticas justas.

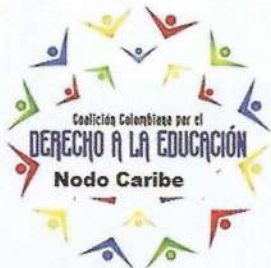
La educación política de los niños, su formación como sujetos de Derechos, podría aplazarse de manera indefinida, lo cual deja incólume la cultura política de la violencia que caracteriza nuestra sociedad. Nos merecemos otra cosa. Es sabido que las experiencias de enseñanza y de aprendizaje más significativas requieren claridad de propósitos y procedimientos; compromiso y deliberación. La educación política del niño no es ni puede ser una excepción.

Bogotá, D.C., mayo 29 de 2014.

Colombia-Riohacha, Montería, Barranquilla

Seminario: Ley General de Educación y Contrarreforma Educativa

CEID ASODEGUA, CEID ADEMACOR, CEID ADEA
Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación Nodo Caribe



Entre los meses de Abril y Mayo, los CEID de ASODEGUA, ADEMACOR y ADEA, con el apoyo de la Coalición Colombiana por el Derecho a la Educación Nodo Caribe, realizaron el Seminario "Ley General de Educación y Contrarreforma Educativa". Los tres eventos, realizados en cada una de las sedes de los sindicatos en Riohacha, Montería y Barranquilla, se pueden considerar un importantísimo puntal en el impulso de acciones para el fortalecimiento del Movimiento Pedagógico y como generadores de la dinámica de los CEID en las regiones.

La conmemoración de los veinte años de la Ley General de Educación ha sido el principal motivo para agrupar procesos académicos y organizativos, de este esfuerzo común por darle vida al Movimiento Pedagógico y su presencia y liderazgo por parte de los CEID regionales. El tema, por ser la Ley General de Educación una conquista del Movimiento Pedagógico, es el motor para propiciar balances sobre la LGE, sobre el Movimiento Pedagógico y sobre los efectos de la Contrarreforma educativa en el campo académico y político de la educación en Colombia. Como resultado del balance, se fortalecen las iniciativas por darle cuerpo y forma al Proyecto Educativo Pedagógico Alternativo -PEPA-, que como propuesta busca rescatar y avanzar en varios postulados que el Movimiento Pedagógico plasmó en la LGE, pero que por la incidencia de la contrarreforma educativa, hay que impulsar con mayor vigor del que dejó la LGE. Así, defender la educación pública, plantearse el reto de consolidar la educación como un derecho, animar y materializar los fines de la educación, radicalizar la democracia en los gobiernos escolares, profundizar el componente de lo público en las políticas educativas, resaltar experiencias de autonomía escolar y posicionar otras experiencias, dignificar la profesión docente, profundizar la educación en la diversidad y el multiculturalismo, son entre otras, perspectivas de lucha que el balance arroja y que caben en las complejas acciones que el Movimiento Pedagógico debe mantener y ampliar para consolidar con su presencia, su actualidad, vigencia y fortaleza académica, cultural, política y social.

Colombia- Bogotá

La Ley General de Educación 20 Años. Logros, carencias, perspectivas.

Conferencias Paneles Seminario Nacional

LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

20 AÑOS

LOGROS, CARENCIAS Y PERSPECTIVAS
Conferencias - Paneles - Seminario Nacional

Un equipo interinstitucional se ha dado a la tarea de realizar varias actividades académicas para insistir, desde sus planteamientos, en un balance de la LGE con el propósito de apostarle a pensar perspectivas actuales y futuras sobre el quehacer de la educación en estos tiempos. Las actividades que combina la cátedra magistral de la conferencia con el debate en paneles, se realizarán para abordar por separado algunos de los componentes claves que fueron plasmados en la LGE: los fines y objetivos de la Ley, el Proyecto Educativo Institucional, la estructura del sistema educativo, el gobierno escolar, la autonomía escolar, la democracia y la participación. Estos eventos se realizarán todos los miércoles entre el 28 de Mayo y el 23 de Julio; y cerrarán con un panel especial los días 1 y 2 de Agosto, en el que se debatirá sobre el futuro de la Ley General de Educación: reforma, continuidad o contrarreforma. Para mayor información:

Avenida Park Way - Cra 24 No. 40-69 - Oficina 201, Bogotá D.C. Teléfono: 368 64 91 - 244 9766 - 312-4962589. www.espiralassociados.com

Montreal- Canadá

Conferencia "Unámonos por la Educación Pública"

Internacional de la Educación



UNÁMONOS POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA
Una educación de calidad para un mundo mejor

Como lo venía anunciando la Internacional de la Educación, todas las organizaciones sindicales de la educación en el mundo, se dieron cita en Montreal los días 26 al 31 de Mayo de 2014, para unir esfuerzos a favor de la educación pública. Centrados en el debate sobre la calidad de la educación, y con el lema de campaña, la cumbre más importante de trabajadores de la edu-

cación en el mundo, se reunió con el objetivo de crear una plataforma para que las organizaciones miembro de la IE y demás asociados del sector educativo unan sus fuerzas y se movilicen en torno a una visión común de la educación de calidad, cuyos valores fundamentales sean docentes de calidad, instrumentos pedagógicos y recursos de calidad, y entornos de apoyo confortables y seguros para la enseñanza y el aprendizaje.

Las deliberaciones de la Conferencia le apostaron a los temas del acceso, la gratuidad, la motivación, la formación de docentes y el apoyo a su desarrollo profesional, la utilidad de los recursos e instrumentos pedagógicos y la generación de ideas para crear ambiente y entornos de aprendizaje seguros y saludables.

Este espacio, también se propuso examinar los progresos en pos del logro de la Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y compartir estrategias sobre cómo garantizar la inclusión de una educación de calidad gratuita para todos y todas dentro de la estrategia mundial de educación para el período posterior a 2015.

La IE deja entonces un puntal de ideas para que las asociaciones miembro inciten un fecundo debate, el cual, debe tener como punto de partida la apertura de espacios para disentar y cuestionar el modelo educativo de la OCDE, revisar críticamente las metas del milenio y buscar alternativas políticas y pedagógicas para pensar los rumbos de la educación en el mundo y el papel crítico y propositivo de las organizaciones sindicales comprometidas con la defensa de la educación pública. Las conclusiones de la conferencia próximamente serán publicadas en el link: <http://pages.ei-ie.org/educonf/index.php/es/>

Santiago - Chile

Seminario-Taller: "Criterios Para Reconstruir La Educación Pública En El Chile Neoliberal"

OPECH



En el escenario educativo chileno, el más privatizado y mercantilizado en el mundo, el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), ha planteado que la reconstrucción de lo público requiere altas dosis de creatividad colectiva en la lucha de los movimientos sociales, por medio de un trabajo permanente y de largo alcance. Es así, que propició el Seminario-Taller: "Criterios para reconstruir la Educación Pública en el Chile Neoliberal" y plasmó en un documento

con el mismo título, la relatoría de la discusión colectiva. Este Seminario- Taller forma parte de una agenda más amplia, que ha sido llamada: el "Foro por el Derecho a la Educación", evento de carácter permanente que cuenta con un sinnúmero de actividades constantes, que se realizan como expresión organizativa de la sociedad y cuenta con la participación de diversos actores sociales, educativos y académicos.

El OPECH concluyó, que fortalecer la educación pública requiere transformar el Estado "neoliberalizado", mediante un proceso dialógico, orgánico, participativo y democrático con las comunidades. Asimismo, es importante destacar que la Educación Pública no sólo la constituyen las alternativas formales institucionalizadas, sino también las experiencias educativas no formales de alternativas locales, comunitarias y populares.

La dinámica del Foro, sus deliberaciones y publicaciones se pueden seguir en los documentos: propuesta ACES "Por la Educación que queremos" (2011) http://www.opech.cl/comunicaciones/2012/05/aces_final.pdf, las "Propuestas para establecer un Sistema Educativo Público para las mayorías ciudadanas" de la Mancomunal del Pensamiento Crítico (2010) http://www.opech.cl/inv/analisis/propuestas_mancomunal_opech.pdf, la "Síntesis de propuestas de transformación democrática del sistema educativo y fortalecimiento de la Educación Pública" del Bloque Social por la Educación (2008) http://www.opech.cl/editoriales/2008_09/2008_09_13_seminario_taller.pdf, Congreso Nacional de Educación (2009) <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730201333.pdf> y el Congreso Curricular del Colegio de Profesores (2005) <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100830035248.pdf>, entre otras propuestas.

Ibagué, Tolima - Colombia

XII Congreso Pedagógico

CODETOL



En aras del Movimiento Pedagógico y la preocupación desde las organizaciones de los maestros y el papel de las cooperativas, la Cooperativa de los Trabajadores de la Educación Oficial del Tolima CODETOL, realizará el XII Congreso Pedagógico en la ciudad de Ibagué los días 14 y 15 de Agosto de 2014. Mayor información: <http://www.codetol.com/>

Bogotá- Colombia

XI Foro Pedagógico: Creencias y Virtudes en la Escuela



Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad de La Salle.

El XI Foro Pedagógico organizado por la Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, con el apoyo de la Vicerrectoría Académica, ha decidido abrir a la comunidad académica un espacio para la disertación en torno a las "Creencias y Virtudes en la escuela", convencidos de que la mirada de expertos y los hallazgos fruto de investigaciones acerca del tema, contribuirán a la cualificación de las prácticas de docentes y de los profesionales de la educación interesados en comprender las dinámicas emergentes de la escuela contemporánea.

Entre los invitados internacionales están Miriam Kriger, Doctora en Ciencias Sociales de FLACSO, Argentina, e investigadora en el tema de jóvenes, cultura y política, y Graciela Vidiella, Doctora en Filosofía y experta en educación ética.

El evento está dirigido principalmente a docentes (de educación preescolar, básica, media y superior), directivos, investigadores, estudiantes de pregrado y posgrado y escuelas normales. En general, a miembros de comunidades académicas interdisciplinarias interesados en el estudio, análisis, comprensión y transformación de las realidades educativas.

Mayor Información: Facultad de Ciencias de la Educación | Carrera 5 N° 59ª-44 (Sede Chapinero) | Teléfono: 3488000 (exts. 1503 - 1500). Correo electrónico: nolaya@lasalle.edu.co

La Rioja - Argentina

VI Congreso Internacional y Popular en Defensa de la Educación Pública:

Pedagogías Emancipadoras
de Nuestra América

En un salón colmado de docentes de toda la provincia de La Rioja, miembros de la Junta Directiva, autoridades ministeriales, invitados de CTERA y del NOA, la Asociación de Maestros y Profesores (AMP) hizo la presentación formal del VI Congreso Popular en Defensa de la Educación Pública, que realiza de manera ininterrumpida cada dos años, y en esta edición 2014 lleva el lema de Pedagogías Emancipadoras de América Latina.

Queda demostrado de este modo, el compromiso de poner en marcha un movimiento pedagógico, político y cultural que otorgue direccionalidad a

los cambios educativos que se están produciendo en la región y potencien la construcción de verdaderas alternativas. El evento, realizado en el marco de iniciativas del Movimiento Pedagógico Latinoamericano, se impulsa con el espíritu de visibilizar, poner en valor, reflexionar, debatir y construir unas pedagogías propias a partir de nuestras pedagogías, pasadas y actuales, que construyen desde la resistencia y la transformación.

Es por ello que el eje central de este Congreso, serán las pedagogías nuestro-americanas, que han aportado alternativas de liberación para la transformación de nuestro continente, en pro de la unidad latinoamericana, y que se expresan en propuestas organizativas como la construcción del Movimiento Pedagógico Latinoamericano.

San Juan de Nepomuceno, Bolívar - Colombia

I Encuentro de Escuelas Normales Superiores



Con el concurso de la subdirectiva del Municipio de San Juan de Nepomuceno en Bolívar, el pasado 6 de Junio de 2014, el CEID Centro de Estudios Docentes del SUDEB (Sindicato Único de Educadores de Bolívar) y la Escuela Normal Superior del Municipio, se realizó el I Encuentro de Escuelas Normales Superiores. En este bello Municipio se dieron cita las Escuelas Normales del Departamento, para analizar el curso actual de las políticas educativas sobre la formación docente y los retos de las Escuelas Normales Superiores.

El espacio se convirtió en un encuentro político-pedagógico para analizar el curso actual de las políticas educativas sobre el recién expedido sistema de formación docente. Pero además de este tipo de análisis, se examinaron los diferentes aspectos de la realidad educativa de las Escuelas Normales Superiores y las enormes dificultades que amenazan su existencia por el fuerte influjo de las políticas de acreditación y certificación, y las deliberadas formas de desconocimiento de su especificidad pedagógica, que ponen en práctica los gobiernos nacionales y locales.

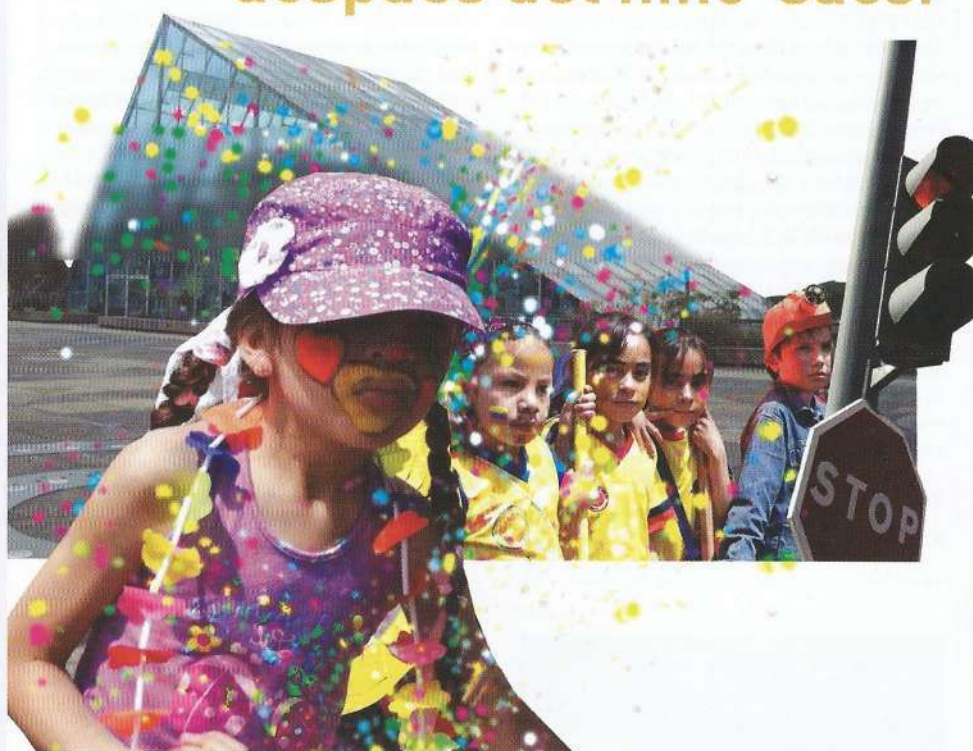
Ante ello, se trabajó sobre la imperiosa necesidad de fortalecer el trabajo pedagógico de las Escuelas Normales, y desde ahí, defender su necesidad y el aporte fundamental que históricamente le han proporcionado al país con la formación de maestros. Para el CEID y el Sindicato, este proceso fue un crucial paso en la construcción del Movimiento Pedagógico en el Departamento y de lograr la relación entre academia y Sindicato en defensa de la profesión docente y la educación pública, señalando que la formación docente es la base esencial el inicial, para la generación de la profesión docente.



Juan Carlos Amador

Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciado en Ciencias Sociales; Magíster en Educación y Doctor en Educación del Doctorado Interinstitucional de Educación DIE – UD. Director del Instituto para la Paz, la Pedagogía y el Conflicto Urbano IPAZUD.

Primera infancia y ciudadanía: después del niño-sacer



Resumen

Basado en la investigación *Trayectorias de la inclusión en Bogotá* (IPAZUD-Personería de Bogotá, 2012-2013), el artículo aborda, inicialmente, en clave genealógica, la construcción social de la primera infancia y de la educación inicial. Posteriormente se expone cómo, en medio de las declaraciones y políticas a favor de los Derechos de la infancia, los niños continúan siendo sujetos sacrificables –apoyados en el concepto *homo sacer* (Agamben)–. Finalmente, se propone que la educación inicial se base en los principios de la ciudadanía compleja, atendiendo a tres perspectivas: educación del cuidado, imaginación narrativa y la ciudad de los niños.

Palabras clave

Primera infancia, educación inicial, ciudadanía compleja, educación del cuidado, imaginación narrativa, la ciudad de los niños.

Introducción

La infancia es una construcción social, quizás un invento, surgido bajo los sofisticados presupuestos de la modernidad europea. Esta nueva idea, que en la historia de la humanidad logra una incipiente apropiación solo a finales del siglo XVII, se ha constituido, a lo largo de los últimos tres siglos, en uno de los desafíos más importantes para el mundo occidental, no solo porque resulta necesario saber quiénes son esos sujetos recién llegados al mundo, tal como lo expresara Hanna Arendt (2001), sino porque es imprescindible disponer las orientaciones, las condiciones y los recursos necesarios para encauzarlos, conforme a lo que se debe sostener o cambiar de la cultura y el orden social predominantes.

Esta simple definición sirve para entender las problemáticas que subyacen a cualquier acción procedente de los adultos y las instituciones hacia estos sujetos.

Una de las tensiones más frecuentes es la de su encauzamiento por la vía de la asimetría y el poder, o por el camino del afecto y el reconocimiento de sus capacidades. Aunque parezca un asunto resuelto, este es, tal vez, el principal dilema de la familia y las instituciones de educación y protección. La escuela, creada con el propósito de sostener el *status quo*, a través de dispositivos pedagógicos precisos, no ha logrado transformarse pese a la sofisticación de las ideas pedagógicas que la han acompañado. Fue creada para un momento histórico, un tipo de sociedad y un niño que ya no existen.

Las instituciones de protección, por su parte, afianzan la intervención ancladas aún en presupuestos como el déficit, la victimización y la vulneración. Bajo su deber de combatir el riesgo, el abuso y la violencia, confunden al sujeto con su situación. En consecuencia, los niños, atendidos a través de los esquemas institucionales quedan estigmatizados como vulnerables, maltratados, discapacitados, desvinculados, hiperactivos o enfermos, por la vía de los diagnósticos. En el afán de la restitución de sus derechos,

los cuales suelen resolverse a través de la asistencia, el niño queda anclado en la carencia. Su consecuencia es su desactivación social, política y productiva, esto es, menos dignidad y menos opciones para la acción instituyente en el presente y en el futuro.

En medio de esta ambivalencia frecuente entre menosprecio y reconocimiento, minoridad y sujeto de derechos, fragilidad y autonomía, carencia y capacidad se introdujo con fuerza en la historia reciente la noción de primera infancia. Según los expertos, la primera infancia es el momento de la vida de todo ser

convertirlos en prioridad frente a la diversidad de grupos étnicos, poblaciones y sectores de la sociedad (incluso, frente a los mayores de seis años). Estos consensos traen consigo varias consecuencias: políticas públicas y legislaciones a favor de la primera infancia; planes, programas y proyectos que comprometen a gobiernos nacionales y locales; veedurías para controlar las funciones de las instituciones; representantes del Estado que vigilan aquellos espacios que resultan riesgosos (incluso el espacio de la familia); y el desafío de construir la educación inicial, en una vía distinta al concepto de preescolar.

“...Los niños son la prioridad, los declaramos sujetos de Derechos, diseñamos sofisticados discursos y planes para atenderlos, protegerlos y educarlos pero, a la vez, naturalizamos su maltrato, el abandono y hasta su desaparición...”

humano, el cual comprende desde los 0 hasta los 5 años de edad. A diferencia de lo que ha predominado en la mayoría de los sistemas de conocimiento occidentales, en los que se consideraba a estos individuos como los menos capaces, los sin voz (*in-fantis*) y los que aún no han logrado construir su identidad y madurez plena, la primera infancia es una condición crucial que permite la potenciación del sujeto para su vida en sociedad.

Este reconocimiento empezó a evidenciarse en las enunciaciones y prescripciones incorporadas en los documentos emanados por la comunidad internacional, como el que resultó de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtien (1990) y en otras declaraciones procedentes del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000), así como en el Simposio Mundial de Educación Parvularia en Santiago de Chile (2000).

Se trata de uno de los temas de mayor consenso en la historia reciente. Al parecer, nadie se opone a los postulados que buscan visibilizar a estos niños así como

Pese a esta gran conquista del mundo occidental y a los consensos logrados desde 1989, una vez se proclamó la Convención Internacional de los Derechos del Niño –CIDN–, la situación de los niños no ha mejorado lo suficiente como se esperaría. Generalmente, frente a los problemas contemporáneos de la guerra, la pobreza, la violencia, la desigualdad, la exclusión y las migraciones, los niños son los más afectados. No solo se trata de afectaciones pasajeras, vulneraciones momentáneas o efectos colaterales. La persistencia de conflictos armados y sociales, de modelos de desarrollo que empobrecen y precarizan, así como de culturas hegemónicas (patriarcales, sexistas y racistas) condenan al niño a vivir en el menosprecio, incluso, a convertirse en un sujeto sacrificable.

Se trata del *homo-sacer*, un ser aparentemente insaclicable pero susceptible de ser eliminado. En el planteamiento biopolítico propuesto por Giorgio Agamben (2003), quien acude, inicialmente, a las ideas de Platón y Aristóteles, el ser puede ser asumido como *zoé* o *bios*. *Zoé* expresa el simple hecho de vivir, común a

todos los seres vivos (animales, hombres o dioses), esto es la vida desnuda (*nuda vida*). *Bios*, en cambio, indica la forma de vivir propia de un individuo o grupo. La vida política en el mundo griego, tanto de Platón como de Aristóteles, se basaba en el *bios* en tanto que el término *zoé* carecía de plural. El *bios* descansa en la vida relacional que implica el lenguaje, la política y la ciudadanía.

La comparación entre la figura del *homo sacer* y la vida de los niños en la historia reciente no es nueva. Eduardo Bustelo, de manera rigurosa la empleó para plantear la siguiente premisa: “En el caso de la infancia uno podría resumir la *zoé* en sobrevivencia y el *bios* en la ciudadanía y la política” (2007, p. 24). El problema, entonces, empieza a ser más claro, pues, continuando con Agamben, cuando el sujeto es eximido del *bios* y se ubica como pura *zoé* aparece la biopolítica, un mecanismo de poder en el que el Estado administra la vida y la muerte. Mientras que en la antigüedad el hombre estaba destinado a la vida política, en la modernidad y en las sociedades moderno-coloniales la política tiene como objeto al ser viviente. Estas aproximaciones conminan a pensar en la existencia del *niño-sacer*.

Aunque la infancia es el momento en el que se inaugura la vida y se debería propiciar un “buen comienzo”, tal como lo expresa el eslogan del programa de atención a la primera infancia en Medellín, aflora una suerte de paradoja: los niños son la prioridad, los declaramos sujetos de derechos, diseñamos sofisticados discursos y planes para atenderlos, protegerlos y educarlos pero, a la vez, naturalizamos su maltrato, el abandono y hasta su desaparición. En suma, nos hemos acostumbrado a que sobrevivan, no a que vivan con dignidad.

Esta situación, parafraseando a Bustelo (2007), implica un nuevo comienzo, un pacto social para volver a empezar, otra posibilidad para pensar en el presente y el futuro de la infancia en un espacio-tiempo al que le podríamos llamar “después del *niño-sacer*”. Parte de este desafío implica trabajar en tres asuntos fundamentales: repensar la infancia, esto es, descentrarnos de la imagen idílica y frágil de la infancia moderna y así

comprender la emergencia de las infancias contemporáneas; darle contenido social, político y científico a la primera infancia; y avanzar en la tarea de construir la educación inicial a partir de la ciudadanía y el cuidado.

La construcción social de la infancia

Son diversas las teorías que se han aproximado a la definición de la infancia, la niñez y los niños. En disciplinas y campos como la psicología, la medicina, el derecho y las ciencias sociales, durante los últimos cincuenta años, se han desplegado complejas hipótesis acerca de las relaciones posibles entre la construcción social de la infancia y la configuración de los mundos de vida de estos sujetos, a partir de sus propias voces y experiencias. Sin embargo, más allá de los axiomas, los cuales suelen transitar de la explicación a la prescripción (lo que deben ser los niños) es importante entender que la invención de la infancia ha implicado un largo proceso de aprendizaje de la sociedad, el Estado y la familia.

En primer lugar, se ha aprendido acerca de la constitución humana, fisiológica y psíquica de estos sujetos. También se ha requerido aprender sobre las relaciones que estos establecen con el mundo social (institucional, intergeneracional y mediático), sus complejos procesos de socialización y los sentimientos de amor, cuidado y responsabilidad que trae consigo su vínculo con los padres. En suma, siguiendo a Norbert Elías (1998, p. 457), se trata de un proceso largo “... un proceso que aún continúa: nosotros mismos nos hallamos aún en medio de él, y esto no solo ocurre porque los niños representan individualmente con mucha frecuencia todo un misterio para los padres (...) sino, ante todo, porque el estado social del conocimiento acerca de los problemas de la infancia aún hoy es bastante fragmentario”.

Este proceso largo, que lleva cerca de tres siglos en el mundo occidental, tiene una particularidad: la relación entre socio-génesis y psico-génesis. Según Elías (1998), la primera, comprendida como las formas sociales que se cristali-

zan a partir de intereses, ideas políticas, actores sociales y que hacen posible la conformación de una estructura, incide en la segunda, en la cual se ubican los comportamientos individuales y los modos de regulación de las pulsiones y los deseos humanos. No obstante, la psico-génesis también incide en la socio-génesis, pues los comportamientos pueden afectar progresivamente las complejas estructuras sociales.

Por esta razón, es comprensible que, en el contexto del proyecto civilizatorio que dio lugar a la consolidación de la modernidad capitalista a partir del siglo XVIII, se hubiera optado por la conformación de una compleja estructura que le dio contenido a las preguntas por la mente y el cuerpo infantiles, a través de tres dispositivos de saber-poder orientados por los estados nacionales en proceso de consolidación: cuidado, normalización y escolarización. La familia, al estar en medio de estos tres dispositivos ha tenido que enfrentar la emergencia de tensiones entre relaciones estrictamente autoritarias y otras más igualitarias, las cuales se entrecruzan y coexisten hasta nuestros días.

Estos tres dispositivos y sus correspondientes prácticas discursivas fueron transferidos a América Latina y el Caribe tanto en tiempos de la colonia como en el proceso de conformación de las repúblicas independientes. Sin embargo, estudios recientes indican que mientras en Europa se dispuso una compleja arquitectura institucional para cuidar, educar e incluso domesticar a los niños de cara al proyecto moderno-capitalista en proceso de consolidación, la infancia del mundo moderno-colonial se convirtió en un recurso necesario para el sostenimiento del precario orden social. Un orden cuya génesis se centró en la moral cristiano-católica, los valores hispánicos y el autoritarismo militar.

En conclusión, la genealogía de la infancia, tanto en el mundo europeo como en Colombia, indica que la infancia da cuenta de expresiones relacionadas con los modos como se diferencian y se procesan las instituciones, los afectos y el poder. Luego del cuidado, la normalización y la escolarización se ha empezado

a abrir paso un nuevo mecanismo de control social: el dispositivo de la pobreza. Al respecto, Gabriela Dicker afirma que: “La esencialización de la pobreza y su consiguiente fijación en el cuerpo del niño y del alumno activa, no obstante, las operaciones clásicas: producir un conocimiento más profundo de la naturaleza del niño pobre que sirvan de base para diseñar las intervenciones (...) (sobre él y sobre las familias) o bien, aunque más no sea, para justificar ‘científicamente’ su fracaso” (2008, p. 64).

Este recorrido muestra que el *niño sacer* sigue existiendo. Que no es suficiente exaltar su importancia o la titularidad de sus derechos. Que, si bien, hoy no se administra su vida y su muerte, sí se naturaliza su sobrevivencia y su estigmatización como pobre y vulnerable. Que las campañas y donaciones, que no son otra cosa que una estrategia de neo-asistencialismo, atentan contra su dignidad humana. Este nuevo comienzo implica volver a los principios de la dignidad (vivir con un plan de vida posible, vivir con condiciones materiales concretas de existencia y vivir sin humillaciones). Hoy surge un nuevo comienzo, el reto de construir social, política, pedagógica y científicamente las nociones de primera infancia y de educación inicial.

¿Nuevas infancias?

La construcción social de la infancia en el mundo contemporáneo está cambiando. Mientras que las instituciones modernas tienen como propósito la fabricación de un tipo de subjetividad, plegada a los valores del Estado nacional, hoy los niños, desde muy temprano, tramitan su subjetividad a través de otros escenarios y experiencias, más allá de la familia, la escuela y la iglesia. Se trata de la generación de nuevos acontecimientos que modifican los registros de su sensibilidad, tal como lo planteara Walter Benjamin (2007) hace más de setenta años.

En consecuencia, existen diversas maneras de transitar la niñez, asunto que está mediado por la cultura, el orden social, las prácticas de crianza y los sistemas de valores predominantes. En suma, si el programa cultural se modifica, las



Fotografía - Alberto Motta

subjetividades de los más jóvenes cambian. Existen tres planteamientos que ejemplifican esta desestabilización de la noción universal-moderna del niño: el divorcio entre la subjetividad pedagógica (que busca orientar la escuela) y la subjetividad informacional (construida a partir de relaciones cada vez más estrechas entre los niños y la cultura mediático-digital) (Corea y Lewcowicz, 2004); la diferencia entre la infancia desrealizada y la infancia hiperrealizada (Narodowski, 1999); y la emergencia de infancias contemporáneas mediadas por el mercado (Carli, 2003).

En suma, nos encontramos en un momento de transición en el que se están modificando las experiencias infantiles y posiblemente las relaciones entre generaciones. Sin embargo, parece que las instituciones aún reditan al niño del siglo XVIII, ya sea en su versión idílica, anormal o peligrosa. Pueden, incluso, estar pasando por una aguda frustración, ejemplificada en la metáfora de “la muerte de la infancia”, la cual apareció desde la década de los ochenta, con Neil Postman (2005):

Aunque las instituciones modernas siguen existiendo y cumpliendo un rol eficiente en el gobierno de la infancia, el ideal de transmisión del camino correcto se diluye progresivamente, dado que cada vez es más evidente que existe un mundo común en el cual la responsabi-

lidad de guiar a los niños es más difícil de asumir por parte de los adultos. Por esta razón, las experiencias divergentes de los niños causan desconcierto y terminan ubicadas en los discursos de la novedad o el lamento (todo tiempo pasado fue mejor, se acabaron los valores, disminuyamos la edad de la imputabilidad), situación que, generalmente, se polariza tanto en la perspectiva de los riesgos como de las glorificaciones².

Este panorama sugiere un principio necesario para pensar la primera infancia y la educación inicial: cuidamos y educamos en tiempos de incertidumbre y en medio de un tiempo transicional atravesado por el conflicto, la desigualdad y la exclusión. Esta tarea no solo debe basarse en los presupuestos políticos, científicos y morales del mundo adulto, sino, también, en los mundos de vida de los propios niños, los cuales no pueden quedar anclados únicamente en la precariedad y la vulnerabilidad sino, también, en la potencialidad, las capacidades y la utopía.

En consecuencia, el cuidado y la educación de la primera infancia, teniendo en cuenta que es uno de nuestros principales consensos como sociedad, debe centrarse en la construcción de una base social, comunitaria e institucional que asegure el desarrollo de capacidades y oportunidades (Nussbawm, 2012). Capacidades que logren su mejor cristalización a través del afecto, la sensibilidad

y la toma de decisiones, lo que supone interacción, intercambio e interdependencia. Y oportunidades que implican ambientes para explorar, aprender y participar. Una opción para pensar el cuidado y la educación de la primera infancia se basa en lo que en este trabajo se denomina *cuidar y educar en la ciudadanía*.

A modo de cierre: cuidar y educar en la ciudadanía

La ciudadanía, en el mundo occidental, es una construcción histórica (con dimensiones morales, éticas, políticas y jurídicas) que, desde sus inicios, intentó resolver dos asuntos fundamentales para la vida de cualquier persona en una sociedad: pertenecer a una comunidad a través del reconocimiento legal, político y social de su existencia y adquirir condiciones y capacidades para participar en la vida pública, a través de procedimientos que le permitan plantear sus puntos de vista e, incluso, sus diferencias, en el contexto de un orden social predominante³.

“...Hoy surge un nuevo comienzo, el reto de construir social, política, pedagógica y científicamente las nociones de primera infancia y de educación inicial...”

Luego de una suerte de disputa intelectual y política entre las tres corrientes clásicas de la ciudadanía (liberalismo, comunitarismo y republicanismo), las cuales, según Rubio Carracedo (2002), buscaron configurar una ciudadanía integrada y homogénea que simplificaba las diferencias y las condiciones socio-históricas de otros pueblos y grupos (no modernos), han aparecido con fuerza perspectivas conocidas como ciudadanía diferenciadas, multiculturales y complejas⁴.

Las ciudadanía diferenciadas han sido planteadas principalmente por Kimlicka y Norman (1996), citado por Rubio

(2002) y Young (1990). Para estos autores, el problema de la ciudadanía, en relación con las minorías culturales, no puede ser resuelto a través del simple reconocimiento de derechos, pues los valores del Estado nacional (en singular), en tanto artificio para el logro de la unidad, eliminan la identidad diferenciada y alteran la singularidad histórico-cultural de estos grupos.

A partir del análisis de las perspectivas integradas y diferenciadas de la ciudadanía, tanto en sus limitaciones como posibilidades, Rubio Carracedo (2002) propone la construcción de una ciudadanía compleja. Este tipo de ciudadanía se constituye en criterio y herramienta para la acción ético-política en medio de la tensión integración-diferencia. Apoyado en las nociones de igualdad compleja de Walzer (1983) y de identidad del yo de Taylor (2006), Rubio Carracedo propone dos tipos de conciliación que articulan lo moral y lo político: la conciliación entre pertenencia y participación; y la conciliación entre derechos universales y derechos diferenciales.

Siguiendo esta idea de ciudadanía en el campo de la primera infancia, es posible formar para la ciudadanía compleja a partir de tres aspectos centrales: la ética del cuidado; prácticas pedagógicas que fomenten la imaginación narrativa; y la generación de entornos seguros para los niños, como la ciudad.

En relación con la ética del cuidado, Neil Noddings (2009) afirma que esta no tiene que ver con enseñar virtudes a los niños, sino con generar ambientes y relaciones basadas en el cuidado. No es posible educar en el carácter si se habla de virtudes y se actúa con autoritarismo y exclusión.

Más allá de la moralización o la culpabilización de los niños por los actos reprochables; el razonamiento, la ejemplificación y la reconstrucción del suceso, con el fin de reparar, funcionan cuando previamente existen relaciones de confianza y cuidado entre adulto y niño. El proceso se inicia con familias y escuelas cuidadoras en donde los adultos pasan por un examen previo: recibir cuidado⁵.

El segundo aspecto clave para cuidar y educar en la ciudadanía tiene que ver con la generación de prácticas pedagógicas que fomenten la imaginación narrativa. Según Nussbaum (2005), en la vida política las personas no solo deben comprender lo que le pasa a los otros (así sean extremadamente diferentes) sino, también, imaginar qué podría suceder si... Este condicional no es una simple especulación, pues se trata del conocimiento de las posibilidades.

La imaginación narrativa, como punto neural de la vida pública, tiene en la literatura la base de su posibilidad de acción. La narrativa tiene la potencia de ofrecer, mediante diversos recursos simbólicos, el punto de vista del otro, así sus mundos de vida sean muy alejados de los que el lector posee. La narrativa es crucial en la vida de los niños en sus primeros años de vida. Nussbaum afirma que: “Aprenden a atribuir vida, emociones y pensamientos a una forma que tiene escondida su interioridad. A medida que transcurre el tiempo, hacen esto de un modo cada vez más sofisticado, aprendiendo a escuchar y a contar historias sobre animales y seres humanos” (2005, p. 126)⁶.

Finalmente, cuidar y educar en la ciudadanía también exige trabajar con el entorno al que llamamos ciudad. Al respecto, una de las principales justificaciones para repensar la relación entre la ciudad y los niños, planteada por Francesco Tonucci (2001), es que ellos deben convertirse en el parámetro para la vida social y ciudadana. Una ciudad en donde los niños estén en la calle es una ciudad segura, no solo para ellos, sino también para los adultos, los viejos y las personas en cualquier situación de discapacidad. Para tal efecto, se requiere de una educación inicial que fomente aprendizajes del mundo social urbano.

En la actualidad, parece existir un consenso en la pedagogía, el cual indica que el aprendizaje ya no tiene mucho que ver con un profesor que enseña contenidos a través de su dispositivo esencial: el texto escolar. El aprendizaje ocurre en situaciones de alta interacción y cooperación, pero también en ambientes. Los ambientes pueden ser el aula, el jardín, el ambiente virtual, el centro interactivo, el museo o la ciudad.

Al respecto, Tonucci (2001, p. 102) señala que es necesario devolver al ciudadano, a partir de los niños, la posibilidad de reconocer a la propia ciudad y de reconocerse en ella. La ciudad debe ser compatible con las capacidades de conocimiento y de control de los ciudadanos, especialmente de los niños. Según este autor italiano, deben garantizarse ciertos atributos del espacio urbano (distribuido por comunas, localidades, barrios...) que hagan posible que los niños se apropien del territorio y ejerzan relaciones de convivencia en este. Estos atributos urbanos son, entre otros: la autonomía, la reconocibilidad, la recorribilidad, un plan urbano para la movilidad, repoblar el centro histórico y renunciar a la separación entre espacios de juego y vida social. Valdría la pena considerar todos estos elementos para la educación del niño, en una ciudadanía compleja.

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2003). *Homo sacer*. Valencia: Pre-textos.
- Arend, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Benjamin, W. (2007). *Obras*. Libro II, Vol 1. Madrid: Abada Editores.
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo*. México: Siglo XXI.
- Convención Internacional de los Derechos del Niño. (1989). Disponible en <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm> Recuperado 12 de enero de 2014.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Dicker, G. (2008). *Qué hay de nuevo en las nuevas infancias*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Memorias de la Conferencia Mundial de Educación para Todos. (1990). Disponible en www.unesco.org/education/nf-sunesco/pdf/JOMTIE Recuperado 25 de noviembre de 2013.

Memorias del Foro Mundial sobre Educación, Dakar. (2000). Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-101438.html> Recuperado el 12 de junio de 2013.

Memorias del Simposio Mundial de Educación Parvularia. (2000). Disponible en <http://www.omep.org.ar/institucional/omep-mundial-gotemburgo-suecia> Recuperado el 25 de noviembre de 2013.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona: Gedisa.

Noddings, N. (s.f.). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu.

Nussbawm, M. (2005). *El cultivo de la humanidad, una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.

Nussbawm, M. (s.f.). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Rubio, J. (2002). "Modelos de ciudadanía: liberal, republicana y compleja". En: Hernández, A. (Comp.). *Republicanism contemporáneo. Igualdad, democracia deliberativa y ciudadanía*. Bogotá: Siglo del Hombre, U. De los Andes, CIDER.

Taylor, Ch. (2006). *Fuentes del yo*. Barcelona: Paidós.

Tonucci, F. (2001). *La ciudad de los niños: un nuevo modo de pensar la ciudad*. Barcelona: Fund. Germán Sánchez.

Walzer. (1983). *Las esferas de la justicia*. México: FCE.

Notas

- 1 Al respecto, vale la pena recordar el planteamiento de Margaret Mead (1997) sobre las culturas y el proceso de figuración: las culturas prefigurativas son aquellas

en donde los mayores enseñan a los recién llegados al mundo, dada su experiencia y sabiduría; las culturas configurativas son aquellas en donde el aprendizaje ocurre entre pares; y en las culturas posfigurativas, situación que empezó a evidenciarse desde los ochentas, los más jóvenes (los recién llegados al mundo) pueden enseñar a los mayores.

- 2 Si los niños, en la actualidad, sorprenden al mundo adulto, a propósito de estas irrupciones y desórdenes culturales, es porque, seguramente, están removiendo las certezas acerca de los conocimientos e intervenciones que históricamente se habían producido sobre ellos. Esto significa que ese conjunto de saberes se muestra cada vez más incapaz de dar cuenta de la multiplicidad de modos de transitar la infancia y las maneras particulares como se explicita el devenir de los niños (Dicker, 2008).
- 3 En la antigua Grecia, génesis de la concepción occidental de la ciudadanía, la relación individuo-sociedad estuvo atravesada por dos condiciones socio-culturales muy especiales: la pertenencia a la ciudad (*polis*), y la adquisición de una suerte de estatus ontológico, directamente relacionado con la clase social, el género y la etnia. Incluso, se puede señalar que este es el escenario en el que surge la idea clásica de la democracia así como los procedimientos para su administración y funcionamiento por parte del Estado. Pese a las restricciones de esta primera etapa de la ciudadanía, en la medida que se trataba de una construcción social evidente influida por las creencias, Aristóteles planteó que la toma de decisiones en la vida pública requería superar la *tecné* (acciones instrumentales mecánicas) a través de la *praxis*. Este modo de práctica al que se refería Aristóteles exigía el ejercicio permanente de la reflexión y la deliberación, a partir de un *telos*. Este referente valórico, el cual brindaba los criterios para distinguir el bien y la felicidad, se convertía en el sustrato constitutivo de lo humano y su principal presupuesto era la racionalidad. Este *telos* es el que favorecía el cultivo de las virtudes.
- 4 Aunque también es importante destacar el surgimiento de enfoques neo-republicanos, humanistas y orientados por el desarrollo humano, que han recuperado el carácter moral de la ciudadanía, visiblemente inspirado en la perspectiva neocontractualistas de John Rawls (2000).
- 5 Noddings expresa al respecto: "para que una relación (incluso un encuentro muy breve) sea una relación de cuidado, este debe ser recibido. La conciencia de ser cuidado se manifiesta de algún modo en el receptor –en un reconocimiento evidente, en una actitud de respuesta, una mayor actividad dirigida hacia un proyecto aprobado o, simplemente, una sensación general de bienestar-. Entonces, esta respuesta se vuelve parte de lo que el cuidador recibe en nuevos momentos de atención" (2009, p. 64).
- 6 Preguntarse y maravillarse por los otros, sus propios mundos, sus problemas y deseos, hace posible que las demás personas sean percibidas en su carácter vasto, profundo y diferencial. Se trata de una preparación fundamental para la interacción moral. La literatura hace posible la generación de hábitos, empatías y conjeturas que conducen a una forma de ciudadanía que cultiva la resonancia sensible hacia las necesidades del otro, comprendiendo los aspectos que lo condicionan, a la vez que respeta el carácter individual y la intimidad del otro.

Sobre la educación de **los niños** en las zonas de explotación minera



Germán Hielén Giraldo Castaño

Profesor de la Secretaría de Educación de Bogotá y de la Universidad Pedagógica Nacional, Licenciado en Ciencias Sociales, Magíster en Historia y estudiante del Doctorado Interinstitucional de Educación – UPN.

Resumen

Este escrito parte de la idea de que el trabajo infantil es un problema estructural propio del capitalismo, presente desde la edad moderna hasta nuestros días. Describe someramente la forma como los pequeños fueron explotados y maltratados en el sistema fabril europeo durante los siglos XVIII y XIX. Paralelo a este problema histórico, fueron evolucionando también las propuestas para erradicarlo, convirtiendo a los niños en sujetos heterónomos y de derechos.

Pese a la amplia legislación nacional e internacional que los resguarda, la indolencia de los gobiernos, la explotación minera y la misma situación de pobreza, aunado a las tragedias ambientales que esta genera, ha creado un pasivo ambiental de amplias proporciones, que pagarán los que aún no han nacido, asunto que pone en riesgo la existencia de la misma vida humana sobre este planeta y que crea retos insoslayables para el sistema educativo.

Palabras clave

Capitalismo, modernidad, mundo moderno, niño, heterónimo, derechos, explotación minera.

“El buen manejo ambiental implica proteger a la gente tanto como a las plantas y animales”¹

Los problemas de la infancia, en tanto construcción histórica de la modernidad, han evolucionado de forma paralela a la transformación del mundo moderno (Narodowski, 1999, p. 39). La visión de los habitantes del Medioevo, según la cual los niños eran adultos incompletos pero aptos para el trabajo, se mantuvo durante la Revolución industrial. Según T. S. Ashton (1970, pp. 121-122), en una fábrica de Derbyshire en 1789, dos terceras partes de sus 1.150 obreros eran niños; en otra factoría de Samuel Greg, en el mismo lugar, de los 252 empleados únicamente el 30% de ellos superaba los 18 años y un 17% eran menores de diez años. De los 419.500 obreros que empleaba la industria inglesa en 1839, 192.800 no superaba los 18 años. Situación similar ocurría con las 242.000 mujeres, de las cuales 112.000 tampoco habían superado dicha edad (Mijailov, 1982, pp. 63-64).

