

Transformaciones del discurso sobre educación inicial. Un análisis del discurso pedagógico en el marco de la economía global

Discourse transformations about education in early-childhood stages. A pedagogical discourse analysis within a global-economic context

Martha Helena Barreto R.*
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

42

Resumen

El texto describe el análisis del discurso pedagógico de un proyecto de reforma de la educación inicial. Se pregunta la forma del discurso pedagógico y sus efectos en la formación de la identidad de los niños y niñas.

Palabras clave: educación inicial, discurso pedagógico, formación, política social, infancia.

Abstract

This text describes the pedagogical speech analysis of an initial-education reformist project. The form of the pedagogical speech and its effects on the formation of the children's identity is questioned.

Key words: initial education, pedagogical speech, formation, social politic, childhood.



* Magíster en investigación y desarrollo humano. Estudios en Filosofía Pontificia Universidad Javeriana. Profesora de Planta Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora en

los temas de formación de maestros, infancia, lectura y escritura. Adscrita al grupo de lenguaje, discurso y saberes. Correo electrónico: hta_mar@hotmail.com

Introducción

El artículo, describe el proceso del análisis del discurso pedagógico de dos capítulos del libro: *Desarrollo infantil y educación inicial*, publicado por el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS), en 2003, con el respaldo de la Alcaldía de Antanas Mockus Sivickas. Desde la perspectiva de análisis crítico del discurso pedagógico se identificó este corpus como un “conocimiento oficial”, que el DABS construyó y distribuyó en las diferentes modalidades de atención de la educación inicial en Bogotá.¹

La noción de conocimiento oficial es usada por Apple (1996), para señalar que la educación está profundamente politizada y en tal sentido, existe una relación entre la educación y los diferentes poderes culturales, económicos y políticos, por ello:

[...] los medios y los fines implicados en la política y práctica educativa son el resultado del esfuerzo de poderosos grupos y movimientos sociales por legitimar sus conocimientos, por defender o potenciar sus modelos de movilidad social y por incrementar su poder en el conjunto de la sociedad (Apple, 1996, p. 23).

Se ubicó el corpus objeto de estudio, como un discurso pedagógico desde la perspectiva de Bernstein (1990, p. 27). Según este autor: “El discurso pedagógico, es un principio para apropiarse de otros discursos e introducirlos dentro de una relación espacial recíproca para propósitos de su transmisión y adquisición colectivas”. Es decir, el principio que constituye este discurso es el de recontextualización que selectivamente apropia, reubica y reenfoca otros discursos.

La pregunta, por las condiciones históricas y sociales y económicas, en que surge el proyecto pedagógico del DABS, a saber, como un discurso que recontextualiza el tema de la educación inicial promulgado en organismos internacionales, como: Conferencia Mundial de Educación para todos (Jomtein, 1990), Foro Mundial para la Educación (2000), Simposio Mundial de Educación infantil para el siglo XXI, quienes afirman compromisos a favor de la supervivencia, protección y desarrollo de la infancia, señalando la importancia de la educación y el bienestar de los niños y niñas, hizo necesario, ubicar las relaciones entre educación, política

educativa y social en la economía globalizada, para mostrar cómo se produce la construcción de un discurso pedagógico que regula tales concepciones.

Para tal fin, retomamos las hipótesis que plantea (Ball, 2002), en un estudio sobre la perspectiva internacional de las políticas educativas, en las que adelanta una serie de hipótesis sobre la influencia de la globalización en la educación, para explicar las luchas que se dan en torno a la política educativa y social. Igualmente, se revisó el tema de conocimiento oficial e identidades pedagógicas, desarrollado por (Bernstein, 2007), quien afirma, que hay nuevas formas de tensión, cambio, entre las identidades pedagógicas oficiales y sus contextos de transmisión-adquisición y las identidades locales del campo emergentes.

Entonces, si se acepta que la educación inicial es regulada por una política educativa, producto de las nuevas relaciones entre el Estado, los gobiernos y las corporaciones internacionales, en el marco de la economía global, y además se asume que los capítulos 1 y 2, del proyecto: Desarrollo infantil y educación inicial, se identifican como un discurso pedagógico oficial, entonces, ¿qué tipo de educación inicial se agencia y qué tipo de sujeto infantil se pretende formar?