Esta situación no era muy distinta a finales del siglo XIX. En efecto, la mano de obra infantil en la cuenca minera de hierro y plomo en la región de Murcia, ubicada en el sur de España, en el año 1900 era de un 30%, el doble que en el resto de España. Los niños laboraban para ayudar al sustento de su familia, estaban en situación de desnutrición y lo que ganaban no les alcanzaba ni para su propia alimentación (González, 1993, p. 164).

Según el mismo Mijailov, los que trabajaban en las industrias inglesas del siglo XVIII recibían habitualmente como alimento avena, un poco de tocino descompuesto y un pedazo de pan. Muchas veces los infantes tenían que disputarles el alimento a los cerdos. Para el ejercicio de su trabajo eran encerrados en locales aislados a completa disposición de los patrones. Los castigos iban desde puñetazos, puntapiés, pellizcos en las orejas hasta desgarrarlas o se les colgaba sobre las máquinas en marcha y cuando esca-

paban se les colocaba grilletas en los pies, “el látigo restallaba allí de la mañana a la noche no solo para castigar a aprendices por la más mínima falta, sino también para mantenerlos despiertos cuando ya les era difícil luchar contra el sueño y el cansancio” (Mijailov, pp. 64-65).

Estos tratos crueles eran propinados a los niños trabajadores pese a que las preocupaciones por la infancia ya habían sido planteadas desde el siglo XVII, primero, a través de la concepción del niño como un ser moralmente heterónimo y producto del amor maternal y, segundo, como sujeto de estudio y escolarización (Narodowski, 1999, p. 40). La diferencia entre la teoría y la realidad que afrontaban los niños hizo que Marx y Engels plantearan en 1848 en el *Manifiesto del partido comunista*, además de la educación gratuita y obligatoria para todos los niños, la abolición de su trabajo en las fábricas (1973, p. 60). En este mismo año se celebró en la ciudad de New York la primera manifestación sobre los derechos de las mujeres, con el resultado de la publicación de la declaración de Seneca Falls², en la cual se planteaba entre otras cosas: “que todas aquellas leyes que sean conflictivas en alguna manera con la verdadera y sustancial felicidad de la mujer, son contrarias al gran precepto de la naturaleza y no tienen validez, pues este precepto tiene primacía sobre cualquier otro”.

Años después, en 1926, la Sociedad de las Naciones adopta la primera Declaración de los derechos de los niños, en la que se enfatiza en los deberes de los adultos hacia los niños y niñas³. Producto de este antecedente, después de la Segunda Guerra Mundial “se llegó a la conclusión de que el único trabajo de los niños debía ser el de formarse, jugar y vivir su infancia; valores, como se observa, muy en relación con los estados del bienestar, de la democracia y la civilización” (González, 2013, p. 161). Para el cumplimiento de esta intención la Organización de las Naciones Unidas -ONU- adoptó la Convención de derechos del niño en el año 1989.

No obstante el propósito de la ONU, fenómenos políticos y sociales como el desplazamiento forzado, el conflicto

interno armado, la radicalización del modelo neoliberal basado en la economía extractiva, entre otros, amplían la marginalidad y la pobreza estructural, crean pasivos ambientales desproporcionados, que fomentan la prolongación de la violación de los derechos de los niños y convierten este fenómeno de la historia presente de Colombia y América Latina en un problema estructural del capitalismo, que se ha intentado enfrentar inútilmente a través de la implementación de una legislación nacional e internacional. De este modo, el objeto principal del presente escrito es el de presentar una reflexión sobre el papel actual de la escuela y la educación en algunas zonas de explotación minera en Colombia.

La explotación minera a gran escala es una actividad en la que se mueven miles de toneladas de tierra al día con el fin de extraer oro, cobre, plata, platino u otros metales. Debido a esta acción extractiva se contaminan las aguas superficiales y subterráneas por la utilización de arsénico, plomo o cianuro; se deforestan y desertifican masivamente los suelos; se destruye el hábitat de especies de animales y plantas en peligro de extinción, incluso de ecosistemas enteros y se contamina el aire, debido al polvo y el ruido generado por las explosiones. Así, para hallar 0,86 gramos de oro en la mina La Colosa, en Cajamarca, Tolima, la multinacional sudafricana *AngloGold Ashanti* necesita remover una tonelada de tierra y emplear mil litros de agua, mezclada con los químicos contaminantes mencionados arriba, ello pese a que la utilización de productos como el cianuro está prohibida en países como Estados Unidos, Canadá, Turquía, la Unión Europea y República Checa (García, 2012, pp. 455-456). Situación similar tendrá que realizar la *Eco Oro mineral* en el Páramo de Santurbán, en el Departamento de Santander. Esta multinacional, que dispone en la región de 30.000 hectáreas de tierra, concesionadas por parte del Estado colombiano, tendrá que utilizar 230 toneladas diarias de explosivos y 40 toneladas diarias de cianuro para separar el oro y la plata de las 1.075 millones de toneladas de roca removida (Flórez,

2012, p. 466). El impacto ambiental que esta actividad extractiva ocasiona en los niños y lo que acarreará a las generaciones futuras reclama urgentemente la representación de sus intereses por parte de las actuales generaciones. ¿Qué respuesta les daremos a los niños y jóvenes en el futuro sobre el nefasto legado ambiental que les estamos legando?

Al Gore, ex-vicepresidente de los Estados Unidos y estudioso del cambio climático, quien visitó la ciudad de Bucaramanga en abril del año 2014, dijo al respecto:

(...) la elección de hoy va a tener grandes implicaciones en el futuro. No se equivocuen, porque cuando esta gente joven sea adulta van a preguntar, dependiendo de la realidad que les toque, por ejemplo, si el oro resulta más importante que el agua, si existe un gran número de refugiados climáticos; si las fuertes tormentas han aumentado nos dirán: ¿Ustedes qué estaban haciendo? ¿Por qué no actuaron? ¿Qué valores tuvieron? Pero si, por el contrario, encuentran un entorno sostenible, adecuado y con esperanza dirán: ¿Cómo encontraron el coraje moral para hacer lo correcto, para hacer un mejor mundo? Nuestros hijos tienen derecho a juzgarnos con el máximo rigor, sobre todo porque lo que está en juego es su futuro y no solo el de ellos, sino el de toda la humanidad⁴.

Estas actividades que resultan nefastas para el medio ambiente y para los derechos de las poblaciones que viven en el radio de influencia de las zonas de explotación minera provocan también desajustes emocionales en los niños, lo cual se concreta en el deterioro de sus estados de ánimo y en un concepto negativo de sí mismos; conductas derivadas de la ansiedad y la angustia y que se expresan en el ámbito personal, familiar y social, de manera leve, moderada o severa (Soliz, Maldonado y Valladares, 2012, p. 80). Así lo corroboraron estos investigadores en la región minera de Zamora Chinchipe, en la frontera entre Ecuador y Perú. De los 233 niños y adolescentes entrevistados, un 56% presentó un desajuste emocional leve, un 44,1% presentaba rasgos de maltrato infantil y retrasos en el habla, un 35,2% tenía dificultades para establecer relaciones con otras personas, y un 35,5% había sufrido de golpes accidentales en

la cabeza. Respecto al desempeño académico, la encuesta halló que un 60% de los niños presentaba dificultades académicas de aprendizaje, 34,5% tenía problemas en el proceso de lectura, un 35,2 tenía problemas en la escritura, un 40,3 en cálculo y un 26,5% había desertado del sistema educativo. Al relacionar el peso con la edad de los niños se comprobó que un 50,7% sufría de desnutrición. Laboralmente, sus familias estaban expuestas a los riesgos físicos, persecución, explotación y dependencia de la actividad minera, lo que condicionaba el futuro de sus hijos. El escenario doméstico también estaba amenazado por el ruido de las explosiones, la violencia, la militarización, el alcoholismo, la prostitución, la enfermedad y la muerte.

Pese a que la ley proclama la ilegalidad de estas situaciones a las que están expuestos los niños, la realidad que se vive en estas zonas de economía extractiva demuestra la insuficiencia del léxico normativo para hacerles frente. En efecto, investigaciones realizadas por Minercol S. A. comprobaron que el trabajo infantil en departamentos como Boyacá, Cundinamarca, Antioquia, Chocó o Nariño tiene como fin primordial ayudar a sus padres a completar el ingreso familiar y adquirir bienes básicos, alimentación y vestuario. Los cifras que así lo corroboran son los siguientes: según datos de las encuestas nacionales de hogares, a principios de milenio cerca de 1.425.000 mil niños entre los 12 y 17 años trabajan y entre 200.000 y 400.000 niños lo hacen en la minería ilegal (Defensoría del Pueblo, 2013, p. 23). El estudio comprobó, también, que estos niños se veían afectados psicológica y socialmente por el desarrollo de esta actividad, además que algunos no asistían a la escuela y otros lo hacían irregularmente, lo que perjudicaba su educación, acentuaba el ciclo de pobreza y los exponía a la prostitución, el alcoholismo y el consumo de sustancias psicoactivas.

Otro estudio realizado en el año 2001, también por Minercol S. A., para la Organización Internacional del trabajo – OIT–, en el municipio de Muzo, Departamento de Boyacá, estableció que de una muestra de 1.301 menores, 566 (350

hombres y 206 mujeres) trabajaban en las minas de esmeraldas de la población. Un 56% de las niñas oscilaba entre los 5 y los 11 años y un 55, 2% de los varones se concentraba entre los 11 y los 17 años. El trabajo al que le dedicaban alrededor de 20 horas semanales se realizaba con el fin de ayudar económicamente a sus familias y consistía en paliar, escarbar y lavar tierra, bien fuera con la mano o con un pico (2001, p. 14).

Pese a esta realidad, los últimos gobiernos de Colombia, en vez de preocuparse por formular políticas que garanticen el cumplimiento de los tratados internacionales como la Declaración universal de los derechos humanos, del año 1948 o la Convención de los derechos del niño, de 1989, donde se consagran derechos como: la salud, la integridad física y la seguridad social, la alimentación equilibrada, la cultura, la recreación y la educación, entre otros, lo que han hecho, con diligente esfuerzo, es imponer políticas extractivas que privilegian a grandes multinacionales como *Eco-oro mineral Corp*, *Aux Acquisición*, *Continental Gold*, *Calvinista Gold Corp*, *CB Gold*, *AngloGold Ashanti*, entre otras, y a las que se le han otorgado en concesión miles de hectáreas del país para la exploración y explotación minera, lo cual favorece la libre disposición de recurso por parte de estas empresas y el despojo de los recursos de las poblaciones que habitan estas zonas.

Según Soliz, Maldonado y Valladares, esta política extractivista de concesión de territorios ocasiona un proceso de metabolismo social consistente en la entrega ilegal de territorios ancestrales de comunidades indígenas, zonas de páramo y parques naturales a estas multinacionales, las cuales operan transformaciones encubiertas descontroladas de los recursos naturales que contaminan el medio ambiente; se apropian de las riquezas del suelo; ocasionan desplazamientos masivos, y consumen enormes cantidades de agua y bosque, costos que son asumidos por la sociedad en su conjunto. “En las zonas de minería a gran escala (...) se usa una publicidad insistente y permanente de los beneficios comunitarios para gestionar adhesiones

en la población y ganarse la simpatía de la niñez del lugar. Esto se da porque el dominio de las empresas pasa por el convencimiento de los múltiples beneficios de las operaciones de las comunidades y el anuncio de no afectación a sus propiedades” (Soliz, Maldonado y Valladares, 2012, p. 89).

En efecto, con este fin, la *Anglo Gold Ashanti* tiene en la región de Cajamarca y en Ibagué espacios de comunicación local que aprovecha sistemáticamente para desinformar y descalificar a quienes se oponen a la explotación minera; ha publicado varios libros y revistas que presentan la vida de las comunidades que habitan en estas zonas de forma idílica. Tiene, igualmente, un pequeño museo temático en la zona urbana de Cajamarca llamado “El Casco Minero”, donde reciben visitas guiadas de estudiantes locales y de trabajadores y se realizan charlas, talleres y cursos destinados, especialmente, a mujeres jóvenes y líderes locales y pequeños empresarios. Además de presentarse como grandes filántropos, las actividades tienen como fin ganar la simpatía de la opinión pública. Esta campaña publicitaria de la compañía minera, no obstante, genera recelos en la población, que un campesino de la región expresa del siguiente modo: “Si *Anglo Gold* hace las cosas tan bien, si la minería es tan buena como dicen, si generan tanto bienestar, si la gente los apoya tanto ¿Por qué se gastan tanta plata en propaganda?” (La Colosa una muerte anunciada, 2013, pp. 79-80).

Estas charlas han generado enormes controversias debido a que se exponía solo un punto de vista sobre el tema minero. Según el rector del Colegio Ismael Perdomo, del municipio de Cajamarca, representantes de la compañía minera han asistido a dictar charlas a los estudiantes sin que haya oportunidad de presentar otros puntos de vista sobre la situación en cuestión. Por su parte, algunos estudiantes de la misma institución simpatizantes de la explotación minera descalifican a los pobladores que se aferran a la agricultura y manifiestan que la actividad extractiva traerá el desarrollo regional. Pensamientos como estos son resultado de las charlas que

la compañía le ha dado a miles de estudiantes, docentes y directivos de varias instituciones del municipio y de zonas aledañas (La Colosa una muerte anunciada, 2013, pp. 79-81). Así:

La participación en las charlas escolares de Cajamarca es inducida por algunos profesores, especialmente en el colegio El Rosario. Jóvenes de este plantel que han sido entrevistados manifiestan que fueron presionados académicamente a participar en charlas sobre la minería. La empresa, por su parte, realiza regularmente reuniones y encuentros de su interés en las instalaciones del colegio, por lo que se puede pensar que existen intereses por parte las directivas del colegio para promover la minería (La Colosa una muerte anunciada, 2013, pp. 79-81).

Situaciones como esta nos invitan a pensar en la necesidad de una educación que promueva el análisis de las dinámicas sociales que se encuentran en la base de las realidades y problemas ambientales que genera la economía extractiva, las intenciones y posiciones implícitas y explícitas de los diferentes protagonistas que intervienen en una situación ambiental determinada. ¿Hay coherencia entre lo que dice la legislación ambiental y las actuaciones de las multinacionales? ¿Qué relaciones de poder se expresan en la explotación minera? ¿Quién decide sobre las políticas extractivas que se aplican en América Latina actualmente? ¿Qué estrategias didácticas y de aprendizaje debemos aplicar los docentes en el aula de clase para formar ciudadanos críticos y comprometidos con la defensa del medio ambiente? ¿Qué compromiso tenemos los docentes con el presente y futuro del país? ¿Los problemas ambientales generados por la economía artesanal y la mega minería están incorporados a los planes de estudio del área de ciencias sociales? La respuesta y solución a estos problemas deben hacer parte de una educación de calidad. Empecemos ya.

Referencias bibliográficas

- Ashton, T. S (1970). *La revolución industrial* (1760-1830). México: Fondo de Cultura Económica.
- Colombia Solidarity, London Mining Network, Redher & The green centre. (2013). *LA COLOSA UNA MUERTE AN-*

UNCIADA. Informe alternativo acerca del proyecto de Minería de Oro de AngloGold Ashanti en Cajamarca, Tolima, Colombia. Recuperado de: https://www.colombiasolidarity.org.uk/attachments/article/610/LA%20COLOSA_Una%20Muerte%20Anunciada.pdf

- Defensoría del Pueblo (2013). *Minería al derecho.* Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Flórez, M. (2012). “En defensa del páramo de Santurban”. En: *Minería, territorio y conflicto en Colombia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mijailov, M. I. (1982). *La revolución industrial.* Bogotá: Editorial Colombia Nueva Ltda.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Descantos y desafíos de la escuela actual.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Marx, K y Engels, F. (1973). *Manifiesto del Partido comunista.* Pekín: China: Ediciones en lenguas extranjeras.
- Organización Internacional del trabajo OIT. (2001). *El Trabajo Infantil en la minería Artesanal de Esmeraldas. Diagnóstico sociocultural y económico del municipio de Muzo en Boyacá.* Bogotá.
- González, O. (2013). “Ser niño en un entorno industrial contemporáneo. Ejemplos desde la sierra minera de Cartagena- La unión (Murcia)”. En: *El Futuro del pasado* (Universidad de Salamanca). No 4.
- García Parra, R. A. (2012). “La Colosa, primer proyecto minero de minería a cielo abierto de lixiviación con cianuro en el centro de Colombia”. En: *Minería, territorio y conflicto en Colombia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Soliz, F., Maldonado, A. & Valladares, C. (2012). “Las actividades extractivas minan los derechos de los niños y de las niñas en las fronteras”. En: *Minería, territorio y conflicto en Colombia.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

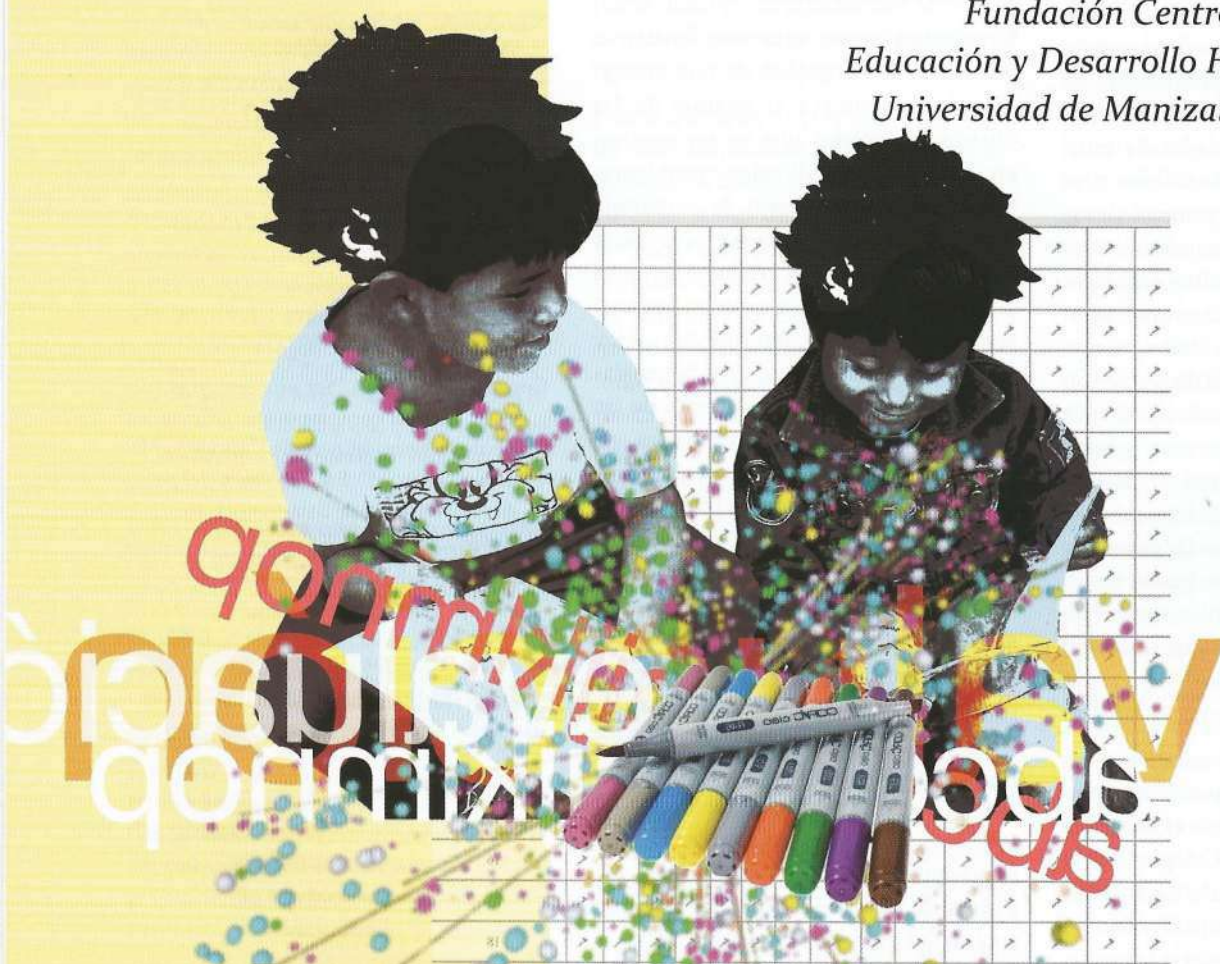
Notas

- 1 Martínez Alier, Joan. *El ecologismo de los pobres: conflictos ambientales y lenguajes de valores.* Icaria Antrazyt. Barcelona. Tercera edición. Barcelona. 2009. P. 230.
- 2 “Declaración de Séneca Falls”. En: <http://www.amnistia-catalunya.org/edu/docs/e-hist-senecafalls-1848.html>
- 3 “Declaración de Ginebra sobre los derechos del niño, 1924”. En: <http://www.humanium.org/es/ginebra-1924/>
- 4 “Una verdad incómoda”. En: <http://sostenibilidad.semana.com/medio-ambiente/articulo/una-verdad-incomoda/31115>. Fecha de acceso, 25 de abril de 2014.

La evaluación, una oportunidad

para el desarrollo de la
autonomía y la participación

*Fundación Centro Internacional de
Educación y Desarrollo Humano -CINDE-
Universidad de Manizales, Sede Sabaneta*



CINDE

Diana Calle, Carolina Corrales,
Diego Ospina, Liliana Chaverra,
Angela Grajales, Luis Higueta,
Marlly Robles, Claudia Rodríguez,
Laura Rojas, Lillan Sánchez,
Paula Taborda, Víctor Valencia,
Elizabeth Valencia, Teresita Mesa.

Resumen

En el presente texto abordaremos la evaluación como una oportunidad para el desarrollo de autonomía y la participación en el ámbito escolar. Para ello, puntualizaremos sobre las implicaciones de la autoevaluación y su relación con la coevaluación y la heteroevaluación, la participación de los actores del proceso evaluativo y compartiremos una experiencia pedagógica que da cuenta del respeto por la diversidad de ritmos, estilos y metas en el aprendizaje.

Palabras Clave

Evaluación, sujeto de Derecho, formación, sistema, sociedad, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación.

Introducción

Tradicionalmente, la evaluación académica realizada en las instituciones educativas se ha caracterizado por ser un dispositivo para medir y examinar de manera lineal los aprendizajes obtenidos, pues, en lugar de reconocer los diversos ritmos y formas de aprendizaje, se ha instalado en la conciencia colectiva como un instrumento que señala los errores o dificultades y que acentúa la segregación entre aquellos que aprueban y los que reprobaban.

La evaluación, vista desde este enfoque tradicional reviste un carácter cuantitativo que se corresponde con la lógica binaria de Occidente, donde nos movemos entre conceptos y categorías bipolares: verdadero-falso, uno-cero, bueno-malo, bajo-alto, perder-ganar; discurso que no solo ha sido apropiado por los maestros sino, también, por los estudiantes, logrando el propósito de reproducir sujetos acrílicos que han naturalizado la forma de ubicarse en su proceso educativo con un número o porcentaje, que no logra por sí solo dar cuenta de las múltiples capacidades y dimensiones de lo humano.

Bajo este panorama, es inminente la necesidad de dar el salto de la evaluación tradicional a la evaluación autónoma y participativa, que promueva en los sujetos, desde la infancia, la asunción de responsabilidades individuales y compartidas, permitiéndole potencializar sus capacidades a partir del deseo por aprender y no por la obtención de una nota que poco habla de sus múltiples inteligencias.

Sujeto y evaluación

Como una piedra en bruto que cobra forma y brillo por acción de las manos, el ojo, el cerebro y las orientaciones creativas del escultor que la elige, conoce y transforma; la evaluación educativa pretende iluminar las caras opacas de la

vida institucional, dando protagonismo a sus actores para que se apropien del espacio institucional, sean partícipes de la elaboración del texto que los identifique y estén en mejores condiciones de transformar, desde sus perspectivas utópicas, el contexto situacional en el que se reconocen.

S. Celman

La educación es el mecanismo más eficaz de subjetivación: no se nace sujeto, se hace sujeto a través de mecanismos desarrollados con tal propósito. Para el mundo contemporáneo, la niñez es una etapa del desarrollo que cada vez cobra mayor importancia. El sujeto niño se incorpora a la globalización cada vez a menor edad y por consiguiente, requiere de herramientas de interacción para lograrlo de una manera eficaz.

El paso de la educación como método catequético a la educación esencial para la interacción social, exige cambios no solo de propósitos sino de lenguajes y de subjetividades. El sujeto está dejando de ser objeto pasivo en la educación, para convertirse en protagonista de primer

“...El niño de hoy es reconocido como sujeto de Derecho y en esta medida, tiene la posibilidad de interactuar e incorporarse al mundo globalizado...”

orden, hasta el punto en que hoy se pretende convertirlo en ciudadano, lo que exige un viraje en cuanto al fin mismo de la educación. Según Niño Zafra, la evaluación se concibe como un proceso de reflexión, de análisis y de valoración de hechos, acciones, para dar cuenta de las limitaciones, posibilidades de cambio y transformaciones de los mismos, in-

cluyendo los procesos internos de perfeccionamiento y mejoramiento en las prácticas de los sujetos

La evaluación es el proceso mediante el cual se establece un balance entre lo propuesto y lo logrado. El presupuesto de las metas de la educación en un mundo globalizado consiste en el desarrollo de competencias de comunicación, autogestión e incorporación social. Todo ello significa que el pretendido de *niñez de la ilustración* debe ser abortado hoy, dado que la candidez y la ingenuidad propias de ese concepto en dicho sistema mundo, hoy son obstáculos. Se impone como condición el aprendizaje a mayor velocidad y ello presupone el manejo de herramientas informáticas complejas.

El niño de hoy es reconocido como sujeto de Derecho y en esta medida, tiene la posibilidad de interactuar e incorporarse al mundo globalizado. Evaluar en qué medida se desarrolla una experiencia educativa, es el primer paso para la elaboración de propuestas de educación actuales, en el que se reconozca al sujeto de la enseñanza y del aprendizaje, con capacidad de pensar, participar y decidir, y en donde la evaluación se asuma para promover la reflexión y la acción. Para ello la tarea educativa se debe concebir llena de incertidumbres y no de certezas.

La evaluación educativa como una posibilidad para el desarrollo de la autonomía y la participación

Si consideramos al ser humano y su desarrollo desde la perspectiva que nos propone Amartya Sen, es decir, desde las capacidades, entendidas como “la expansión de la libertad humana para llevar una vida más libre y digna” (1998, p. 67), asumimos, entonces, que desde edades tempranas los seres humanos tenemos la posibilidad de agenciar los procesos de los cuales somos partícipes. En este sentido y teniendo en cuenta el ámbito educativo, se evidencia la necesidad de fomentar la evaluación como un proceso reflexivo que posibilite la autonomía de los niños.



Proponemos, entonces, una evaluación en la que se fomenten procesos de gestión compartida, es decir, con la participación activa de los niños en cada uno de los momentos de aprendizaje, a saber, en la planificación de los contenidos y actividades, la puesta en marcha de las mismas y la valoración de los desempeños y selección de apoyos y planes de mejoramiento. De acuerdo con lo anterior, estaremos trascendiendo la noción de evaluación como instrumento para medir y la noción adulto-céntrica de la infancia como período de la vida donde es fundamental la toma de decisiones del adulto en lo que considera es más conveniente para la población infantil. Con ello se pueden dar pasos que permitan pasar del control a la autonomía y vincular este concepto con la democracia, relacionados ambos con el enfoque de las libertades y las capacidades, ya que, como podemos afirmarlo, con las evaluaciones técnicas se restringen las posibilidades de desarrollo individual y colectivo.

En este sentido se resalta, igualmente, la importancia que tiene la evaluación como práctica inherente a los procesos educativos que implica reflexionar sobre los modos y niveles de participación que posibilita a las personas que intervienen en ella. Se trata de reconocer la evalua-

ción como una práctica pedagógica que, dentro de las acciones educativas, se enmarca en los objetivos de formación para el desarrollo humano, la construcción de sociedades plurales, equitativas y democráticas; que se orienta a promover el pensamiento crítico, la reflexión individual y colectiva mediante procesos de participación activa. Su principal propósito será, entonces, agenciar cambios y transformaciones encaminadas al mejoramiento de las acciones sociales.

Al pensar en una cultura democrática de la evaluación, se posibilita la participación no solo de los estudiantes sino de toda la comunidad involucrada en los procesos de formación, pues la educación es un asunto correlativo que se extiende también a la familia y a la sociedad. Implica escuchar opiniones, concertar soluciones, estrategias de mejoramiento, expresarse sin temor y dejar de pensar la evaluación como un acto represivo que controla y encasilla el pensamiento para permitir el empoderamiento de los actores educativos en su propia evaluación. En efecto, Cabra sostiene que:

El empoderamiento es un principio de la evaluación participativa que supone un mayor uso de la información y también una contribución a la democracia participativa

y discursiva... su intencionalidad formativa reconoce los procesos evaluativos como espacios privilegiados para promover el autoexamen y la autodeterminación, la convivencia, el reconocimiento del otro y el respeto mutuo, y no sólo la distribución estratégica de estudiantes para facilitar la calificación (Cabra, 2012, p. 248).

Se trata de comenzar a minimizar las miradas y mecanismos de gestión educativa que estandarizan el conocimiento y clasifican masivamente a los estudiantes dentro de parámetros de evaluación igualitaria, para reconocer en contextos situados sus historias y posibilidades de acción y formación, en el reconocimiento de otras formas de poder, de aceptación de diferencias, pluralidades y modos de valorar que deconstruyan narrativas dominantes y den participación activa dentro de la vida escolar a quienes son centro del proceso formativo.

Papel del maestro y la familia en los procesos de evaluación

Los maestros, tradicionalmente, son los encargados de evaluar el aprendizaje y hasta la conducta de los estudiantes, una tarea muy compleja y una responsabilidad histórica que se le ha delegado exclusivamente. Pero, ¿es realmente el maestro el único responsable de determinar si una persona es buena o mala, sabe o no sabe, hace lo correcto o no? Pues bien, para aproximarnos a esa respuesta es preciso preguntarnos el qué y para qué evaluar. Así llegamos a la cuestión de que, tal vez, no es a las personas a quienes se debe evaluar sino más bien reflexionar acerca del sistema y de una sociedad que define estándares para medirnos y decidir por cada individuo sobre lo que le debe gustar y cómo lo debe aprender.

El maestro debe ser un facilitador en el proceso valorativo, pues cada persona es quien debe decidir y valorar sus conocimientos y no para ponerlos al servicio de unas elites que quieren dominar y oprimir a las masas, sino para que cada quien pueda ganar autonomía y se acerque a una condición de libertad enmarcada en un contexto ético y político que le permita el desarrollo humano, personal y social.

Por otra parte, también se debe tener en cuenta la responsabilidad que deben asumir otros actores tales como el Estado, la sociedad, la familia y, por supuesto, el individuo para participar del proceso evaluativo. De esta manera, el maestro se convierte en un dinamizador que posibilita la articulación entre todos los actores y el compromiso de buscar el bien colectivo partiendo de las necesidades e intereses particulares de cada persona.

De igual forma, uno de los roles principales asignados a la familia es el rol educativo, este hace que la familia desempeñe un papel fundamental en el proceso de los niños; sin embargo, a partir de la institucionalización de la educación con la escuela, esta función es asignada a la misma, aspecto que parcializa los procesos y construye límites en el acompañamiento; de allí que la escuela como institución, hoy por hoy, se ha encargado tanto de sus funciones, como de aquellas pertenecientes a las familias; trayendo como consecuencia la relegación de la familia a un segundo plano, lo que fragmenta la apuesta por una educación integral, término que cada vez es más conocido y promovido pero que dista de la realidad en su materialización, sin la participación activa y comprometida de las familias.

Este asunto se evidencia claramente en los procesos de evaluación, pues es allí donde las familias se han limitado a recibir informes cuantitativos, poco cercanos a la cotidianidad, donde no se logra tener una visión real de lo que sucede con sus hijos al interior de las instituciones, donde solo se aplica la consecuencia negativa por un resultado, no se reconoce el proceso vivido y la experiencia de aprendizaje y, finalmente, donde no se vinculan al acompañamiento en el mejoramiento continuo que debería posibilitar los procesos evaluativos.

La evaluación, una apuesta para el reconocimiento de la diferencia y la inclusión social

La educación es interacción entre sujetos, saberes, prácticas, instituciones. Es acción cultural que transforma la mane-

ra de vivir, de creer, de soñar, de aprender, de pensar y de actuar, lo cual hace que la calidad de la educación sea la calidad de la vida misma, de los aprendizajes, de las acciones, de los proyectos, en la corriente dinámica y azarosa de la historia⁷⁴.

La inclusión social en el ámbito educativo, implica el reconocimiento de los diversos estilos de aprendizaje de los niños y jóvenes, lo cual debe redundar en la potenciación y desarrollo de sus capacidades y habilidades para un efectivo ejercicio de la ciudadanía y el acceso a las oportunidades.

En el año 2008, con la guía 34 para el mejoramiento de las instituciones educativas, se direcciona la importancia de trabajar en estas instituciones en pro de generar procesos incluyentes dada la diversidad de población que llega a la escuela; estos procesos inclusivos parten de la caracterización de la población y del diseño de estrategias de articulación a la dinámica institucional: procesos de convivencia, enseñanza y aprendizaje; en este último, el sistema de evaluación que se implementa en las instituciones es vital.

Dada la importancia de los procesos de evaluación en la escuela, desde la inclusión, estos procesos tienen que estar inscritos, necesariamente a modelos flexibles que permitan ajustarse a las posibilidades de los estudiantes, donde no se mida, sino que se valore el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada niño o joven que en su particularidad puede emprender. Para evaluar desde la inclusión se necesita flexibilizar técnicas, generar nuevos indicadores, adaptar contenidos y promover espacios para la participación efectiva, pues es menester de la escuela formar desde la solidaridad y el aprender a vivir juntos.

Un proceso de evaluación que verdaderamente se precie de tener en cuenta a los sujetos, tanto a los evaluados como a los evaluadores, sin duda, es plural y diverso. En consecuencia, nuestra propuesta aparte de privilegiar la autoevaluación y el seguimiento personal, debe incluir diversos instrumentos de eva-

luación que posibiliten la valoración de estudiantes según sus particularidades cognitivas, socio-afectivas y actitudinales. Considerando especialmente el caso de aquellos que, dadas sus mismas dificultades, no logran dar cuenta de ellas, como para poder plantearse propósitos y estrategias de mejoramiento. Sería preciso, después de un seguimiento que incluya también a los familiares, aplicar algún tipo de prueba diagnóstica para poder brindarles a estos estudiantes un pertinente acompañamiento profesional multidisciplinario, previa o simultáneamente al proceso evaluativo.

El debido seguimiento a estos estudiantes revelará, si es preciso, una meta-evaluación para hacer los ajustes necesarios.

El tránsito de la evaluación unidimensional a la evaluación integral: Una responsabilidad de la comunidad educativa

La evaluación, tal y como la conocemos hoy, requiere de una transformación que trascienda el modelo cuantitativo debido a que este se centra en los resultados y no en los procesos, lo cual desvirtúa las particularidades de cada sujeto, no da cuenta de las diferentes formas y ritmos de aprender y desconoce factores asociados a la educación como el contexto social en el que se vive, la dinámica familiar y elementos tan básicos, pero tan trascendentales, como la alimentación.

Cambiar de modelo evaluativo implica un cambio de paradigma; y como todo cambio, está acompañado de resistencias, sensación de inseguridad, pérdida de control y sentimientos de temor; por lo tanto, es necesario que en esta transformación participe toda la comunidad académica por medio de espacios de reflexión sobre el ideal de ciudadano que queremos educar y, a partir de allí, promover una "cultura de la evaluación". Para esto se propone:

1. Identificar las *virtudes* que se quieren rescatar.
2. Reconocer las responsabilidades compartidas en la formación de ese ciudadano ideal.

3. Rescatar el modelo griego de educación, en tanto que se forma para la ciudadanía.
4. Identificar si las acciones individuales y colectivas de la comunidad académica están contribuyendo al mejoramiento de las personas y de la sociedad.
5. Comprender que la evaluación no es un fin en sí misma, sino un componente del proceso de formación.
6. Empoderar a los estudiantes de las responsabilidades que tienen frente a la sociedad con el fin de evitar la apatía frente a su propio proceso formativo.

La evaluación integral debe concebirse desde un seguimiento permanente que permita al evaluador observar y percibir las aptitudes y actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos del evaluado, además de establecer los logros de los objetivos que se han propuesto para cada uno de los procesos.

Evaluar hace referencia a cualquier proceso por medio del que alguna o varias características de un alumno, de un grupo de estudiantes, de un ambiente educativo, de objetivos educativos... reciben la atención del que evalúa, se analizan y se valoran sus características y condiciones en función de unos criterios o puntos de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación (Gimeno Sacristán, 1992).

Su finalidad es generar información, conocimientos y aprendizaje dirigidos a alimentar la toma de decisiones oportunas y pertinentes para garantizar el buen desarrollo de los procesos. No se puede pensar en la evaluación como una simple técnica educativa, ya que su incidencia debe trascender lo pedagógico para lograr influencia en lo social.

Lo que debe, entonces, permitir la evaluación como proceso permanente y de seguimiento debe ser la adaptación de los programas educativos a las características individuales del estudiante, detectando los puntos débiles para corregirlos y tener un conocimiento más preciso de cada uno.

Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación: Estrategia de evaluación integral

Desconocer que el desarrollo intelectual está vinculado con las actividades físicas, los comportamientos e interrelaciones que se generan en los ambientes de aprendizaje, es negar el desarrollo integral del niño, por ello, es fundamental que el maestro genere las estrategias adecuadas para potenciar la habilidad de conocer y vivir en armonía con los demás miembros que rodean el espacio escolar del estudiante.

A su vez, el maestro está en la condición de generar acciones pedagógicas que promuevan la evaluación de manera permanente, desde tres ámbitos que son: la autoevaluación, la coevaluación y la hetero-evaluación. Esta estrategia potencia la posibilidad de reconocer y valorar el proceso individual, respetar las acciones de los otros desde el trabajo colaborativo, donde se potencia el reconocimiento de los aportes de todos para la construcción de un conocimiento conjunto y significativo y se genera la capacidad de sortear diferentes formas de evaluación de manera continua por todas las personas que integran la comunidad escolar.

Autoevaluación

Permite que el estudiante valore y respete su propio proceso proyectando sus avances, a partir de la identificación de los propósitos de aprendizaje propuestos para cada periodo académico, se promueve el desarrollo de la autonomía y conciencia para reconocer y expresar tanto sus debilidades y necesidades, como sus fortalezas y potencialidades, tendiente a encontrar de manera conjunta acciones de mejora para un proceso formativo consciente y beneficioso.

Coevaluación

El trabajo conjunto permite que el estudiante interactúe con el otro, reconociendo en él actitudes y valores que le permitan desarrollar proyectos afines y construir conocimiento. Así mismo, define una actitud crítica que, desde el respeto, permite crecer en la capacidad

argumentativa y valorativa de las bondades del trabajo en equipo, organizado y bien distribuido.

Heteroevaluación

El conocimiento científico y la comprensión de conceptos, es realizado por el maestro a través del seguimiento a las actividades desarrolladas dentro y fuera de los ambientes de aprendizaje, a su vez, da la posibilidad de explorar diferentes tipos de evaluación para reconocer la interacción de la teoría con la práctica y la apropiación de las bases teóricas propias de cada asignatura.

Es importante recordar que la evaluación es un proceso permanente que busca encontrar oportunamente acciones de mejora de los procesos que, de acuerdo con la visión del estudiante, el grupo y el maestro, podría ser reforzado. De esta manera se hace uso de acciones de mejoramiento, donde las partes vinculadas al proceso educativo se plantean actividades, requerimientos y acciones para posibilitar el repaso del conocimiento no apropiado y re-valorar en un próximo encuentro el nivel de logro alcanzado.

El secreto eres tú, narración de una experiencia de evaluación integral en el aula

Esta actividad consiste en desarrollar en los niños su capacidad de autonomía, decisión, responsabilidad, honestidad y experiencias de aprendizaje, proponiéndoles que reflexionen acerca de las cosas que ellos creen podrían hacer mucho mejor y pensar por qué para ellos es importante lograrlo.

Inicialmente, la tarea del maestro es ser un mediador que motive y anime a reflexionar y elegir a cada estudiante la meta que va a proponerse cumplir, dicha meta es libre, sea académica o no, dentro del contexto escolar u otro. Luego de esto, la maestra debe preguntarle qué tiempo considera que puede llevarse en ello; es importante que sea una meta a corto plazo, concreta, con un tiempo específico y en donde pongan toda su disposición y voluntad; de esta manera los niños se animarán mucho más para pro-

ponerse otras metas y de mayor complejidad, promoviendo en ellos la perseverancia, constancia y la confianza en sí mismos, así como en las personas que los rodean, especialmente en aquellos que los apoyaron para alcanzarla.

Posteriormente, la maestra escribe la meta en el salón de clases de manera creativa, a la vista de todos, de modo que la recuerden constantemente hasta cumplirla. Es muy importante mencionar que este es un trabajo conjunto con los padres de familia; tanto la maestra como ellos realizan un seguimiento del cumplimiento de la meta propuesta, ya que se les da a conocer la estrategia y la decisión de su hijo o hija con el logro que se quiere alcanzar y, de igual forma, hacen parte en el proceso para animarlos, promover y facilitar su cumplimiento. Así mismo, por parte de la docente también existe una disposición frente al proceso que viva cada estudiante, preguntándole en qué puede ayudarlo y facilitándole, de acuerdo con su meta, lo que necesite dentro del aula de clase y en el colegio.

Conclusiones

La evaluación más que una técnica o procedimiento para medir la capacidad de adquirir conocimiento, es la posibilidad de reconocer desde la subjetividad del otro, la forma en que interpreta e integra ese conocimiento de manera significativa en su vida. Para tal fin, es necesario que desde una conciencia educativa colectiva se desmitifique la evaluación, y que de la posición binaria en la que se ha mantenido y con una mirada amplia se asuma como la oportunidad de crecer con el otro.

La evaluación integral no se da de unos individuos hacia otros, es recíproca y constructiva, a través de ella se fortalece tanto la autonomía como la cohesión social y no evalúa etapas sino la experiencia que se teje día a día.

La evaluación es como la lluvia, solo se puede experimentar su esencia dejándose mojar, no observando cómo llueve a través de la ventana.

Referencias bibliográficas

- Cabra, F. (2012). "La evaluación como instancia de aprendizajes éticos y políticos". En: Barragán, Gamboa & Urbina. *Práctica Pedagógica: perspectivas teóricas*. Bogotá, Ecoe Ediciones.
- Mesa Arango, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. Unipluri/versidad, volumen 8 (3)
- Sen, A (1998). Capital humano y capacidad humana. En: *Cuadernos de economía*, Universidad Nacional de Colombia. Vol 17, N° 29. Jul-Dic 1998. Bogotá.
- Tamayo Valencia, A. (s.f.). *Epistemología-curriculo y evaluación. (Una relación a reconstruir.)* Documento de seminario.

Nota

- 1 *Epistemología-curriculo y evaluación. (Una relación a reconstruir.)* Por: Alfonso Tamayo Valencia.

Revista Educación y Cultura

Distribuidores a nivel nacional

Agustín Artunduaga

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

Alejandría Libros - Centro

Calle 18 #6-30
3421359
Bogotá

Alejandría Libros - Norte

Calle 72 No. 14-32
3450408
Bogotá

Ana Claudia Pérez

8211618 3214939967
ana-claudiaperez@hotmail.com
Bogotá

Clímaco Javier Marchena

30438215793118865627
alianzapedagogica@hotmail.com
Bogotá

Editorial 531 SAS

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

Eliana Duarte

3016649996
eliduarte73@yahoo.es
Bogotá

Grupo Editorial 87 SAS

Carrera 18 N° 79-25 Piso 2
6212550
Bogotá

Henry Castro B

3115417896
henry17.millos57@hotmail.com
Bogotá

Librería Lerner - Norte

Calle 92 N° 15-23
2360580
Bogotá

Librería Lerner - Centro

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

Rodrigo García Martínez

2856096 3005560554
3204858655
libreriaeducativapedagogica@gmail.com
Bogotá

Carlos Felipe González

Carrera 27 No. 34-44 Piso 3
6454884 3157922908
Bucaramanga

Librería Lea / Gerardo Osorio

Carrera 12 No. 5-67
2280210
Buga

Luis Miguel Aponte M.

Carrera 10 N 23-19 Apto 202
3142285854
Chiquinquirá

Homero Cuevas Peñaranda

Avenida 6 No. 15-37
5709112 3008711880
Cúcuta

Maria Cristina Orozco Lugo

311282886
profecrisgirardot@outlook.com
Girardot

Carlos Alberto Campos Castro

6856152 3116659169
carcamcas54@hotmail.com
Mompos

Simana

Cra 23 N° 20-80
7210696 7213789 3162398622
Pasto - Nariño

Librería El Amanuense

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

Cecilia Ramos

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

Ruby Martínez Julio

Calle 19 No. 19-20 Local D3
2818818 3004700699
3177822563
libreriamagisterio@hotmail.com
Sincelejo

Luz Adriana Castañeda

3138578601
lucitacas@hotmail.com
Tunja

Luis Eduardo Correa

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

Pedagogía, educación e infancias: fundamentos para la constitución de un campo de estudios en infancias en Colombia¹

Equipo Interinstitucional
Maestría de Estudios en Infancias
Universidades de Antioquia y Pedagógica Nacional

Resumen

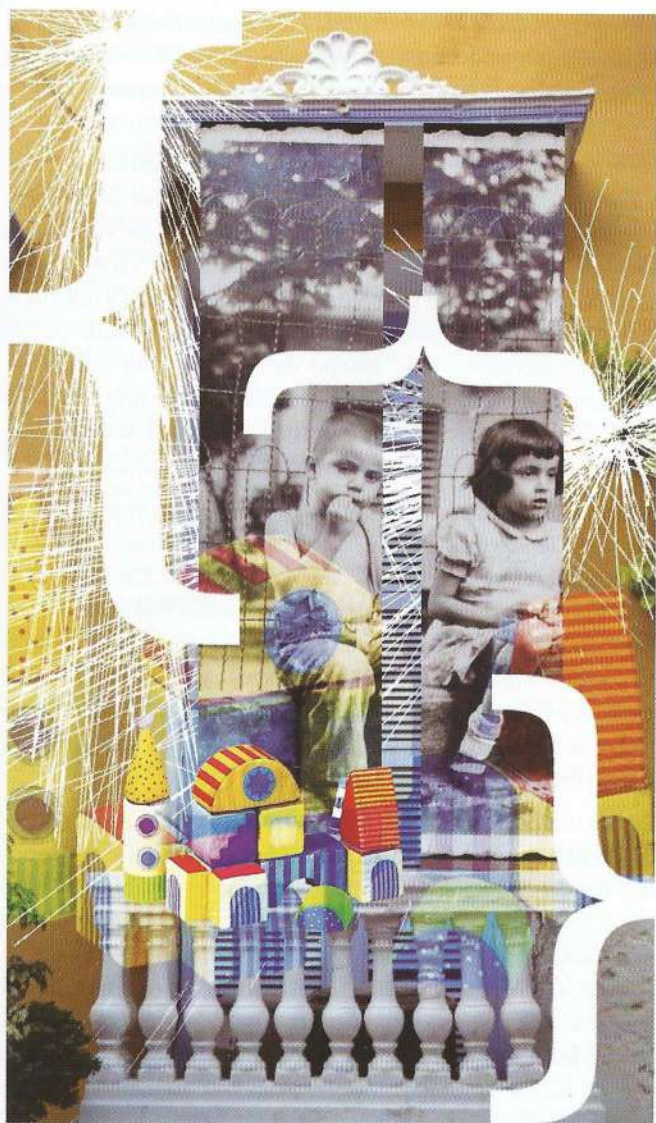
El artículo presenta algunas reflexiones teóricas que fundamentan el Programa de Maestría en Estudios en Infancias que ha construido un equipo de profesores de las Universidades de Antioquia y Pedagógica Nacional. Se comienza, aludiendo a la infancia en la historia para luego articular el análisis desde la pedagogía y la educación como campo, en diálogo con las tradiciones pedagógicas (alemana, anglosajona, francesa y latinoamericana). Finalmente, se plantea la posibilidad de pensar en la configuración de un campo de estudios en infancias en Colombia, con sus aportes a la formación de investigadores en este campo, en una permanente intersección con las ciencias sociales, la pedagogía y la educación.

Palabras clave

Pedagogía, educación, campo de estudios en infancias.

Clase de artículo

Divulgación



La infancia es lo otro: lo que, siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. Pensar la infancia como algo otro es, justamente, pensar esa inquietud, ese cuestionamiento y ese vacío.

(Jorge Larrosa, 2000, p. 166)

En este artículo se presentan algunas reflexiones teóricas que fundamentan el Programa de Maestría en Estudios en Infancias que ha construido un equipo de profesores de las Universidades de Antioquia y Pedagógica Nacional, de un modo intergrupar, interinstitucional e interdisciplinario, lo cual ha permitido articular las trayectorias de los grupos de investigación y académicos que han contribuido a la formación de maestros² para las infancias³, posibilitando una alternativa de formación pos-gradual para profesionales de diferentes

campos, disciplinas, ciencias y profesiones, que genere y posibilite continuidad a distintas problematizaciones sobre las situaciones educativas, pedagógicas, sociales, culturales, políticas y económicas que atañen a niños⁴ e infancias en Colombia y América Latina.

La infancia en la pedagogía y la educación: de historias a teorías de campo

Las prácticas sociales y culturales contemporáneas respecto a la infancia, han condicionado nuevos modos de relación entre maestros y estudiantes, padres e hijos, adultos y niños, niños y niñas, niños y jóvenes. Se parte del reconocimiento del carácter histórico, cultural y social diverso de la infancia como categoría para referirnos a los niños. La pedagogía y la educación han estado íntimamente relacionadas con la infancia. Desde Juan Amós Comenio en el siglo XVI hasta Paulo Freire en el XX; incluso, antes y después de estos grandes pedagogos (con Quintiliano o Meirieu), la Pedagogía ha objetualizado y ha intentado transformar la infancia (Rosé, 1990; Narodowski, 1994).

De igual forma, ha existido el despliegue de un *dispositivo de infantilización* de la sociedad en el que la pedagogía y la escuela han tenido un lugar estratégico en nuestras sociedades occidentales y, por tanto, en su proceso de civilización (Sáenz, 2009). La Pedagogía también ha redefinido las fronteras de la infancia en función de la edad escolar o no, de su formabilidad y hasta de sus roles educativos en diferentes contextos escolares o educativos.

La historia de la educación y la pedagogía han documentado, argumentado y mostrado con suficiencia, la existencia de un doble discurso sobre la infancia: por un lado, una pretensión de homogeneizar, normalizar y estandarizar a los niños y la concepción de infancia desde la escuela, los discursos pedagógicos, los sistemas de instrucción/educación, las políticas educativas, etc. y, por otro, simultáneamente, han venido demostrando que existen unas distinciones, jerarquizaciones y diferentes modos o formas de expresión de la infancia y una heterogeneidad de los niños.

La pedagogía también ha estado conectada con procesos de medicalización, psiquiatrización, psicologización y sociologización que han tomado como objeto central los cuerpos, las mentes, las inteligencias, los espíritus e incluso el futuro de los niños. En muchas ocasiones, la escuela y la pedagogía han legitimado ideas normalizadoras y normalizadas sobre el *ser humano a formar, instruir y educar* que han implicado un direccionamiento y conducción específica de los niños, con innumerables e inesperados efectos en sus vidas y en las relaciones establecidas con pares y adultos. En cualquier caso, desde que la pedagogía existe, en su variedad histórica de existencia, y desde que se han formado maestros, comenzando en las escuelas normales (a principios del siglo XIX en América Latina), los niños han sido una preocupación para docentes y pedagogos. Y nuestro presente no es la excepción.

El desarrollo individual del niño hace parte de la pregunta central del maestro y se convierte en objeto de conocimiento y hasta en fin en sí mismo. La preocupación por los desarrollos de los niños, previstos y provistos por los aparatos conceptuales y prácticos de la “psicología infantil” o la “psicopedagogía”, han significado un avance importante para la reflexión pedagógica y para la educación. En los últimos tiempos, la pedagogía también ha construido otras formas de acercamiento a los niños, a partir de las pedagogías populares, críticas, alternativas y/o feministas. Así las cosas, nuestras miradas en y desde la pedagogía y la educación se han transformado sobre y para las infancias, eventualmente con las infancias.

En esta dirección, epistemológicamente, se entiende *la educación y la pedagogía como campos*, lo cual implica resituar la pregunta por su cientificidad o estatuto disciplinar, abriendo las miradas a las relaciones de lucha, a las posiciones de los agentes y actores, a los capitales simbólicos y culturales, a los conceptos, prácticas y políticas de saber, a las producciones y reproducciones conceptuales, a las opciones metodológicas de investigación, entre otros. En últimas, la perspectiva de campo como un espacio de producción y apropiación de conceptos, prácticas, instituciones, etc. y como escenario de confrontación de posturas académicas sobre las educaciones, las enseñanzas, las formaciones, los aprendizajes, las infancias, los maestros y las escuelas.

A mediados de la década de 1990, el profesor Mario Díaz Villa publicó su estudio sobre “El campo intelectual de la educación” (1993, 1995), describiendo el surgimiento e institucionalización de un sistema de fuerzas compuesto por sujetos, discursos y prácticas cuya estructura estaba determinada por la existencia de posiciones, oposiciones y combinaciones de tales fuerzas, visibilizando unas posturas intelectuales-académicas para pensar *lo pedagógico* en Colombia (lo etnográfico, disciplinar, hermenéutico y sociolingüístico), mostrando un campo de saber y no de una o de unas ciencias de la educación para dar cuenta de la diversidad de apropiaciones y de la producción particular que, en el caso colombiano, se inicia hacia finales de la década de 1970 y se potencia en las décadas siguientes dentro de lo que se conoció como el Movimiento Pedagógico.

Prontamente, Olga Lucía Zuluaga y Jesús Alberto Echeverri (1994), se distancian del profesor Díaz, planteando la existencia de un *campo pedagógico*, con conceptos y prácticas relativamente autónomos, donde el maestro tiene un lugar importante en tanto portador y productor de saber, o desde la perspectiva de los “campos aplicados” en los procesos de reestructuración de la formación normalista en Antioquia (Echeverri, 1996). Más recientemente, Jesús Alberto Echeverri (2009) analiza, describe y comprende un *Campo conceptual y narrativo de la Pedagogía* en Colombia (para dar cuenta de la pluralidad de conceptos y la dinámica compleja de funcionamiento de la investigación y la práctica pedagógica en ese escenario dinámico y de límites móviles), mientras que Andrés Klaus Runge, Juan Felipe Garcés y Diego Alejandro Muñoz (2010) hablan de la pedagogía como campo profesional y

disciplinar (desde una perspectiva pedagógico-sociológica) y, desde un punto de vista socio-analítico, Adrián Serna Dimas (2004) analiza la pedagogía como un espacio de predominancia en el campo de la educación.

En simultáneo con estas perspectivas, se ha venido fortaleciendo el campo de la educación, con múltiples desarrollos disciplinares, profesionales y científicos, en función de los saberes escolares (vg. campo de la educación matemática o de educación en ciencias) o de problemáticas transversales a la educación (vg. campo del currículo) o poblacionales, comunitarias o de subjetividades (vg. campo de la educación propia/etnoeducación o de la educación especial), desde una conexión sistémica con la producción internacional sobre la educación (Martínez Boom y Orozco, 2010; Martínez Boom, 2013).

Mientras que, entre los siglos XIX y XX Europa logró consolidar una Ciencia de la Educación (en Alemania) o unas Ciencias de la Educación (en el caso francófono) y en el mundo anglosajón se desarrolló el campo de los Estudios Curriculares, en América Latina realizamos una apropiación desigual de esas tradiciones intelectuales y solo hacia la segunda mitad del siglo XX aparece una producción propia con los trabajos de Paulo Freire y la apropiación de la Teoría Crítica y el marxismo dando lugar a las llamadas “pedagogías críticas”.

En ese marco de discusión transnacional y globalizado, entender la pedagogía y la educación como campos tiene el propósito estratégico de articular la producción nacional, tensionar las diferentes posturas y establecer diálogos con las tradiciones europeas y anglosajonas para pensar los problemas relacionados con la educación, la formación, la enseñanza y el aprendizaje en el marco de nuestras particulares condiciones culturales. La Maestría en Estudios en Infancias se ubica, entonces, en los umbrales, intersecciones, acumulaciones, problematizaciones, tensiones y opciones estratégicas de estas alternativas de conceptualización del campo de la educación y la pedagogía, en permanente diálogo con las ciencias sociales y humanas.

Campo de estudios en infancias: notas para visibilizar su configuración en Colombia

La infancia como construcción representacional y categoría universal y universalizada, se viene desmontando teóricamente desde hace pocas décadas, aunque en los discursos y en las prácticas sobre la infancia –clásicas, modernas, contemporáneas o con los diferentes calificativos que se puedan y quieran utilizarse comenzó la fractura y quiebre de esa idea absoluta de la existencia de un niño o un infante (Bradley, 1992; Corea y Lewkowicz, 1999; Dussel, 2007). De una manera indiscutible, vemos con claridad que no existe una infancia (singular), sino una pluralidad de infancias. No solo en función de un relativismo cultural o un contextualismo situado sino, también, a propósito de las diversas significaciones y representaciones sociales o, incluso, desde las experiencias de “ser infante” a diferentes escalas: local, regional, nacional o global (macro, meso o micro).

Si bien, la palabra *infancia* como constructo conceptual data de la modernidad y se la ha entendido como tiempo cronológico, tiempo de crianza, de educación, de desarrollo; de improntas invisibles, tiempo olvidado o solo recordado de manera encubierta, idealizado y desestimado, tiempo de desvalimiento y vulnerabilidad, entre otros (Minnicelli, 2004). La infancia también es concebida como categoría histórica y social, incorporando nuevos elementos que la relativizan y complejizan. En palabras de Mercedes Minnicelli (2008, p. 15): “Los niños están sujetos a las variantes históricas de significación de los imaginarios de cada época, en tanto a lo largo de la historia se han promovido dichos y decires de infancia y sobre ella”. Mirada que sugiere la pluralización del término para dar cabida a los matices, acentuados no solo por las miradas teóricas sino, también, por las vidas concretas de los niños reales (Frigerio, 2008).

Tenemos, pues, el reconocimiento histórico, teórico, experiencial y categorial de un plural de la infancia, que potencia enormemente las posibilidades investigativas, de generación de nuevos conocimientos y saberes, de relacionamientos con las instituciones, los actores sociales, agentes educativos y políticas públicas, que en última instancia, tienen que ver con los niños y las infancias en nuestros contextos y realidades cotidianas.

En esta dirección, partimos del reconocimiento de la existencia de un campo de estudios en infancias que se encuentra en un proceso de constitución y fortalecimiento en América Latina (Carli, 2006; Llobet, 2010; Cosse, Llobet, Villalta y Zapiola, 2011). En Colombia compartimos algunos rasgos de su surgimiento y de su actual estado⁵. Desde mediados de 1980 y, fuertemente, en la década de 1990, se comienza con el estudio histórico de la infancia moderna en el siglo XIX y principios del siglo XX, en simultáneo con la expansión de la profesionalización universitaria de los educadores para la infancia preescolar, básica primaria y especial, con un correlato discursivo que se enraizaba en la aproximación psicológica de la infancia (experimental, conductual, desarrollista o cognitiva). Lentamente, el siglo XXI ha visto el interés por una mirada sociocultural, antropológica, sociológica, hermenéutica, narrativa, intercultural, psicopedagógica y didáctica, que nos permite hablar de la existencia de un campo en consolidación, con nuevos y viejos problemas, líneas y enfoques.

Este campo de estudios se ubica en los lugares de frontera epistémica que se vienen gestando desde finales del siglo XX, como los estudios culturales, los estudios en discapacidad, los estudios poscoloniales, entre otros. Al decir de Llobet (2010, p. 17) “lo que puede denominarse como campo de problemas de la niñez es un espacio, complejo e interdisciplinario, que pretende articular múltiples recortes, perspectivas teórico-epistemológicas de difícil reunión, tradiciones investigativas diversas. Incluso, el lugar que ocupa ‘la niñez’ como sujeto central es también multívoco”. Desde este *lugar fronterizo, liminal e intersticial*, son fundamentales los aportes que hacen la sociología de la infancia o los estudios sociales sobre

las infancias (James y Prout, 1997; Montandon, 2001; Sirota, 2001; Christensen y James, 2008; Qvortrup, 2010; Prout, 2010; Alanen, 2010), el campo de historia de la infancia (Luc, 1997; Becchi y Julia, 1998; Rodríguez y Mannarelli, 2007; Sáenz Obregón y Zuluaga, 2004), los estudios psicoanalíticos e institucionales sobre la niñez y los niños (Minnicelli, 2008) y, por supuesto, las reflexiones e investigaciones pedagógico-críticas, además de posicionamientos políticos y jurídicos precisos desde los enfoques de derechos, de atención/protección integral y de inclusiones sociales y equidad.

“...En muchas ocasiones, la escuela y la pedagogía han legitimado ideas normalizadoras y normalizadas sobre el ser humano a formar, instruir y educar que han implicado un direccionamiento y conducción específica de los niños...”

En esta lógica, los estudios en infancias no se circunscriben a una disciplina, ciencia o profesión específica; por tanto, la entendemos como un campo que produce una intersección entre el campo de la educación y de la pedagogía y ciencias sociales y humanas (lo cual es coherente con su naturaleza interdisciplinaria, pluralista e híbrida). En esta multiplicidad, se mantendrá una preocupación común por la educación como fenómeno y práctica que condiciona a los niños y a las infancias (incorporando a las otras educaciones) pero, también, que tiene el potencial y la esperanza de ser transformadora de las condiciones materiales y simbólicas de exclusión, discriminación, desescolarización, etc. De igual modo, una constante reflexión y análisis de las políticas y la política (Qvortrup, 2010), como escenario de incidencia y lugar de transformación social, de las relaciones complejas y variadas con la familia y los agentes socializadores educativos, así como en la diversidad, la diferencia y la alteridad, desde un enfoque diferencial, ecológico y contextual.

En ese sentido, se abre un horizonte de estudios sobre las infancias transnacionales, las infancias mediáticas/virtuales, las relaciones generacionales, intergeneracionales e intrageneracionales, las corporalidades infantiles, las culturas de las infancias, las memorias de la infancia (en el cine, la pintura o las autobiografías), el desarrollo infantil, la formación de maestros y maestras, los problemas del género y la interculturalidad en la educación infantil, la socialización, la violencia infantil, la sexualidad, la enseñanza de los saberes,

la crianza y la familia, los niños con discapacidad, entre otros. Es necesario, pues, pensar los actores, subjetividades, redes y conexiones/desconexiones de las infancias con sus pares, familiares, agentes educativos, sociales, culturales, políticos, económicos, pero también con los artefactos, las máquinas, las cosas, los lugares y espacialidades, los medios masivos de comunicación, en un mundo fluido, incierto, en riesgo y con nuevas lógicas globalizadas y localizadas (Donzelot, 1979; Postman, 1988; Baquero y Narodowski, 1994; Volnovich, 1999; Noguera, 2003; Noguera y Marín, 2007; Runge, 2007, 2008; Vallejo y Miranda, 2007; Miranda y Girón Sierra, 2009).

Finalmente, la formación investigativa en el campo de estudios en infancias, puede estructurarse en torno a algunas perspectivas de problematización: historia, memorias y narrativas; políticas, ciudadanías y cultura política; artefactos, medios y mediaciones; decolonialidad, diversidad e interculturalidad; identidades, subjetividades y subjetivación; territorios, escenarios e instituciones. Desde estas perspectivas, la formación posibilita desestructurar las construcciones, imaginarios y representaciones de los estudiantes, complejizar los abordajes interdisciplinarios en las investigaciones y estudios, orientar las discusiones y debates del equipo docente, tejer conexiones con la comunidad internacional, gestores de políticas y agentes educativos, además de poner el asunto en el caleidoscopio de acercamientos a los niños e infancias en nuestro pasado, presente y futuro.

Referencias bibliográficas

- Alanen, L. (2010). Teoria do bem-estar das crianças. *Cadernos de pesquisa*. Vol. 40, n.º 141, pp. 751-776.
- Baquero, R. & Narodowski, M. (1994). "¿Existe la infancia?" En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n.º 4, pp. 61-66.
- Becchi, E. & Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance*. Tome I: De l'Antiquité au XVII^e siècle. Tome II: Du XVIII^e siècle à nos jours. Paris: Seuil.
- Bradley, B. S. (1992). *Concepciones de la infancia. Introducción crítica a la psicología del niño*. Madrid: Alianza editorial.
- Carli, S. (Comp.) (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Christensen, P. & James, A. (2008). *Research with Children. Perspectives and Practices*. Canadá-Estados Unidos: Routledge.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen.
- Cosse, I., Llobet, V., Villalta, C. & Zapiola, C. (2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo.
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Díaz Villa, M. (1995). "Aproximaciones al campo intelectual de la educación". En: Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Donzelot, J. (1979). *La política de las familias*. Barcelona: Pre-Textos.
- Dussel, I. (2007). "Hay una multiplicidad de infancias. Entrevista a Valerie Walkerdine", *El Monitor de la Educación*, n.º 10, pp. 38-40.
- Echeverri, J. A. (1996). *Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo*. En: *Revista educación y pedagogía*. Vol. 8, Núm. 16, p. 71-105.
- Echeverri, J. A. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Disertación Doctoral no publicada*. Cali: Universidad del Valle.
- Frigerio, G. (2008). *La división de las infancias: Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcontica*. 1ª edición. Buenos Aires: del Estante Editorial.
- James, A. & Prout, A. (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Psychology Press.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Luc, J. N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle: De la salle d'asile a l'ecole maternelle*. Francia: BELIN.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico
- Martínez Boom, A. (2013). *Gobernados y/o escolarizados*. Conferencia en la 35ª ISCHE - International Standing Conference for the History of Education. Education and power. Riga (Letonia) del 21 al 24 de agosto de 2013.
- Martínez Boom, A. & Orozco, J. H. (2010). Políticas de escolarización en tiempos de multitud. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 22, n.º 58, pp. 105-122.
- Minnicelli, M. (2008). *Infancia e institución (es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y derechos de la subjetividad infantil*. Argentina: Noveduc.
- Minnicelli, M. (2010). *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Miranda, M. & Girón Sierra, A. (coords.) (2009). *Cuerpo, biopolítica y control social. América Latina y Europa en los siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Montandon, C. (2001). *Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. *Cadernos de Pesquisa*, n.º 112.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Editorial Aique.
- Noguera, C. E. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. En: *Pedagogía y Saberes*, n.º 18, pp. 75-82.
- Noguera, C. & Marín, D. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. En: *Revista Colombiana de Educación*, n.º 53, p. 108.
- Postman, N. (1988). *La desaparición de la infancia*. Barcelona, España: Círculo de Lectores.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da Infância. En: *Cadernos de pesquisa*. Vol. 40, n.º 141, pp. 729-750.
- Qvortrup, J. (2010). Infância e política. En: *Cadernos de pesquisa*. Vol. 40, n.º 141, pp. 777-792.
- Rodríguez, P. & Mannarelli, M. E. (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Rose, N. (1990). *Governing the Soul. The Shaping of the Private self*. London and New York: Routledge.

Runge, A. K. (2007). *Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su "desaparición" y del "final de su educación"*. Ponencia presentada en el Seminario: Representaciones sociales, política y exclusión. Facultad de Ciencias sociales y humanas, Universidad de Antioquia.

Runge Peña, A., Garcés Gómez, J. & Muñoz Gaviria, D. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar: un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socio-estatal de la profesión docente. En: *Revista Educación y Cultura*, n.º 88, pp. 46-55.

Sáenz Obregón, J. (2009). "Formación: infantilización y auto-creación". En: Martínez Posada, J. E. & Neira Sánchez, F. O. (Comp.) *Miradas sobre la subjetividad*. Bogotá: Universidad Lasallista, pp. 89-114.

Sáenz Obregón, J. & Zuluaga, O. L. (2004). "Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen". En: *Memoria y sociedad*, vol. 8. núm. 17, pp. 9-22.

Serna Dimas, A. (2004). *Del pedagogo y el político. El saber de la escuela de la vida pública*. Bogotá: Ed. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sirota, R. (2001). Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. En: *Cadernos de Pesquisa*, n.º 112, pp. 7-31.

Vallejo, G. & Miranda, M. (comps.) (2007). *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Volnovich, J. C. (1999). *El niño del "siglo del niño"*. Buenos Aires: Lumen.

Zuluaga, O. L. & Echeverri, J. A. (1994). "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas". En: Díaz, M. & Muñoz, J. (eds.). *Pedagogía, discurso y poder*, pp. 175-201. Bogotá: CORPOR-DIC.

Notas

- 1 Este artículo hace parte de la fundamentación teórica de la Maestría en Estudios en Infancias de las Universidades de Antioquia y Pedagógica Nacional, que se encuentra en proceso de registro calificado ante el Ministerio de Educación Nacional.
- 2 En aras de la fluidez expresiva, en el presente documento se emplearán nombres apelativos masculinos plurales mediante los cuales se designarán a seres de uno y otro sexo; esto, de acuerdo con las reglas establecidas por la Real Academia Española.
- 3 Hablamos de infancias porque esta denominación permite abarcar el sentido singular de la infancia, es decir, como noción construida históricamente que ha incidido en formas modernas de nombrar, intervenir y dar lugares sociales genéricos a los niños y, a su vez, abarcar la multiplicidad de formas de concebir, infantilizar y ser infantes que emergen en tramas sociales y culturales dadas.
- 4 Hablamos de niños en dos sentidos: uno, cuando se nombra la existencia, en toda la historia de la humanidad, de las criaturas humanas que nacen de una mujer, cuando se alude a los cachorros de la especie humana y, el otro, cuando, en la perspectiva del desarrollo marcado desde la biología, se habla de una franja de edad o un ciclo vital.
- 5 En Colombia no existe una investigación que nos permita mostrar con suficiencia documental, narrativa e histórica los procesos de constitución, configuración, transformación y consolidación del campo de estudios en infancias. No obstante, desde nuestros análisis y acercamientos, podemos apuntalar las reflexiones que aquí se esbozan, con carácter de provisionalidad.



32 años de liderazgo en el Movimiento Pedagógico

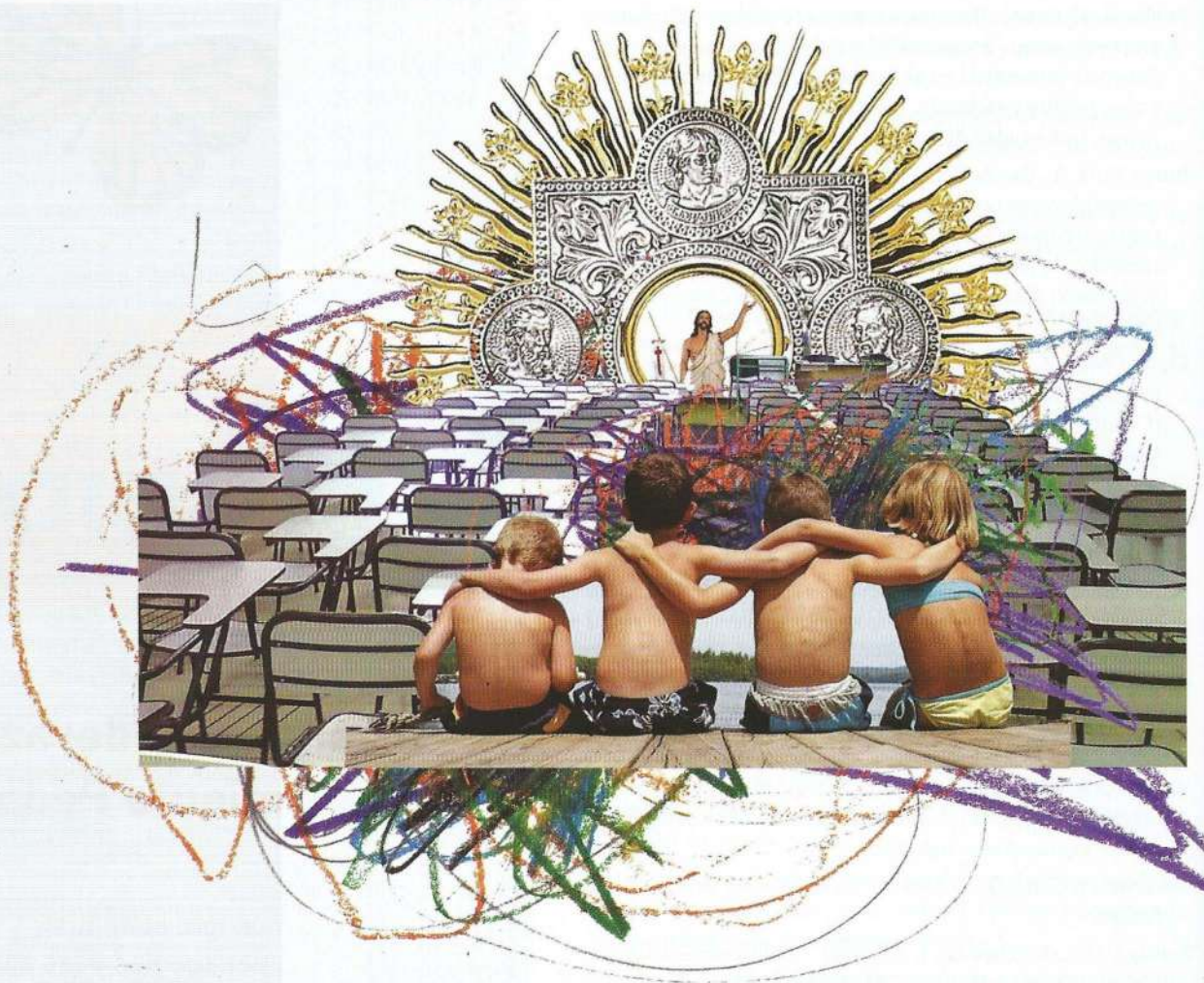
La investigación, el análisis y el debate de las pedagogías y las políticas educativas, fortaleciendo una comunidad académica que trabaja por la defensa de la educación pública y la dignificación de la profesión docente.



Contacto:

www.fecode.edu.co/ceid
ceid@fecode.edu.co

Tels: (57) (1) 2453925 y (57)(1) 5101918
Móvil: 3158916832



Desprendiendo a Cristo de las paredes de la escuela



Alexander Ruiz Silva

Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Ciencias Sociales FLACSO – Argentina. Coordinador del Doctorado Interinstitucional de Educación DIE – UPN.
Email: alexruizsilva@yahoo.com
aruiz@pedagogica.edu.co

Quiero comenzar este escrito con el relato de una escena habitual en instituciones educativas de Bogotá, de Colombia y de buena parte de América Latina que ejemplifica los principales elementos de la débil secularización de la escuela pública en la Región y muestra, a la vez, las enormes taras culturales que interfieren en la formación del niño como sujeto de Derechos:

En el marco de un proyecto de investigación-acción desarrollado con alumnos y maestros de la sección primaria de una escuela ubicada al norte de la ciudad –proyecto centrado, justamente, en la idea del niño como sujeto de derechos– me encontraba en medio de una actividad de aula, con un grupo de chicos de tercer grado y su profesor de música, cuando fuimos interrumpidos

por una colega, quien auto-absuelta de toda forma de cortesía y con total naturalidad se dirigió a los niños para exigir que salieran todos aquellos que estaban preparándose para la primera comunión. El carácter intempestivo de esta interrupción obedecía a la inesperada llegada del sacerdote a la escuela y a lo que allí se interpretaba como incuestionable prioridad. De esta manera fueron saliendo los chicos del aula, en estricto orden, desde quienes se encontraban en la fila más cercana a la puerta, hasta los que estaban ubicados junto al gran ventanal. Así, muy pronto nos quedamos con menos de la mitad de la clase. El maestro, supongo, leyendo sorpresa e irritación en mi rostro no tardó en aclararme que quienes no habían salido o bien habían hecho la primera comunión el año anterior o bien la harían el siguiente. “¿Por qué vienen curas aquí? ¿Por qué interrumpen las actividades de la clase para este tipo de asuntos? ¿No es esta una escuela pública?” me apresuré a preguntar. El profe, un tanto perturbado por mis preguntas, simplemente se encogió de hombros.

Unas horas después, tratando de reconstruir mentalmente lo que había pasado, me arrepentí de haberle hecho estos cuestionamientos al profesor de música, que a esas alturas del partido se había ganado mi admiración por su papel activo en nuestro proyecto de investigación, pero, sobre todo, por su pasión, dedicación y habilidad como educador de niños pequeños, algo que a mí me resultaba sumamente difícil: hacer que cuarenta niños atiendan cuando el maestro se dirige al grupo, que no hablen al tiempo, que se respeten unos a otros y que mantengan el buen humor, la concentración y las ganas de aprender. Ya en frío, no tenía muchas ganas de repetirle aquellas preguntas a la Directora de convivencia escolar de la sección primaria que tanto había facilitado mi trabajo en la escuela. No obstante, le comenté que me sorprendía que en la escuela pública colombiana, tanto tiempo después de la Constitución de 1991, la iglesia católica tuviera una presencia tan activa. Serenamente me contestó que esto se debía,

por un lado, a la fuerza de la costumbre y, por el otro, a la solicitud explícita de muchas de las familias. Pronto me di cuenta que si tomaba uno a uno a los actores de esta escuela e indagaba la postura de cada quien al respecto, nadie sería directamente responsable de esta especie de adoctrinamiento inercial de los niños y, sin embargo, todos y cada uno éramos y somos igualmente responsables de permitir, de propiciar que la escuela nacionalista, católica,

Las prácticas religiosas en la sección primaria de nuestras escuelas públicas se encuentran claramente naturalizadas. No se ponen en suspenso, no son objeto de cuestionamiento, de hecho, se asumen como parte del acervo cultural e identitario de nuestros niños, de todos los niños: la praxis de un *nosotros creyente* al que se accede en los primeros contactos con el mundo social organizado, en las experiencias más tempranas de la vida.

“...Las prácticas religiosas en la sección primaria de nuestras escuelas públicas se encuentran claramente naturalizadas...”

conservadora y dócil de fines del siglo XIX se reproduzca, en parte, hasta hoy, como si los enunciados producidos en un siglo y algo más de dos décadas de transformaciones sociales, culturales y políticas no hubiesen hecho mayor mella en las prácticas y en el sistema de creencias de un pueblo entero.

La doctrina religiosa se erige como un saber-experiencia incuestionada e incuestionable que circula impune por todos los espacios de la escuela pública. Su carácter no es académico o disciplinar, se trata de algo mucho más profundo vinculado a las creencias personales, algo que, se asume, le otorga valor y dignidad a la persona, especialmente si es creyente. La escuela se hace así dignataria y guardiana de una serie de convicciones, preceptos, discursos y rituales piadosos, confesionales que todos se sienten conminados a transmitir, reproducir, acatar o admitir. De este modo, son moneda corriente en el aula, en las jornadas culturales, en los actos cívicos –¡qué paradoja!– las bendiciones, los rezos, las permanentes manifestaciones de gratitud por los bienes y dones recibidos, las solicitudes de perdón a la divinidad por los yerros cometidos y un largo etcétera misericordioso que no parece tener límite alguno.

Los conocimientos, actitudes y habilidades para la convivencia pacífica no suelen tener la misma relevancia en la escuela que la “iluminación” doctrinal cristiana –predominantemente católica– que en la mayoría de los casos le sirve de fundamento. Si el niño aprende que el temor, la vergüenza y la culpa frente a lo *trascendente* está antes que el sentido de responsabilidad, los sentimientos morales y las acciones justas y solidarias con y ante sus pares y frente a la autoridad legítima de los adultos que le orientan y educan, aprende también desde muy temprano a privilegiar relaciones pacíficas con su propia conciencia y con la deidad que se supone la vigila, sobre las relaciones con otros sujetos necesitados, como él, de buen trato, del reconocimiento y amor de sus semejantes y conciudadanos.

Está claro que la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), a la que le reconocemos muchas virtudes, no logró mayores avances en dirección a la secularización de la escuela. Más de una década después, en el año 2006, se promulgó el Decreto 4500, mediante el cual se establecieron normas de obligatorio cumplimiento en relación con la educación religiosa en escuelas públicas y privadas del país (Pre-escolar, Básica y

Media), Decreto que, como podemos constatar en su articulado y en la experiencia de todos los días en la escuela, no representa, precisamente, lo más acabado de un espíritu civilista. Veamos:

Decreto No. 4500 (19 de diciembre de 2006)

Artículo 2. El área de Educación Religiosa. Todos los establecimientos educativos que imparten educación formal, ofrecerán, dentro del currículo y en el plan de estudios, el área de Educación Religiosa como obligatoria y fundamental, con la intensidad horaria que defina el Proyecto Educativo Institucional, con sujeción a lo previsto en los artículos 68 de la C.P.N., 23 y 24 de la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994.

Artículo 3. Desarrollo y contenido del Área. La intensidad horaria, a que se refiere el artículo anterior, se determinará teniendo en cuenta que la educación religiosa se fundamenta en una concepción integral de la persona sin desconocer su dimensión trascendente y considerando tanto los aspectos académicos como los formativos.

Artículo 6. Docentes. La asignación académica de educación religiosa debe hacerse a docentes de esa especialidad o que posean estudios correspondientes al área y tengan certificación de idoneidad expedida por la respectiva autoridad eclesiástica, según lo establecido en el literal i) artículo 6 de la ley 133 de 1994.

Ningún docente estatal podrá usar su cátedra, de manera sistemática u ocasional, para hacer proselitismo religioso o para impartir una educación religiosa en beneficio de un credo específico.

La actualización y legitimación de la educación religiosa en la escuela colombiana por la vía jurídico-legal y la falta de claridad sobre su reglamentación han hecho que, sin moderación o vergüenza alguna, se invierta el sentido del agregado del artículo 6, del siguiente modo: "cualquier docente de instituciones educativas públicas o privadas podrá usar su cátedra, para hacer proselitismo



religioso y para impartir una educación religiosa, en beneficio del credo más extendido en el país o al cual específicamente adscribe la escuela".

A fines del 2012 la Comisión Primera de la Cámara de Representantes hundió el Proyecto de Ley mediante el cual se pretendía reglamentar la educación religiosa en las escuelas colombianas, proyecto que dictaminaba que un estudiante pudiese negarse a recibir la clase de religión, en razón a su elección de no acoger credo alguno o de practicar una doctrina confesional distinta a la impartida en la escuela. Esto, inspirado en la idea del respeto a las convicciones y elecciones filosóficas e ideológicas de los niños y de sus familias. Fuerzas conservadoras, que no son pocas ni exclusivas de un partido político en particular, impidieron el curso de esta iniciativa y siguen obstruyendo los progresos necesarios en esta materia.

La vivencia de un mensaje de amor y respeto que muchas religiones inspiran a un número incalculable de seres humanos en el planeta tendría que ser asumido como el resultado de una elección personal, hecha por mayores de edad en sentido filosófico. En ningún caso un Estado Social de Derecho, pretendida-

mente secularizado, civilista, puede ser neutral ante la imposición de credos religiosos en la escuela pública. Esto se hace más evidente cuando se apela a la idea reguladora del sujeto de Derechos, que exige ingentes esfuerzos profesionales, pedagógicos e institucionales para empezar a saldar la enorme deuda social que nuestra sociedad tiene con millones de niños en nuestro país en condición de vulnerabilidad y vida precaria.

Los actuales retos que plantea una educación en y para la titularidad de Derechos ha de proteger a los niños no solo de la violencia física, sexual, psicológica, el abandono y la negligencia de los padres o cuidadores, también de eventuales procesos de adoctrinamiento religioso o manipulación ideológica de cualquier índole, en observancia de la Convención Universal de los Derechos del Niño –que se supone tiene un carácter obligante para los países que la acogen, entre ellos Colombia– y de lo que aún queda del carácter progresista de nuestra Constitución Política Nacional. Veamos:

De la Convención de los Derechos del Niño (1989):¹

Artículo 12. Opinión de niñas, niños y jóvenes. Tienes derecho a opinar y

a que esa opinión, de acuerdo con tu edad y madurez, sea tenida en cuenta cuando las personas adultas vayan a tomar una decisión que te afecte.

Artículo 13. Libertad de expresión. Tienes derecho a expresar libremente tus opiniones, a recibir y difundir informaciones e ideas, siempre que no vayan en contra de los derechos de otras personas y la seguridad nacional o el orden público.

Artículo 14. Libertad de conciencia, religión y pensamiento. Las autoridades deben respetar tu derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión, que no debe afectar a las demás personas. Tus padres podrán guiarte en el ejercicio de ese derecho.

Artículo 16. Protección de la intimidad. Tienes derecho a que se te respete tu vida privada y la de tu familia, la intimidad de tu domicilio, tu correspondencia y tu honra.

Artículo 29. Objetivos de la educación. La educación debe de estar encaminada a desarrollar tu personalidad, aptitudes y capacidades mentales y físicas, hasta el máximo de tus posibilidades. Debe prepararte para ser una persona responsable, pacífica y respetuosa de otros seres humanos, sus valores culturales y el medio ambiente.

De la Constitución Política de Colombia (1991):

Artículo 16. Todas las personas tienen derecho al libre ejercicio de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico.

Artículo 18. Se garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus convicciones o creencias ni compelido a revelarlas ni obligado a actuar contra su conciencia.

El decidido uso pedagógico de estas herramientas jurídico-legales nos puede ayudar a construir una cultura de los derechos en la escuela, a establecer relaciones entre enseñanza, observancia, garantía y restitución. De este modo, la educación del niño como sujeto político exige que este sea entendido y tratado

como sujeto de derechos, que una parte importante del trabajo cotidiano en la escuela se dirija a la promoción de relaciones incluyentes, de no discriminación, de respeto a la dignidad del otro, de reconocimiento y valoración de las diferencias.

La educación del sujeto de derechos –en la generación real y concreta de condiciones para su ejercicio– puede enriquecerse mucho de las diversas costumbres, tradiciones, preferencias estéticas, expresiones lúdicas, necesidades vitales, lenguas, en suma, de formas de vida y riqueza cultural de nuestra sociedad. Las distintas ideas de cuidado, atención y educación de los niños que circulan en el amplio prisma cultural y acervo de saberes de nuestras comunidades plantean como reto adicional al mencionado arriba articular una relación abierta, sensible y crítica con el conocimiento y con la titularidad de los Derechos Humanos de los niños, sus familias y educadores. Este es, en suma, el horizonte ético-político de toda propuesta educativa que se pretenda incluyente, justa y equitativa.

Por supuesto, si los programas de formación de maestros no consideran este asunto prioritario los educadores difícilmente contarán con las herramientas teóricas, pedagógicas y jurídicas para la protección y promoción de sus propios derechos y los de los niños bajo su responsabilidad. La educación *en* Derechos y *no para* los Derechos –que suele aplazar su ejercicio– es también una educación para el Derecho a saber: para saber quién se es, dónde se está, qué se puede conocer. Está claro que en el campo de la pedagogía un lugar común es que lo que se hace es tan importante como la manera como se hacen las cosas, de este modo, cómo se enseña, cómo se llevan a cabo los procesos educativos, está lejos de agotarse en buenas intenciones o en fantásticas intuiciones. Lo pedagógico requiere compromiso intelectual, claridad de propósitos y reflexión sistemática sobre la acción.

Si bien, el niño es sujeto de cuidados especiales, es mucho más que eso, es, insisto, sujeto de Derechos. El marcado énfasis que la escuela hace de su condi-

ción de sujeto de protección conlleva el riesgo de confinar al niño al estado penoso de pasividad frente a una autoridad que todo lo decide por él: su suerte y su destino; una autoridad que no desea, no puede construir una representación distinta del sujeto que educa más que como un ser pequeño, heterónimo, vulnerable, dependiente, de tal modo que entre más protección requiera, más se confina a la condición de protegido y mayor tiempo se aplaza la decisión de tratarlo como un ser humano pleno. Es, en suma, como si los fines de la sobrevivencia se opusieran radicalmente a los de la autonomía.

Los niños tienen derecho a una educación secularizada, civilista que circunscriba las doctrinas religiosas, sus prácticas y rituales al ámbito privado, familiar. Esto significa el desmonte de los crucifijos de las paredes de nuestras escuelas públicas –la mayoría de ellas más conservadoras y doctrinarias que las mismas escuelas privadas confesionales– y el acceso temprano a una educación ciudadana basada en el entendimiento mutuo, la inclusión, el sentido de responsabilidad y la justicia.

¿Cuántas décadas más tendremos que esperar para empezar a hacernos cargo, de una vez por todas, del proceso de secularización de la escuela y de las demás instituciones estatales, entre las que resulta inevitable en el tiempo presente mencionar a la Procuraduría General de la Nación? Es necesario tomar las previsiones del caso para que los actores escolares aprendan a ejercer sus Derechos y efectivamente lo hagan, es imperioso educar en Derechos Humanos. Solo así podremos pensar en un futuro cercano en el que nadie en la escuela se sienta obligado a rendirle pleitesía a saber alguno, doctrina o sistema de pensamiento, ya que incluso la relación más hierática con el conocimiento requiere de un espíritu inquieto, inconforme, movido por dudas y preguntas.