En relación con el enfoque metodológico, se hizo el análisis, desde el concepto de discurso pedagógico en Bernstein (1990), para describir las gramáticas de apropiación discursiva que se vinculan a la práctica pedagógica a través de las teorías de la instrucción que ordenan: un sujeto pedagógico (adquiriente), el modelo transmisor, el modelo de contexto pedagógico y la competencia comunicativa. Las teorías de la instrucción operan bajo la forma DI/DR, es decir, inserción de un discurso regulativo en un discurso instruccional,

El análisis del corpus de los capítulos objeto de estudio, se hizo con las categorías derivadas de las teorías de instrucción, anteriormente descritas, para dar cuenta de la forma como se regula una educación inicial, en el trasegar de la búsqueda de su identidad.

Esta educación aparece distanciada de los esquemas escolarizados y programas asistenciales, que demandan un sujeto infantil, excluido de una política de derechos y habitando contextos de alta vulnerabilidad –un ser carente de regulación moral, sin derechos ni deberes– y, asociada con una educa-

¹ Este estudio, hace parte, de un análisis del discurso más extenso que se realizó en la investigación: Dispositivos de política social y educación infantil (1998-2003), financiada por el Centro de investigaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y que se terminó en el año 2008.

ción basada en la perspectiva de los derechos, que reclama una educación pública para la primera infancia, concibiendo el sujeto infantil con capacidad para desarrollar su potencial, en términos de pensamiento flexible, capacidad de interacción y comunicación, competencias que parecen responder a los intereses de una sociedad globalizada.

A continuación, presentamos la conceptualización, el planteamiento del problema, y el análisis de la formación del discurso pedagógico de los capítulos 1: Concepciones sobre desarrollo infantil y dos Educación inicial: tendencias, tensiones y retos actuales, del libro referenciado anteriormente; asimismo, los resultados, en términos de descripción del tipo de sujeto pedagógico, que se busca formar en estos dos capítulos, que se consideraron, el marco conceptual del proyecto pedagógico del DABS.

El discurso sobre política social y educativa en el marco de la economía global. Una perspectiva crítica para el análisis

Las tesis de Ball S. (2002, 105), sobre la posmodernidad y la economía global, son basadas en los estudios de Brown y Lauder (1996), quienes, consideran que la importancia de la globalización en el tema de la educación nacional y el desarrollo económico se puede sintetizar en un cambio de las reglas de elegibilidad del compromiso y de la creación de riqueza; al respecto, afirman que los gobiernos, incluso, los más poderosos, han experimentado una disminución, tanto en su capacidad de control sobre las actividades de las corporaciones internacionales, como en la integridad de sus fronteras económicas. En general, consideran que existen cambios nacionales, en cuanto a la forma y el alcance de las actividades del Estado en muchas economías occidentales. Asimismo, afirma que: “Las contrataciones, las desregularizaciones y las privatizaciones han reducido, tanto en términos prácticos como ideológicos, la capacidad de intervención estatal directa” (Brown & Lauder, 1996). Dichos cambios han portado nuevos sistemas de conducción y regulación estatal, que describen las relaciones entre gobiernos, empleados y trabajadores.

Un cambio decisivo, al menos en Occidente, es el cambio de un corporacionismo fordista y de bienestar a un “modelo de mercado”, en el que la “prosperidad de los trabajadores dependerá de la actitud

para negociar sus actividades, sus habilidades y su inteligencia emprendedora en un mercado global desprotegido” (Brown & Lauder, 1996). Brown y Lauder explican cómo uno de los efectos de este cambio, es el desplazamiento de nuevas reglas de creación de riqueza que están reemplazando una nueva lógica fondista de producción masiva, por nuevos sistemas de producción flexible, basados en el conocimiento. Según Ball (2002), parece necesario advertir que estos cambios no son absolutos y es conveniente mirar las situaciones de contexto de cada nación, sin embargo, lo que parece cierto es que la política educativa y social, en la actualidad, parecen marcadas por la incertidumbre y la congestión.

Para explicar tal fenómeno, Ball, (2002, p. 107) cita a Harvey (1989, p. 288), quien afirma que hay una crisis de representación, que produce un contexto propicio para la fractura del consenso, al respecto, este autor afirma:

El sistema central de valores al que siempre apeló el capitalismo para la validar y juzgar sus acciones, está desmaterializándose y desplazándose: los horizontes temporales están colapsando, y es muy difícil saber con exactitud dónde estamos cuando se trata de evaluar causas, efectos, significados y valores (Harvey, 1989, p. 288).

Con respecto a los desafíos de la política educativa y social, Carter y O'Neill, (1995, citados en Ball, 2002, p. 109), identifican un estado de arte de las perspectivas internacionales en la reforma educativa, e identificaron, lo que llamaron “una nueva ortodoxia”, es decir, que está ocurriendo un cambio en las relaciones entre la política, los gobiernos y la educación; una expresión de este fenómeno, lo describen como el mejoramiento de la economía nacional, por medio del fortalecimiento de los vínculos entre escolaridad, empleo productivo y comercio.