Nota

1 Versión adaptada a los niños tomada de: http://www.ecured.cu/index.php/Convencion_de_los_Derechos_del_Niño.

Otras miradas, muchas infancias



Jhon Henry Orozco Tabares

Profesor auxiliar de la
Universidad Pedagógica Nacional.
Licenciado en Filosofía y Letras
de la Universidad de Caldas.
Candidato a Magister en
Educación de la UPN.
E-mail: aulamundo@yahoo.com
aulamundo@yahoo.com

“El mundo de los niños es opaco a los mayores porque está lleno de historias, de oscuras, mágicas, poéticas historias que ellos no pueden contar, porque las viven”

(*María Zambrano*).

Resumen

El procedimiento que conecta infancia, literatura y cine parece evocar multiplicidad. Muchas, disímiles y raras infancias son descritas en la prosa

narrativa, en los colores del celuloide y en los documentos historiográficos de la investigación educativa. Articular dicho tejido supone riesgo e imprevisión. Una experiencia que remite a las lecciones de visibilidades y enuncidados, descritas por Deleuze¹, y que en su no relación permite ver y deja hablar; es decir, palabras que cuentan historias que no se ven –como en la literatura–, planos que muestran rostros y paisajes irreductibles a la palabra –como en el cine–.

Palabras clave

Mundo adulto, infancia, muchas infancias, literatura, cine, rareza, ambigüedad, memoria del no infante.

Mirar la infancia ha sido una práctica culturalmente mediada. Podríamos reconocer que la mayoría de representaciones, visiones y concepciones que se hacen de ella comparten un mismo signo: el *adultocentrismo*. Ni siquiera la investigación académica escapa a este lugar de objetivación. Si algo perturba a Neil Postman cuando escribe *The disappearance of childhood* a comienzos de los años ochenta fue constatar que las diferencias entre infantes y adultos han desaparecido: el hecho de que usen la misma ropa, coman lo mismo, elijan las mismas películas y hasta experimenten prácticas sexuales similares significa que lo que antes era propiedad del mundo adulto –por el influjo de la televisión y de Internet–, se ha vuelto común a la infancia, lo que ha conducido a la pérdida de su inocencia.

Próximo en el efecto, pero analizado desde otro lugar, Mariano Narodowski nos habla de infancia hiperrealizada y de infancia desrealizada. Semejante deslocalización describe un doble punto de fuga: el primero, en relación con la velocidad, “niños que no precisan leer el manual para aprender, interactúan digitalmente con soltura y sorprenden a los adultos descubriendo aquello que para estos estaba vedado” (1999, p. 48); el segundo, en relación con su propia condición, una especie de cuerpos infantiles no infantilizados o mejor: “la infancia que es independiente, que es autónoma, porque vive en la calle, porque trabaja a edad muy temprana” (1999, p. 51). A partir de estas fugas, mirar la infancia ya no concuerda con recordar nuestra propia infancia, el ojo que mira se enfoca ahora hacia adelante. Atisba con cierta incertidumbre lo porvenir.

Superada la nostalgia, detengámonos brevemente en investigaciones más recientes que apuestan por cartografías de mayor saturación, por ejemplo, Absalón Jiménez (2012) propone un poliedro de inteligibilidad para analizar la infancia contemporánea. Poliedro que interco-

necta prácticas escolares con prácticas médicas, jurídicas y de crianza, atravesadas, a su vez, por expedientes institucionales de diversa historiografía, entre ellas: sobre la planificación familiar, sobre el juego y el juguete, sobre el menor delincuente y el menor trabajador, sobre el televidente infantil y el niño consumidor en una ciudad que, además de brindarle servicios, también le educa. A pesar del esfuerzo, ninguna de las formas de diferenciación de las infancias resulta definitiva, todo lo contrario, su principal efecto pasa por su rareza.

“...Lo que antes era propiedad del mundo adulto –por el influjo de la televisión y de Internet–, se ha vuelto común a la infancia, lo que ha conducido a la pérdida de su inocencia...”

Hay, también, un título que atrae, tal vez por su irreverencia, *Unicef... dejad que los niños vengan a mí* de Alberto Martínez Boom. Allí la infancia aparece como acontecimiento global nominado desde el agenciamiento internacional. Abordada como la gran multinacional de la infancia, Unicef produce tanto un saber sobre la infancia como el consenso mundial sobre cada una de las estrategias que deciden su expresión, alcance y posibilidad. Nunca como hasta en este trabajo la sospecha parece instalada, Unicef se erige en una repetición que incomoda y en un lugar común que asusta. Unicef captura la infancia hasta un punto donde la historia de la infancia, luego de la segunda posguerra, coincide casi por completo con la historia de Unicef.

El uso de este tipo de fuentes enfrenta el análisis a la dificultad de entrecruzar discursos y planos que indican cómo la infancia es, actualmente, una objetivación mucho más ambigua de lo que la sociedad y la cultura parecen creer que es. Importa, entonces, interrogar algunos de sus supuestos comunes, por ejemplo, la infancia no es entendible necesariamente como una etapa del desarrollo que se dirige a la adultez; con-

cebir al niño como sujeto de derecho no significa visibilizarlo como algo que no se interviene; los lenguajes que retan a la sociedad respecto a la atención y cuidado de los niños son los mismos que construyen un paisaje lamentable de la infancia: infancia vulnerable, infancia en riesgo, infancia urgida de caridad e infancia sin potencialidad alguna.

Entendida esta limitación, exploremos, mínimamente, dos trayectos indirectos –incluso negativos– de visibilización de la infancia entre lo que se deja ver y lo

que permanece como afección en nuestra memoria: las infancias en el cine y las infancias en la literatura.

Las infancias en el cine

La insinuación de otras relaciones posibles de la infancia con lo contemporáneo, visibles en el carácter audiovisual de un archivo que se nos da por fragmentos, regiones y niveles hace del cine un lugar de exploración para pensar y repensar. Se exigiría cierta paciencia para entender las infancias en el cine: desde el recuerdo autobiográfico de Truffaut o de Bergman hasta la guerra como un asunto de niños, en Tarkovski y Arbeláez, el paisaje derivado supone variedad, dificultad y heterogeneidad.

La infancia como protagonista aparece en los espacios más comunes: la escuela, la familia, la calle pero, también, en sus regiones más sombrías: el inicio del fascismo, la pérdida de la inocencia, la experiencia del mal, el camino de la delincuencia, el abandono y la explotación. Interesan a su vez sus tonos más conmovedores: el derecho a soñar, la conquista de sí mismo, el encuentro con el maestro, el quiebre de la injusticia y el contacto con la felicidad. En el fon-

do, cuando el cine muestra la infancia no hace más que producir conmoción y expectación.

Más que intentar la reseña, se evoca una cronología de películas que rastrean formas de relación de la infancia consigo misma, una especie de ética y estética sobre la infancia experimentada en ese viaje de alteridad propio del cine: *Juegos prohibidos* (1952) de René Clément, *Los cuatrocientos golpes* (1959) de François Truffaut, *Cuando el viento silba* (1961) de Bryan Forbes, *La infancia de Iván* (1962) de Andréi Tarkovski, *El niño salvaje* (1969) de François Truffaut, *Luna de papel* (1973) de Peter Bogdanovich, *El espíritu de la colmena* (1973) de Víctor Erice, *Cría cuervos* (1976) de Carlos Saura, *Fanny & Alexander* (1982) de Ingmar Bergman, *Donde está la casa de mi amigo* (1987) de Abbas Kiarostami, *Adiós a los niños* (1987) de Louis Malle, *El largo día acaba* (1992) de Terence Davies, *Y la vida continúa* (1992) de Abbas Kiarostami, *La belleza de las cosas* (1995) de Bo Widerberg, *La vendedora de rosas* (1998) de Víctor Gaviria, *El color del paraíso* (1999) de Majid Majidi, *La pizarra* (2000) de Samira Makhmalbaf, *Nadie sabe* (2004) de Hirokazu Koreeda, *Involuntario* (2008) de Ruben Östlund, *Stella* (2008) de Sylvie Verheyde, *La cinta blanca* (2009) de Michael Haneke, *Ned's* (2010) de Peter Mullan, *El niño de la bicicleta* (2011) de Jean Dardenne y Luc Dardenne, *Pariah* (2011) de Dee Rees, *Los colores de la montaña* (2011) de Carlos César Arbeláez, *Play* (2011) de Ruben Östlund, *Las ventajas de ser invisible* (2012) de Stephen Chbosky, *Sister* (2012) de Ursula Meier. Sabemos que debe haber muchas más películas pero nuestra memoria retiene lo conocido, lo demás suele quedar a la espera. En todo caso, se trata de infancias específicas o, definitivamente, de relaciones donde la infancia está en permanente movimiento, en permanente cambio, en permanente hacer y deshacer.

Entre las teorías que dicen cómo se constituye una persona, Vigotsky, por ejemplo, al describir el proceso de génesis de la conciencia infantil, y un film de Ingmar Bergman, que ondula entre mostrar y ocultar señales para separar la fantasía

de la realidad, queda un amplio espacio para la controversia. Más que identidad, la infancia en el cine expresa temáticas irresolubles: la adolescencia, la drogadicción, la pobreza, la discapacidad, la normalidad, lo femenino, lo masculino, lo ambiguo, lo bizarro, los arrepentimientos, la amorosidad, el misterio, la explicación, la conversación, la disputa, el horror, la utopía, la moralidad y un largo etcétera.

Se trata de un conjunto de temáticas y de experiencias que anticipan un proyecto de escritura y de reflexión que bien merecen la sentencia de Edmond Jabés: “donde no hay riesgo no puede haber escritura”, o mejor, para existir se necesita primero ser nombrado; pero para entrar en el universo de la escritura es necesario asumir, con el propio nombre, la suerte de cada sonido, de cada signo que lo perpetúan (Jabés, 2006, p. 27). Nombrar la infancia desde el cine exhorta en el educador una mirada reflexiva, una suerte de impulso que pone en movimiento: pasar de la comodidad de ver el cine como un espectáculo al asombro de tantas otras infancias que en su propia singularidad especifican y diversifican, lo que nos sería posible como práctica.

Las infancias en la literatura

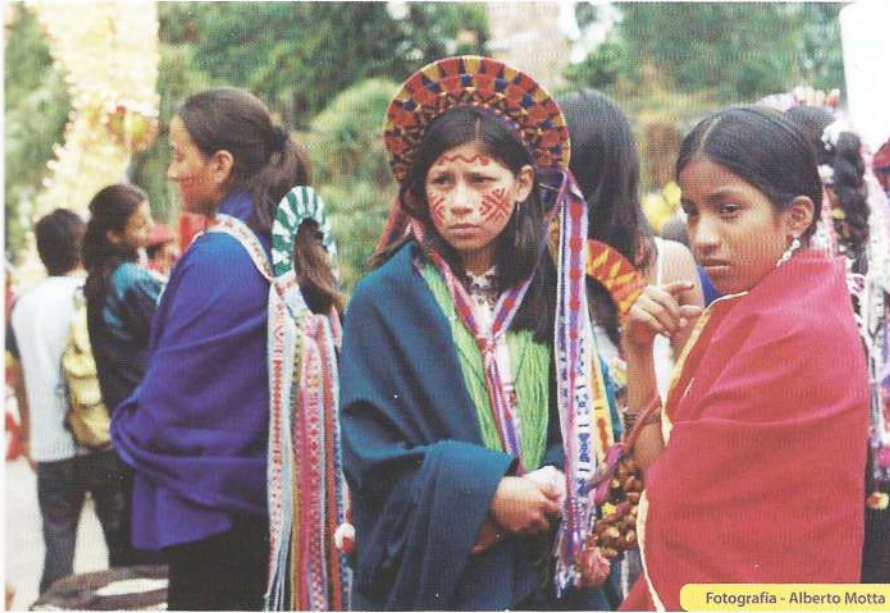
Una experiencia análoga de multiplicidad, respecto de las muchas infancias que nos son posibles, proviene de la literatura. Rememoramos aquí cierta expresión de Walter Benjamin a la pregunta ¿Qué dice una obra literaria? ¿Qué comunica? Su respuesta fue directa: “muy poco a aquel que la comprende, su razón de ser fundamental no es la comunicación”. ¿Qué sería, entonces, lo que importa? Tal vez constatar cómo la literatura da la posibilidad de que el lector complete la palabra, recree el acontecimiento, rastree las presencias de otras infancias que si no fuera por la literatura permanecerían ausentes.

Nombrar la infancia en la literatura suele ser un acto adulto. Incluso en los casos de relatos escritos por niños desde una perspectiva estética, la voz de los adultos no deja de aparecer, con mayor o menor fuerza, bajo la forma de moralejas,

modulada por imperativos didácticos. Vale entonces, preguntar: ¿Qué valor de saber podemos otorgar a la descripción de los primeros recuerdos? ¿Qué dificultades supone narrar un tiempo en el que el protagonista no tiene aún la palabra, mucho menos la escritura? No lo sabemos, en todo caso la escritura de la infancia parece ser siempre posterior, narrar la infancia –sobre todo cuando se trata de la propia infancia: el género autobiográfico– concuerda con un ejercicio de la memoria de quien ya no es infante.

Miremos al respecto una de las obras clásicas de aquella relación narrativa con la infancia: *Las aventuras de Huckleberry Finn* escrita por Mark Twain². La historia es fácil de resumir: Huckleberry Finn no está satisfecho con su vida bajo el cuidado de una viuda puritana. Cuando su padre, un hombre alcohólico y violento, regresa al pueblo, Huck decide fingir su propia muerte y huir en una balsa por el río Mississippi. El negro Jim se suma al viaje cuando descubre que su dueña pretende revenderlo como esclavo. Y comienzan una suerte de historias, aventuras, anécdotas llenas de humor, picardía, propias de un niño que de infante tiene muy poco, exceptuando la descripción que el autor hace de su tamaño, de sus deseos, de sus miedos. La crítica literaria suele destacar como uno de los mayores méritos de aquella obra la originalidad que supuso la escritura de una novela que describía al río más importante de los Estados Unidos, a través de los ojos de un niño, descripción que incorporaba, además, la propia experiencia de Mark Twain como piloto navegante.

La composición de la relación no es errática, Mark Twain se sirve de su experiencia para inventar un niño de ficción capaz de entremezclar inocencia y astucia, sin embargo, más allá de la precisión analítica de ese nominativo la historia infantil de Twain resulta no solo creíble sino, también, desbordadamente creativa. Sus frases ingeniosas que, por supuesto, no concuerdan con la realidad de la infancia o de la esclavitud, son citadas frecuentemente, no pierden actualidad, denotan la inteligencia del escritor y no de los personajes, mencione-



Fotografía - Alberto Motta

mos algunos ejemplos: “dejar de fumar es fácil. Yo ya lo dejé como cien veces” (...) “el paraíso lo prefiero por el clima, el infierno por la compañía” (...) “es mejor tener la boca cerrada y parecer estúpido que abrirla y disipar la duda” (...) “cada vez que se encuentre usted del lado de la mayoría, es tiempo de hacer una pausa y reflexionar” (...) “La única manera de conservar la salud es comer lo que no quieres, beber lo que no te gusta y hacer lo que preferirías no hacer”.

Mucho menos alegórica, tenemos *Infancia* de John Maxwell Coetzee. Subtitulada: escenas de una vida de provincias. John tiene diez años, vive en una pequeña localidad de ciudad del Cabo, allí vive entre el polvo que se amontona y la ambigüedad sentimental que le profesa a su madre, un hermano menor y su padre. Lleva una especie de doble vida: en el colegio es un alumno modelo, el primero de la clase; en casa se comporta como un déspota. Coetzee evoca una forma de la infancia de mediados de siglo en Sudáfrica, cargada de inocencia e interioridad, una infancia que busca desesperadamente no llamar la atención.

La de Coetzee no es precisamente una infancia dichosa, sus recuerdos delatan una fuerte crisis de identidad: no sabe

si identificarse con los ingleses o arraigarse a los afrikáner³, su respuesta inesperada a la pregunta por la religión que profesa, formulada en su colegio, tendrá efectos duros y discriminatorios. Acude a los libros y confiesa lo siguiente: “La infancia, dice la Enciclopedia de los niños, es un tiempo de dicha inocente, que debe pasarse en los prados entre ranúnculos dorados y conejitos, o bien junto a una chimenea, absorto en la lectura de un cuento. Esta visión de la infancia le es completamente ajena. Nada de lo que experimenta en Worcester, ya sea en casa o en el colegio, lo lleva a pensar que la infancia sea otra cosa que un tiempo en el que se aprietan los dientes y se aguanta” (Coetzee, 2009, p. 21).

Conmueve la capacidad del autor para ajustar cuentas con su infancia, una época que acaba definiendo su *pathos* vocacional. En este caso el ajuste de cuentas es brutal y valiente. Coetzee es uno de esos raros escritores que consiguen describir un lugar y una época a partir de una terapia muy incómoda: el recuerdo sin sutilezas.

Finalmente, cabe advertir que desde *Agatón* de Wieland hasta el *Retrato del artista adolescente* de Joyce pasando por *Enrique el Verde* de Keller, Ro-

binson Crusoe de Defoe, *Enrique de Ofterdingen* de Novalis, *El Hyperión* de Hölderlin, *Anton Raiser* de Moritz, *Las Peregrinaciones de Franz Sternbald* de Ludwig Thieck, *David Copperfield* de Dickens, *Las tribulaciones del estudiante Törles* de Musil, *Bajo la rueda* de Hermann Hesse, *La educación sentimental* de Flaubert, y más próximas a nosotros *Sobre héroes y tumbas* de Sabato, formación, infancia y estética coinciden como aventura radical traducible siempre a literatura.

Referencias bibliográficas

- Coetzee, J. M. (2009). *Infancia*. Bogotá: Mondadori.
- Deleuze, G. (2013). *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus.
- Jabés, E. (2006). *El libro de la hospitalidad*. México: Editorial Aldus.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea, 1968-2006*. Bogotá: U. Distrital.
- Martínez Boom, A. (2011). *Unicef, dejad que los niños vengan a mí*. En: Educación y Pedagogía, Vol. 23, No 60. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 45-65.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Postman, N. (1984). *The disappearance of childhood*. New York: Dell.
- Twain, M. (1953). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.

Notas

- 1 En su curso sobre Foucault del 26 de noviembre de 1985, titulado: *Heterogeneidad y relación entre visibilidades y enunciados. Kant, Blanchot y el cine* (Deleuze, 2013, pp. 159-190).
- 2 Samuel Langhorne Clemens, en una época en que estaba de moda usar nombre de pluma, empezó a firmar sus artículos con el seudónimo “Mark Twain”, una expresión utilizada en el río Mississippi que significa “dos brazas de profundidad”, el calado mínimo necesario para la buena navegación.
- 3 Los afrikanners estaban enfrentados políticamente a los ingleses, que ejercían un dominio colonial que perdieron en 1960, pero ambas partes pertenecían a una minoría blanca dominante que segregaba a la población negra imponiéndole una legislación discriminatoria (sólo podían ser sirvientes).

En aras de aportar al debate sobre la importancia de las políticas sobre Primera Infancia, la *Revista Educación y Cultura* ha querido formular una serie de preguntas a especialistas en la materia. Son ellas: Graciela Fandiño, Nisme Yurany Pineda, Diana Marcela Posada y un grupo de profesores de Bello, quienes, desde su experiencia como docentes e investigadores, nos comparten sus ideas sobre un tema tan trascendente pero, hasta hace poco, tan descuidado por parte de las instancias oficiales.

Estamos volviendo la mirada sobre el niño, como “adulto en miniatura...”



Graciela Fandiño Cubillos

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación UNED, España. Profesora pensionada asociada del Programa de Educación Infantil, de la Maestría de Educación y del Doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Coordina el Grupo de Investigación “Pensamiento y creencias de las profesoras en educación infantil”. Ha sido Asesora Pedagógica, de la Subdirección de Infancia de la Secretaría de Integración Social de Bogotá y Coordinadora y Coautora del Lineamiento Pedagógico y Curricular para Educación Inicial en el Distrito.



Revista Educación y Cultura: ¿Cuál es su opinión sobre las políticas de infancia y cómo contribuyen a la formación del sujeto infantil?

Graciela Fandiño: Ante todo quiero hacer una precisión en cuanto a hablar de “infancia” o, incluso, “infancias”. Esta es una categoría muy extensa pues, según la ley 1098 de 2006 código de infancia y adolescencia, se hace referencia a

los niños menores de 12 años, de los 12 a los 18 serían adolescentes. Pero, como verás, esa categoría es todavía muy extensa. Y, entonces, la voy a acortar más y me referiré a los niños menores de 6 años, catalogados por la ley como primera infancia, teniendo cuidado de no olvidarme o como lo plantea la brasilera, Fulvia Rosemberg, de no invisibilizar a los de 0 a 3.

Y ya, haciendo esa acotación creo que no se puede negar que, en los últimos años, se ha desplegado todo un movimiento político y social sentado sobre la base de la formación del sujeto infantil. Me refiero, concretamente, a la Estrategia de Cero a Siempre del actual gobierno que se construye para contribuir a la formación de un sujeto infantil y que ha tenido grandes desarrollos no solo en cuanto a la formulación de la política sino en sus realizaciones. Eso no es muy público porque al lado de ese auge está, también, la poca importancia que tienen para la sociedad, y para la nuestra en particular, los niños de primera infancia... que si bien, producen mucha ternura, no pasan de eso en muchos casos.

De otro lado me encanta que hables de la Formación de un sujeto infantil que parte, a mi entender, de reconocer al niño, desde que nace, como sujeto de derechos, pero que hablar de sujeto infantil en primera infancia es un hacia dónde tiende y que esto se construye. Y, entonces, aquí me uno a Meirieu cuando, retomando a los precursores de la convención de los derechos del niño, afirma que la defensa de los derechos del niño parte de aceptar que el niño, en primera infancia, tiene unas características especiales, incluso que es frágil, en transformación y, por eso, necesita cuidados especiales y, en ese sentido, la educación debe pensarse desde su presente, no como preparación. Estas palabras, por ejemplo, a veces son leídas como subvaloradas y casi que no es políticamente correcto mencionarlas y, entonces, se invisibilizan. Cuando se habla de infancia o de infancias, sobre todo en la academia, los niños menores de 6 años, casi que ni existen, y ni qué decir de los menores de 3. Yo me atrevo a hacer la siguiente afirmación: Estamos volviendo la mirada sobre el niño, como “adulto en miniatura...” ya iremos sustentando esta afirmación.

Pero, para desarrollar esta idea, me devuelvo a mostrar un poco el panorama que yo observo en la mirada de los niños de 0 a 6 años. Para nadie es un secreto que el auge actual en las políticas públicas para la primera infancia proviene de los estudios económicos, del Premio

Nobel Heckman que, a propósito, estuvo en Colombia en el lanzamiento de la Estrategia, es todo ese discurso de que si invertimos en la primera infancia, claro, especialmente en la infancia pobre, vamos a tener menos ladrones, drogadictos e incluso menos consumidores, eso no lo podemos olvidar. Y si a lo anterior le sumamos aquello de las neurociencias que, desde una mirada simplista, más o menos plantea que lo que no pasa en los 5 primeros años es irreversible... Yo pienso que ese discurso, que ha sido bueno en el sentido de que la primera infancia tiene presupuesto para ser atendida, ha evidenciado la diversidad de “concepciones” de infancia que, desde luego, no serían problemáticas si se abrieran al debate, pero lo triste es que en nuestro país no hay debates amplios y, entonces, priman unas sobre otras, en la medida en que se tenga poder. Poder de todo tipo, poder burocrático, poder del saber, en fin.

Y entro, por ejemplo, a referirme, concretamente, a las políticas de educación de Primera Infancia en el Ministerio de Educación del anterior gobierno de presidente Uribe. Recordemos a su ministra economista; ella, por ejemplo, se empeñó durante todo su largo mandato en que si se iban hacer políticas públicas para la Educación en primera infancia tendría que ser desde el enfoque de “competencias” y centrado en las cuatro competencias básicas... Yo tengo un documento que pusieron en discusión donde sea hablaba de competencias matemáticas, científicas, comunicativas y en valores ciudadanos para niños de 0 a 1 año, de 1 a 2 años, de 2 a 3... Dime si eso no es pensar que un niño de primera infancia es un adulto en miniatura... Recuerdo que cuando yo decía: pero, independientemente de que me definan las competencias desde Chomsky, o me intenten redefinir el concepto, es absurdo hablar de competencias científicas o matemáticas o de valores ciudadanos... y dónde están el juego, el cuerpo, el arte... La respuesta que me daban era: “es que usted no sabe lo terca que es la Ministra, ella no acepta sino esas y punto...” entonces, apague y vámonos. Después, las cosas algo cambiaron, pero no creas,

terminó hablándose de competencias en Primera Infancia, claro, haciendo los malabares teóricos, como si los maestros no supiéramos que el concepto de competencia que entra a la educación es el de la empresa, la industria, el de las competencias laborales y que, además, no resulta muy coherente hablar de competencias desde Chomsky y salir con listados de competencias, aún para los niños de 5 años. Es que, por un lado, se dice que el desarrollo de los niños no es lineal, que cada niño tiene su propio ritmo, pero ahí mismo se hacen listados de competencias. Incluso, se formulan con 4 niveles; sin embargo, no es claro desde dónde se determina el más avanzado, pues desde mi experiencia, yo diría que lo logran los niños de segundo de primaria, pero claro, queda ahí para los de 5, que es hacia el que se debe tender.

R.E.C.: *¿Cuáles son las razones por las que no se ha aplicado la Ley 115 en lo que tiene que ver con los tres grados del preescolar?*

G.F.: La anterior respuesta la hace evidente: este país no ha tenido interés en la primera infancia y, pues nunca hubo plata para los tres grados. Yo me atrevo a dudar de que hoy, incluso, podamos hablar de la generalización del grado de transición. La situación en las zonas rurales fue que a las maestras o maestros de las escuelas monodocentes les matricularon niños de 5 años y les dieron una capacitacioncita, unas cartillitas y san listo, pasaron a las estadísticas... Sin embargo, el problema de los 3 grados en la actualidad se complejiza. La 115 o Ley general de Educación se expidió en 1994, pero en el 2006 salió la de infancia que planteaba que los niños de primera infancia, o sea, digamos, desde el nacimiento, tenían derecho a la educación inicial. Y ahí sí, entremos al debate del derecho a la educación como derecho para la formación del sujeto infantil.

Yo soy una convencida de que la sociedad ha cambiado, que las mujeres están en el mundo laboral y que el código del trabajo no le da a la mujer colombiana sino 90 días de licencia de maternidad. Claro, hago la salvedad de que con la precarización del trabajo, una mayoría

de mujeres no tienen ni esos 90 días... Luego así, de principio, el estado tiene que proporcionarle instituciones para el cuidado y educación de sus hijos, o mejor, lo que hoy se llama en la estrategia Atención Integral. Con lo anterior, no quiero decir, que todos los niños deben ir a instituciones educativas a los 90 días, ni más faltaba... Dependiendo de las condiciones de cada uno pues soluciona el problema con la familia extensa o como mejor puede. Pero para los que no pueden, pues debe haber instituciones y ellas son ya instituciones educativas donde se ofrece una educación que respeta y potencia las características de los niños de esta edad. El hecho de hablar de derecho a la educación desde el nacimiento no es nuevo, en eso el ejemplo de Italia nos puede ayudar mucho, ellos ya desde el 70 estaban haciendo ese debate y ya en el 80 lo tenían claro. En Argentina también se ha dado mucho el debate: en el currículo para la educación infantil de la Ciudad de Buenos Aires, hablan ya en 2007, de que es para los niños desde los 45 días. Entonces, la educación de los niños entre 0 y 6 años, debe ser orientada por el Ministerio de Educación, en este momento está así; la operatividad se deja en manos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, pero, recordemos que ellos dejaron, en definitiva, toda la educación inicial en manos de entidades privadas y en las madres comunitarias. En la actualidad, muchas de las madres comunitarias están en los Centros de Desarrollo Integral, como se llaman ahora lo que tradicionalmente llamábamos jardines, operados por entidades privadas, entre las cuales hay una muy buenas, pero otras... no sé... es lo que pasa con estas privatizaciones. Pero lo que sí es cierto es que, cada vez existe menos el modelo de una madre con 15 niños en su casa. En definitiva, todavía no tenemos un sistema de Educación Inicial como tal.

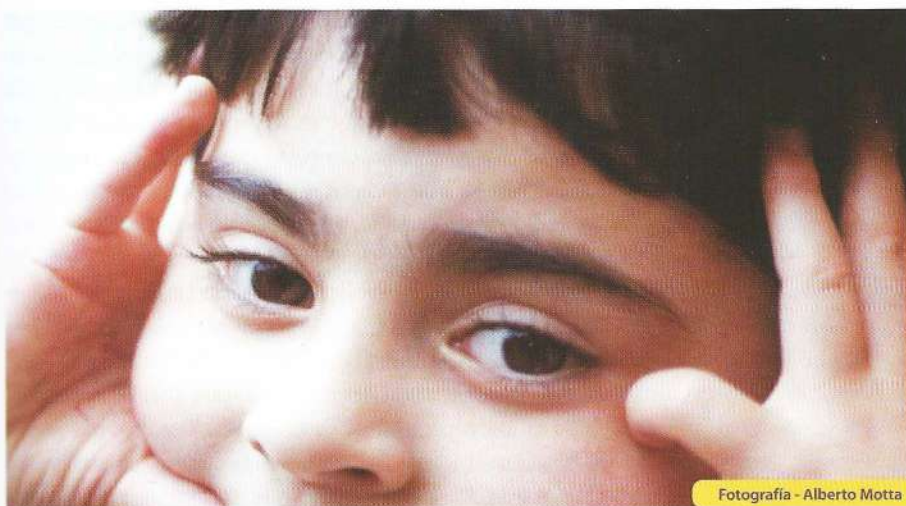
Pero, volvamos al tema de los tres grados. Perfecto, Bogotá lo está haciendo en la actualidad –es que, sea lo que sea, Bogotá es todo un laboratorio, un laboratorio válido porque es la ciudad más desigual de todas pues en ella se concentra de todo. No en vano algunas de

las personas que han estado en las políticas de primera infancia en Bogotá, están en la actualidad en la Estrategia de Cero a Siempre del país–, la Secretaría de Educación –SED– está en el proceso de asumir a los niños desde los tres años; existen problemas, claro, porque todavía las infraestructuras de los colegios no están listas y, entonces, los asume, pero las maestras y los niños están en los jardines de la Secretaría de Integración Social –SDIS–. Entonces, el SDIS tiene a los niños de 0 a 3 años, la SED a los de 3 a 5 y los colegios a los de 5. Diga-mos que es un momento de transición y hay que ser pacientes. Pero se rompió la educación inicial y eso para mí sí es problemático. Y no tengo problema en afirmarlo, basada en mis investigaciones y en el amplio conocimiento que me ha dado haber estado en la Secretaría de Integración Social desde el año 2008 hasta el 2012 colaborando con el componente pedagógico en un momento en que Bogotá recogía y desplegaba políticas muy integrales para la atención y educación en primera infancia, incluso la SDIS pasó a ser el ente encargado de la supervisión de todos los jardines públicos, privados, cofinanciados... Y entonces, aquí vuelvo al tema de los niños como adultos en miniatura. Y es que nuestra educación de los niños menores de 6 años es, fundamentalmente, *primarizante*, es decir, miramos lo que los niños hacen en la primaria y desde allí diseñamos la Educación Inicial para que ellos se preparen para ella, no desde el presente, insisto, desde las características de los niños, sino desde lo que necesitan para más adelante, para que se preparen. Hoy, todavía, se les ponen tareas para la casa a los niños desde los 2 años, *para que se vayan acostumbrando*... Porque dicen que después en la primaria y en el bachillerato les da muy duro... es un horror. Pero esto no se estudia, no se debate.

No voy a decir que las cosas algo han cambiado, yo espero y creo que sí. Pero todavía nos falta mucho, insisto en que todavía no se ha hecho un debate sobre esto, incluso, hicimos el currículo para la educación infantil que busca que la educación de los niños de primera in-

fancia se haga desde unos pilares que se construyen desde las actividades o actuaciones de los niños: el juego, ante todo, la fascinación por todas las formas de literatura, así como por todas las formas de expresión artística que tienen los niños y por el acompañamiento a la actividad exploratoria del ambiente que tienen los niños. Algo que no es para nada nuevo, todo lo contrario, es viejísimo y que si indagamos, la mayoría de países lo tienen claro. Pero, no crea, aquí hay, incluso universidades, que dicen que plantear esos 4 pilares es hacer una educación para pobres... Yo los invito a que vean lo que pasa en los países más ricos con los niños de la primera infancia.

Pero debate serio no se ha hecho, *debate* sí, eso donde varios ponen sus puntos de vista, sus argumentos y se pelea... y no nos matamos, sino que salimos con el debate en la cabeza y seguimos pensando y avanzamos, nos reafirmamos, cambiamos... pero, todo lo que implica un debate, eso que a mí me fascina, no se da, o mejor, está mal visto hacerlo. Tú, cuándo has visto que en la televisión este tema se debata, que se discuta entre académicos cuáles son los sentidos de la educación Inicial, y aquí es donde está esa vuelta al adulto en miniatura. Pues esto se refleja en esa mirada *primarizante*, pero también en una mirada que se ha generalizado hoy en día y es que el niño de estas edades, lo puede todo. Incluso, el que hoy no esté de acuerdo con la frase “Piaget está totalmente superado, porque no hay etapas”, está atrasado, o mejor, ve a los niños como incapaces, el que no diga que los niños formulan hipótesis igual que cualquier científico, está fuera; que se afirme que un niño de 4 no puede, o no está interesado en comprender por qué el calor dilata los cuerpos... mmm, no conoce los niños. Y entonces, claro, está en boga también la precocidad. Esas serían discusiones que aportarían a los padres de familia, seguro que tendría buena audiencia. El tema de juego, por ejemplo, es tenaz y no quiero dejar de mencionarlo. Yo digo que en las instituciones educativas que trabajan con primera infancia, en general, hay poco tiempo para el juego, que a este no se le da un lugar, no se potencia.



Fotografía - Alberto Motta

Y si uno habla de que los niños de 5 años deben tener espacio en la escuela para jugar... ahí los colegas de varias áreas se desconciertan y dicen pero "todos jugamos..." Sí, pero los niños de primera infancia juegan diferente ya que ellos elaboran y construyen el mundo a través del juego. Entonces, de pronto, se acepta, a medias, pero se hace la salvedad: "pero no es jugar por jugar" y uno dice que sí, que si no es jugar por jugar, entonces no hay juego. Parece muy difícil entender que la máxima potencia del juego simbólico grupal, se da entre los 5 y los 6 años. Si se acepta el juego es para que aprendan algo, y ese algo siempre es un contenido de alguna de las áreas o, para ser más actuales, se desarrollan competencias... No niego que los juegos para aprender son valiosos, pero los niños saben que esos no son verdaderos juegos. Sobre todo esto se dan consejos a los padres, se divulga, pero no se trabajan las creencias, los imaginarios, las representaciones, que son tan difíciles de mover. Bueno, aunque tampoco se debate sobre la educación en general, fijate la pobreza de debate con lo de las pruebas PISA: hablan solo los economistas a quienes no les interesa sino la productividad, los resultados, los datos, si acaso llaman a un psicólogo o a un pedagogo, y son debates de una pobreza... hay cosas más importantes... la guerra... desde luego, ¿pero, entonces, para cuándo?

Vuelvo al problema del incorporar la educación inicial, la de los niños de 0 a 6 al sistema educativo, pero claro, desde su propia identidad.

R.E.C.: *¿Conoce usted experiencias innovadoras en la formación del niño como sujeto de Derechos? ¿Podría describirlas y señalar su importancia?*

G.F.: Esa pregunta me encanta. Ya dije, más o menos, cuál sería el enfoque que tiene al niño como sujeto de derechos o sea que lo tiene en cuenta como un sujeto con características propias y, por ende, requiere de una educación específica. Luego te diré que hay experiencias de innovación que tienen esas características, pero no son muchas. Por ejemplo, si vemos los jardines privados para los estratos medios y altos, yo me antevería a afirmar que, comparado con la década del 70 y del 80 del siglo pasado, hoy existen menos jardines con esos enfoques que los que había hace 30 o 35 años. No hablo de datos porque estamos lejos de que un proyecto de esa envergadura sea patrocinado por Colciencias, o por quien haga investigación Educativa en Colombia. Y es que el tema educativo está ligado a la sociedad y, concretamente, a las demandas del padre de familia, que son los clientes y ellos quieren, fundamentalmente, que a sus hijos los preparen para los exámenes de admisión de los colegios de prestigio que, aunque aparentemente están prohibidos, todos los siguen haciendo con otros nombres... Y ahí, claro, los niños no cuentan... Pero los jardines cierran, muchos de sus dueños se cansan de pelear solos, el estado no los apoya, y siempre hay quien les ofrezca a los padres lo que ellos quieren... en vez de trabajar con ellos, explicarles, contra argumen-

tarles... al fin y al cabo todos queremos lo mejor para nuestros niños.

En la educación pública la cosa es más difícil, a diferencia de lo que pasa en el sistema obligatorio donde hay varios colegios donde grupos de maestros se la juegan con proyectos pedagógicos alternativos, y, a pesar de todas las dificultades, subsisten. Pero en la educación de la primera infancia no pasa eso. En los jardines de la SDIS hay una tradición jerárquica, manda la directora y a ella la mandan desde estamentos más altos. Cuando la directora es amplia, pues el trabajo es más abierto. Pero, la mayoría de maestras son contratadas con contratos cortos... mejor dicho toda la precarización laboral de los últimos años. Lo anterior no quiere decir que la gran mayoría de maestras que trabajan en educación infantil no son estupendas, siempre buscando cómo hacer su trabajo más agradable e interesante para los niños, abiertas a cosas nuevas, con muchos saberes. Pero, en general, las maestras de infantil son poco tenidas en cuenta. La verdad es que ese trabajo grupal de las maestras, esas construcciones colectivas de saber, me atrevería a decir que solo hasta ahora empiezan a impulsarse y desarrollarse. Hay cosas para resaltar, conozco, por ejemplo, la experiencia de ciertas Casas Vecinales en Bogotá. Esas Casas Vecinales, fueron un programa en que mutó en Bogotá el programa de Madres Comunitarias. Bogotá no tiene madres comunitarias que dependan de la Secretaria de Integración Social. Ellas se organizaron, se formaron y manejaban sus propios jardines, son cosas muy valiosas. Ahora tengo entendido que las cosas han cambiado, pero esas experiencias vale la pena conocerlas. Igual creo que en los jardines del SDIS se avanza y ahora, esperemos que los maestros de SED hagan cosas interesantes. Deduzco que en otras ciudades se pueden encontrar cosas similares, hablo de Medellín, Cali, Barranquilla, Bucaramanga, entre otras, aunque no conozco tanto, me faltan conocimientos más concretos de lo que pasa en el resto del país.

También, hoy en día hay un programa que creo que no se puede dejar de mencionar y es el del Modelo Italiano de Re-

ggio Emilia, del equipo de Malaguzzi que ha entrado con mucha fuerza a Colombia en jardines cofinanciados. Los jardines de Reggio, en Italia, son un ejemplo para el mundo de lo que es una educación inicial que parte de la educación como un derecho de los niños, su origen en la posguerra italiana, su posición política, la construcción de su pedagogía, no podemos olvidar que Italia como, ya lo mencionaba, nos ha dado grandes pedagogos. Pero es que eso se ha vuelto una franquicia. No creo que las franquicias aporten mucho a la construcción de saber pedagógico, pues los modelos nunca se pueden trasplantar tal cual y no tiene sentido hacerlo, inspirarse en ellos, sí, claro, en muchos.

Y aquí vuelvo a Meireu quien nos muestra que en la lucha por los derechos de los niños han estado principalmente los pedagogos, entiendo por pedagogo aquel que ha planteado un "sistema" educativo, es decir, que su reflexión sobre los para qué y los por qué se plasman en unos cómo, en una didáctica, en un saber práctico y, desde allí, nuevamente, se avanza en los para qué... Y él nos remonta a Rousseau, a Pestalozzi, nombra a Montessori y, me vas entiendo, mis amigos, quienes impulsaron grandes debates y pienso en mi pedagogo de cabecera en Celestin Freinet, con su *Frente de la Infancia...* y también, con sus grandes debates con la academia francesa, con la Universidad de París. Es que la pedagogía no se hace sin debates. Claro que eso cuesta, eso se lo cobran a uno, pero qué hacemos, como decía hace algunos años Guillermo Hoyos en una charla en la Pedagógica, cuando una ya está de salida, pues hay que decir todo lo que piensa, porque ya para qué se calla.

R.E.C.: ¿Por qué educar al niño en el aprendizaje y el ejercicio de los derechos sigue siendo una experiencia postergada?

G.F.: La verdad que, además de los pocos apoyos del estado, nosotros tenemos un gran problema y es el poco desarrollo del saber pedagógico en la Educación Infantil. Esta afirmación yo sé que me causa problemas, pero qué más puedo decir. Yo siempre digo, vayamos a las librerías y preguntemos ¿cuántos libros de educación infantil publicados en

Colombia hay? Creo que los podemos contar con los dedos de las manos y nos sobran dedos. Esto es algo que yo no entiendo mucho porque la formación de maestras en educación infantil nace con la misma Universidad Pedagógica, pero qué pasa ahí... no sé. Yo acabo de llegar de Buenos Aires y me traje 15 libros además de los que he traído en otras ocasiones, libros escritos por maestras pero, sobre todo, por formadoras de maestras, libros sobre todos los temas: juego, arte, observación y seguimiento de los niños, planeación, rincones, proyectos, ambientes, y aquí no tenemos casi nada. Volviendo, por ejemplo, a lo de las experiencias de innovación, casi ninguna nos ha dejado un libro. Algo escribe Yolanda Reyes sobre su jardín, pero poco, ella lo sabe, porque llevo algunos años diciéndole que nos regale un libro del tipo de los que escribe la pedagoga española Carmen Díez, o del tipo que ella quiera, pero que nos ponga a pensar, que nos incite, que escriba esas experiencias y reflexiones que presenta en sus charlas... algunas las tiene en su página Web... pero necesitamos libros, revistas que se especialicen en educación inicial.

Y, claro, siempre diremos que no tenemos cultura escrita, pero yo creo que hay más un problema del lugar del saber pedagógico en la educación infantil, está totalmente invisibilizado. Aquí hay un problema, por ejemplo, entre la psicología y la pedagogía que es muy fuerte. Yo me acuerdo que cuando llegué al programa de educación preescolar de la pedagógica, me impresionaba que el saber que tenía poder era el psicológico, el pedagógico no... Ya, después, cuando participé en las políticas de Bogotá, me volví a encontrar lo mismo, de pronto, yo empecé a decir que las maestras conocen a los niños y eso, al principio, la reacción era decir: ¿pero cómo se le ocurre decir, eso? Y claro que los psicólogos tienen mucho que decir sobre la primera infancia, pero, ¿sobre educación infantil? Poco... Nosotros tenemos psicólogos e incluso otros profesionales que trabajan en temas de primera infancia, en el Valle, en la Nacional, en otras entidades, pero ellos no se quieren untar de pedagogía, no la leen, y entonces, cuando plantean "implicaciones", como

ellos dicen, pues son... discúlpeme que diga, bastante pobres... cosas que están dichas y desarrolladas en la pedagogía hace mucho tiempo y como no las conocen, pues no avanzan... Hay una frase que he oído mucho, algo así como "que los maestros de Educación Infantil tienen que formarse en psicología del desarrollo, para poder inventarse la pedagogía". Se les olvida que la pedagogía infantil está inventada desde hace mucho tiempo, sea lo que sea, Montessori es anterior a Piaget. Pero, sobre todo, entender que la pedagogía es un saber, no un "gen" que se activa con conocimientos de la psicología en contacto con los niños... Y que me disculpen los psicólogos, mi intención no es desconocerlos, ni más faltaba, los necesitamos. Lo contrario, quiero a invitarlos a que trabajemos juntos, a que tomen en serio lo pedagógico. Nosotros no tenemos psicólogos que trabajen la pedagogía de la educación inicial de manera seria... Pienso en psicólogos españoles como Miguel Zabalza o Jesús Palacios que trabajan en educación infantil... miremos, por ejemplo, las obras de este último y entenderán lo que digo.

Y, claro, desde luego, los mismos educadores infantiles aceptamos esa invisibilización, no nos arriesgamos, no escribimos; necesitamos hacerlo, retomemos nuestros trabajos de grado, escribamos nuestras experiencias grupales e individuales. Que no tengamos que esperar a que las próximas generaciones de educadores sean los que peleen su lugar... empecemos... No podemos negar que hay una relación entre los desarrollos de un saber y su producción escrita.

R.E.C.: ¿Considera usted que existen políticas de inclusión para la educación de niños y niñas de acuerdo con sus Derechos?