Estos autores, señalan que este discurso educativo usa nuevos conceptos, como: “sociedad del aprendizaje”, “economía basada en el conocimiento”, que parecen simbolizar la colonización cada vez más marcada de la política educativa, por los imperativos de la política económica.

Por último, Ball (2002, p. 14) señala que esta visión del modo como operan los cambios de la política social y educativa en la economía de mercado también se ve reflejada en el modo como estos discursos se propagan, por una parte, se lleva a cabo una especie de “venta” que se lleva a cabo por los canales académicos de revistas, libros, etc., y por la

existencia de “patrocinio (*sponsorship*) y en algunos aspectos, la imposición de algunas ‘soluciones’ políticas particulares por parte de las agencias multilaterales”; se nombra al Banco Mundial, como una experiencia particular, de cómo la educación puede ser comprendida como una apuesta ideológica en la promoción de un sistema mundial integrado en los lineamientos del mercado. Este estudio concluye que existe una concomitancia, entre la lógica de la globalización (como sistema mundial de libre comercio) y el nuevo terreno desde el cual se piensan las políticas sociales.

Entonces, desde la perspectiva del análisis del discurso pedagógico, se requiere una revisión de las condiciones en que surge el discurso de la educación inicial, en el marco de la economía global, que nos permita identificar las nuevas formas de recontextualización que adquiere este discurso.

Según Bernstein (2007, p.13), el discurso pedagógico en la economía contemporánea se caracteriza por la tensión entre las identidades pedagógicas oficiales y los contextos de transmisión –adquisición, para explicar tal tensión, el autor propone el análisis de las identidades retrospectivas y prospectivas–. “Las primeras, se forman a través de importantes narrativas nacionales, religiosas y culturales del pasado”; este discurso no entra en una relación de intercambio con la economía. Estas identidades son formadas por unos discursos prácticos jerárquicamente ordenados, explícitamente estratificados y secuenciados; según el autor, lo que está en juego es la estabilización del pasado y la proyección del futuro. Las identidades prospectivas, aunque se forman desde el pasado, su enfoque y tendencia dado que se articula con el cambio cultural, económico y tecnológico, “están formadas por elementos recontextualizados, seleccionados del pasado, para estabilizar el futuro a través del compromiso con el cambio contemporáneo” (Bernstein (2007, p. 14).

Esta misma tendencia, la describe Ball (2002, p.119), citando a (Cerney, 1990, p. 105), así:

[...] en el campo de la educación y la política social, generalmente la nueva ortodoxia, es decir, la solución de mercado, es una nueva narrativa maestra; discurso profundamente fisurado pero primario que comprende a la naturaleza misma de la economía y, por lo tanto, al posible abanico y alcance de las políticas como tales.

Otra característica de este discurso es que aparece en una gama de textos y formas de conducta y en

un gran número de sitios diferentes al mismo tiempo.

La diseminación de este discurso en los contextos locales, opera por procesos de recontextualización, por ende, según Ball (2002, p.121):

[...] la formación de las políticas nacionales, es inevitablemente, un proceso de bricolaje o colcha de retales; se toman en préstamo y se copian trozos y fragmentos de ideas de cualquier parte, extrayendo y corrigiendo errores probados en alguna parte, canibalizando teorías, investigaciones, tendencias y modas.

Este principio de recontextualización de los discursos fue muy útil en este análisis, para comprender el bricolaje que caracteriza la formación del discurso pedagógico, en estos dos capítulos y comprender la tensión producida por los discursos asistencialistas y una educación desde la perspectiva de los derechos.

El planteamiento del problema

Asistimos a un florecimiento de investigaciones en el campo de la infancia temprana, procedentes de diferentes campos disciplinares e interdisciplinares, que le otorgan al sujeto infantil desde muy temprana edad, incluso antes de nacer, mejores condiciones para el desarrollo cognitivo y del lenguaje, la interacción social y cultural, que lo hacen un sujeto activo y en permanente cambio. Igualmente, han surgido, las adhesiones por parte de los Estados Nacionales a la *Convención Internacional del niño de 1989*, que legisla los derechos universales del niño, haciendo del sujeto infantil un sujeto de derechos.

Si bien, esta perspectiva define una infancia desde el punto de vista de sus capacidades y su adaptación a los nuevos ordenes de la sociedad globalizada, que le pide pensamiento flexible, capacidad de interacción y comunicación, también aparecen otra serie de discursos provenientes de Corporaciones Internacionales, interesados en regular un nivel de educación inicial para garantizar la supervivencia a la población infantil². Estos discursos agencian una noción de infancia asociada a la vulnerabilidad, carencia, déficit.