G.F.: Pues, mira, la inclusión es muy variada, porque hoy nos referimos a casi todas las diferencias: discapacidades, diferencias étnicas y culturales. Y, por lo menos, la inclusión de la discapacidad es costosa. Vuelvo a Bogotá, entre el 2008 y el 2012 yo conocí el programa de inclusión y creo que fue muy interesante y que continúa, desde luego, con equipos de varios profesionales, psicólogos,

terapistas, que acompañaban el trabajo de las maestras. Es que la inclusión tiene que ser con apoyos especializados. Tú no le puedes botar a la maestras los problemas de discapacidad y que ella vea a ver qué hace. Tampoco puedes ser iluso y creer que puedes formar a las maestras para que trabajen la variedad de discapacidades que existe. Además, no te puedes olvidar de que tener 20 o 25 niños de 4 años es ya un trabajo titánico.... Y si a eso le sumas que en las instituciones financiadas con dineros públicos la atención es de 8 a.m. a 5, p.m. sin contar que los padres se demoren en recoger a los niños. Y, claro, desconocemos esto y nos aterramos que no lean a Vygotsky a Brunner, a Piaget... No podemos negar que las condiciones laborales de las maestras de primera infancia son muy desventajosas.

Volviendo a la inclusión, Bogotá tiene también los Jardines Indígenas, eso que en principio puede sonar como raro, pero estamos hablando de los indígenas que viven en Bogotá, que necesitan también donde les cuiden y eduquen a sus hijos. Ese es proyecto intercultural muy interesante del que todos podemos aprender mucho.

R.E.C.: *¿Cómo garantizar los derechos de los niños y los de sus maestros en las condiciones de precariedad en las que educan y se educan en las zonas rurales y en los barrios marginales de las ciudades?*

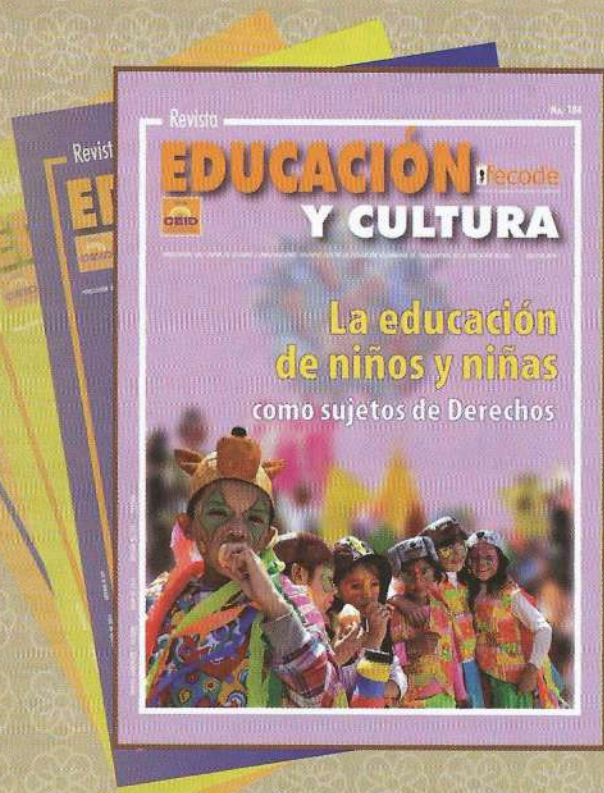
G.F.: Qué bien que me preguntes por los derechos de los maestros también. Pero antes de hablar de esto quiero decir, como decía un economista, profesor de la U. Nacional, en un foro de Infancia (no hay que decir que todos los economistas aportan poco). "El primer derecho de los niños es el derecho que tienen los padres a tener un trabajo". Y un trabajo digno para que puedan proporcionarales el bienestar a sus hijos y creo que ahí está el problema porque eso no se cumple y, así, difícilmente podemos hablar de derechos del niño.

En cuanto a los maestros, el problema también es grave. Es algo así como lo que decía Otto Rühle, por allá en los 70, sobre los niños proletarios: "De todos los oprimidos, los más oprimidos son los niños y entre ellos, las más oprimidas son las niñas". Creo que con las maestras de infantil podemos decir algo similar. Los maestros son los profesionales menos valorados y, por qué no decirlo, subordinados y mal pagados. Pero de todos los maestros pues las menos valoradas y respetadas son las de infantil... y sobre ese punto podríamos hacer otra entrevista, porque ahí sí que nos falta mucho...

SUSCRÍBASE

Revista Educación y Cultura

30 años construyendo el
movimiento pedagógico



1 año: (6 revistas) \$65.000
2 años: (12 revistas) \$125.000
3 años: (18 revistas) \$180.000

CEID - FECODE

Calle 35 No. 14 - 55 Bogotá

Teléfono: (1) 2453925 - Movil: 3155299515

revistaeducacionycultura@fecode.edu.co

El desarrollo de políticas de Primera Infancia

es un reto no solo para Colombia sino,
también, para América Latina



Nisme Yurany Pineda Báez

Psicóloga, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales en Niñez y Juventud, Especialista en Análisis de Datos y Especialista en Docencia Universitaria. Trabaja como consultora en temas de primera infancia y desarrollo. Profesora y Directora de Línea de Investigación en Niñez de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del Convenio UPN y CINDE.

Revista Educación y Cultura: *¿Cuál es su opinión sobre las políticas de infancia y cómo contribuyen a la formación del sujeto infantil?*

Nisme Yurany Pineda Báez: Voy a hablar desde la Política de Primera Infancia en Colombia. En ese contexto, me parece que el país ha hecho un esfuerzo importante en la última década para posicionar el tema de la infancia, en el marco de las políticas públicas, dado el desconocimiento o el vacío que se generó durante la década de los ochenta y parte de los noventa en el tema de infancia y específicamente, de primera infancia. Entonces, creo que a la formulación de la política pública de primera infancia a finales del año 200, le antecede un proceso que es muy importante por la movilización social que hubo en torno a poder hacer ese posicionamiento en las agendas de las políticas públicas; y creo que eso, justamente, genera un nicho o una génesis, que de alguna manera empieza a marcar el carácter con el cual se ha generado y se ha implementado el ciclo para estas políticas en el país en el sentido en que no fue un proceso que haya surgido solo, en el marco de las instituciones públicas, las instituciones del Gobierno, sino en el que tuvo una alta participación la sociedad civil, la academia, las Universidades, los centros de investigación y las distintas personas que están al frente de los Pro-



Fotografía - Alberto Motta

gramas de primera infancia. Y creo que eso, en el país, fue muy importante para lograr en un tiempo más o menos corto, en relación con otros países en América Latina, contar con un Documento de Política Pública para la Primera Infancia, y que trazara de alguna manera los ejes que trazó la política, que incluyera el trabajo con familias, la formación de formadores, la participación infantil, la investigación como un eje de desarrollo para la oferta o para la priorización de ofertas de servicios para la primera infancia en el país desde un trabajo que habiendo sido construido con la participación de la sociedad civil, se proyectara de la misma manera para ser implementada en un esfuerzo mancomunado.

No contamos aún con una evaluación de esa política, en parte porque está - pensaría yo- en proceso de construcción, pero tendría que prever desde ya, cuáles serán los enfoques con los que se hará, para que sea pertinente con los fundamentos que la sustenta.

La Estrategia De Cero a Siempre, que ha sido la continuación para la implementación de esa política que se formula en el año 2006, ha intentado también mantener a la investigación como un aliado importante, digamos, quizás con menos presencia con que lo hizo en el Distrito en su momento, pero esa cercanía y esa relación ha sido fundante también en la

manera en que se deciden los temas y se manejan los enfoques y las conceptualizaciones para efectos de la implementación.

Digamos que, en ese sentido, yo reconozco que el que el país cuente con una política pública, es un hecho importante, porque de alguna manera tiene un asidero en términos de los CONPES y de su financiación económica, no solamente técnica, sino también económica, lo que le ha dado la posibilidad de ir avanzando en la construcción de una ruta de atenciones para la primera infancia, y creo que eso es importante. Y es importante porque en ese diseño se ha creado la Comisión intersectorial que ha puesto a todas las instancias de gobierno que directa e indirectamente tienen objetivos misionales que se refieren a la primera infancia, a concertar y acordar elementos comunes que conduzca a armonizar el trabajo intersectorial, que es una tarea harto difícil, como bien lo demuestra la historia de este país.

Eso no significa que me parezca que todo el proceso que se ha seguido para la implementación de la Política de Primera Infancia en el país sea perfecto y adolezca de vacíos o de, digamos, otros escenarios posibles. Lo que creo es que cualquier formulación de política pública tiene que acotar un campo de trabajo, y en ese recorte siempre quedarán cosas por fuera. Quizás, mi principal crítica a la manera en que se ha diseñado la implementación de la política a través de la *Estrategia De Cero a Siempre*, que es una estrategia de Gobierno, más que una Política de Estado, es que está centrada justamente mucho más en la perspectiva de Derechos y un poco menos en la perspectiva del desarrollo infantil, aunque claramente no son excluyentes, y cumplir derechos y garantizar derechos es, en cierto sentido, garantizar mejores condiciones del desarrollo, porque colocar en el centro los derechos o al desarrollo, genera unos procesos distintos de atención y de comprensión de todas las acciones de acción integral que se están previendo para la primera infancia en el país. Entonces, digamos que ahí hay un llamado de atención, para mí, en el sentido en que tal vez se pueda debatir mucho más o se deba visibilizar mucho más el desarrollo infantil

durante la primera infancia como eje de las políticas de primera infancia y de las rutas de atenciones que se deriven de allí.

Otra debilidad que veo, claramente, es en función del papel que juega lo comunitario en esta Estrategia. Creo que el país se está guiando por los lineamientos que están surgiendo desde allí y, claramente, tiene sus ventajas. Yo estoy de acuerdo con varias de las cosas que se están planteando allí, pero me parece que mientras la política no reconozca el valor del fortalecimiento del tejido comunitario y de los lazos de interacción allí en lo cotidiano, en lo territorial, en el espacio cotidiano, siempre va a estar carente de un elemento de apropiación por parte de los ciudadanos, que va a hacer que cojee de alguna manera en términos de su apropiación y de la generación de una ciudadanía mucho más crítica, mucho más participativa y mucho más proactiva en términos de las ofertas y de las condiciones del desarrollo o para el desarrollo de los niños y niñas desde el momento de la gestación y durante su primera infancia y más allá; no creo que esto termine a los seis años, y creo que las políticas tampoco lo ven así.

Entonces, esa es una gran deficiencia; pienso que otra es no haber vinculado desde el inicio al ICBF, y haber reconocido que una de las instancias con más saber acumulado en la atención a primera infancia era ICBF; de alguna manera toda la experiencia del ICBF como el ente rector de las acciones y las orientaciones en el campo de la primera infancia en el país desde su surgimiento, hace que se desconozca la historia de lo construido y, en ese sentido, pienso que la Estrategia ha debido ser un poco más "estratégica" en el sentido de poder reconocer que esa institución, independientemente de todas las dificultades y falencias que tenga, es la institución que ha liderado y ha logrado construir lo bueno, malo, o regular—eso esta aún por evaluar—, de lo hecho en el país en este tema, al menos desde una instancia de gobierno.

Que hay un saber allí, sobre todo desde la construcción de lo comunitario, de los lazos de solidaridad, de proyectos colectivos, con intereses comunes, de un reconocerse en la diferencia, pero también la

capacidad de organización grupal, que es importante que la Estrategia incorpore de una manera mucho más contundente. Si uno va a mirar los contenidos de Política de Primera Infancia en términos de ello, se da cuenta que hay un vacío allí, vacío importante en términos del futuro y del desarrollo de lo que pueda pasar, para lograr realmente una integralidad en el servicio.

¿Que cómo contribuye esa política a la formación del sujeto infantil? Pues pienso que de muchas maneras. Cuando se está trabajando con primera infancia se está trabajando no sólo con la familia, no sólo con las comunidades, no sólo con los planeadores y operadores de política de lo territorial, sino que se está teniendo una incidencia directa sobre la constitución de identidades y de subjetividades políticas y de otros órdenes, con los niños y niñas como ciudadanos activos. En ese sentido, justamente, creo que todo el proceso de fortalecimiento de las capacidades de los padres, de los diferentes actores sociales que directa e indirectamente están allí en el entorno más cotidiano de los niños, ayuda, o puede tener incidencia importante en el tipo de hombre, de sujeto que se está formando para una sociedad que, como la colombiana, necesita unos cambios estructurales en términos de la manera en que nos hacemos ciudadanos, en la manera en que participamos, en la manera en que nos reconocemos y en la manera en que desde muy pequeños, desde que nacemos, empezamos a formarnos en el respeto por esa diversidad, en tener posturas críticas, en apropiarnos del mundo, del entorno, en ser realmente sujetos críticos y proactivos del tipo de sociedad que queremos construir.

Yo considero que en ese sentido las políticas aportan la construcción de ese sujeto, y lo hacen a través de la incidencia que tienen en los diversos escenarios y actores con los que articula las acciones derivadas de sus ofertas de atención, por ejemplo la familia, ó desde la manera en que orientan los los lineamientos de educación inicial, y existirán otros ejemplos como los de los otros servicios que tocan directamente con la atención a los niños, como por ejemplo, los servicios de salud, la recreación, la cultura, la generación

del deporte como una estrategia de desarrollo humano integral y, en ese sentido, pienso que las políticas de infancia podrían aportar mucho en la construcción de una sociedad distinta, no para cargar sobre la primera infancia el peso y la responsabilidad de una mejor ciudadanía, de unos mejores ciudadanos a nivel colombiano, sino porque creo que en la medida en que también los adultos que estamos en torno a los niños desde su primera infancia, tenemos otras miradas, otras aperturas y otras apuestas, también estamos cambiando nuestros comportamientos actuales frente a lo que podemos aportar en la construcción de sociedad.

Entonces si una política pública de primera infancia visibiliza el papel por ejemplo de la recreación como un elemento potenciador de su desarrollo, no sólo permite posicionar prácticas que legitimen el derecho a la recreación, sino que obliga a pensar en cómo cambiar escenarios y ambientes y ofertas para que los niños y niñas en primera infancia cuenten con recursos para que puedan ejercerla de acuerdo con sus momentos de desarrollo y en compañía de la familia, y en ese sentido es que va generando que cada niño y niña vaya construyendo y valorando ese espacio de re-crear, de ocio, de disfrute, que sin duda, aporta en la construcción como sujeto individual, como sujeto social. Y eso mismo podría verse con otras políticas –que más bien siendo invisibles y secundarias en nuestra historia política- empiezan a nombrarse y a buscar formas para hacerse real, como por ejemplo también ahora lo hace el derecho a la cultura.

Entonces, me parece que es desde allí desde donde las políticas aportan de manera importante a la construcción de ese sujeto niño o niña, de ese sujeto que está en proceso de formación, tiene unas incidencias terriblemente grandes en nuestras cotidianidades como adultos o al interior de ellos mismos como pares y de las maneras como se apropian de sus entornos y de las condiciones de esos entornos inmediatos. Eso es lo que me parece, en términos generales, que es el mayor impacto que tienen las políticas sobre la construcción de ese sujeto infantil. Habría muchas otras, pero quizás estas son las que me parecen más relevantes.

R.E.C: *¿Cómo garantizar los Derechos de los niños y los de sus maestros en las condiciones de precariedad en la que educan y se educan en las zonas rurales y en los barrios marginales de las ciudades tantos y tantos colombianos?*

N.Y.P.: Esta pregunta tiene una dificultad, y es que no hay forma de garantizar el cumplimiento de derechos de los niños y niñas, mientras existan justamente condiciones de precariedad. La garantía de los derechos de los niños no está circunscrita a procesos únicamente de educación y de formarlos para, y de enseñarles que tienen derechos, o decirle a sus padres y madres y a sus familias, que esos niños tienen derechos, sino que pienso que mientras los adultos, por un lado, que están a cargo de esos niños, es decir, las familias de esos niños, los entornos comunitarios de esos niños, no tengan unas condiciones de vida mínimamente dignas, tampoco va a ser posible que estos niños lo tengan, porque, si uno lo ve desde una perspectiva sistémica como la del enfoque ecológico de Bronfenbrenner, por ejemplo, uno podría afirmar, que no es posible que haya una condición de garantía y de calidad de vida de los niños que sea distinta a la condición de vida de sus familias y de los entornos en los cuales viven; entonces, yo creo que en ese tema, la posibilidad de garantizar los derechos de los niños está en función de cambios estructurales de la situación de esos actores sociales que están ahí de manera más inmediata en sus vidas cotidianas, entonces, aparecen por una parte, la familia, o sea, mientras la familia no tenga mejores condiciones de trabajo, de ingresos laborales, de mejores oportunidades, de poder generarse el proyecto de vida que ellas quieren, que se imaginen y sueñen, y que tengan la posibilidad de desarrollar capacidades para acceder a ellos, muy en la perspectiva de lo que plantea Martha Nussbaum, desde enfoques mucho más contemporáneos del Desarrollo Humano, pues tampoco es posible garantizar que sus hijos lo tengan.

¡Y de los maestros ni qué hablar! Pienso que las noticias y los debates y las investigaciones actuales dan cuenta de cómo cada vez es un asunto más prioritario, no solamente el reconocimiento social del papel que tienen los educadores en pri-

mera infancia, de los maestros y maestras en primera infancia, de los formadores y formadoras como los llaman en otros escenarios, en términos no solamente económicos sino, también, de una cualificación real, técnica, que de alguna manera los vincule mucho más activamente desde su experiencia y su práctica pedagógica cotidiana. ¿En qué sentido? En el sentido en que pienso que son ellos quienes, teniendo en cuenta que han construido y construyen diariamente en las interacciones con los niños y sus familias, una identidad propia de la educación inicial, la identidad de esas prácticas pedagógicas para el país, estarían fuertemente alimentadas por todo lo que ellos han construido, por todo lo que ellos hacen cotidianamente, por esas múltiples miradas de las diversidades, desde lo territorial, pero también desde lo cultural, de esas expectativas de futuro que se tejen en las regiones, de esas condiciones propias y contextuales que hay en este país tan diverso, y entonces, considero que cuando hablo del posicionamiento de los maestros en procesos de educación inicial, es un asunto que requiere que sea priorizado y valorado socialmente.

Es decir, que algún día la sociedad, –y ojalá sea un día muy cercano– toda la sociedad entienda que el papel que se juegan esos profesionales, o esas personas que están al frente de la interacción diaria de los niños y que tienen a cargo la promoción de su desarrollo, pasa principalmente, por una mejor cualificación, unas mejores oportunidades, en el sentido en que también a ellos habría que garantizar la posibilidad de construir un proyecto de vida digno, un mayor y mejor reconocimiento y posicionamiento social como actores claves del desarrollo humano y en el desarrollo político de este país, como actores claves para las transformaciones y las revoluciones que realmente se necesita hacer.

Entonces, pienso que en ese sentido, al país todavía le falta mucho. Nosotros en CINDE desde las diferentes experiencias de Proyectos de Desarrollo y de Proyectos de Investigación que hemos venido implementando en el campo de primera infancia, nos hemos dado cuenta que esa visibilización y ese reconocimiento social de los maestros y maestras en la prime-

ra infancia, es un tema aplazado en el país, cuando tendría que desempolvarse e imponerse con mucha fuerza y mucha potencia en las agendas públicas, en las acciones prioritarias de Gobierno, que se volviera esto un asunto de Estado en el que todos nosotros como ciudadanos, y todas las personas de la comunidad académica, la sociedad civil, el mismo Gobierno, aunara esfuerzos para que eso realmente tuviera una transformación importante en el sentido de todo lo dicho, para que realmente desde ahí hacer desaparecer esas condiciones de precariedad, en las que funcionan muchos maestros y maestras que trabajan con primera infancia en los distintos territorios y en las zonas marginales. Luego, si eso no cambia realmente, creo que los demás cambios que se esperan de un ejercicio real y del cumplimiento total de los derechos de los niños van a tener siempre una condición adversa para poder ser garantizados con plenitud.

Considero, además, que esto está trazado y establecido por otras variables estructurales que tocan con la pobreza, con la manera en que se generan las políticas, con la desatención del Estado, frente a la precariedad de esas condiciones de esos múltiples sitios, Municipios y barrios marginales de Colombia, y a los que nosotros, como sociedad civil, tampoco nos hemos unido con mucha fuerza.

R.E.C.: ¿Considera usted que existen políticas de inclusión para la educación de los niños de acuerdo con sus Derechos?

N.Y.P.: Pienso que el país se encuentra todavía en proceso de construcción de esas políticas de inclusión; creo que hay avances importantes, se han generado, al menos en la última década, algunas discusiones alrededor de qué es eso de la perspectiva de inclusión; qué es la inclusión en el marco de las políticas. Y si uno se devuelve en la historia, uno miraría que, de alguna manera, eso que se ha hecho para la Educación Básica y para la Educación Secundaria se fue extendiendo también a la educación inicial, en el sentido en que la inclusión se pensaba desde la discapacidad únicamente; se pensaba solo desde tener en los jardines niños con discapacidad y hacerlos parte de los grupos de niños que no tenían ningún tipo

de discapacidad –y eso era la inclusión–. En estos momentos, cuando uno lee los documentos, cuando se empiezan a mirar las acciones, los grandes proyectos, los convenios Nacionales, Distritales, las iniciativas, se puede apreciar una movilización del discurso al menos en términos del pensar la inclusión desde otras perspectivas: desde la valoración de la diversidad, de tratar de generar atenciones integrales para la primera infancia que estén orientadas por las condiciones complejamente particulares que se dan durante toda la primera infancia en términos individuales, de que cada sujeto es único, particular y que es imposible hablar de una sola infancia y un solo desarrollo –eso ya sabemos que está revaluado– sino, también, hablar de esas otras múltiples constituciones de identidades que se van dando por vía de lo étnico, de la raza, de las prácticas religiosas, de los contextos territoriales, de las culturas, de las regiones, que inclusive, la teoría misma a veces no alcanza para poder decir desde dónde podemos establecer unas políticas de inclusión que realmente atiendan a esas particularidades y subjetividades de cada ser humano, de cada niño, durante sus primeros años de desarrollo y, por lo tanto, durante toda su vida.

Justamente en estos días discutíamos con el Grupo de Investigación y leyendo a un autor argentino, que en el campo de las políticas públicas los países en Latinoamérica deberían encaminar sus políticas hacia unos procesos de inclusión pensados cada vez más en procesos subjetivos, basados en la particularidad del sujeto. Pero llegar a ese nivel de política es tan difícil, precisamente por las implicaciones que tiene eso para la operación de la política, para la implementación de la política pública, sobre todo en unos contextos tan diversos, tan marcados, por esa pluralidad como el colombiano y del Latinoamericano en general, que hacen que realmente llegar a un estado de desarrollo de políticas en tal nivel, sea un reto vigente no solo para Colombia sino también para América Latina.

Entonces, yo pienso que, en el tema de la inclusión en todavía nos falta mucho por avanzar aunque, como digo, me parece que sí se han hecho esfuerzos, y ya se ve en los Jardines Infantiles, en las di-

ferentes modalidades de atención cómo, de alguna manera, empieza a emerger y a visibilizarse una preocupación por prácticas pedagógicas que hagan ese reconocimiento, que al menos se hagan la pregunta por ello; es importante ver un país en donde los maestros, educadores, los Directores de los Centros de Desarrollo Infantil y de las diferentes modalidades de atención a la primera infancia se están preguntado: ¿Y cómo se configuran estas prácticas en la vida cotidiana, teniendo en cuenta que tengo un grupo de niños indígenas, desplazados, afectados por el conflicto armado, con discapacidad?. Considero que el país ha avanzado, aunque no lo suficiente, todavía falta un camino enorme por recorrer.

Quizás la oportunidad, está trazada para volver, de alguna manera, a la política de primera infancia del país, por estos lineamientos; la apuesta del país es a que haya una apropiación y una caracterización y un ejercicio de las políticas, adaptados a esas condiciones de lo territorial, de lo que ocurre en los micro-contextos de cada municipio y región. Ahí es donde realmente vemos qué podemos configurar como país en esa apropiación, y creo que eso puede ser un poco complejo, porque significaría que podría haber tantas políticas, tantas formas de implementación de las políticas de primera infancia, como municipios y contextos específicos en este país; y me parece que eso va a ser interesante, esto nos va a plantear muchos retos de investigación, de gestión, de problemas pedagógicos, de preguntas nuevas, frente a la atención de esos niños, de esas apropiaciones, en qué se convierten esos lineamientos en lo territorial, o qué resistencias generan esos lineamientos, porque también puede suceder que eso no fue posible de lograr ahora, que el resultado sea que lo que se constituyó fue esta otra cosa que no se encontraba en los lineamientos, y eso nos siga dando pistas de cómo ir armando mejores políticas y, por lo tanto, mejores acciones para el campo de la primera infancia en nuestro país, no solo en términos de las garantías de sus Derechos, sino de la generación de mejores condiciones para su desarrollo, que para mí es la otra deuda que le queda a la primera infancia desde lo que hemos desarrollado hasta ahora.



Foro-Taller

sobre socialización de la estrategia de

Cero a Siempre

con docentes de preescolar de las Instituciones educativas oficiales de Bello, Antioquia

Participantes:

Asociación de Preescolares Privados del Municipio de Bello (ASOPREBE), Instituciones Educativas Oficiales, Instituciones Educativas Privadas y Subsidiadas, y Hogares Comunitarios.

El presente documento pretende dar cuenta de las opiniones que tienen las docentes de preescolar de las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bello, Antioquia, y las integrantes de la mesa de educación preescolar frente a la pregunta número seis de los foros de socialización de la Estrategia de *Cero a Siempre*.

Durante los foros se desarrolló una encuesta sobre las competencias profesionales de las docentes, una encuesta institucional y se hicieron seis reflexiones sobre las siguientes preguntas: 1. ¿Considera posible un modelo pedagógico para la educación inicial en Colombia y cuál debería ser? 2. ¿De este modelo pedagógico cuáles serían las competencias a desarrollar por edad? 3. ¿Considera que los docentes que trabajan con primera infancia cuentan con la formación académica y perfil para ejecutar su función? 5. ¿Conoce la estrategia de Cero a Siempre? ¿Qué conoce de ella? 6. Como docente de preescolar del grado de transición de una institución educativa oficial de la ciudad de Bello, ¿cuál es su reflexión sobre la frase contenida en el artículo 3° literal C) de la Resolución 1515 del 3 de julio de 2003 “Por la cual se establecen las directrices, criterios, procedimientos y cronograma para la organización del proceso de asignación de cupos y matrícula para los niveles Preescolar, Básica y Media de las instituciones de educación formal de carácter oficial en las entidades territoriales”, expedida por el Ministerio de Educación Nacional?. Dicha frase es: Asegurar que la edad mínima para ingresar al grado de transición sea cinco años cumplidos a la fecha de inicio del calendario escolar.

A continuación se transcriben algunas de las respuestas más significativas expresadas por docentes que participaron en el foro.

Docente: *Diana Lucía Estrada Quiceno*
IE: *Jorge Eliecer Gaitán*

Estamos en total desacuerdo porque esto violenta, de alguna manera, el desarrollo normal de los niños. La dificultad no es solamente para nosotras como docentes, los niños necesitan alcanzar su desarrollo en el momento preciso, en el momento en que su capacidad neurológica se lo permita. Pensamos que los niños de cuatro años no poseen las mismas capacidades que un niño de cinco, ni a los dos ni a los tres. En cada momento de la vida del niño hay una etapa por la que está pasando y eso tiene que ser, necesariamente, respetado. Y consi-

deramos que cuando los incluimos, así el niño parezca muy piloso, así la mamá nos diga que el niño trabaja muy lindo, nosotras sabemos que al niño le falta otro montón de cosas por falta de madurez. La madurez se logra a esa edad, por lo que no se debe pasar por alto; pensamos que esto se les debería brindar en grupos específicos como son el jardín o el nivel de pre-jardín instalados en nuestras instituciones educativas. Nosotras, como profesoras de pre-escolar, tenemos la capacidad de atender a niños de todas las edades, pero necesitamos tenerlos agrupados por edad y con un bagaje de trabajo muy diferente para cada nivel. Entonces, esto sería lo ideal para nosotras como equipo¹.

Docente: *Lina Mariana Hernández*
IE: *Josefa Campos*

Es imposible tener niños de cuatro años dentro de una misma aula, eso es un crimen. Los niños de cuatro años empiezan: “profe, ¿ya me puedo comer la lonchera?”, “profe, ¿ya vamos a jugar?”, “profe, ¿y mi mamá ya viene por mí?”; mientras que el de cinco años: “profe, y ¿cuándo vamos a hacer la tarea?”. Entonces, miren que los intereses son muy diferentes, y es bueno –ratifico lo que decía la compañera (transcripción anterior)– que las compañeras de primero sepan de este proceso; porque cuando van a llegar esos niños al grado primero van a decir: “es que en preescolar, en el grado transición, se pusieron a jugar y no aprendieron lo que tenían que aprender”. Algunos niños de cuatro años, a duras penas, apenas están aprendiendo a controlar sus esfínteres y aprendiendo a ir solitos al baño. Entonces, la compañera de primero no va a permitir que el niño le diga: “profe, ¡me limpia!”, o “profe, ¡me acompaña!”. Entonces por eso, sería muy bueno aceptar estos niños en nuestras instituciones, pero, que les asignaran un grado específico, un grado de jardín, solitos los niños de cuatro añitos y que sea una sola docente la que se encargue de ellos².

Docente: *Sandra Hincapié Tamayo*
IE: *La Unión*

Cuando se está directamente en el aula se presentan problemas muy específicos; por decir algo: los niños de cuatro

años están, muchos, en el garabateo con nombres, estando muy bien. Otros están simplemente en el garabateo; mientras que los niños de cinco años, están en todo un interés de letras y números, y constantemente preguntan: “profesora, ¿cuándo hago las tareas? profesora, ¿cuándo inicio el cuaderno?”. Y hay unas competencias muy específicas en los niños de cinco años, como manejar lateralidad para poder iniciar su proceso de lecto-escritura, conciencia fonológica, todo este asunto de, globalmente, hacer correspondencia con el número. Mientras que los niños de cuatro años tienen un interés distinto que es sobre todo la etapa objetual de la que habla Piaget. Entonces, ellos están en un interés, totalmente, hacia lo que más les gusta, el juego con los objetos o el juego de roles. Entonces, cuando uno está en el aula, ya en el trabajo específico, es muy difícil. A eso le sumamos la problemática y queja de las familias, como la he tenido yo este año: yo trabajo en el área rural, donde las quejas son: “profesora, usted no ha enseñado nada; usted cuándo va a iniciar el cuaderno” Más la presión que uno sufre, también, con las profesoras de primero, donde luego escucha uno comentarios en las reuniones: “ah, la profesora de preescolar no enseñó nada este año”. También le sumamos a eso, qué curioso, que los niños de cuatro años, tienen unas características diferentes de acuerdo a como haya sido su estadía en la casa; si es un niño de cuatro años que viene de hogares comunitarios, viene de las guarderías –mal término porque no son para guardarlos– viene con unos conocimientos distintos. Pero si viene de la casa, y es primera vez que va a ser institucionalizado, viene un niño, con un garabateo acá (mueve su brazo derecho, a la vez que señala el hombro derecho con su mano izquierda), ni siquiera la tiza, ni siquiera otros procesos de motricidad. A parte de eso, viene la parte afectiva: niño que se desprende por primera vez de su mamá, pregunta únicamente: “profesora, ¿a qué hora vienen por mí? Profesora, ¿cuándo vienen por mí?”. Entonces, realmente, en general estamos de acuerdo en que los niños sean legalmente institucionalizados a

edades tempranas porque el desarrollo se optimiza; estamos en desacuerdo con que lo hagan en el mismo salón con los de transición³.

Docente: Piedad Ofelia Saldarriaga

IE: Villas del Sol

Consideramos que es un atropello contra la condición académica e integral del estudiante, pues no tienen una madurez escolar apropiada, para asimilar, adaptar e introyectar los conocimientos adquiridos en todas las áreas y competencias. Las situaciones traumáticas se verán cuando el estudiante llegue a primero de primaria, porque su desarrollo no será el indicado para recibir la formación primaria normal. Otro factor importante es que, según los parámetros del Ministerio de Educación, Preescolar no se pierde. Entonces, ¿uno no pierde preescolar! Dice la maestra: "Ay, vea señora, es que yo creo que el niño no puede con primero, está muy lindo y todo... él sabe muchas cosas, pero es que le falta saber muchas todavía"; "No importa, profesora; vea, yo le aseguro que en vacaciones yo lo adapto, en vacaciones yo se lo pongo al día" (responde una posible madre). Y el muchachito llega a primero: "el duro"; ¡mentiras!, el pobre muchachito llega a primero, y entonces, lo que decía Ana: "Y ¿quién era su profesora de preescolar?"; "Ah, la profesora Piedad" (responde el niño); "¿La profesora Piedad? Pero no le enseñó nada". No, la profesora Piedad le enseñó mucho, pero el muchachito no aprendió, ¿sí o no? Entonces, qué es lo que le sugerimos al Ministerio de Educación Nacional: *amamos nuestra profesión de ser maestras, estamos felices de ser maestras; pero que por favor nos colaboren. Si es que están muy interesados en que los hermosos niños estén en la educación oficial desde pequeños, entonces que abran pre-jardín, jardín y transición. Entonces yo voy a ser de Ofelia Saldarriaga Aguirre, profesora de pre-jardín, ¡maravilloso!; después voy a ser de jardín y después de transición. ¡Pero no es que de cuatro años van a pasar a primero! Mire, nosotras como profesoras que somos y que ya somos guerreras, nos adaptamos a niños de cuatro años, y los ponemos a trabajar y a marchar y salen de cuatro años muy bien. Pero es que*



estamos pensando, ¿qué es lo que dice esa campaña De Cero a Siempre? Pensando en los niños y las niñas y los estamos atropellando, les estamos diciendo: "aprenda, aprenda, aprenda, aprenda", y no están capacitados. Para concluir, les vamos a decir que hay una señora que se llama Mabel Condemarin⁴ que trabaja el concepto de madurez escolar. Eso no se lo inventó ella, eso es verdad, la madurez escolar existe y los niños de cuatro años deben hacer el grado de transición y luego sí, pasar a primero⁵.

Docente: Diana Marcela Uribe

IE: Fe y Alegría Nueva Generación

Mi opinión respecto a la acogida de los niños de cuatro años al grado de transición, tiene varios puntos de análisis. Primero, más que la edad, yo creo que habría que reconocer cuál es el sentido y el espíritu del preescolar en la escuela. Máxime, porque estamos apresurados con volcar la perspectiva pedagógica de

que los niños aprendan a dividir, a sumar y a restar en un grado en que ese no es el fin ni el propósito central. Tendríamos que entrar a revisar la importancia de la lúdica, del juego, la experimentación, el disfrute desde el cuerpo. Y desde ahí, cualquier niño, incluso de tres, de cuatro años, estaría apto para pertenecer a un grado como este. Sin embargo, la escuela, yo creo, tendría que empezar a pensar si va a acoger niños de cuatro años, si tiene los espacios que realmente le posibiliten al niño ese tipo de interacciones, de socialización, de juego, por edades; no tanto por edades cronológicas, los niños tienen desarrollos diversos, ritmos de aprendizajes distintos. Y todo esto, yo creo, tendría que ser mirado bajo una perspectiva pedagógica pero también curricular, cómo adecuamos nuestro currículo para ofrecerles a los niños una educación adecuada. Y desde allí, lo primero que tendríamos que considerar es crear grupos de estu-

dio para las profesoras de preescolar y mirar qué estamos dando, qué estamos ofreciendo, qué tan fieles estamos en lineamientos de la educación preescolar y a los requerimientos que nos hacen desde el Ministerio frente a una propuesta que es más integral, con unos principios muy variados, que no solo está enfocado a procesos desde la lógica o la comunicación; cómo se desarrolla desde lo socio-afectivo, desde la interacción, desde el disfrute con el otro, con el espacio y, obviamente, dónde hay diversas opciones a nivel de estrategias didácticas para que los niños exploren y aprendan jugando. Desde ahí, yo diría que más que separar a los niños de cuatro y cinco años, tendríamos que entrar a considerar qué está ofreciendo la escuela, cómo nos estamos preparando para acoger otros grados, como serían el grado de pre-jardín y de jardín, como posibilidades que también tendría la escuela, pero que, como dije anteriormente, tendría que pensarse la infraestructura, tendría que pensarse el personal calificado para ello, tendría que pensarse que no cualquiera podría atender a estos niños, y que no se trata de que las escuelas los excluya o los incluya, sino de qué manera lo hacemos y con qué sentido y propósito estamos trabajando por ello. Eso implicaría, como lo dije también anteriormente, conformar comunidades de estudio y que discutiéramos alrededor no solo de las prácticas de enseñanza, sino de las teorías que respaldan esas prácticas, y reconocer un poco desde la parte psicológica, cuáles serían esas características y condiciones de los niños que tenemos. Obviamente, eso puede variar de acuerdo con el contexto y con las características socioculturales, pero que nos detengamos a pensar antes de un cambio o una re-estructuración, qué es lo que cobija ese cambio, cuáles son las implicaciones, cuáles son las apuestas, los roles, las funciones, las transformaciones que esto generaría⁶.

Docente: *Sofía Catalina Arango*

IE: *Comercial Antonio Roldán Betancur*

Mi opinión sobre el ingreso de los niños de cuatro años al grado de transición, es que no es tanto discutir si deben o no estar ahí, sino, cuáles son

los principios que marcan la educación preescolar en el país; porque considero que de la formación curricular que se da en las instituciones educativas, hemos formalizado este grado, limitándolo a unos simples contenidos de carácter académico, olvidándonos de la importancia del preescolar en la formación de los lenguajes expresivos, en la formación de un niño que piensa y se comunica con otro, en un niño para hacer, para vivir, para compartir, para desarrollarse en un contexto determinado. En este orden de ideas, considero que la discusión no se debe centrar en la edad, sino en los principios que rigen la educación pre-escolar en el país.

Docente: *Gloria Elena Román Betancur*
IE: *Villas del Sol*

Mi hacer tiene una experiencia de alrededor de nueve años como licenciada en el ejercicio de pre-escolar en colegios oficiales en espacios rurales y urbanos, así como docente de cátedra en primera infancia en la Universidad de Antioquia. Mi experiencia particular actual, corresponde definitivamente al intercambio o a la vinculación de niños de cuatro, cinco años en un mismo espacio; entonces, tengo alrededor de treinta y dos niños, donde el 80 % son niños de cuatro años, y he vivido muy cerca de este tipo de vinculación de manera inapropiada. Aunque los niños de diferente edad cronológica, donde todas sus competencias tienen desarrollos diferentes, donde las familias de estrato uno y dos tienen también recursos y estímulos diferentes en sus espacios familiares y sociales... gran dificultad, entonces, corresponder a un asunto de unos niños en espacios escolares de transición en escuelas públicas del municipio de Bello, es muy complejo, porque no se están teniendo en cuenta las dificultades del contexto. Además, vincular niños de cuatro, cinco años a un mismo espacio, donde definitivamente, estos niños tienen unas exigencias en cuanto a las demandas académicas para poder transitar al siguiente grado, es totalmente incoherente e inapropiado, porque hemos visto niños con dificultades de diferente orden: social, comunicativas, psicosociales, en fin, una cantidad de situaciones que no se pueden forzar en este momento

de su ciclo de vida. Entonces, pretender que niños de cuatro años, accedan a la formación de transición, donde está determinado otro nivel de competencias y necesidades para que transiten al grado primero, es totalmente inadecuado, totalmente incoherente y totalmente inapropiado con niños que estamos obligando a marchar (podríamos decirlo entre comillas) a un proceso que no es el adecuado para su proceso cronológico y social. Además, hay que tener en cuenta, mucho, mucho, el contexto en donde nos movemos y las necesidades de todo orden, que camuflan o están allí argumentando ese proceso, bien o mal, de estos niños en este contexto. Entonces, estos niños, cuando pasen a primero por Ley, van a tener un fracaso de un 90%. Entonces, si yo llego con cinco años, cinco años cumpliditos a un primero, y me encuentro con un primer inconveniente, un primer fracaso, seguramente ese niño va a tener tantos fracasos, tantas tristezas, por tener que enfrentar un proceso que no es adecuado para su edad y donde, seguramente, vamos a tener un fracaso escolar de ahí en adelante. Y desde ya está alarmando, se está anunciando un fracaso escolar en ese niño; no solamente un primero, sino en lo sucesivo, además del conflicto que eso puede generar en una familia y en el propio niño.

A modo de conclusión

Si recogemos los diferentes conceptos emitidos en el taller con las docentes de transición de las instituciones educativas oficiales, los recopilados en la Mesa de Educación Preescolar y otros conceptos expresados por personas vinculadas con la educación, como Rectores, Secretario de Educación y Cultura, algunos funcionarios de esta Secretaría y el Asesor en Educación de la Alcaldía, se podrían resumir en los siguientes conceptos:

- El ingreso de los niños al grado transición a la edad de cuatro años es un atropello al libre y normal desarrollo sicosocial y pedagógico de la niñez.
- No es posible mezclar en un aula niños de cuatro y cinco años, ya que la edad determina las expectativas y necesidades del aprendizaje.

- El niño o niña llega preparado al aula de transición dependiendo del contexto pedagógico del cual proviene (casa, hogar comunitario, jardín, etc.).
- Forzar al niño a ingresar a los cuatro años al grado transición, es garantizar un rotundo y doloroso fracaso escolar y pedagógico, en la mayoría de los casos, en los grados posteriores.
- La discusión sobre el grado transición debe sobrepasar las barreras de edad y tiene que trascender los escenarios de lo pedagógico y curricular.
- Hay que retomar el concepto de *madurez escolar*⁷ de Mabel Condemarín.
- Estamos de acuerdo con la posibilidad de que se atiendan los niños de cuatro años, pero en el nivel jardín, lo que implicaría convertir este grado como obligatorio en la educación oficial en Colombia.

Otras conclusiones que surgen a partir de los principios que rigen la educación pública en Colombia son:

- **Frente a la cobertura:** en la actualidad, Colombia no ha alcanzado el 100% de la cobertura en el grado transición, teniendo en cuenta que se toma como referente los niños en edad escolar considerada por el MEN a partir de los cinco años. Si se agrega a este rango los niños y niñas de cuatro años, estaríamos disminuyendo el índice de cobertura en transición de manera significativa. Sumado a esto, hay que contemplar que tendrá que reglamentarse nuevamente la edad escolar e incluir a los niños de cuatro años en este grupo y por ende los índices de cobertura neta y bruta en Colombia también disminuirían considerablemente.

Otro aspecto que preocupa está relacionado con la edad de terminación de los estudios de básica primaria, secundaria y media; actualmente, el adolescente termina sus estudios a la edad de 16 o 17 años en promedio. Si se aplica lo estipulado por el Consejo de Estado estaríamos, en el peor de los casos, lanzando al adolescente al mundo adulto a los 14 o 15 años, aspecto que va en contra de todos los



Fotografía - Alberto Motta

modelos de desarrollo en el mundo. Otro asunto es la terminación de estudios a la edad de 14 años, que no garantiza el desarrollo sicosocial necesario para afrontar el escenario adulto de la educación superior, lo que también se convierte en un detonante de un fenómeno que se evidencia en todo el territorio colombiano: *la desocupación adolescente y juvenil*.

- **Frente a la calidad:** ¿Si en Colombia no tenemos la capacidad instalada para atender el 100% de los niños y las niñas de cinco años en el grado transición, qué pasará cuando todos los padres de familia deseen ingresar los niños de cuatro años al sistema escolar público? Lo más seguro es que nuestras instituciones educativas colapsarán ya que no se posee ni la infraestructura, ni los docentes, ni el material didáctico, ni la pedagogía necesaria para atender esta población.
- **Frente a la eficiencia:** actualmente, las Secretarías de Educación del país afrontan grandes inconvenientes por escasez de recursos debido a que la demanda es superior a la oferta. Si aumentamos la demanda y se sostienen los niveles de oferta, estaríamos incrementando los problemas de sostenimiento de la educación pública en Colombia.

Por último, es importante señalar que la situación actual que se viene presentando con los niños de cuatro años en el país, no incide solamente en el grado transición o en la educación Básica y Media, sino que afecta, además, un programa piloto del Gobierno Nacio-

nal, como lo es la estrategia “De Cero a Siempre”, que contempla la atención integral 1.200.000 niños en Colombia de cero a cinco años. Si no se toman cartas en el asunto de manera oportuna podríamos afrontar graves problemas de cobertura en las diferentes modalidades de atención de la estrategia y se dificultaría, por ende, el cumplimiento de esta meta establecida en el Plan de Desarrollo Nacional 2010-2014 *Prospektividad para Todos*.

Esperamos que este documento sirva de soporte al MEN para tomar las decisiones pertinentes que permitan solucionar la problemática actual y la que se avecina en el mes de septiembre con los procesos de pre matrícula y matrícula para el grado transición en las instituciones educativas públicas de todo el País.

Documento enviado por Hugo Díaz Marín, Asesor Alcaldía Bello Antioquia

Notas

- 1 Transcripción del video original (min 3:35-5:25) del 2 Foro Taller con docentes de Preescolar de Instituciones Educativas Oficiales de la Ciudad de Bello, realizado el martes 12 de julio de 2012.
- 2 Ídem (min 8:50-10:05).
- 3 Ídem (min 10:15-13:16).
- 4 Condemarín, Mabel, (1978). *Madurez escolar: Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Editorial Andrés Bello.
- 5 Transcripción del video original (min 18:56-21:56) del 2 Foro Taller con docentes de Preescolar de Instituciones Educativas Oficiales de la Ciudad de Bello, realizado el martes 12 de julio de 2012.
- 6 Transcripción del video original *Entrevista a miembros de la mesa de educación preescolar* de la Ciudad de Bello, realizado el martes 24 de julio de 2012.
- 7 Condemarín, Mabel, (1978). *Madurez escolar: Manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Editorial Andrés Bello.

Las políticas

públicas deben responder a las necesidades

reales de los sujetos o grupos poblacionales a los que están dirigidas

Revista Educación y Cultura: *¿Cuál es su opinión sobre las políticas de infancia y cómo contribuyen a la formación del sujeto infantil?*

Diana María Posada: Las políticas públicas se constituyen en el marco que regula y orienta la toma de decisiones y acciones estatales en procura de garantizar un efecto sostenido en el tiempo sobre los asuntos que desde ellas se elige priorizar, suelen formularse de manera particularizada en función de un determinado sector, educación, salud, por ejemplo, o de una determinada población –niños, adolescentes, jóvenes, adultos mayores– o también, en atención a condiciones particulares como lo es la situación de desplazamiento forzado a causa de la violencia. Dicha sectorización, busca atender las singularidades pero, a la vez, puede, también, entrañar el riesgo de la discriminación, aun cuando se busca la inclusión.

Uno de los criterios para garantizar la pertinencia de las políticas públicas es que respondan a las necesidades reales de los sujetos o grupos poblacionales a los que están dirigidas, para lo cual se requiere su participación, condición necesaria pero no suficiente.

Se requiere que lo anterior entre en diálogo con el conocimiento situado producido desde diversos campos disciplinares que se han ocupado de poner en pregunta los asuntos que han sido “naturalizados” para el caso que nos ocupa, el de la infancia. Infancia entendida como categoría histórica, social y culturalmente construida, que no sig-

nifica ni nombra lo mismo en todos los tiempos y lugares, y que en la contemporaneidad no alcanza para nombrar la diversidad de sujetos que alberga, según lo afirman Diker, 2008 y Minicelli, 2008, entre otros autores y en la que la mirada del “niño universal” instalada desde la modernidad y del “desarrollo infantil” como concepto posicionado desde la psicología evolutiva, siguen afincados en los discursos y en los imaginarios sociales, aunque los niños de carne y hueso, las transformaciones de las familias, los efectos de las nuevas tecnologías, y la globalización del mercado, los hayan rebasado produciendo efectos sobre la configuración de sus subjetividades que ni la política ni los llamados especialistas de las ciencias sociales, la pedagogía y la educación alcanzamos a leer.

Lo anterior no desconoce de ninguna manera la importancia de contar con la política pública nacional de primera infancia, Colombia por la primera infancia, de lo que desde allí se ha derivado, como lo es la creación de la comisión intersectorial y la puesta en marcha de la estrategia de Cero a Siempre, al igual que los programas locales, como es el caso de Buen Comienzo para la ciudad de Medellín, ni tampoco negar los esfuerzos para que, desde los entes territoriales, esta se conozca, se apropie y se contextualice. No obstante, se señala la necesidad de ampliar los debates y definir estructuras de apoyo y soporte, acompañados de seguimiento y evaluación permanente.

R.E.C.: *¿Cuáles son las razones por las que no se ha aplicado la Ley 115 en lo*



Diana María Posada

Licenciada en Preescolar y Magister en Educación: Sociología de la Educación, de la Universidad de Antioquia. Profesora de Planta de la Facultad de Educación, Coordinadora de la Licenciatura en Pedagogía Infantil entre 1999 y 2004. Investigadora adscrita al Grupo GEPIDH y Coordinadora del Colectivo de trabajo académico Infancias y Culturas Juveniles hasta enero de 2013. Jefa del Departamento de Educación Infantil desde octubre de 2012 hasta la fecha.

que tiene que ver con los tres grados del preescolar?

D.M.P.: Desde la Ley 115 de 1994, el Decreto 1860 del mismo año y el Decreto 2247 de 1997, se define claramente el nivel preescolar con tres grados: Pre jardín, Jardín y Transición como el primer nivel de la educación formal, el cual está dirigido a niños entre los tres y los seis años. Aunque solo el grado Transición tenga carácter obligatorio, estas disposiciones consideran la formación de maestros y maestras preparados en las Escuelas Normales Superiores y en las Facultades de Educación.

Por otro lado, una lectura de lo que ha sido la atención a la infancia en Colombia, muestra la existencia previa y la coexistencia actual, de programas de carácter no formal e informal, dirigidos a los niños desde el nacimiento, incluso, desde la gestación y durante sus seis o cinco primeros años de vida, dando lugar a lo que se conoce como educación inicial, que incluye iniciativas formales, no formales, familiares, comunitarias, programas abiertos a la intersectorialidad y a la interinstitucionalidad y, en teoría a la interdisciplinariedad, que abren espacio a la presencia de profesionales de diversas áreas y con variados niveles de formación, denominados agentes educativos.

En un escenario como este, el nivel preescolar ha quedado circunscrito al único grado obligatorio creado por ley en la mayoría de las instituciones oficiales y conservado eso sí, en sus tres grados en algunas instituciones particulares que aún subsisten y en Instituciones educativas integradas de carácter privado que ofrecen los niveles educativos de Preescolar, Básica (primaria y secundaria) y Media.

Me atrevería a decir que se trata de una historia común en varios países de América latina, en la que coexisten no solo varios modos de nombrar las acciones educativas y de atención dirigidas a los niños menores de seis años: educación infantil, educación parvularia, educación preescolar, educación inicial, educación para la primera infancia, AEPI (Atención y educación para la primera infancia) y ECPI (Educación y cuidado de la primera infancia), atención inte-

gral de la primera infancia. A las que subyacen, fundamentalmente, dos propósitos: promover el desarrollo integral del niño o prepararlo para la escuela, muchas veces incorporando métodos propios de la educación primaria lo que se ha dado en llamar *primarización* de la educación inicial.

Así pues, los maestros del grado Transición que prestan sus servicios en el sector oficial quedan en una especie de limbo, dejan de hacer parte de la educación inicial que va corriendo el lindero de los seis hacia los cinco años y en las instituciones educativas suelen ser distanciados de la educación básica, quedan, entonces, responsables de la recepción de los niños que proceden de los programas de atención integral, generalmente bajo un enfoque que promueve el acompañamiento para favorecer el desarrollo, y responsables de entregar los niños al primer grado de la educación básica de acuerdo con las expectativas que frente a ello se tengan: niños con aprestamientos para el cálculo matemático, la lectura y la escritura, con ciertos desarrollos motrices, en otros casos sí llegan leyendo y escribiendo mejor.

En todo lo anterior se advierten tensiones en materia de la educación de los niños menores de seis años que han sido llamadas por Ana Malajovich (2005) tensiones fundacionales que llevan siempre a un eterno retorno, son ellas: ¿asistir o educar? ¿Promoción del desarrollo infantil o enseñanza sistemática de contenidos? ¿Diseño curricular por dimensiones del desarrollo o por áreas de conocimiento? ¿El juego como estructurante de la subjetividad o como instrumento al servicio del aprendizaje?

Todas estas tensiones se advierten de manera clara en las disposiciones legales y documentos oficiales producidos desde el Ministerio de Educación Nacional, entre los que podrían mencionarse el Decreto Ley 088 de 1976, Decreto 1002 de 1984, la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, la Constitución de 1991, los Lineamientos curriculares de 1996, Resolución 2343 de 1996, Decreto 2247 de 1997, CONPES 109: Colombia por la primera infancia, la Ley 1098 de 2006 o Ley de infancia y Adolescencia, La Guía 10, La Guía 35, Orientaciones pedagó-

gicas para el grado de transición, Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia, Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico, Documento N° 13. Aprender y Jugar, *Instrumento* Diagnóstico de Competencias Básicas en Transición. 2010.

La Federación Colombiana de Educadores -FECODE- en la carta del editor de la *Revista Educación y Cultura*, en su número (93) publicado en diciembre de 2011, La educación preescolar en juego, hace una dura crítica al enfoque de atención integral tal y cómo se viene abordando, al afirmar que “En el capítulo 3 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 hasta los seis años, en salud, nutrición, cuidado, educación y protección”.

A primera vista, esta integración de instituciones podría considerarse un avance en la atención y asistencia a la niñez, sin embargo, no es así, 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 este sea integral y menos de calidad” (p. 4).

R.E.C.: *¿Cómo garantizar los derechos de los niños y los de sus maestros en las condiciones de precariedad en la que educan y se educan en las zonas rurales y en los barrios marginales de las ciudades tantos y tantos colombianos?*

D.M.P.: No es para nada fácil aproximar una respuesta a una pregunta de tal magnitud. No obstante, considero que la clave está en la educación, tanto la de los niños como la de sus maestros y la de los miembros de las comunidades que habitan, una educación de calidad que permita ampliar el horizonte cultural, lo cual requiere la voluntad política del Estado y de las instancias formadoras de maestros pero, también, exige una participación decidida que promueva el empoderamiento de las comunidades. Se trata de formar a los niños y a sus maestros en sus derechos a partir del ejercicio y disfrute de los mismos, desde una postura de respeto a su dignidad.



Tania Marcela Mateus Carreño

Magíster en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Docente Ciencias Sociales primaria en la IE San Josemaría Escrivá de Balaguer.

Resumen

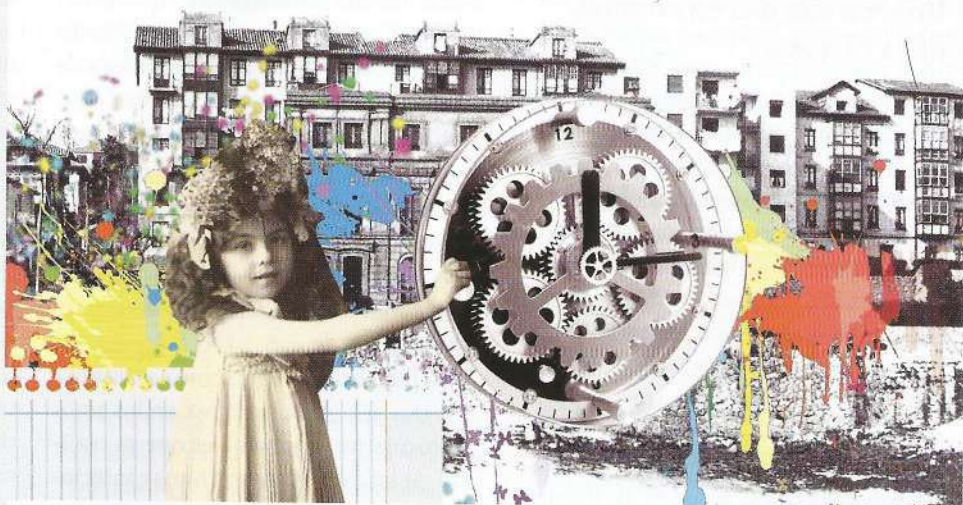
La presente ponencia abordará una reflexión sobre la enseñanza de la historia y las problemáticas surgidas en la praxis pedagógica, luego se esbozará la importancia de la memoria histórica y la búsqueda por deconstruir los discursos de la historia oficial para dar paso a las voces de la memoria, posteriormente se tomará el diálogo en el aula, propuesta tomada de la pedagogía crítica como punto de partida y de encuentro en el aula, y por último se esbozarán las etapas que ha venido desarrollando el proyecto de aula durante tres años.

Palabras clave:

Enseñanza de la historia, memoria histórica, diálogo en la escuela, proyecto pedagógico.

Clase de artículo:

Experiencia pedagógica significativa



Memoria histórica: humanizando la escuela

¿A la memoria le falta realidad? ¿A la realidad le falta memoria? O, ¿Qué hacer con la memoria, con la realidad? Puede ayudarnos a cerrar este dossier, en el que la memoria, la historia y la realidad no han cesado de interrogarse.

Juan Gelman

Durante décadas se ha venido reflexionando sobre la didáctica de las ciencias sociales, sobre la enseñanza de la historia y sus efectos en la apropiación del conocimiento entre los ciudadanos, el vacío sistemático que genera el aprendizaje memorístico de los procesos históricos. Pero esas reflexiones no están llegando a las aulas, todo el acervo documental y la producción intelectual circula entre los académicos y deambula por los pasillos universitarios manteniendo el círculo vicioso y la brecha académica entre el conocimiento disciplinar y la praxis pedagógica.

En un esfuerzo por superar esta contradicción y con la insistente necesidad de que la escuela no sea declarada como el

cementerio de las ideas, se inicia un proceso de reflexión del quehacer pedagógico para que la enseñanza de las ciencias sociales en la primaria logre conectarse con las investigaciones historiográficas recientes.

Además, con el propósito de que los maestros no olvidemos ni abortemos la importante tarea de formar seres humanos críticos, reflexivos, autónomos, en palabras de Fontana, “ayudar a que se mantenga viva la capacidad de las nuevas generaciones para razonar, preguntar y criticar, mientras, entre todos, reconstruimos los programas para una nueva esperanza y evitamos que, con la excusa del fin de la historia, lo que paren de verdad sean nuestras posibilidades de cambiar el presente y construir un futuro mejor” (Fontana, 1992, p. 144). Asumir la enseñanza de la historia como un reto para la construcción de un futuro, de un proyecto de sociedad, la historia como alternativa de cambio social.

Una mirada a la enseñanza de la historia

En primer lugar, es necesario abordar los problemas que han señalado investigadores como Carretero (2013) en la enseñanza de la historia, problemas que obstaculizan la aprehensión de los procesos históricos, de los conceptos y de la comprensión del pasado. El autor plantea que los objetivos en la enseñanza de la historia tienden hacia dos posturas: la primera es el romanticismo que se inspira en el amor a la patria, la valoración positiva del pasado y la formación identitaria, mientras que la segunda, ilustración que pretende desarrollar el pensamiento reflexivo en la comprensión del pasado histórico, abordando la historia como una ciencia en constante construcción.

En esta dualidad encontramos en las escuelas una tendencia hacia en abor-daje romántico del pasado, realzando el papel de los héroes, reproduciendo permanentemente la historia oficial, el pasado como una serie de acontecimientos alineados en el tiempo que los estudiantes deben aprehender para constituir su identidad nacional. La enseñanza de la historia se sigue planteando como un área memorística y fácil sin complejidad conceptual.

Carretero también propone el análisis de las narrativas usadas en las aulas como factor de recreación de los enfoques históricos que los maestros usamos en las aulas de clase, reconociendo que aún se mantienen las narrativas posi-

vistas de las historiografías que generan problemas como los nacionalismos exacerbados, la historia de las élites y de los héroes, amilando las voces de los pueblos y de los grupos históricamente excluidos de la historia oficial.

Es allí donde encontramos un amplio margen de acción, y se requiere una minuciosa revisión de los planes de aula usados en las escuelas, los libros de textos que se manejan y la didáctica del área. La historia oficial sigue narrándose año tras año y ratificándose en los actos protocolarios y homenajes que se realizan en las fechas patrias que se interiorizan de manera afectiva sin ningún tipo de reflexión ni análisis.

Continuamos perpetuando el aprendizaje fácil, simbólico y mecánico del pasado, en el que la historia juega un papel mecanicista y desconectado de la realidad, del entorno del estudiante y su comunidad.

Memoria histórica y la historia

En segundo lugar, si bien, la historia nos ofrece resultados de investigaciones, conceptualizaciones y análisis del pasado, no podemos negar y descartar el papel que desempeña la memoria histórica ligada a la memoria individual de los colectivos sociales.

Halbwachs plantea los marcos sociales de la memoria como referentes para el anclaje de los acontecimientos, porque “quienes recuerdan no son los grupos sociales, sino los individuos, pero que

no lo hacen solos, sino en relación con otros, y esa interacción, sobre la base de huellas de reconocimiento de lo sucedido se presenta en grupos que tienen una relación con determinados acontecimientos y ha sido denominada “memoria colectiva” (Antequera, 2011, p. 23).

La interacción de los recuerdos individuales con los colectivos, el individuo siendo él y siendo grupo, el hombre en sociedad siendo parte de un pasado común que se identifica con el grupo a través de sus recuerdos. El mismo Halbwachs (1995) lo plantea: “la memoria colectiva es el grupo visto desde dentro (...) presenta el grupo un cuadro de sí mismo que, sin duda, se extiende en el tiempo, porque se trata de su pasado, pero de modo que se reconozca siempre en esas imágenes sucesivas” (p. 11). La memoria colectiva presentada como un espejo en donde se reflejan los rastros del pasado que quedaron prendados en los recuerdos del grupo.

En este sentido, la memoria como recurso insalvable del ser social y ser político debe introducirse en el aula, dentro de la responsabilidad del docente al recrear el pasado desde la historiografía y sus herramientas, pero, también, desde el conocimiento social, desde la memoria de la comunidad.

La memoria histórica forma parte de la construcción del ciudadano y de la ciudadana en la medida en que esta es el punto común de cada sociedad, forma parte del reconocimiento como sujeto social, de la construcción de identidad, de la proyección como sociedad al futuro.

En el caso de Colombia, Gonzalo Sánchez (2003) plantea que estamos “frente a un problema de memoria, no solo con respecto a un acontecimiento temporalmente determinado, sino con respecto a toda la historia nacional” (p. 29) que obstaculiza cualquier intento de construcción de nación y de identidad como pueblo.

La memoria se constituiría como un mecanismo de protección y definición de los elementos que generan lazos de unidad en una comunidad, tanto culturales como políticos, procesos de relación e intercambio de esos elementos. Es aquí

“...La memoria como recurso insalvable del ser social y ser político debe introducirse en el aula, dentro de la responsabilidad del docente al recrear el pasado desde la historiografía y sus herramientas, pero, también, desde el conocimiento social, desde la memoria de la comunidad...”

donde la historia juega su papel, develando y escudriñando los problemas del pasado para cuestionar las permanencias y los antecedentes de los obstáculos que se presentan en su actualidad.

De esta manera, la memoria “es, en sentido profundo, una forma de resistencia a la muerte, a la desaparición de la propia identidad” (Sánchez, 2003). La memoria es resultado de procesos de profunda auscultación del pasado. La reconstrucción de parte de esa memoria debe ser compromiso de los historiadores, y de los maestros la transmisión, socialización y consolidación de ese conocimiento.

Es visible la imperante necesidad de reinterpretar pasajes de la historia colombiana que aún no significan nada para la sociedad en su conjunto, de darle una dimensión integral para que den cuenta de los acontecimientos actuales y las tendencias hacia las que se dirige el devenir histórico y que “la memoria histórica (sea) la principal brújula para orientarnos en el laberinto del presente. Sin memoria del pasado no habrá esperanza del futuro” (Kohan, 2013).

Además, develar las propuestas y proyectos de sociedad que constituyeron intentos de construcción de sociedad que quedaron incompletos o fueron cercenados por intereses políticos o económicos y no permitieron la continuidad de esas otras formas de ser comunidad y de ser Nación.

Por ello, la construcción de ciudadanía debe partir del conocimiento, cuestionamiento, reflexión sobre el pasado común, que se relaciona directamente con el presente compartido y los problemas y vicisitudes del hoy. Como diría Jacques Le Goff (1991): “la memoria, a la que atañe la historia, que a su vez la alimenta, apunta a salvar el pasado solo para servir al presente y al futuro. Se debe actuar de modo que la memoria colectiva sirva a la liberación y no a la servidumbre de los hombres”.

El diálogo como herramienta pedagógica

Frente a este panorama de la urgencia de la memoria colectiva en la enseñanza de las ciencias sociales, también emerge

el llamado de Freire en cuanto permanecen en nuestras aulas las prácticas ortodoxas mil veces criticadas desde todos los ángulos, tendencias y enfoques.

Prácticas autoritarias que deben romperse con el quehacer diario, para que la democracia entre a la escuela, que pase del discurso a la acción cotidiana, al devenir diario en las decisiones, en las actividades, en las relaciones, para que se rompa la relación jerárquica maestro-alumno.

El reto es que los hombres y mujeres que estamos formando sean cada vez más humanos, humanizar su existencia, despertar su conciencia crítica y que logren considerarse como sujetos históricos, capaces de transformar el mundo que les rodea. El hombre como ser inacabado e inconcluso.

Y para ello el diálogo es el hilo que une y que construye estas relaciones, el diálogo humilde y amoroso, el diálogo que implica fe y esperanza en los hombres y mujeres, que los conduzca al pensar crítico y reflexivo y a la deconstrucción del hombre oprimido para que emerja el hombre y la mujer nuevos, en palabras de Freire (1982), “la lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada” (p. 32).

Proyecto de Memoria histórica. Humanizando la escuela

El proyecto se origina como un proyecto de aula sobre la diversidad cultural y étnica de nuestro país, y con el tiempo va tomando forma y va ganando experiencia y solidez, hasta lograr un espacio dentro de los proyectos transversales de la institución logrando unificar y proyectarse a las otras jornadas con la colaboración de las docentes del área.

El proyecto combina el uso de TICs, el teatro, la música, el arte y el juego para el desarrollo de los conceptos y procesos históricos, además de la recreación de la memoria histórica con el fin de permear en los estudiantes los conocimientos históricos con experiencias significativas para su aprendizaje.

Con ese fin se reestructuró la malla curricular del área de sociales para prima-

ria incluyendo contenidos basados en los periodos históricos, abriendo los espacios a las voces silenciadas por la historia oficial, desmitificando a los héroes, retomando el papel de los africanos e indígenas en la construcción de nuestra historia e identidad, visibilizando y problematizando el papel de la mujer y su ocultamiento en la historia oficial, incluyendo la historia reciente dentro de los contenidos temáticos abordados.

Como lo plantearía Aguirre (2002), los indígenas rebeldes de México:

Han insistido constantemente en que su lucha es también la lucha de la memoria contra el olvido, lo que significa que es también un intento por recuperar y por mantener viva la memoria de su propia historia, la memoria de sus luchas y de sus reclamos, tanto como la reivindicación del pasado, del presente y del futuro que ellos, como indígenas, representan y que la historia oficial ha borrado e ignorado sistemáticamente durante siglos (p. 12).

Y qué mejor manera de reivindicar el papel de las luchas de indígenas, criollos, mestizos, africanos en nuestra historia que enseñándola desde la primaria, para que nuestros niños conozcan desde temprana edad la dignidad de las comunidades y su exclusión de la historia oficial.

La construcción del ciudadano a través de las prácticas democráticas es posible a través de los sociodramas recurriendo al juego de roles como mecanismo de identificación y de la construcción de identidades para el reconocimiento de la diversidad. Se pone en práctica la participación, la autonomía y la organización propia con la orientación del docente. Esta actividad está concentrada, principalmente, para los estudiantes de cuarto grado de primaria quienes planean y ponen en práctica su conocimiento histórico en la elaboración de pequeñas puestas en escena que posteriormente presentan a sus compañeros de otros grados.

Adicionalmente se implementaron las TICs para permitir una mayor motivación y participación de los estudiantes, para favorecer un aprendizaje significativo, participativo e interactivo. Los medios tecnológicos cercanos a los hijos

de la era tecnológica como herramienta para acercarnos al juego, a otros tiempos, a otras culturas y a su propia cultura.

Otro aspecto involucrado fue el juego como estrategia en el aula, que permite aprender a organizarnos, a ser con el otro, a reconocer la diversidad del entorno humano, que rompe el autoritarismo y nos hace humanos en igualdad.

Posteriormente se comenzaron a desestructurar las celebraciones patrias como actos simbólicos, afectivos y mecánicos, para darles un papel reflexivo y de construcción desde el aula. Se recurre a la didáctica como vehículo para materializar y construir la praxis educativa.

Para lograr la construcción de espacios participativos liderados por los estudiantes, como espacios democráticos genuinos, se organizó el Festival de la Independencia, espacio que ha permitido la participación y construcción directa de diálogos, de poderes direccionados por los mismos estudiantes. A través del Festival se promueve el arte y la lúdica para afianzar los conocimientos de historia, la memoria histórica y la identidad nacional a través de la pedagogía activa y crítica.

Se busca generar espacios de reflexión y memoria que permitan el aprendizaje activo de los estudiantes, fortaleciendo la formación de ciudadanos colombianos con identidad y conocimiento de su historia Nacional.

Para ello, no solo se puede limitar a los espacios de clase sino empoderar a los estudiantes con la promoción de la historia a través de la exposición y socialización del conocimiento del pasado y la reconstrucción histórica del periodo indígena y de la independencia de Colombia. En un principio se proyectaron salidas pedagógicas al Museo del Oro y al Resguardo Indígena de los Municipios de Cota y Chía; esto solo fue posible en una ocasión, debido a los múltiples obstáculos interpuestos por parte de la Rectoría que no ha logrado involucrarse con el Proyecto y ha desconocido y subvalorado la necesidad de las visitas a los lugares de memoria.

Para el desarrollo del Festival, los talleres fueron planeados, diseñados y ejecu-

tados por los estudiantes de los grados quinto, y dirigidos a los estudiantes de grados transición a cuarto. Se dedicó toda la jornada escolar a la realización de las actividades cuyo eje central eran los temas alrededor de cómo sucedió la independencia de nuestro país. Ya completamos dos años consecutivos con la realización del Festival con los niños de primaria y fue el primer año con todos los estudiantes de las jornadas de la mañana y sede Samaria.

A través de las actividades realizadas se persigue la formación de la identidad Nacional siendo los estudiantes protagonistas de la historia y convirtiéndose en promotores de la historia del país, divulgándola y socializándola a través del arte.

Algunos de los talleres elaborados fueron maquetas, pintura, floreros en plastilina, en greda, retratos, carteleros, máscaras en yeso, jardines de la expedición botánica, colorear a los próceres, danzas, análisis de videos del profesor Súper O Bicentenario, Bolívar en plastilina, entre otras estrategias propuestas por los estudiantes.

También se incluyeron talleres de juegos autóctonos con la inclusión de la rana, bolo criollo, yoyo, trompo, entre otros juegos tradicionales de la Región.

Adicionalmente, para este año se incluyó un nuevo capítulo al Proyecto, el ingreso de la comunidad con la realización del I Encuentro con los abuelos y abuelas con el fin de entretener la historia común de los mayores y contribuir a la recuperación de la memoria colectiva de nuestra comunidad. Además de cerrar la brecha intergeneracional entre los niños y sus abuelos.

El encuentro giró en torno a la familia y a la educación. Su eje central fue el diálogo a través de preguntas elaboradas por los estudiantes y respondidas por los abuelos. El llamado de los mayores se centró en la reflexión sobre la forma de las familias hoy y la responsabilidad de los estudiantes con sus estudios y con el futuro de la sociedad.

No se trata de un mero activismo dentro de la escuela, se trata de replantear las prácticas autoritarias e inflexibles que

aún permanecen en las aulas, romper las paredes, romper el cerco del pensamiento único, para que florezca la diversidad, la heterogeneidad y la multiplicidad de ideas, propuestas, visiones, como dijo una estudiante, "...Para que los estudiantes sean ellos mismos...", para que sean en comunidad desde el aprendizaje de su pasado común.

Conclusiones

El proceso educativo debe ir de la mano de la democracia, que permite no solo la participación de todos los actores del proceso, sino también, su intervención decisiva, el desarrollo de la creatividad y la innovación que convierten los espacios en dinámicos y cambiantes, empoderando a los estudiantes y reactivando la memoria histórica que permita el ejercicio de una ciudadanía responsable.

La escuela debe iniciar un proceso de desestructuración jerárquica para permitir la entrada de la democracia real, rompiendo con las prácticas rígidas tradicionalistas que torpedean el ejercicio de la democracia en la cotidianidad de la escuela. Subvirtiéndolo ese orden es posible que los estudiantes logren interesarse y motivarse y asuman un papel determinante en su proceso de aprendizaje.

De esta manera se puede lograr que la escuela mire de frente a la sociedad, trabaje a la par, de la mano, al ritmo que se desenvuelve el mundo moderno y generando espacios de reflexión sobre el futuro desesperanzador que nos promete el consumismo capitalista, rompiendo con el vacío y la inmovilidad y acomodando en el que nos sumergió esta era.

Recurriendo a la memoria como eje y como vehículo que nos reconstruya como ciudadanos, que nos obligue a mirarnos como individuos inmersos en una sociedad compleja y que nos deje vernos en el pasado y proyectarnos hacia el futuro.

Desde los espacios de memoria y con la desestructuración de las jerarquías clásicas del poder en la escuela es posible ejercitar la democracia y el diálogo para la construcción de propuestas que permitan el desarrollo del liderazgo y de su ciudadanía.

Adicionalmente, la introducción de los medios tecnológicos permite un acercamiento a las temáticas de clase, atendiendo a las necesidades de la generación visual que aprende fácilmente con la imagen y el movimiento.

También el arte permite la sensibilización y apropiación de las problemáticas y de la reconstrucción del pasado y de la construcción de su identidad nacional. Para concluir la reflexión del escritor William Ospina que ratifica nuestro compromiso y deber con el presente desgarrado que nos heredó décadas de violencia y nuestro compromiso con la esperanza y la lucha diaria con proyectos como este para ver el horizonte y construirlo con los niños de nuestra comunidad: "...Porque somos el país de la memoria borrada, del pasado escindido, el país del silencio obligatorio y de la conciencia trunca. Y el arte está ahí, entre tantas cosas para ayudarnos a no perder la memoria y a no extraviarnos en la locura de la indiferencia, que incuba y prepara siempre las masacres por venir..."¹.

Referencias bibliográficas

- Aguirre Rojas, C. A. (2002). *Antimanual del mal historiador ¿cómo hacer hoy una buena historia?* Bogotá, Colombia: Desde Abajo.
- Antequera, J. D. (2011). *Memoria histórica como relato emblemático*. Universidad Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/politica/tesis491.pdf>
- Carretero, M. (2013). *La construcción del conocimiento histórico. Propuesta educativa*. Recuperado de: <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/35.pdf>
- Fontana, J. (1992). *La historia después del fin de la historia*. Barcelona, España: Crítica.
- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI.
- Halbwachs, M. (1968). *Memoria colectiva y memoria histórica*. Recuperado de, <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/758929.pdf>
- Kohan, N. (2013). *Simón Bolívar y nuestra independencia. Una lectura latinoamericana*. (Versión electrónica). Recuperado de: <http://www.rosa-blindada.info/b2-img/SimonBolivarNestor.pdf>
- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. II parte. Capítulo I. Barcelona: Paidós. (Versión electrónica). Recuperado de http://www.ignacioldarnaude.com/textos_diversos/Le%20Goff,Jacques.Memoria.htm
- Ospina, W. (2013). *Viento seco. 1953*. Periódico El Espectador. Recuperado de <http://static.elespectador.com/opinion/viento-seco-1953-columna-460174>.
- Sánchez, G. (2003). *Guerras, memoria e historia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología ICANH.

Nota

¹ Ospina, William. <http://static.elespectador.com/opinion/viento-seco-1953-columna-460174>. 23 de noviembre de 2013.



Universidad de
La Sabana

Postgrados para la Excelencia Educativa RUTA DE FORMACIÓN DOCENTE

Maestrías

- **Pedagogía**
- **Educación (énfasis en Investigación Socioeducativa)**
- **Dirección y Gestión de Instituciones Educativas**
- **Informática Educativa**
- **Proyectos Educativos Mediados por TIC (modalidad virtual)**
- **Didáctica del Inglés con Énfasis en Ambientes de Aprendizaje Autónomo**
- **Didáctica del Inglés para el Aprendizaje Autodirigido (modalidad virtual)**
- **Asesoría Familiar y Gestión de Programas para la Familia (modalidad virtual)**

Especializaciones

- **Pedagogía e Investigación en el Aula (modalidad virtual)**
- **Gerencia Educativa**
- **Psicología Educativa**
- **Desarrollo Personal y Familiar**



MAYOR INFORMACIÓN E INSCRIPCIONES:
Contact center: (1) 861 5555 / 6666
rutadocente@unisabana.edu.co

www.unisabana.edu.co/rutadocente



Acreditación Institucional de Alta Calidad

Institución de Educación Superior sujeta a inspección y
vigilancia por el Ministerio de Educación Nacional.

SNIES: 53938, 51841, 53654, 53790, 102490, 53299, 90691, 102252,
53009, 1242, 54340, 10148



Las Marchas del Hambre

Los maestros y las maestras son las únicas personas que nunca se van de la escuela. Permanecen allí prácticamente toda su vida. Seguramente por esa razón, al resto de los mortales se nos hace tan fácil su oficio educador.

Y tal vez a esa idea se deba que, en la práctica, *ser maestro* sea un hecho socialmente irrelevante en Colombia. O al menos eso lo demuestra su grave situación laboral.

Muchos de quienes diseñan políticas educativas, dirigen y asesoran ministerios de educación escriben los textos escolares que usan los docentes, diseñan las evaluaciones censales escolares, organizan los planes de estudio de las licenciaturas e, incluso, dirigen y enseñan en las facultades de educación, tienen un conocimiento limitado de lo que es la escuela y el oficio de la enseñanza que en ella acontece. Por esta razón, se-

guramente se cometen tantas equivocaciones todos los días y luego, el costo de dichos errores y los pobres resultados como el de la prueba Pisa, se endilgan a los docentes.

Los maestros se producen en la escuela. Sus formas de enseñar, corregir, castigar, calificar, moralizar y educar a niños y jóvenes son resultado de su trasegar por las aulas y los patios de recreo, y de la reflexibilidad que resulta del diálogo con comunidades académicas, redes, colectivos y programas de formación docente. Diálogo inconcluso con muchos de los organismos encargados del direccionamiento de la educación pública. Ahí reside uno de los grandes problemas del sector: la conflictiva relación entre política y pedagogía, entre tecnócratas y docentes. Unos direccionan desde matrices y patrones de estandarización, y otros tramitan la política educativa con



Elizabeth Castillo Guzmán

Profesora Titular de la Universidad del Cauca. Psicóloga y Magíster en Psicología Social. Coordinadora del Centro de Memorias Étnicas y docente del programa de Etnoeducación.

sus propias coordenadas de contexto y de realidad pedagógica.

El 15 de mayo se “celebró” el día del maestro. Se trata, originalmente, de una fiesta católica, un sesgo confesional en la manera de reconocer la tarea del maestro. Vistos como apóstoles de la educación, el paso siguiente fue pedirles votos de obediencia y pobreza. De allí deriva la vieja representación del maestro como un ser noble pero pobre, importante pero marginal. Una tremenda paradoja que se mantiene en sociedades como la nuestra, donde se reconoce que la educación y, por tanto, la labor de los docentes son fundamentales para lograr un mejor estado de cosas, pero no se hace nada para mejorar la inversión en el sector educativo.

Reconocimiento social o mejoramiento laboral. He allí la tensión entre el apostolado devoto y el gremio organizado.

Pero lo del hecho, socialmente irrelevante, lo podemos constatar en muchos planos de la realidad.

En muchas de nuestras universidades las facultades de educación no son consideradas con el mismo nivel de importancia y prestigio que aquellas donde se forman ingenieros, abogados o médicos. Los resultados de las pruebas ECAES obtenidos en sus programas de licenciatura no determinan el top de las 20 mejores universidades, que anualmente presenta la revista *Semana* en su especial sobre Educación Superior.

En Colciencias, el programa de estudios científicos en educación no ha sido el de mayor prioridad. A no ser por el reciente “boom” de los recursos de regalías y su impacto financiero, el histórico presupuestal y de inversión programática en este campo, sirve para hacerse a una idea de lo sucedido en las últimas dos décadas en materia de investigación educativa y pedagógica. Cabe añadir que, en el acelerado tren de la innovación tecnológica y científica, las prioridades para la prosperidad del Estado Comunitario no están en estos ámbitos.

A nuestra anterior ministra de educación se le ocurrió que la pedagogía era un saber prescindible y decretó un concurso en el cual el maestro pierde y el profesional gana. Esta absurda medida

tiró por tierra veinte años de trabajo de colectivos de maestros, escuelas normales, grupos de investigación y facultades de educación empeñadas en hacer del oficio del maestro y de su saber pedagógico, un trascendental proyecto intelectual y un ejemplar Movimiento Pedagógico. La reforma se impulsó sin tregua y la memoria del magisterio enfermó.

Veinte años después de promulgada la Ley General de Educación de 1994 sabemos que nos quedan enunciados amordazados por una ley de transferencias que mandó al traste el derecho a la educación y confinó la pedagogía a un mausoleo.

Hoy padecemos de *subalternización* epistémica y social. Cualquiera se cree con autoridad para hablar sobre educación, aunque no sea una voz experta. Ser maestro se representa como una posibilidad no condicionada a previa formación pedagógica, así que más de un odontólogo sin vocación terminó en el aula con estabilidad laboral. Muchas de nuestras instituciones del saber-poder y del control político de la educación pública inferiorizan *de facto* el campo de la educación y el trabajo docente. Algunas universidades han ayudado a construir esta contra-reforma educativa y, además, han ganado dinero por ello.

Muchos docentes no logran resolver su subsistencia a pesar de largas jornadas de trabajo en aulas atestadas de chicos y chicas que intentan ganarle los cien metros a la *desesperanza aprendida*.

En muchas geografías de este país los maestros están *internos* en sus escuelas. Pasan semanas y meses alejados de sus familias, pues las condiciones del “servicio” y el aislamiento así lo imponen. A veces, en sus escuelas no hay pupitres, ni tableros, ni electricidad. A veces, los actores armados “vigilan” su labor pedagógica en el aula. Se trata de escuelas y maestros que nuestra querida ministra de educación no puede imaginar que existan. No es realismo mágico, es *realismo trágico*. Es eso de ser maestro o maestra en la tierra del olvido.

Ahora tenemos contratos flexibles a 10 meses, una maquila educativa que se inventó con la oferta y la contratación

temporal para bajar costos de operación. A esto se añade una empobrecida formación política de las nuevas generaciones de docentes, un modelo de “competencias” obsesivo que confunde medios con fines de la educación, y la antigua sombra de la burocratización del oficio.

Es una historia larga y compleja, con importantes lecciones de vida y grandes aportaciones de los maestros a los campos de la ciencia, la cultura y las artes en Colombia.

También, han sido incansables en su lucha sindical, esa que tanto se cuestiona desde la orilla en que los derechos se ven como privilegios. Con grandes aciertos y tremendos errores, el magisterio es parte sustantiva de la historia política de este país.

Para terminar, quisiéramos recordar una proeza y un emblema de dignidad docente que no podemos olvidar.

Entre septiembre y octubre de 1966, cuatrocientos maestros emprendieron la Marcha del Hambre. Salieron desde el Magdalena y llegaron a Bogotá. Se vivía el claroscuro del frente nacional. Todas las formas de presión sindical se habían vencido: huelgas, movilizaciones y tomas de oficinas. Había que emprender acciones radicales. La Marcha del Hambre fue un evento de protesta y reclamación social sin precedente en Colombia. El magisterio exigía condiciones dignas para cumplir con su trabajo. Los maestros y las maestras caminaron 1.600 kilómetros para denunciar la injusta reforma que les condenaba a pobreza eterna.

Han pasado 48 años desde entonces.

La mañana del 15 de mayo del año 2014 la Federación Colombiana de Educadores (Fecode) inició un paro nacional.

La situación del magisterio es crítica y la del sector educativo es peor. Todos somos testigos de excepción de este drama.

Aunque no hay mucho que celebrar, deberíamos conmemorar lo acontecido en octubre de 1966 y en junio de 1994.

La *Marcha del Hambre* no ha terminado...

Popayán, Mayo 15 de 2014



Carmenza Sánchez Rodríguez

Filósofa, Magíster en Educación. Actualmente se desempeña como docente del Departamento de Postgrado de la Universidad Pedagógica Nacional.

Carmenza Sánchez: Voy a intentar responder esta entrevista aclarando que parto de una concepción de la evaluación como un asunto político, ya que no considero que la evaluación sea una práctica neutral ni objetiva, y desde esa perspectiva, pienso que cuando se empieza a evaluar y a hacer pruebas masivas, se están generando ciertos sentidos y significados sobre lo que es importante en la escuela, y por eso vale la pena evaluarlo, sobre lo que se considera que es la calidad, que en este momento, se relaciona con resultados de pruebas masivas, sobre lo que se espera de estudiantes, docentes y de la educación y eso es una apuesta política que se configura de forma diferente en cada grupo social. Por esa razón, hago esta introducción, para aclarar desde qué lugar hablo.

Revista Educación y cultura: ¿Cuáles son los propósitos que subyacen a las pruebas PISA?, ¿para que se realizan?

Carmenza Sánchez: Lo que subyace a toda evaluación que pretenda homogeneizar es una práctica de exclusión y segregación que ignora (no por desconocer sino por invisibilizar) las diferencias y las particularidades de los sujetos y sus contextos. Esta práctica legitima los valores de un grupo, y aquellos que no comparten sus valores, su cultura, siempre podrán ser señalados como atrasados, incompetentes, subdesarrollados, anormales, etc. Esta legitimación se reproduce en la lectura que se hace, que inclusive realizamos los maestros, sobre los resultados de las pruebas: que las pruebas tienen la capacidad para decir sobre la calidad de la educación y que

las pruebas discriminan quién sabe y quién no. Entonces, habría que preguntar: ¿Y es que el fin último de la educación son los resultados de las pruebas? Si esta fuera la respuesta, los procesos de formación se habrían orientado en otro sentido. Los fines y propósitos de la educación en la Ley 115, en la Constitución, nuestros debates pedagógicos, inclusive, toda esa corriente de exigencias contemporáneas a la educación, se están moviendo del lugar de los contenidos y las pruebas para constatar aprendizajes con la posibilidad que tienen los sujetos de hacer un uso crítico de esos saberes, de usarlos significativamente, de contribuir a la construcción de un proyecto colectivo, posibilitando el respeto, la tolerancia, el cuidado de sí y de los otros.

En esa perspectiva el asunto de la evaluación y las pruebas está relacionado con qué es lo que consideramos importante en educación y qué esperamos de ella. La respuesta a esta pregunta es política, y se responde de manera diferente en cada grupo social. ¿Consideramos que los fines y propósitos de la educación se agotan en los resultados de una prueba?

Por otra parte, muchos autores han afirmado que las pruebas tienen limitaciones de orden técnico y que no pueden medir todo; por ello se limitan solamente a lo más fácilmente medible y verificable. Las pruebas de lápiz y papel, nunca podrán evaluar competencias, porque las competencias se evalúan en actuaciones en contextos específicos reales, así es que, con estas pruebas, lo que podríamos inferir es cierto nivel de competencia lectora, ni siquiera lingüística, ya que los estudiantes no tienen la posibilidad de interactuar con otros sujetos, resolver problemas reales, expresar sus ideas en formas diferentes al texto escrito. Las competencias se evidencian en contextos reales que, generalmente, están relacionados con unas condiciones culturales e históricas. En términos de competencia lingüística diríamos que no se trata solamente de decir, sino de saber qué se dice, dónde se dice, cómo se dice y con quién se dice. Los problemas no se resuelven en abstracto, ni siquiera los problemas de las

matemáticas o la física, ellos responden a una visión de mundo, a unas preguntas que se han planteado en un momento histórico específico, y por eso, las soluciones de Ptolomeo no tienen cabida en el siglo XXI, las de Copérnico y Galileo se han revaluado y las teorías de Newton no son totalmente vigentes, la Teoría de Einstein también se ha modificado, se ha complejizado, etc.... Entonces, uno no podría decir que una prueba pueda decir sobre el cumplimiento de los fines y propósitos de la educación y menos aún sobre la calidad de la misma.

Las competencias suponen, también, la capacidad para hacer uso de los saberes de manera crítica. No solamente es importante saber hacer uso de esos saberes sino, que para hacer uso de ellos, es necesario saber en qué contexto y bajo qué visión de mundo fueron producidos. Si se afirma que las teorías de Ptolomeo, Copérnico, Newton y Einstein son vigentes, y no se entiende que estas teorías son producciones y lógicas de construcción e interpretación del mundo que involucran cosmovisiones, posturas frente a las ciencias y al conocimiento que responden a cuatro momentos social e históricamente determinados, pues no se ha comprendido de qué se trata el problema de la construcción del conocimiento.

R.E.C.: ¿Podría señalar las limitaciones que, por razones de su misma naturaleza, presentan estas pruebas?

C.S.: Aquí retomo una serie de discusiones, que ya han dado varios autores, relacionadas con que no es posible pensar que todos aprenden lo mismo y de la misma manera, que no es posible asumir que todos enseñan lo mismo de la misma manera y que, como consecuencia lógica de los dos postulados anteriores, no es posible evaluar a todos de la misma manera. Nuestra Constitución ha reconocido la diversidad, pero no ha sido solo la normatividad colombiana sino que las discusiones de orden político, social, cultural, pedagógico y aun ontológico y epistemológico han reconocido que no es posible hablar de universales ni de posturas homogeneizantes. La diversidad ha sido reconocida en distintos sentidos, étnica, religiosa,

política, social, económica, epistemológica, ontológica, etc., y la pedagogía y la investigación han mostrado que existen diferencias en los ritmos y estilos de aprendizaje, en los estilos cognitivos, en las formas de ver y comprender el mundo. Sin embargo, a la hora de evaluar, se desconocen estos planteamientos y parece que es posible evaluar a todos de la misma manera.

Cuando se habla, por ejemplo, de qué ocurre con las pruebas para algunas poblaciones con necesidades educativas especiales como sordos, invidentes, Down, etc., entonces, los organismos encargados de las pruebas dicen: *Vamos a pensar en una prueba que se adecue a estas personas*, pero lo que parece primar es la idea de que existe una especie de lenguaje universal, que cualquier sujeto puede comprender en un determinado momento, y que solo se trata de hacer una especie de traducción como si el lenguaje no fuera una expresión también cultural. El mundo del sordo es diferente al del oyente, el de las mujeres al de los hombres, el de los niños al de los adultos. Entonces, hay que pensar cuál es esa idea que tenemos sobre la evaluación y sobre el aprendizaje... ¿Estamos apostándole a que todos aprenden lo mismo y de la misma manera? ¿Que todos deben saber lo mismo de la misma manera? Entonces, ¿Dónde están las ideas del pensamiento creativo innovador!... Si suponemos que todos aprenden lo mismo y de la misma manera, entonces suponemos que hay unos saberes indispensables para cualquier ciudadano del mundo, como unos saberes universales que es preciso que todos logren, eso habría que discutirlo en términos políticos. ¿Cuáles son esos saberes? ¿Es la historia occidental, es la ciencia occidental, qué es lo que todo el mundo debe saber, y debe poder hacer con ese saber?

Sobre lo que todo estudiante debe saber y saber hacer hay una discusión que dar, y si esto es lo que se evalúa, entonces se debe debatir. Por eso insisto en que la evaluación es un asunto político, si lo que hay que saber es la ciencia occidental, si lo que hay que saber es la matemática (una de las perspectivas

de la matemática) pues ahí habría que preguntar: ¿Y los otros saberes, las otras matemáticas, las otras físicas, las otras ciencias?, ¿qué ocurre con esos saberes que responden a otras lógicas o a otras visiones de mundo?

En este sentido considero que los propósitos que subyacen a toda prueba masiva, que no es únicamente PISA, están relacionados con las ideas de lo válido, lo correcto, lo incorrecto, lo verdadero, la ciencia, el conocimiento, lo importante, lo normal, lo que todos deben saber, etc., que se movilizan en la escuela y en la educación a través de la evaluación. En estas pruebas subyace una idea de homogenización y una práctica de legitimación de eso que se evalúa y que se muestra como una acción neutral y objetiva, ya que a todos se evalúa de la misma manera y sobre los mismos parámetros. Lo que nunca se hace explícito son las concepciones y prejuicios desde los cuales evaluamos: las concepciones sobre lo que se considera conocimiento (el conocimiento occidental) y lo que no (los saberes no occidentales), sobre lo que es ciencia (ciencia positiva) y lo que no (ciencias humanas), sobre los saberes que deben llegar a la escuela (saberes producidos por las comunidades científicas) y los que no (los saberes indígenas), sobre las culturas que son válidas (urbanas, masculinas, blancas) y las que no (rurales, femeninas, negras, indígenas) sobre las formas de producción y expresión del saber que son válidas (textos escritos en castellano) y las que no (la cultura oral en dialectos autóctonos).

Quiero discutir otro asunto relacionado con nuestra resistencia a las mediciones mal llamadas evaluaciones. Se cree que los maestros se oponen a las pruebas porque siempre obtienen bajos resultados, y se afirma que se oponen a la evaluación porque no quieren que les digan cómo están en términos de saber. Eso supondría que cuando se sienten enfermos no van al médico, porque el médico va a decir que están enfermos. ¡Bueno!, es diferente que yo vaya al médico, y él me diga: *Usted está enferma y a partir de este momento, queda excluida del Sistema de Salud, no le podemos brindar ningún tratamiento, pero si usted quiere,*

vuelva dentro de un año, le hacemos otra medición y miramos qué es lo que ocurre con usted. Al año vuelvo, y me dicen: *Sí, su enfermedad ha avanzado, vuelva dentro de un año y la miramos...* y así sucesivamente cada año... Pues la medición dirá que mi enfermedad ha avanzado, porque no se me ha aplicado ningún tratamiento.

En esa perspectiva, la idea es que estos instrumentos de diagnóstico, se conviertan en elementos para decidir qué tratamiento aplicar para lograr que me cure, pero aquí el asunto es que, se hacen las mediciones, se tienen los resultados, los diagnósticos que afirman que los pacientes están enfermos, y no se hace nada. PISA aplica una encuesta a docentes, estudiantes y familias, pero estos resultados no son conocidos por quienes toman las decisiones, tampoco por las escuelas ni la sociedad en general y las decisiones se toman exclusivamente con base en los resultados de las pruebas sin asociarlos o leerlos en relación con factores asociados. Entonces, aquí hay dos preguntas que hacer: ¿Qué hacemos con estos pacientes que están enfermos? ¿Qué tipo de tratamiento les aplicamos? En esta lógica, un diagnóstico debe servir, esencialmente, para tomar decisiones sobre qué es lo que necesitamos para que estas personas mejoren. Pero, lo que observamos es que, vamos al médico, toman la temperatura, nos dicen que estamos enfermos, y la solución es mejorar el instrumento, mejorar el termómetro, para que la próxima vez, podamos determinar con más precisión los grados de temperatura o comparar nuestros resultados con otros enfermos para determinar si tenemos más o menos grados de temperatura.

Cuando el paciente regresa, ahora con un termómetro mucho más sofisticado, decimos que efectivamente no ha habido equivocaciones, el paciente tiene fiebre. Y vuelve dentro de dos años y el paciente sigue con fiebre, y así sucesivamente... hasta que por obra y gracia de alguna fuerza de la naturaleza, el paciente se cura o se muere. Esa es la alternativa que se ha tomado aquí, respecto a las pruebas: afinar el instrumento para el diagnóstico, porque el diagnóstico

nunca nos dice nada sobre qué es lo que tenemos que hacer para que esos pacientes mejoren.

El segundo asunto sobre los instrumentos que habría que pensar es: si el termómetro –continúo con la analogía– dice que el 90% de las personas que acuden al médico tienen fiebre, habrá que pensar si el termómetro está midiendo bien; porque si todas las personas tienen fiebre, o algo está pasando con el instrumento, o definitivamente lo que hay es una epidemia, y entonces, habrá que implementar otras medidas para hacer frente a esta. Pero nunca se toman en cuenta estos diagnósticos. PISA dice que evalúa los estudiantes de 15 años, independientemente del grado en que estén, porque se supone que un estudiante a los 15 años ha adquirido ciertas competencias. Y dice, por ejemplo, que PISA, (esto lo tomé de la página que tiene PISA en español), *evalúa las competencias de un estudiante de 15 años, entendiendo que ya va a egresar de la educación secundaria y que ahí se supone que ha adquirido una serie de competencias: la competencia lectora, matemática, etc.*, y lo que dice es que *independientemente de lo que lea el alumno, lo que se busca es establecer sus competencias en lectura, es decir, lo que puede hacer con los textos...* más o menos, parafraseando, eso es lo que dice el documento.

Ahí hay otra discusión recurrente sobre las pruebas: ¿Es posible pensar que todos los estudiantes de 15 años del mundo acceden en las mismas condiciones a los bienes y capitales culturales?... Sin entrar en la discusión de si las culturales generan formas particulares de producción y comprensión del mundo y de los saberes, a lo cual todo el mundo diría *¡Por supuesto que sí, la cultura genera otras formas de producción y construcción del saber!* Sin entrar en esa discusión, pensar que todos los estudiantes, de todos los países, adquieren o tienen la misma posibilidad de acceso a los capitales culturales, a los saberes, al conocimiento... es indicio de una gran ingenuidad o una muy grande ignorancia. Si esto se lograra, sería fantástico y no tendríamos necesidad de hacer una prueba como esta, porque sabríamos

que todos tienen las mismas posibilidades de acceso y por ende los mismos saberes. Pero nosotros sabemos que –no solamente en el contexto colombiano– no todos los estudiantes de 15 años han logrado los mismos saberes, ni siquiera se puede asegurar que todos están en el mismo grado, la extra-edad es un fenómeno muy generalizado en Colombia. En segundo lugar, la diferencia entre las poblaciones rurales y urbanas es evidente, hay niños que ni siquiera conocen un computador, no han tenido la posibilidad de manipularlo y, menos aún, de acceder al conocimiento a través de este medio porque, entre otras razones, hay zonas y colegios donde ni siquiera hay energía eléctrica. Entonces, el acceso a los capitales culturales es limitado, y pretender que un estudiante de 15 años, cualquiera sea su condición social, o la región en la que vive, tiene la posibilidad de tener acceso y desarrollar una competencia lectora y matemática, puede ser, además de un supuesto que intenta invisibilizar las profundas desigualdades sociales, un asunto relacionado con el total desconocimiento sobre las realidades en las que viven y se educan nuestros estudiantes.

Dice, por ejemplo, y esto lo tomé de la página de PISA, que *No interesa en el enfoque de la evaluación de competencias si una persona lee y cuánto lee, sino más bien, qué competencia tiene en la lectura, qué capacidad para identificar ideas y argumentos en el texto, qué destreza para reconocer problemas y planteamientos distintos.*

El asunto aquí está relacionado con que las competencias también se adquieren en la medida en que los estudiantes tengan la oportunidad de acceder a textos, de leer, intercambiar ideas, argumentos con otros. Pero cuando en los contextos de los estudiantes, la capacidad de argumentación es limitada, sabemos que muchas de las familias de nuestros estudiantes son familias en condiciones socio-culturales bastante desfavorables y el repertorio de lenguaje es bastante limitado. Entonces, ahí habría que pensar cómo un estudiante desarrolla competencias en un ambiente tan absolutamente limitado y pobre en términos del

uso del lenguaje. Ese es otro gran problema que nos surge cuando se trata de creer que es posible evaluar a todos los estudiantes de 15 años, porque a los 15 años todos deben haber adquirido ciertas competencias. Los contextos también limitan el acceso de los estudiantes a los bienes culturales y la capacidad de desarrollar competencias.

R.E.C.: ¿Cuáles son los efectos reales pedagógicos, políticos y culturales de la aplicación de estas pruebas?

C.S.: Voy a decir uno que me parece el más terrible de todos los efectos que tienen las pruebas masivas, no solamente sobre lo educativo, sobre la escuela, sino sobre la vida de los sujetos, sujetos maestros, estudiantes que son evaluados permanentemente por las pruebas, y es que, con base en los resultados se han hecho lecturas simplistas de sus características, lecturas como estas: *Los estudiantes indígenas son incompetentes en lenguaje porque siempre obtienen los mas bajos resultados, y ya es bien sabido que algunas de nuestras comunidades indígenas manejan entre tres y cinco dialectos para desenvolverse en su territorio y, además, tienen que aprender español. Otro tipo de lecturas totalmente simplistas: Que las mujeres no son buenas para las matemáticas...* Todas estas lecturas se hacen de forma descontextualizada; aunque se dice que las pruebas buscan adecuarse a los contextos de los estudiantes, la lectura de los resultados se hace por fuera de ellos.

Entonces, se hacen inferencias de este tipo: la educación rural y la educación indígena son de mala calidad porque estas poblaciones obtienen muy bajos puntajes, y se empiezan a leer las diferencias culturales como desniveles intelectuales, como decía María Cristina Torrado. Esas lecturas simplistas de los resultados no muestran que cada cultura tiene un proceso de acercamiento, producción del saber y comprensión del mundo, distinta a la de otras culturas. Esas formas de producción, de comprensión y de interpretación del mundo, no se leen como diferencias culturales sino como deficiencias cognitivas o problemas de aprendizaje, por esta razón algunos indígenas se llevan a las aulas de

aceleración o se reprueban en las áreas porque no aprenden y no se evidencia el verdadero problema que es el no saber el castellano, también se afirma que los indígenas no interactúan con otros, que no se comunican, que ellos mismos se excluyen. Cualquier sujeto queda excluido de la interacción y la comunicación si no conoce el idioma en el que los otros se comunican.

¿Qué está generando eso? Que la evaluación se convierta en un asunto –nuevamente– de orden político y ético, porque no solamente reproduce la exclusión, sino que, además, la legitima trasladando la responsabilidad por los bajos resultados a los evaluados. PISA dice que hace una lectura de los contextos. Hay un estudio sobre factores asociados, el problema es que, cuando se presentan los resultados, no se hace referencia justamente a esos factores asociados.

La evaluación también se debe analizar desde una perspectiva económica: ¿Cuál es el monto de los recursos que se invierten en mediciones? ¿Cuánto cuesta un tipo de estudio como este y todas las pruebas que se hacen de Saber en 3º, 5º, 9º, y 11º, y ECAES? ¿Por qué se piensa que la calidad se mejora midiendo y no mejorando las condiciones en las cuales los estudiantes aprenden para que puedan acceder a los bienes culturales?

Pues si uno hace una comparación con el término calidad en la empresa –que fue de donde llegó a lo educativo– pues ve que en la empresa los procesos de calidad están relacionados con buenas materias primas, buenos insumos, buena tecnología, que aseguran un producto final de calidad. La calidad se dice de las condiciones en las que se produce, que están relacionadas con todo aquello que se dispuso para lograr el producto de calidad. A mí me quedaría difícil pensar que se pueda lograr un producto de buena calidad cuando ni siquiera se tienen los insumos necesarios para producir, en una perspectiva meramente empresarial.

¿Cuáles son los efectos pedagógicos? Pues a través de los resultados de las pruebas se hacen lecturas sobre la escuela, sobre los docentes, sobre la cali-

dad de la educación: los docentes son malos, la calidad de la educación es mala... Y cuando profesores, estudiantes y el sistema educativo en general se ve obligado a dar cuenta de sus procesos en términos de resultados en las pruebas pues los procesos pedagógicos se limitan y se simplifican. El Observatorio Nacional de Políticas en Evaluación realizó un estudio en 2004, que adelantó Pedro Suárez, y mostraba, básicamente, que después de los procesos de medición, y cuando se observó que en esos procesos no se tenía en cuenta, por ejemplo, el PEI de las instituciones, pues el PEI se abandonó. Ahora con las nuevas reformas a las pruebas Saber veremos que solo se va a trabajar en las instituciones en 5 áreas porque eso es lo que se evalúa. Ingenuamente, algún docente preguntó en la "capacitación" que realizó el ICFES ¿Por qué ahora la prueba de lectura crítica tenía un número inferior a las demás pruebas? Y la persona del ICFES dijo que eso no respondía a ningún criterio, sino que simplemente la prueba tenía un número determinado de preguntas. Pero cuando hay menos preguntas sobre un área, y hay más preguntas sobre otra, eso está diciendo sobre la importancia que tiene una u otra.

Entonces, ¿qué han producido las pruebas en términos pedagógicos? Que las prácticas pedagógicas y los procesos de formación se limiten a aquello que se evalúa en las pruebas. El fin de la educación son las pruebas y la evaluación pasó de ser un medio al servicio del aprendizaje a ser el fin de los procesos educativos.

Los efectos políticos: pues se están legitimando ciertas visiones de mundo, las visiones de mundo de unos grupos y se están desconociendo las de otros que, generalmente, son las minorías. Esa es, también, una perspectiva política sobre qué es lo que reconocemos, qué es lo que legitimamos, qué es lo que excluimos.

Sobre los efectos culturales, pues la negación de las diferencias culturales cuando asumimos que todos pueden ser evaluados de la misma manera, que todos deben saber lo mismo y de la misma manera. Y, finalmente, habría que preguntarse: ¿qué sentido tiene este tipo

de evaluación? ¿Cuánto se gasta en las evaluaciones masivas? ¿Esos recursos no estarían mejor invertidos en la generación de condiciones para que los estudiantes puedan aprender, acceder a los bienes culturales y garantizar el acceso a la educación y la permanencia?

R.E.C.: Según su experiencia, ¿conoce alternativas diferentes a las pruebas PISA? ¿Cómo se caracterizan?

C.S.: Yo creo que en una perspectiva pedagógica, no hay una alternativa de prueba masiva que pueda reconocer y valorar los saberes de los sujetos, las apuestas formativas de las instituciones, las condiciones en las cuales los docentes ejercen sus prácticas, no creo que haya una prueba capaz de medir eso. Las pruebas siempre tendrán un factor de exclusión, un factor de orden político, y es que estas se producen desde una visión de mundo, dicen qué es importante saber y saber hacer y limitan la posibilidad de creación e innovación y el reconocimiento de otras perspectivas que enriquecen los saberes. ¿Qué habría ocurrido con el conocimiento si todos hubiésemos seguido con la idea que el mundo responde a unas leyes universales e inmutables que es preciso que los estudiantes repitan en la evaluación?

Entonces, yo no considero que haya una prueba de lápiz y papel que pueda dar cuenta de la calidad de la educación y tampoco creo que los fines de la educación estén reducidos a puntajes de pruebas. ¿Cómo damos cuenta de la calidad de la educación? Porque esto no nos exime de la responsabilidad social que tenemos frente a la educación de nuestros estudiantes y de la sociedad en general. Damos cuenta de la calidad generando condiciones que ayuden a superar las inequidades en las cuales aprenden los niños, suministrando todo aquello que necesitan para poder llegar y mantenerse en la escuela, contar con maestros que los orienten todo el año, garantizar condiciones para que puedan ir a la escuela y no tengan que trabajar, que puedan alimentarse, recrearse, asegurar una vida digna. ¿Cómo garantizamos docentes de calidad para la educación de calidad? Mejorando las condiciones de los docentes para hacer atractiva la

profesión y así "atraer y retener buenos profesionales".

Cuando estas condiciones se hayan superado podremos empezar a medir, si se quiere con pruebas masivas, porque así tendremos garantía que todos han podido acceder a la educación en las mismas condiciones. Por otro lado, desde posturas más humanistas y complejas se ha hecho énfasis en que la educación de calidad está orientada a la formación de sujetos críticos, creativos, ciudadanos solidarios, respetuosos de los otros, personas que son capaces de cuidarse y cuidar a los otros, de reconocer otras formas de construir el mundo, otros saberes, sujetos que son capaces de asumirse como transformadores y constructores de su mundo, de reconocer todos los discursos de las ciencias y las acciones cotidianas que están generando formas de exclusión, inequidades y limitaciones en el acceso a los bienes culturales. Esta calidad también está relacionada con desarrollar la capacidad para participar en el Gobierno, para hacer gestiones transparentes, para generar transformaciones en sus realidades y condiciones en las que puedan acceder a una vida digna. Todos estos son fines y propósitos de la educación, más incluyentes, comprensivos, complejos y de más largo aliento que los resultados de una prueba.

Yo, realmente cuestionaría si vale la pena invertir tanto dinero en la aplicación de unas pruebas masivas, sabiendo que hasta las personas expertas y los técnicos en pruebas han dicho que sus resultados tienen unos contextos de significación muy limitados, y también habría que cuestionarse si es posible tomar decisiones sobre el sistema educativo con base en unos resultados tan pobres que solo dan cuenta de aquello que es fácilmente medible y constatable, porque el problema de las pruebas es que no pueden medir ni verificar asuntos mucho más complejos desde el punto de vista cultural y político, a los cuales apunta la educación. Yo no sé si valga la pena seguir insistiendo en invertir tanta plata en unas pruebas que nos van a seguir diciendo que estamos mal y que por esa razón estamos excluidos y va-

mos a estar excluidos del comercio mundial o del desarrollo... todas esas ideas hay que cuestionarlas... Antes se dijo que si no entrábamos en la sintonía de los mercados mundiales, de las políticas comunes, quedaríamos rezagados del desarrollo y excluidos para siempre de la prosperidad, pero las dinámicas del mercado mundial han mostrado que los países que se han podido mantener a pesar de la crisis europea han sido, justamente, aquellos que no participaron o se mantuvieron al margen de los marcos comunes.

Considero que es importante dar una discusión sobre aquello que evalúan las pruebas, los fines y propósitos de la educación y la correspondencia entre estos. Esto incluye, por supuesto, las pruebas de ascenso de los docentes porque las discusiones nunca se han centrado en las condiciones en las cuales los maestros ejercen su práctica y la valoración, desde allí, de su ejercicio. ¿Por qué no es atractiva nuestra profesión? ¿Por qué tenemos tantos docentes de estratos 1 y 2, poco formados y que no alcanzan estas competencias? (como lo afirman todos los estudios sobre los docentes en Latinoamérica y Colombia). Esto está relacionado con el reconocimiento social que tiene la profesión. Nadie quiere ser docente, porque no es una profesión atractiva, los pagos son malos, se labora en las peores condiciones, se hacen todo tipo de exigencias que ni el profesional más capaz podría cumplir y se está permanentemente amenazado por los resultados de todas las evaluaciones (de ingreso, de período de prueba, anual de desempeño, de ascenso). Valdría la pena mirar las condiciones en las cuales ejerce su práctica un maestro rural. ¿Cuáles son las características de los maestros rurales? ¿Cuáles son las oportunidades que tienen los maestros rurales?... y creo que en lugar de entrar a estigmatizarlos como poco formados, poco inteligentes, estudiantes de segundo orden de todas las disciplinas e instituciones, habría que reconocerles y brindarles todas las posibilidades para que mejoren.

Insisto en que se debe discutir la pertinencia de los instrumentos: ¿Están sirviendo para medir lo que queremos? ¿Nos sirven para asegurar la calidad? ¿Sirven para tomar decisiones de política pública pertinentes a las necesidades de nuestros estudiantes y docentes? Para concluir que la educación colombiana es de menor calidad que la de Finlandia basta hacer un análisis comparativo de algunos indicadores, PIB, Ingreso per-cápita, nivel formativo de los padres, presupuesto para la educación, salario de los docentes, políticas de acceso y permanencia, políticas de selección y remuneración de docentes, etc. Parece que por tanto pensar cómo medir y afinar instrumentos se nos ha olvidado qué medir y con qué propósitos medimos.

unodöt
mobiliario en madera maciza

MOBILIARIO EN MADERA MACIZA,
CARPINTERÍA ARQUITECTÓNICA
Y DISEÑO INSTITUCIONAL



Showroom: Calle 109 No. 15 - 22 - Tel: (57+1) 7958617
Fábrica: Carrera 69 No. 73 - 30 - Tel: (57+1) 4855799
info@unodot.com - Bogotá, Colombia.



Para ver nuestro Portafolio escanea este Código QR o visítanos en: disenado41.wix.com/unodot





Javier Camilo Rojas

Estudiante de Maestría en Filosofía de la Universidad Industrial de Santander, Colombia. Docente de Filosofía en la Institución Educativa Antonio Brugés Carmona, Santa Ana, Magdalena. jootta14@gmail.com

El maestro un intelectual

que debe intervenir y aportar su saber en los debates públicos de hoy

Una mirada desde la filosofía habermasiana

Resumen

Los intelectuales, entre ellos el profesor, según Jürgen Habermas, deben intervenir en los debates públicos. Desde esa perspectiva, el maestro ha de asumir el rol de intelectual y tomar partido en las deliberaciones que conlleven a la construcción del mejor mundo posible, afrontando los debates que se presentan en la actualidad, como la justicia social, la igualdad, la inclusión, sin distinción de raza, género, credo, etc. La forma como participará será haciendo uso de unos argumentos afilados, que serán expuestos, necesariamente, en unos escenarios de participación propios del Estado Social de Derecho. Un ejemplo de intelectual a seguir es el filósofo Guillermo Hoyos³, filósofo e intelectual colombiano difusor y practicante de los principios Habermasianos de la Democracia deliberativa y la Teoría de la acción comunicativa.

Palabras clave

Intelectual, maestro, deliberación.

La empresa intelectual que adelantaremos, con el acompañamiento de uno de los filósofos más influyentes de nuestro tiempo, Jürgen Habermas⁴, tendrá como punto de partida su exhortación a los intelectuales y, entre ellos, al profesor, a intervenir en los debates públicos. Este incisivo llamado se desprende de los nuevos roles que este pensador determina para el filósofo de la Edad Contemporánea y los mares en que debe navegar en razón de los cambios estructurales en la Filosofía. De tal manera que, al efectuar nuestra reflexión no nos distanciamos del interrogante propuesto por Habermas: ¿Para qué seguir con la filosofía?⁵ Interrogante que bien podría traducirse en, ¿cuál es el papel que juega el

intelectual de hoy? Habermas sostendría: "(...) aunque la Filosofía abandone las funciones difíciles de acomodadora y de juez, puede y debe mantener otras más modestas como vigilante e intérprete" (Habermas, 1985, p. 14).

Por consiguiente, como un primer acto, sin descuidar lo anterior, nos centraremos en el rol que el intelectual debe asumir, bajo el llamado Habermasiano.

Consecuentemente, como segundo acto, expondremos la forma en que, según Habermas, debe intervenir el intelectual en los debates públicos, estableciendo una bisagra con la experiencia de Guillermo Hoyos³, filósofo e intelectual colombiano difusor y practicante de los principios Habermasianos de la Democracia deliberativa y la Teoría de la acción comunicativa.

Finalmente, presentaremos nuestras conclusiones sobre un tema siempre insuficiente e inagotable.

El rol del intelectual, desde la perspectiva Habermasiana

Comenzamos con la pretensión inicial de ubicar al lector en el llamado Habermasiano al intelectual, deseando lograr que dicho llamado toque las fibras del ser que en algún momento de su vida laboral idealizó un mundo mejor a partir de su aporte e intervención como agente de cambio. Deseamos también, que desde lo más profundo de su conciencia social surja la indagación, ¿cuál es mi papel como maestro en el mundo de hoy? Sin más preámbulos compartimos de manera textual –por considerarla brillante y profunda– la cita de Habermas:

Los profesores son, ciertamente, no solo científicos, que se ocupan desde una perspectiva del observador de la cuestión de la esfera pública política. Son también ciudadanos. Y ocasionalmente participan en la vida política de su país como intelectuales (...) El intelectual sin ser preguntado, esto es, sin que tenga que recibir encargo por parte alguna, debe hacer un uso público del saber profesional del que dispone (...) Sin ser imparcial, debe expresarse con conciencia de su falibilidad. Debe limitarse a los temas relevantes, aportar informaciones objetivas y, en lo posible, suministrar buenos argumentos (Habermas, 2006, p. 29).

Toda acción lleva consigo una intención, y la nuestra es colocar al maestro frente a las discusiones que cotidianamente se afrontan, anotando que muchos, por fortuna, han comprendido el deber que tienen desde su labor como orientadores e intelectuales, lo que ha posibilitado el fortalecimiento de la lucha sindical y la participación directa en la política. De esa comprensión debe partir la decisión de asumir el rol que el maestro debe jugar en el mundo de hoy, dejando la indiferencia, muchas veces nacida del temor. Tomará partido haciendo uso de la deliberación y los argumentos, bajo el entendido de que es un guía de seres humanos, pero, también, un ciudadano que ha de estar comprometido con los debates públicos que arrojarán como resultado los consensos humanos para construir el mejor mundo posible.

Intervención del intelectual en los debates públicos

Proseguimos a abordar la intervención efectiva del intelectual en los debates pú-

blicos, anhelando que para este momento de la lectura, quien la tenga en sus manos haya experimentado, al menos, ese instante en que nos detenemos a pensar: “Y yo, ¿qué debo hacer?”. Habermas anota respecto al tipo de intelectual moderno, que: “Cuando, con argumentos retóricamente afilados, los intelectuales ejercen su influjo en la formación de la opinión de la ciudadanía, necesitan un ámbito público con capacidad de resonancia, despierto e informado. Precisan un público de mentalidad más o menos liberal, y han de contar para ello con un Estado que funcione más o menos como un Estado de Derecho” (Habermas, 2009, p. 58).

Bajo esta descripción, la deliberación entra a jugar un papel preponderante que, desde luego, no tendrá en las sociedades que estén regidas por dictaduras o gobiernos autoritarios. Profundizar para comprender los rasgos de la Democracia deliberativa⁴ propuesta por Habermas, le haría mucho bien al maestro que, convencido de que el diálogo, la deliberación argumentada y el consenso son esenciales para alcanzar la vitalidad de una sociedad pluralista enfrentada a debates que procuran la justicia social, la igualdad, la inclusión y el respeto por las diversas opiniones, propias de un mundo multicultural. Apuntar al diseño y experimentación de puntos comunes de encuentro en donde, sin distinción alguna de credo, género, raza, etc., se logre una convivencia ciudadana en la que todos tengan cabida. El maestro intelectual es indispensable como sujeto que convida a la aportación de saberes en el acto de corresponsabilidad societal.

Ejemplo a seguir es el rastro legado por el filósofo colombiano Guillermo Hoyos, quien con su participación en diversos escenarios de la academia colombiana, promulgó elementos de la filosofía Habermasiana, haciendo alarde de los principios de la Democracia deliberativa y la Teoría de la acción comunicativa. La necesidad de exponer ideas con argumentos sólidos fue una constante de su vida académica e intelectual. Rememorar su vida y obra, es acercarnos un tanto, entre otros, a la filosofía de Edmund Husserl, Theodor Adorno y, por supuesto, de Jürgen Habermas, en tiempos contemporáneos; y, un poco más allá en el tiempo, a la filosofía Kantiana, absorbiendo de este pensador de la

modernidad la vitalidad del intenso deseo y cuasi mandato sobre la apremiante necesidad de la intervención del filósofo en los debates, en su deber como un intelectual público.

Tras la muerte de Hoyos, surgió una avalancha de pronunciamientos y artículos en diversos medios de comunicación, a nivel nacional e internacional, destacando al más ilustre filósofo que haya brotado en Latinoamérica. Uno de estos artículos, precisamente, nos hizo comprender a Guillermo Hoyos desde la puesta en práctica de la esencia de la Democracia deliberativa. En una especie de subtítulo se refería a Hoyos como: “Un hombre que nos enseñó a escuchar, a ser tolerantes y a respetar al otro”⁵; pero, además, nos aproximó al Hoyos como filósofo que no daba la espalda a la realidad colombiana, a los debates candentes en diferentes momentos de la historia del país, correlacionados con los tiempos de su vida. Es ahí donde lo encontramos interviniendo como intelectual público, en defensa de los Derechos Humanos, por los miles de militantes asesinados pertenecientes a la Unión Patriótica; en tiempos más recientes, desafía el autoritarismo del Gobierno de Álvaro Uribe Vélez, presentando siempre como alternativa la deliberación y el consenso, pilares esenciales del Estado Social de Derecho.

Pretender abordar en pocas líneas el significado inconmensurable del legado de un intelectual del talante de Guillermo Hoyos, es una tarea retadora, por cuanto se corre el riesgo de dejar por fuera aspectos sustanciales de su forma de intervenir en los debates públicos, ya sea el filósofo que defendía la Constitución Política de 1991, o su capacidad de pionero que logró introducir la Escuela de Frankfurt en Colombia o el intelectual que asumió la actividad pedagógica como una de sus máximas responsabilidades políticas. No obstante, su vida y obra suscita la reflexión de cuán importante es asumir, desde la labor de maestro, el rol de intelectual, pero no el intelectual que se queda anclado en la soledad de la meditación filosófica o académica, sino del intelectual que convierte sus razonamientos y discursos en algo público, pretendiendo siempre actuar con la plena convicción de que a través de la comunicación, los beneficios a favor de la ciudadanía son palpables.

Conclusiones

La reflexión que hemos adelantado, nos lleva a proponer las siguientes conclusiones:

Es necesario, según Jürgen Habermas, que el profesor –maestro me agrada más – en su reconocimiento como intelectual, intervenga en los debates públicos que afronta el mundo en determinados momentos, aportando el saber profesional del que dispone.

Desde el rol de intelectual, el maestro debe hacer uso de buenos argumentos que apunten a la intervención en los debates públicos, a través de los cuales se materializarán los consensos que buscan la construcción del mejor mundo posible.

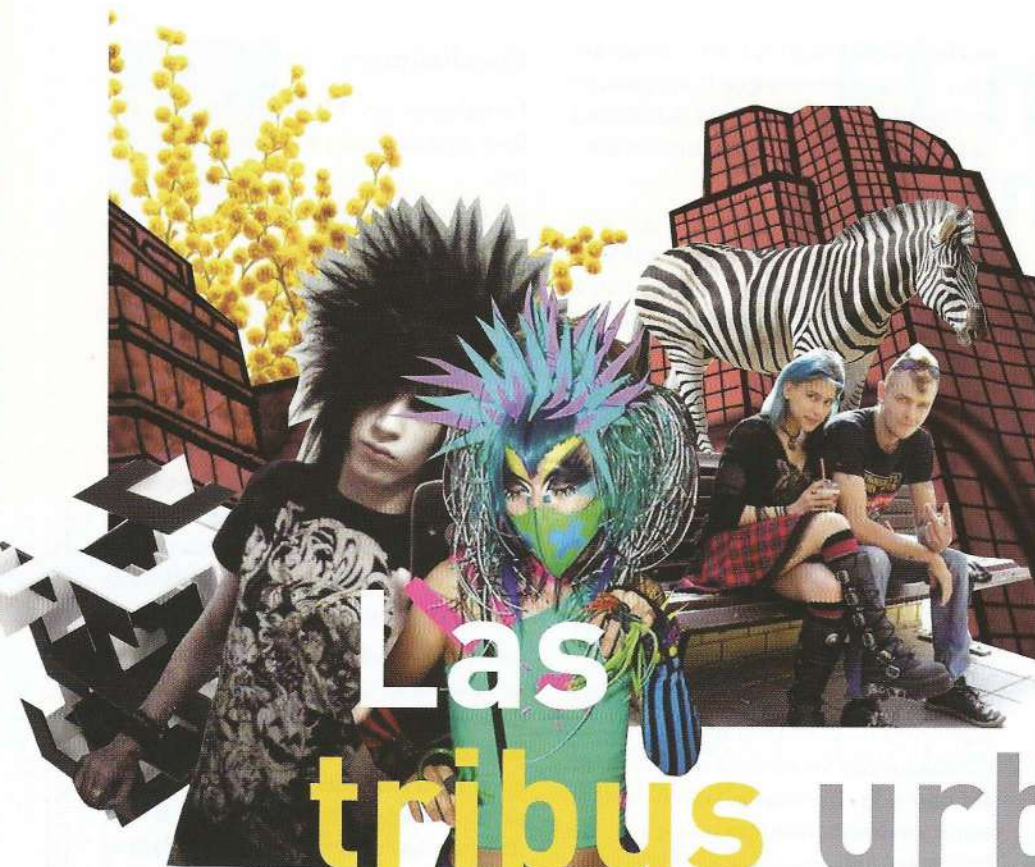
La experiencia de Guillermo Hoyos, como un intelectual que ha intervenido en los debates públicos, es un ejemplo a seguir, por cuanto evidencia que, haciendo uso de la comunicación, se logran consensos de enormes beneficios a favor de la ciudadanía. La intervención del intelectual en los debates públicos es una necesidad apremiante y una responsabilidad política.

Referencias bibliográficas

- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. España: Península.
- Habermas, J. (2006). *Entre naturalismo y religión*. España: Paidós.
- Habermas, J. (2009). *¡Ay, Europa!* España: Trotta.

Notas

- 1 Filósofo y sociólogo alemán, miembro de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt. Sus mayores aportes son la Teoría de la acción comunicativa y la Democracia deliberativa.
- 2 Este interrogante es el título que Jürgen Habermas, otorga a la introducción de su obra *Perfiles filosófico-políticos*.
- 3 Guillermo Hoyos (1935-2013). Adelantó estudios de Teología y Filosofía, en Alemania, país en el que obtuvo su Doctorado en Filosofía. Ejerció como profesor de la Universidad Javeriana y la Universidad Nacional de Colombia.
- 4 Teoría democrática que se entiende como el proceso de decisión del Gobierno sustentada en la deliberación de los individuos racionales en foros amplios de debate y negociación.
- 5 El título del artículo referenciado es: “Guillermo Hoyos, el filósofo más importante de los últimos 50 años”, publicado en la página web del diario El Tiempo, de la autoría del filósofo Oscar Mejía Quintana, profesor titular de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional.



Las tribus urbanas, movimientos sociales y DESCAS

*Derechos económicos,
sociales, culturales y ambientales*

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo relacionar y reflexionar sobre una parte de las tribus urbanas, los movimientos sociales y DDHH/DESCA. Para eso, es necesario mostrar el contexto y las características de cada una de ellas y establecer una reflexión sobre cuánto se conocen y cuánto se respetan los Derechos Humanos, si hay discriminación social entre las tribus, rechazo al interior de la familia, rechazo en el contexto comunal, social, político y laboral.

Existen distintas comunidades juveniles denominadas tribus urbanas, formadas por jóvenes y adultos, los cuales tienen la libertad de decidir y de agruparse de acuerdo con sus convicciones individua-

les y sus características generacionales, donde comparten al interior de cada grupo un estilo representativo que los identifica y diferencia de otros grupos; refleja la importancia del derecho a la libertad, para tomar una decisión individual o grupal y ser miembro activo en cada tribu y, a su vez, establecer si se reconoce y vivencia el derecho a la igualdad ante la norma y la solidaridad en los diversos contextos.

Palabras clave

Tribus urbanas, Derechos Humanos, Movimientos sociales, ideologías, juventud.



Yenny Johana Villamil Porras

Licenciada en Ciencias Sociales y Económicas de la UPTC de Tunja, candidata a Maestría en DDHH de la misma Universidad. Actualmente docente de la I.E. "San Alberto Magno" Vereda Ubaza en el municipio de Moniquirá.
yennyvillamil@hotmail.com.

Tribus urbanas

Las tribus urbanas han sido estudiadas por diversos autores, como se relaciona a continuación, que las han definido y las han presentado como subculturas al interior de la sociedad. Algunos de estos autores las han clasificado como clásicas y modernas como se describe con citas textuales en este capítulo y que nos permiten reflexionar sobre la dinámica social, cultural, técnica y tecnológica de cada generación en lo referente al tiempo y al contexto, porque hay diversidad en los juicios colectivos e individuales y en la realidad social que lleva a pensar en el porqué del rechazo, si somos libres en el pensar y en el decidir, o porque el calificativo de pandilla, rebeldes, locos, desadaptados, entre otros, por esa resistencia a lo que unos han llamado *lo que debe ser correcto* o ese encasillamiento en el conservatismo social, porque se rechaza lo diverso y, de paso, lo pluricultural al interior de los pueblos.

Si analizamos el derecho a la libertad y a la igualdad llegamos a la conclusión de que van a estar enmarcadas en la convivencia o en el interés de mantener una estructura definida por el consenso, lo generacional y lo que es rechazado por las mayorías ya que algunos comportamientos o formas de ver la vida van a ser cuestionados cuando rompen los parámetros establecidos por la tradición familiar, local, provincial, nacional o internacional por el *boom* de la tecnología y el fortalecimiento de la comunicación como lo es el internet, las redes sociales, la televisión, la música y el estar a la moda, aunque en algunos hay la convicción, la preparación y la argumentación para defender su estilo de vida.

Por ello se considera que la relación fundamental entre tribus urbanas, movimientos sociales y DDHH/DESCAS es el fortalecimiento de la tolerancia, el fortalecimiento de la comunicación, del consenso, de la convivencia y el fortalecimiento de las dinámicas sociales en cuanto a las formas de pensar, de vestir y de interactuar con el otro, entendiendo que todos tenemos derechos y deberes para cumplir y hacer cumplir.

Para comprender lo que conlleva a ser parte de un grupo es necesario reflexionar sobre los conceptos de Tribus urbanas, Movimientos sociales y DDHH/DESCAS. Para ello citamos, por ejemplo, a José Manuel Pérez Tornero quien nos dice que la palabra Tribu urbana “viene del latín *Trivium* que significa grupo o conjunto y *Urbi* que significa aglomeración de personas en forma de ciudad o pueblo, son grupos de jóvenes, especialmente adolescentes” (Pérez, 1996).

Dentro de la historia de las tribus urbanas, María José Hooft cuenta que “la primera tribu emergente del periodo de

nas son aquellas pandillas, bandas callejeras o simplemente agrupaciones de jóvenes que visten de forma similar, poseen hábitos comunes y lugares de reunión. Cuando los individuos se reúnen voluntariamente, por el placer de estar juntos o por búsqueda de lo semejante, se trata de una banda” (Cubides, 1998).

Es importante también saber que los jóvenes de ahora hablan de *libre*, que es la capacidad del individuo y del ser como persona, de tomar decisiones propias y autónomas, que no han sido inducidas, promovidas o manipuladas, coaccionadas o bajo el constreñimiento de otro

Se considera que la relación fundamental entre tribus urbanas, movimientos sociales y DDHH/DESCAS es el fortalecimiento de la tolerancia, de la comunicación, del consenso, de la convivencia y de las dinámicas sociales en cuanto a las formas de pensar, de vestir y de interactuar con el otro

la Segunda Guerra Mundial, es la de los “rebeldes sin causa”, etiquetados así por una sociedad sumamente conservadora y vigilante del *status quo*, que rechazaba todo lo que le fuera ajeno en todos sentidos: valores sociales, moda, lenguaje, conducta, segregación racial, etc. y que no comprendía las quejas y demandas de una juventud que enarbolaba la libertad como bandera tanto en lo sexual como social” (Hooft, 2009).

Existen otros términos que están relacionados con las tribus urbanas como lo resaltan Verónica Filardo y Sebastián Aguilar cuando afirman que “las tribus urbanas son un fenómeno social que surge ante la disconformidad con un mundo fuertemente individualizado. Se trata de grupos que intentan vivir al margen de la sociedad con su propia cultura y se diferencian del resto, especialmente, por su vestimenta particular” (Filardo, 2002).

Así mismo, para Humberto Cubides, María Cristina Laverde Toscano y Carlos Eduardo Valderrama, “las tribus urba-

individuo o de la presión de un grupo psicosocial cercano. Este estado define al individuo que toma sus decisiones y actúa consciente de que cada acción trae consigo una consecuencia. El no asumir esta condición responsable de sus actos convierte el término *libre* y lo degrada al nivel de libertinaje. La condición de libre implica un proceso en el cual cada etapa es más perfecta que la anterior y sucesivamente conlleva a un estado o nivel más perfecto y a una personalidad con un conjunto de características físicas, psíquicas y psicosociales, que hacen que un individuo sea único e irrepetible; que, además, forma una identidad propia, autónoma.

Diego Steve García, hace un bosquejo de las tribus, donde

pertenecer a una de ellas es un modo de navegar a contracorriente en una sociedad fuertemente individualizada y sometida a una ardua competitividad, donde el grupo de amigos es el referente principal del adolescente, que trata de buscar una salida ante la insatisfactoria realidad que se le presenta como futuro, ya sea para evadirla

o para enfrentarla. La máxima pretensión es la diferenciación del resto del mundo, sin embargo, en el intento por ser distinto, paradójicamente, se recae en la igualdad grupal (García, 2010).

Se podría decir que “las tribus urbanas autorizan actividades que están en los límites de las reglas morales y sociales: el juego, la bebida, el escándalo. Sin embargo, las actividades realizadas no son el objetivo esencial de la banda: el objetivo es el de estar juntos porque se es semejante” (García, 2010).

Al reflexionar sobre las diversas tribus urbanas se puede discernir que la libertad de pensamiento, de decisión, de conciencia, de creencia, de expresión y de construcción individual y colectiva se cumple a cabalidad, ya que cada miembro ha decidido libremente ser parte de una tribu urbana, es consciente de la rivalidad e incluso del rechazo de una parte de la sociedad, de algunos miembros de la familia o, incluso, de sus contemporáneos generacionales.

Por otro lado, cada tribu tiene su sello personal en cuanto a las características que los identifican y que los hacen ser cuestionados, aceptados o rechazados por el grupo de los conservadores sociales.

Movimiento social

Los movimientos sociales tienen una larga trayectoria en la historia mundial. “La revolución de 1968 fue una revolución peculiar. Estuvo caracterizada por manifestaciones, desórdenes y violencia en muchas partes del mundo durante un periodo de, al menos, tres años” (Muñoz, 2008).

Para el “siglo XIX se presencié el nacimiento de dos importantes variaciones de los movimientos sistémicos: los movimientos sociales y los nacionales. El primero enfatizó la opresión del proletariado por parte de la burguesía; el segundo, la opresión de los pueblos (y “minorías”) sometidos por parte de los grupos dominantes” (Wallerstein, 1990).

Immanuel nombra los tres pilares de los movimientos sociales que son: “Libertad, igualdad y fraternidad”.



Fotografía - Juan Suárez

Los movimientos sociales son la lucha de las clases obreras por la conquista de la libertad (derecho político en toda la extensión de este término, acceso a una cierta seguridad económica que hace posible optar por diversas alternativas políticas y sociales, control social sobre el lugar de trabajo y sobre el espacio en el que se vive), la igualdad (es decir, la eliminación de los criterios políticos, económicos y sociales de todo tipo de diferenciación) y la fraternidad (la ayuda mutua y la solidaridad de las clases obreras, concebida como la condición necesaria de la fraternidad de toda la humanidad). Dentro de la historia de los movimientos sociales se encuentra la renovación para acabar con la visión institucional y elitista de la historia. Antes, la historia se ocupaba de los grandes hombres, de los héroes, sin embargo, en el siglo XIX tiene lugar un cambio en el foco de interés a favor de los estados nacionales que se consolidan en este periodo y contra el cosmopolitismo de la ilustración” (Wallerstein, 2008).

En América Latina, los movimientos sociales, como describe Bruckmann, son el resultado de diversos procesos que tienen que ver con los temas laborales, aunque se debe tener en cuenta que las luchas independentistas estuvieron enmarcadas en la búsqueda de la libertad y la autonomía de los pueblos y que estos grupos sociales generaron los cambios hacia la formación de los nuevos Estados en América Latina y nuevas reglas de juego que establecieron para esos procesos.

Pero hay otras visiones de los movimientos sociales en América Latina, una de ellas es la de Isabel Rauber en su libro *Movimientos sociales, representación política*, donde se plantea la lucha por el reconocimiento y la participación en las decisiones de Estado, desde los diversos frentes como: frente sindical, frente estudiantil, frente barrial, frente de la mujer, frentes gremiales y otros frentes de acuerdo con sus propios intereses o expectativas en cuanto al ámbito ideológico y sociocultural al interior de los Estados Latinoamericanos, que han generado nuevas visiones del contexto y una nueva reflexión desde otro punto de vista que es la participación y la lucha armada, de donde surgieron conflictos armados tanto en Centroamérica como en Sur América en la décadas de los años 50, 60, 70, 80, algunos de los cuales han llegado a procesos de paz como es el caso de Nicaragua.

En Colombia, los movimientos sociales han generado, al igual que en Latinoamérica, nuevas normas, reconocimientos, representaciones a escala nacional y es así como han generado la lucha de clases, la lucha armada y el respeto por los diversos gremios y por las diversas profesiones y oficios. Existen diversos aspectos a tener en cuenta como lo son los sindicatos, los movimientos políticos

no tradicionales, la misma constitución de 1991, el reconocimiento de las minorías como las negritudes, grupos indígenas, el movimiento LGBT, entre otros, que hablan de inclusión y antidiscriminación. Prueba de ello es la ley 1482 del 30 de noviembre de 2011 conocida como la ley antidiscriminación en Colombia y aunque solo se hable de gremios, estamos convencidos de que, gracias a ella, algunas tribus gozan de reconocimientos y de inclusión en aspectos de la vida social y laboral.

Transcribimos una cita de la ponencia de la II Convención Nacional del MCP-POLO que trata la temática de los movimientos sociales y que menciona unas fechas importantes en la década del 60 y 70.

Se reactivan desde la década de los 70. En los años 60 se habían dado algunas luchas campesinas pero muy espontáneas. De 567 ligas y asociaciones agrarias registradas solo quedaban 89 y casi todas en la Costa Caribe. La ANUC fue la primera organización nacional de campesinos fundada en 1967 por el presidente Carlos Lleras Restrepo en su proyecto de gobierno que quería iniciar una nueva reforma agraria. En su formación participan sociólogos radicales argentinos, chilenos y colombianos. Entre 1970 y 1971 el movimiento se aleja gradualmente de la tutela gubernamental, en este año 15.000 familias participan en la invasión de 350 predios en 13 departamentos. Su lema es "la tierra sin patronos". Confluyen en esta organización estudiantes e intelectuales trotskistas y socialistas, también el PC ML (línea maoísta), con su brazo armado el EPL, estos últimos establecen fuertes bases de apoyo en Córdoba, Sucre y Bolívar. Por su parte, los terratenientes responden con el Pacto de Chicoral, en enero de 1972 (presidencia de Misael Pastrana Borrero) que constituye una auténtica contrarreforma agraria.

La misma ponencia II Convención Nacional del MCP-POLO en uno de sus apartes describe la lucha por la participación y el respeto de los derechos laborales, sociales, económicos y de paso políticos por interés general, gremial o local, o de las zonas productivas, la defensa del medio ambiente en las diferentes organizaciones de carácter internacional como la OIT y ONU entre otras.

En Colombia, donde se plasmaba que la violación a los derechos sociales, laborales,

económicos y políticos es permanente en Colombia, fue razón para que en la OIT, en este año, los trabajadores rechazaran la violencia contra el sindicalismo y los pueblos indígenas y las comunidades negras, los pocos o nulos avances para superar la impunidad, los ataques y estigmatizaciones de las organizaciones sindicales que afectan el ejercicio del derecho de asociación; el fraude a derechos laborales y sindicales a través de cooperativas de trabajo asociado; y la falta de resultados en el diálogo social, entre otras denuncias. La vocera de los 27 países de la Unión Europea, Suiza y Noruega se manifestó contra estos hechos y solicitó mayores esfuerzos para acabar estas irregularidades en Colombia, entre ellos: reforzar el programa de protección, enmendar la legislación laboral contraria a los convenios, mejorar condiciones para el diálogo social y evaluar y fortalecer la presencia de la OIT en Colombia.

DDHH/DESCAS

Son muchas las definiciones que hay de los DDHH. Para unos son reglas, para otros son garantías que se tienen, que nos protegen pero, en realidad, son muchos los conceptos que los definen, por ejemplo para la Naciones Unidas los DDHH son:

Derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición. Todos tenemos los mismos derechos humanos, sin discriminación alguna. Estos derechos son interrelacionados, interdependientes e indivisibles.

Los derechos humanos universales están, a menudo, contemplados en la ley y garantizados por ella, a través de los tratados, el derecho internacional humanitario, los principios generales y otras fuentes del derecho internacional. El derecho internacional de los derechos humanos establece las obligaciones que tienen los gobiernos de tomar medidas en determinadas situaciones o de abstenerse de actuar de determinada forma en otras, a fin de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales de los individuos o grupos.

En el libro titulado *Derechos Humanos* de Orlando Taleva Salvat, nos dice:

El compromiso que contiene la carta de las Naciones Unidas conforma una obligación vinculante para todos los miembros de las Naciones Unidas y se complementa

con la Declaración Universal del Hombre, de 1948, la cual constituye un ideal común por el que todos los pueblos y países deben ocuparse y preocuparse de su cumplimiento. "Toda persona, como miembro de una sociedad, tiene derecho a la seguridad social y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad...", en estas líneas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece el aspecto más importante de los Derechos Humanos.

Los DDHH Universales según la Conferencia Mundial y Asamblea General dedicadas al milenio muestra que los DDHH Universales deberían ser:

Indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los DDHH en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los DDHH y las libertades fundamentales.

Los derechos fundamentales son aquellos que se encuentran reconocidos directa o indirectamente en el texto, es decir, se trata de derechos de tal magnitud para el orden constitucional e internacional, que su vigencia no puede depender de decisiones políticas de los representantes de las mayorías.

En el Capítulo I de la constitución en sus artículos 11 al 41 se consagran los derechos fundamentales, destacándose el derecho a la paz, al libre desarrollo de la personalidad, el derecho al trabajo, el derecho de toda persona a aprehender a cualquier malhechor sorprendido en flagrante delito, a revocar el mandato de los elegidos, el derecho a interponer acciones públicas en defensa de la Constitución y de la ley (Constitución Política de Colombia, 1991).

Los DESCAS o Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales tienen en cuenta el aspecto social de los pueblos, de las comunidades, buscando el mejoramiento de las condiciones de vida y de

unidad, satisfaciendo las necesidades, la prestación de servicios, la protección de recursos naturales, flora y fauna presentes en los diversos ecosistemas de cualquier Estado. Buscan el reconocimiento de las estructuras básicas como los son las familias, las comunidades y los pueblos y la relación ciudadano-Estado.

El pacto internacional de Derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, los describe así:

Los DESCAS aparecen en la segunda generación de los Derechos Humanos, forman parte indispensable para la realización de una vida digna; son los Derechos a la educación, vivienda, salud, alimentación, trabajo, medio ambiente sano, no discriminación, etc.

Los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales son aquellos que posibilitan un nivel de vida adecuado y están consignados dentro del pacto internacional de Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales los cuales cubren las siguientes áreas: igualdad entre hombres y mujeres, accesibilidad y condiciones de empleo, sindicalización, seguridad social, prioridad a la familia y protección especial a los niños, disfrute de la cultura, alimentación, vivienda, educación, salud física y mental, medio ambiente sano.

En 1966 se adoptó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales -PIDESC-, y se creó el órgano encargado de controlar las obligaciones de los estados firmantes (Comité de DESCAS) que afirma que: "no puede realizarse el ideal del ser humano libre, liberado del temor y la miseria, a menos que se creen condiciones que permitan a cada persona gozar de sus derechos económicos, sociales y culturales, tanto como de sus derechos civiles y políticos" (Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales, 1996).

Conclusiones

Consideramos que la relación fundamental entre tribus urbanas, movimientos sociales y DDHH/DESCAS es el fortalecimiento de la tolerancia, de la comunicación, del consenso, la convivencia y de las dinámicas sociales en cuanto a las formas de pensar, de vestir y de interactuar con el otro, entendiendo que todos tenemos derechos y deberes para cumplir y hacer cumplir y como complemento a las luchas ideológicas generacionales en cuanto a las conductas que deben ser aceptadas o toleradas por la mayoría.

Los DESCAS aparecen en la segunda generación de los Derechos Humanos, forman parte indispensable para la realización de una vida digna.

Los factores que inciden en actitudes agresivas de algunos grupos sobre otros son la ignorancia, la intolerancia, la rivalidad de liderazgo, el irrespeto y la dinámica social en cuanto a comportamientos y formas de ver la vida individual y colectiva. Por otro lado cada tribu tiene su sello personal en cuanto a las características que los identifican y que los hacen ser cuestionados, aceptados, rechazados por el grupo de los conservadores sociales.

En cuanto a la igualdad sin duda no todos los grupos lo son, ya que como se dijo, tienen diversas características en aspectos sociales, económicos, culturales y políticos desde la individualidad y desde lo colectivo. Aunque ante la norma todos somos iguales, algunas veces, en la práctica, no es así por circunstancias del status social o el reconocimiento familiar.

Referencias bibliográficas

COORDINADOR NACIONAL DEL MCP-POLOII CONVENCION NACIONAL DEL MCP-POLO. Ponencia. Los Movimientos Sociales en Colombia

Cubides, H., Laverde Toscano, C. & Valde-rrama, C. E. (1998). "Viviendo a toda": jóvenes, territorios culturales y nuevas ... More editions.

Dierckxsens, W. (2011). *Población, fuerza de trabajo y rebelión en el siglo XXI. ¿De las revueltas populares de 2848 en Europa a la rebelión mundial en 2011?* (s.e.).

Filardo, V. & Aguilar, S. (2002). *Tribus urbanas en Montevideo*. Montevideo: Edit. Trilce

Garay, A. de. (1996). "El rock como conformador de identidades juveniles". En: *Nómaditas*, 4, p. 12.

García, D. S. (2010). *Subculturas II. De regreso al Eden*. www.colegiolderecho.org.

Hooft, M. J. (2009). *Tribus urbanas: guía para entender las subculturas juveniles de la actualidad* (s.e.).

Marín, M. & Muñoz, G. (2000). *Secretos de Mutantes: música y creaciones en las culturas juveniles*. Edit. Guadalupe Ltda. pp. 37-41.

Montse Díaz, P. (s.f.). *Educación Ético-Cívica 4º. ESO. Dep. Filosofía*.

Muñoz, E. E. (2008). *Movimientos sociales y relaciones internacionales*. Edit. Catarata.

Pérez Tornero, J. M. (1996). *Las tribus urbanas, el ansia de identidad juvenil: entre el culto, la imagen y la autoafirmación a través de la violencia*. Barcelona: Edit. Paidós Ibérica S.A. Rubí.

Rauber, I. (2003). *Movimientos sociales. Representación política*. Santo Domingo: Edit. Desde abajo.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultural y Comunicación*. Bogotá: Editorial Norma, p. 8.

Tilly, C. *Los Movimientos sociales 1768-2008*. Edit. Crítica.

Yamin, A. E. *Los Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina*. Edit. Aprodeh, pp. 63-65.

Infografía

<http://www.monografias.com/trabajos32/movimientos-sociales-latinoamerica-balance-historico/movimientos-sociales-latinoamerica-balance-historico.shtml#ixzz2fDYgxDkQ>

<http://www.monografias.com/trabajos32/movimientos-sociales-latinoamerica-balance-historico/movimientos-sociales-latinoamerica-balance-historico.shtml#ixzz2fTzVzR>

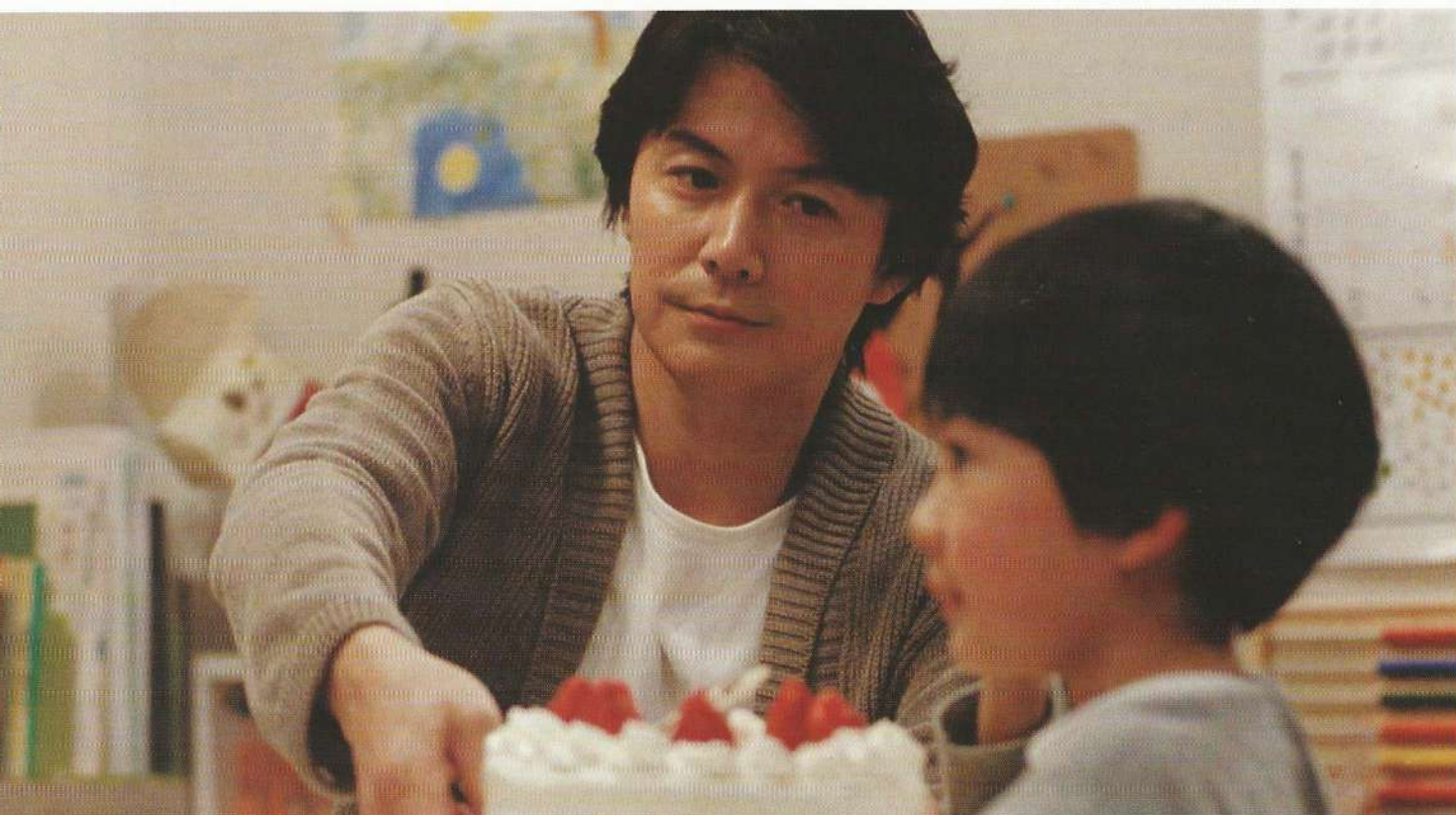


1° EXPOSICIÓN FOTOGRÁFICA DE LA FAMILIA CODETOL

XII CONGRESO PEDAGÓGICO CODETOL

Centro de Convenciones Alfonso López Pumarejo
Gobernación del Tolima

14 y 15 de agosto del 2014
Ibagué



De tal padre, tal hijo



Edgar Torres Cárdenas

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

Película japonesa, estrenada mundialmente en 2013. Guión y dirección de Hirokazu Kore-eda. Estreno en Colombia, Mayo de 2014.

Sábado, 24 de mayo de 2014. Sala de cine "Cinemanía" en Chía, Cundinamarca. Hora: 20:40. Asistencia: 18 espectadores. Me pregunto: ¿Por qué tan poca asistencia? Mañana es día de votaciones presidenciales. ¿La ciudad tiene miedo? Termina la función y no salgo del asombro. Vuelvo a releer (leo más de seis veces) la presentación de la película en cartelera. La consulto en Internet y, al azar, escojo uno de esos textos.

"Ryoata, un arquitecto obsesionado por el éxito profesional y el dinero forma, con su joven esposa y su hijo de seis años, una familia ideal. Todas las certezas de su vida perfecta se esfuman cuando del hospital donde nació su hijo le informan que dos bebés fueron cambiados al momento de nacer: el niño que crió no es el suyo, y su hijo biológico ha crecido en un ambiente más modesto. Ahora Ryoata debe tomar una decisión irrevocable". (www.cinepolis.com/saladearte/sinopsis-sala-de-arte.aspx?ip=16536)

¡Jah! ¡Mirá qué! Como si la historia tratase solo del padre. Como si el hijo fuese solo una cosa, crecida junto a él.

Entonces, busco a Carlos Boyero, del diario El País de España, y leo lo siguiente:

“A dos matrimonios les comunican desde un hospital que, los niños que tuvieron fueron cambiados el día del parto, por una enfermera aquejada de desequilibrios psicológicos. Descubren que esas criaturas a las que educan y aman desde hace seis años no son suyas. Y en nombre de la legalidad y del poder de la sangre deciden cambiarlas, que ambas regresen a sus padres naturales abandonando el mundo afectivo y material en el que han crecido protegidos, amados y felices. La situación económica, social y anímica de las dos parejas no es la misma. En una de ellas, el varón es un arquitecto brillante y con ambición desmesurada que intenta compensar a los suyos con un lujoso tren de vida pero al que su trabajo no le permite pasar demasiado tiempo con ellos. El otro dispone de un negocio muy modesto, pero disfruta y hace disfrutar continuamente a sus niños y a su mujer. Arrancar de sus raíces afectivas a los estupefactos críos supondrá un trauma de consecuencias tan dolorosas como imprevisibles para los niños y para los adultos”. (http://cultura.elpais.com/cultura/2013/05/18/actualidad/1368898094_006472.html)

Pero en seguida de esta reseña, está la crítica de Nando Salvá, de Cinemanía (una sección de crítica cinematográfica de otro diario español). Este levanta su voz de profundo acento y grita: “Entre más la recuerdo, más me repugna esta cursilería”. Y yo digo: “¿Cursi? ¡Pues claro, porque la vida es cursi! ¿O, no?” Inmediatamente me percaté de que estoy afirmando que la película narra una historia de la vida: ¡si seré bruto! Pues, no tanto; digo, para justificarme.

Más allá de la evidencia de la vida de un padre convertido en mercancía para la acumulación y de su familia que goza con las formalidades de tal situación, y de la vida de otro que goza de la compañía, la risa y las costumbres ordinarias, está la crianza, la educación familiar que hace a los niños a imagen y semejanza de cada grupo. Contar esta polaridad de formas de vida y de crianza como si fuese una tensión dramática, es lo que resulta cursi.

Pero digo que me encanta esa cursilería de la vida narrada, porque me permite gozarme pensando cuántas cosas importantes traté de hacer con mis hijos. Y ellos me llevaron la corriente hasta que un día incierto y aciago me percaté que ellos estaban consumidos, cada uno en su propia pantalla chateando con sus amigos, y yo era un tipo marginal que no estaba en condición de hablar, actuar y pensar como ellos.

Qué lástima que yo no pueda cumplirle al único filósofo y poeta cristiano que me atrae, Jalil Gibrán, quien dijo en alguno de esos libros que uno compra por ahí en cualquier esquina, por mil pesos: “No quieras que tus hijos sean como tú; intenta tú ser como ellos, porque la rueda de la historia gira hacia adelante y nunca hacia atrás”.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Educadora de educadores



Universidad del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

El Doctorado Interinstitucional en Educación - DIE - impulsa el desarrollo del campo intelectual de la Educación, la Pedagogía y la Didáctica, privilegiando el diálogo sur-sur.

Mayor Información

Sede Universidad Pedagógica Nacional

Teléfono: 5941894 Ext 626 – 627

Correo Electrónico: doctorado@pedagogica.edu.co

www.pedagogica.edu.co/doctorado

Dar clase con la boca cerrada

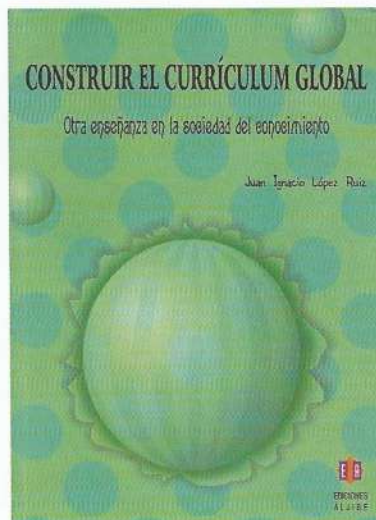
Autor: Don Finkel
Editorial: PUV – Universidad de Valencia
Páginas: 292
ISBN: 978-84-370-6860-2



Cada capítulo de este libro presenta un estudio paradigmático, una historia o una imagen constante de una situación académica, un conjunto de “circunstancias” que dan pie a un aprendizaje significativo de los estudiantes. Cada uno da sentido al título del libro de una forma particular y enriquece su significado con un ingrediente más. Se explora la idea de “dar clase con la boca cerrada”, se ofrecen ejemplos y resulta tan variada que, en definitiva, ofrece un enfoque comprensible de la educación, además de una gran cantidad de posibilidades específicas de instrucción. Al final, no solo se transforma la noción de buena enseñanza sino, también, el sentido de lo que la propia palabra enseñanza puede significar. Su propósito no es tanto reformar la educación en sí misma sino originar un diálogo fructífero sobre la enseñanza y el aprendizaje entre las personas interesadas en la educación. SFP-PUV.2008

Construir el currículum global Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento

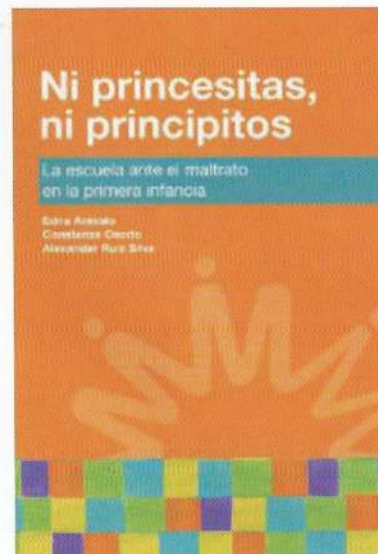
Autor: Juan Ignacio López Ruiz.
Editorial: Ediciones ALJIBE. Málaga.2005
Páginas: 297
ISBN: 84-9700-321-7



Asistimos no ya a una época de cambios sino a un cambio de época. Fenómenos como la globalización, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, la sociedad del conocimiento, nos convierten en habitantes de una aldea planetaria que se encuentra en permanente transformación. Al hilo de esta experiencia, el autor plantea interrogantes sobre si el currículo actual responde a esas características y si sus temas y contenidos son pertinentes para un mundo interconectado y global. A lo largo de seis capítulos, el autor nos lleva por el reconocimiento del nuevo contexto global y los cambios que se le exigen a la educación, profundizando en los cambios escolares centrados en los ejes básicos para que responda a las nuevas necesidades sociales. Un currículo integrado e íntimamente ligado a la enseñanza, vinculado a la formación en valores, polisémico, polimórfico y poliédrico cuyas caras diversas van desde lo tradicional y técnico, hasta lo hermenéutico comprensivo y emancipador. Enfoques que dan lugar a analogías como “cadena de montaje”, “organismo vivo”, “instrumento de transformación” cuyas lógicas privilegian pautas de actuación reconocidas que deben ser integradas en una visión global.

Ni princesas, ni principitos

Autor: Edna Arévalo, Constanza Osorio, Alexander Ruiz Silva
Editor: Cooperativa Editorial Magisterio
Páginas: 145
ISBN: 978-958-20-1125-3
 El maltrato en los niños es una realidad inapelable; negarlo o minimizarlo no con-



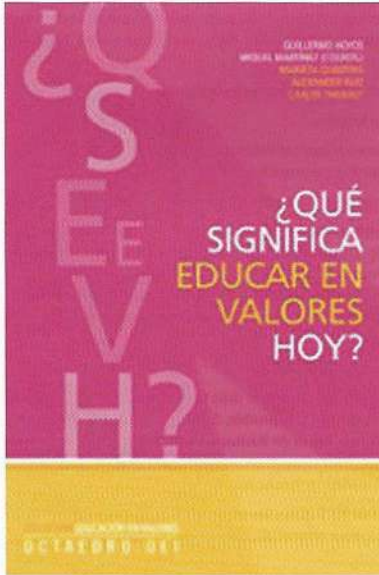
tribuye a resolver la situación de quienes lo padecen, ni permite a una sociedad tomar conciencia del compromiso fundamental de cuidar a los recién llegados, como una forma de labrarse un porvenir distinto, más humano. Ni princesas, ni principitos nos permite situar el problema del maltrato apelando a la sustracción de términos utilizados frecuentemente para aludir a los niños en el ámbito familiar y educativo, partiendo de la convicción de que ante el maltrato “nadie tiene corona”. El libro pretende aportar elementos para la comprensión de esta compleja problemática y brindar herramientas prácticas a la escuela para que, desde allí, se pueda contribuir decidida y efectivamente con la protección de la primera infancia.

¿Qué significa educar en valores hoy?

Autores: Hoyos Vásquez, Guillermo; Martínez, Miquel (Coordinadores) Quintero, Marieta; Ruiz, Alexander; Thiebaut, Carlos. Barcelona: Octaedro-OEI. 2004

Páginas: 128 pp.

ISBN: 84-8063-698-X

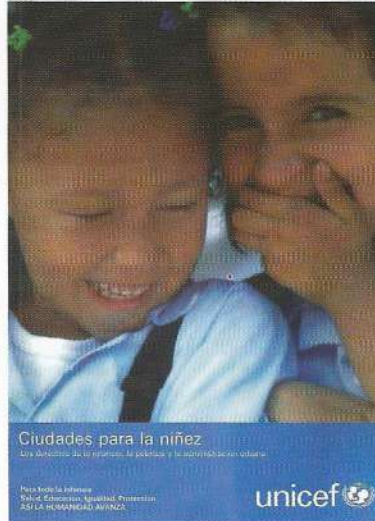


Ciudades para la niñez Los derechos de la infancia, la pobreza y la administración urbana

Autor: unicef. Sheridan Barlan, Roger Hart, Davis Satterthwait, Ximena de la Barra y Alfredo Missair.

Editorial: Earthscan Publications. Londres. 1999

Páginas: 400



Escrito por Liliana Arias Delgado

En la presentación los coordinadores resaltan que la colección que conforma el libro adhiere a los objetivos de la OEI en el programa de Educación en Valores y Democracia, desde un sólido soporte teórico y con un cuidadoso tratamiento pedagógico, que le permite ser a la vez una posibilidad de aprendizaje de elementos teóricos pero, también, de estrategias que fortalezcan la práctica pedagógica de los profesores de Iberoamérica que se arriesguen a superar la mera transmisión de contenidos y le apuesten a la educación en valores, en y para las sociedades plurales.

La apertura al tema, de la mano de Guillermo Hoyos y Miquel Martínez, es contundente en la intención de abrir los escenarios de reflexión sobre la provocación que encarna la pregunta *¿Qué significa educar en valores hoy?* En primer lugar, nos invita a preguntarnos por el tipo de sociedad a la que apuntamos con nuestras prácticas pedagógicas, la apuesta de los autores es por una sociedad más democrática, pluralista y solidaria. Con este punto como partida empiezan a marcar las coordenadas de una cartografía que nos permita contribuir a... *formar ciudadanas y ciudadanos auténticos que sepan asumir conscientemente los retos de la globalización y puedan comprometerse en la construcción de un mundo más justo, más incluyente, equitativo y multicultural* (p.15).

Versión española traducida por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF (TACRO) en Madrid, 2001. América Latina tiene el triste honor de ser la región más injusta del mundo, la que presenta las mayores desigualdades en distribución de ingresos. El ingreso per cápita del 20% más rico de la población supera 17,8 veces al ingreso del 20% más pobre y su desigualdad distributiva es tres veces mayor que el promedio mundial. La conjunción de estos dos récords se manifiesta, precisamente, en las zonas urbanas con ciudades excluyentes y segregadas. Por otra parte, en esta región los niños son desproporcionadamente pobres. Actualmente, el 44% de la población es pobre. Sin embargo, el 60% de los niños menores de trece años son pobres. En la última década aumentó la proporción de niños y adolescentes pobres y se estima que en la actualidad hay doscientos veinte millones de pobres de los cuales casi ciento veinte millones son menores de veinte años. Entre estos, más de veinte millones de niños trabajan. La gran mayoría de ellos son urbanos.

La reducción de la pobreza no se logra solo con crecimiento económico ni con la reducción de disparidades a menos que cambie sustancialmente la política pública en su conjunto, porque las tendencias en ambos indicadores mencionados conti-

núan siendo adversas. Nuestra tesis es que la pobreza solo se podrá reducir a partir de la infancia.

El cumplimiento de metas para la infancia en la región ha sido evaluado por UNICEF y CEPAL concluyendo con la necesidad de inversión adicional en la infancia en materia de educación inicial, educación primaria y secundaria, cuidado materno infantil, VIH-sida y agua y saneamiento. No cabe la menor duda de que gran parte de esta inversión adicional habrá que asignarla a las zonas urbanas porque allí es donde se dan las mayores disparidades y donde vive el mayor número de los postergados. Para que estas inversiones sean eficientes y realmente logren revertir las disparidades, será imprescindible el desarrollo de planes locales participativos de acción en favor de la infancia, y que dichos planes se encuentren respaldados tanto por las políticas públicas como por los presupuestos adecuados.

Revista Reloj de arena



Es una iniciativa enfocada en cuestionar y explorar todo ese vacío que presenta nuestra realidad a partir de manifestaciones artísticas. Es decir, queremos pensar y hacer pensar a través de nuestro producto por medio de artículos, cuentos, poesías, entrevistas, imágenes, fotografías, grabados, etc. Ahora, queremos ser una plataforma para el talento anónimo, hacer de este espacio una posibilidad para todas aquellas personas que deseen decir algo y no tengan un espacio para hacerlo. Es por esto que para cada edición contamos con diferentes convocatorias: para romper un poco con la imposibilidad de entrar, participar y darse a conocer dentro del medio artístico en Colombia.

www.revistarelojdearena.com

Guía para la presentación de artículos

Guía para la presentación de Artículos de divulgación

Extensión máxima: 2.500 palabras en word.

Estructura: Título, autor, Institución, palabras clave, clase de artículo, resumen en Español (entre 100 y 120 palabras), cuerpo del artículo y referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas.

El artículo irá acompañado de fotografía del autor en formato JPG, incluyendo afiliación institucional y títulos (no más de 50 palabras). También pueden enviar artículos en lenguas indígenas con su traducción al Español.

Clases de artículos. Preferiblemente deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 20% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales para que sea considerado original.

Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Guía para la presentación de Artículos de Investigación

Características técnicas de los artículos. Los trabajos deben ser preferiblemente inéditos y se enviarán en Word. No deben exceder las 3.500 PALABRAS. Para detalles adicionales de formato y estilo consultar normas internacionales APA (American Psychological Association, 2001 - 5a. edición www.apa.org). Debe, además, enviar la fotografía del autor o autores en archivo adjunto, formato JPG.

Clases de artículos. deben ser originales, y sólo pueden haber sido publicados hasta en un 25% de su contenido en publicaciones nacionales o internacionales. Si ha sido traducido a otro idioma y publicado, deberá indicarse la fuente. Las fuentes deben citarse de manera precisa. No se aceptarán artículos que tomen en parte textos procedentes de otros autores sin haberlos citado de manera clara y expresa.

Los artículos pueden ser de las siguientes clases:

- 1- **Artículo de informe de investigación.** Presenta de manera detallada los resultados originales de proyectos de investigación científica, tecnológica, educativa, pedagógica o didáctica.
- 2- **Artículo de reflexión investigativa.** Presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.

3- **Artículo de revisión.** Resultado de una investigación donde se analizan, sistematizan e integran resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en educación, ciencia, tecnología, pedagogía o didáctica. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

4- **Artículo breve de investigación.** Documento breve que presenta resultados preliminares o parciales de una investigación educativa.

Forma y preparación del artículo

Título del trabajo que resume en forma clara la idea principal de la investigación.

Autor o autores con su último título académico e Institución que lo respalda, escribiendo unos renglones con su c.v. Anexar fotografía en formato JPG

Naturaleza del artículo: clase de artículo, acompañado de Nombre del proyecto de investigación, Instituciones que lo financiaron, dónde se desarrolló, fecha en que se realizó, línea o grupo de investigación al que pertenece.

Argumentar la *naturaleza del artículo*, como artículo de investigación.

Palabras clave: Estandarización por tesauros

Resumen hasta 150 palabras. El resumen puede ser descriptivo anunciando el problema la metodología las conclusiones y qué hacer en futuras investigaciones.

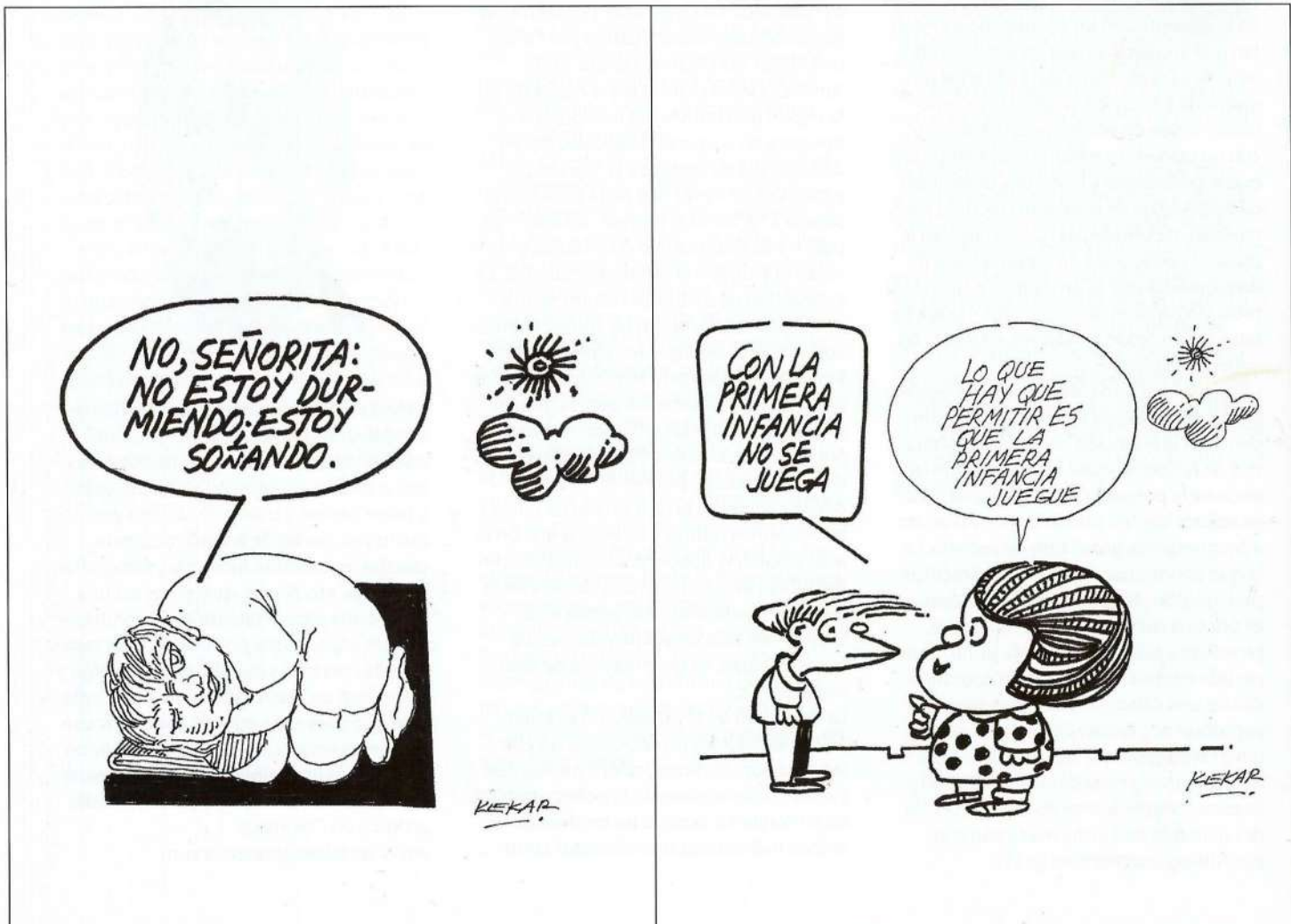
(El Título, Palabras clave, y resumen en español, inglés, y si es posible en portugués).

Introducción, cuerpo del artículo deben estar fortalecidos con sustento bibliográfico, coherente con el problema de investigación. Desarrollar la metodología de la investigación, qué clase de trabajo de campo se realizó para levantar la información, sustento cualitativo y cuantitativo, como encuestas, entrevistas, observaciones, muestreos... etc., que sustenten el problema que se desea resolver y las conclusiones. Es necesario anexar cuadros o diagramas que analicen la información, con sus respectivos títulos números.

Las referencias bibliográficas, según normas APA.

Los artículos estarán redactados en lenguaje claro; si se usan términos muy técnicos o poco conocidos, deben ser explicados dentro del escrito. En lo posible, deben acompañarse de fotografías, cuadros, diagramas, dibujos o cualquier otra forma de ilustración con las especificaciones respectivas según las normas APA. (Se deben incluir los vínculos en archivo aparte de fotografías o ilustraciones formato JPG, TIFF, EPS..., mínimo 300 puntos de resolución)

Para enviar los artículos y fotografías de los autores, favor dirigirlos al Editor de la Revista Educación y Cultura, al correo electrónico revistaeducacionycultura@fecode.edu.co.



Revista Educación y Cultura

Encuéntrela también en nuestras
Filiales a Nivel Nacional

Arauca - Arauca
ASEDAR
Calle 19 N° 22-74
Celular: 3203997736
Teléfono: (097) 8850981

Armenia - Quindío
SUTEQ
Carrera 13 N° 9-51
Celular: 3128710280
Teléfono: (096) 7369060

Bucaramanga - Santander
SES
Carrera 27 N° 34-44
Celular: 3164734165
Teléfono: (097) 6341827-6342748-
6348008

Barranquilla - Atlántico
ADEA
Carrera 38B N° 66-39
Celular: 3205670736
Teléfono: (095) 3607683
Bogotá

ADE
Calle 25A N° 31-30 SEDE NORTE
Celular: 3153678897
Teléfono: (091) 3440742
Carrera 9 N° 2-45 Sur SEDE SUR
Teléfono: (091) 2890266-2898908

ADEC
Calle 22F N° 32-52
Celular: 3103415277
Teléfono: (091) 3440862-3680284

USDE
Carrera 8 N° 19-34 Oficina 6-10
Celular: 3206928763
Teléfono: (091) 3348826-2814552

Cali - Valle
SUTEV
Carrera 8 N° 6-38
Celular: 3168846926
Teléfono: (092) 8801008-8841949-
8802936

Cartagena - Bolívar
SUDEB
Calle del Cuartel N° 36-32
Celular: 3153580652
Teléfono: (095) - 6642517

Cúcuta - Norte de Santander
ASINORT
Avenida 6 N° 15-37
Celular: 3164245035
Teléfono: (097) 5723384-5722899-
5723922

Florencia - Caquetá
AICA
Carrera 8 N° 6-58 Barrio La Estrella
Celular: 3118482756
Teléfono: (098) 4354253-4354254-
4346152

Ibagué - Tolima
SIMATOL
Avenida 37 Carrera 4 Esquina
Celular: 3176595853
Teléfono: (098) 2646913-2651899

Leticia - Amazonas
SUDEA
Carrera 9 N° 14-32
Celular: 3112054247
Teléfono: (098) 5924247

Manizales - Caldas
EDUCAL
Calle 18 N° 23-42
Celular: 3104551714
Teléfono: (096) - 8801046 - 8827771

Medellín - Antioquia
ADIDA
Calle 57 N° 42-70
Celular: 3217630732
Teléfono: (094) - 2291000 - 2291030

Mitú - Vaupés
SINDEVA
Carrera 12 N° 15-17
Celular: 3107987153
Teléfono: (098) 5642263

Mocoa - Putumayo
ASEP
Carrera 4 N° 7-23
Celular: 3112877181
Teléfono: (098) 4204236-4295968

Montería - Córdoba
ADEMACOR
Calle 12A N° 8A-19
Celular: 3108829773
Teléfono: (094) 7865231-7835630-
7836918

Neiva - Huila
ADIH
Carrera 8 N° 5-04
Celular: 3142434197
Teléfono: (098) 8720633-8713468-
8716106

Pasto - Nariño
SIMANA
Carrera 23 N° 20-80
Celular: 3162398622
Teléfono: (092) 7210696-7213789

Pereira - Risaralda
SER
Calle 13 N° 6-39
Celular: 3155385316
Teléfono: (096) 3251807-3355458

Popayán - Cauca
ASOINCA
Calle 5 N° 12-55
Celular: 3166936478
Teléfono: (092) 8220835-8240793

Puerto Carreño - Vichada
ASODEVI
Carrera 10 N° 19-71
Celular: 3107857471
Teléfono: (098) 5654213-5654717

Puerto Inírida - Guainía
SEG
Calle 18 N° 6-44 Barrio Berlín
Celular: 3208461986
Teléfono: (098) 5656063

Quibdó - Chocó
UMACH
Carrera 6A N° 26-94
Celular: 3104691151
Teléfono: (094) 6710596-6711769-
6710769

Riohacha - Guajira
ASODEGUA
Calle 9 N° 10-107
Celular: 3157244365
Teléfono: (095) 7285061-7285062-
7288995

San Andrés Islas
ASISAP
Carrera 3 N° 6-25
Celular: 3156805671
Teléfono: (098) 5123829-5128676

San José del Guaviare
ADEG
Calle 9 N° 22-56 Barrio el Centro
Celular: 3134778973
Teléfono: (098) 5840327

Santa Marta - Magdalena
EDUMAG
Carrera 22 N° 15-10
Celular: 3135239242
Teléfono: (095) 4347701

Sincelejo - Sucre
ADES
Carrera 30 N° 13A-67
Celular: 3126223630
Teléfono: (095) 2820352-2815582

Tunja - Boyacá
SINDIMAESTROS
Carrera 10 N° 16-47
Celular: 3108088424
Teléfono: (098) 7441546-7422055-
7441549-7441545

Valledupar - Cesar
ADUCESAR
Calle 16A N° 19-75
Celular: 3157227826
Teléfono: (095) 5713516-5703915

Villavicencio - Meta
ADEM
Carrera 26 N° 35-09 San Isidro
Celular: 3102800122
Teléfono: (098) 6615558-6624551

Yopal - Casanare
SIMAC
Carrera 23 N° 11-36 Piso 3
Celular: 3132411688
Teléfono: (098) 6358309-6354257

Todos los domingos de 12:00 a 12:30 m. por el canal Uno

Contrastes

Porque la realidad tiene diferentes miradas

Todos nuestros programas en www.youtube.com/use/fecode



Las expresiones de vida con que se construye
Colombia tienen un punto semanal de

Encuentro

Todos los sábados de 7:00 a 7:30 a.m. por el canal Uno



Escuche todos los sábados de 7:30 a 8:30 a.m.

Radio Revista Encuentro

Bogotá, Medellín y Pasto: 1040 am

Barranquilla: 1430 am

Cali y Cartagena: 620 am

Cúcuta: 660 am

Bucaramanga: 1230 am

Ibagué: 920 am;

Pereira: 1270 am



[facebook/fecode](https://www.facebook.com/fecode)



[@fecode](https://twitter.com/fecode)



www.fecode.edu.co

ISSN 01207164