2 Se citan como principales los siguientes organismos: Conferencia mundial de educación para todos. Jomtein (1990), donde se orienta la educación para la primera infancia, el Foro Mundial para la educación, 2000 y el Simposio Mundial de educación infantil, donde se adoptan declaraciones sobre el derecho de todos los niños y niñas a una educación, salud y nutrición, que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo. Ver. Proyecto DABS, desarrollo infantil y educación inicial, 2003.

La difusión del discurso de una política social y educativa, analizado en el periodo 1998-2003, recontextualiza conocimientos, experiencias, investigaciones y declaraciones de los Organismos Internacionales que diseminan un discurso sobre educación inicial para los programas de bienestar social que atienden a los niños y niñas de 0 a 6 años, en nuestro país, ha implicado para las instituciones estatales encargadas del bienestar de los niños, la introducción de una reforma educativa y en este sentido un proyecto pedagógico que permita la implementación de una educación que agencie la noción de infancia vulnerable, con capacidad de exigir los derechos a una educación y a la supervivencia.

La implementación de esta modalidad educativa implica, para el discurso pedagógico del proyecto, declarar en desuso la educación infantil pensada en términos de preparación para la escuela y exigir un cuestionamiento a las prácticas asistencialistas de cuidado y protección desde la noción de minoridad. Esta estrategia discursiva permite la emergencia de un discurso educativo, desde la perspectiva de los derechos.

Tales condiciones en el marco de este análisis llevan a plantearse las siguientes preguntas: ¿qué tipo de sujeto infantil forman los discursos pedagógicos de los capítulos estudiados?, ¿qué tipo de comunicación y qué capacidades objetivas se forman?, ¿qué tipo de educación infantil es la educación inicial?

Metodología

Enfoque

Se hizo un análisis desde el concepto de discurso pedagógico en Bernstein (1990, p. 127), quien define este género como *un discurso sin discurso propio*; en efecto, considera que: “El discurso pedagógico, es un principio para apropiarse de otros discursos e introducirlos dentro de una relación espacial recíproca para propósitos de su transmisión y adquisición colectivas”. El discurso opera por reglas que desubican y reubican el discurso original; entonces, el principio que constituye el discurso pedagógico es el de recontextualización que, selectivamente apropia, reubica y reenfoca otros discursos. Según el autor, esta operación discursiva no es otra cosa que una gramática de apropiación que se vincula a los niveles de práctica pedagógica, mediante re-

glas de realización que se derivan de teorías de la instrucción.

La teoría de la instrucción es un discurso recontextualizado crucial ya que regula los ordenamientos de la práctica pedagógica y construye el modelo de sujeto pedagógico (el adquiriente) el modelo de transmisor, el modelo de contexto pedagógico, y el modelo de competencia pedagógica comunicativa (Bernstein, 1990, p. 134).

Ubica dos modalidades de teorías, una orientada hacia la lógica de transmisión y otra a la lógica de adquisición, la primera atiende las actuaciones del discurso pedagógico y la segunda las competencias del adquiriente. Estas teorías de la instrucción operan bajo la forma DR/DI, es decir, la inserción de un discurso regulativo en un discurso instruccional, donde el primero actúa como la precondition para cualquier discurso pedagógico.

Proceso de selección del corpus

Se partió de una reseña general del libro, así como de cada uno de los capítulos, trabajo que permitió identificar cómo en los capítulos 1 y 2, en los cuales los enunciados sobre educación infantil cobran mayor visibilidad, al operar como el marco conceptual, que apoya la propuesta. El capítulo 1. Concepciones sobre el desarrollo infantil, expone un acumulado teórico sobre el tema, que pretende ser el marco para la comprensión de las orientaciones, estrategias y acciones del Proyecto. El segundo: Educación inicial: Tendencias, tensiones y retos actuales, reseña la construcción del campo de este nivel educativo, frente a los avances del conocimiento y las formulaciones de política a nivel nacional e internacional.

El capítulo tercero: Gerencia social de proyectos para la primera infancia, destaca cómo la educación inicial toma cuerpo en programas y proyectos e instituciones, cuya organización requiere de una gerencia calificada. Discurso empresarial que otorga a un gerente superar el conocimiento intuitivo de las organizaciones para mejorar su productividad. El capítulo cuarto: El proceso pedagógico de educación inicial en el DABS, contiene la estructura del proyecto pedagógico central en Bogotá, con carácter abierto y flexible, descentralizado, cuyos contenidos se adaptan en cada una de las localidades. Con respecto a la propuesta pedagógica, privilegia cuatro estrategias: escenarios de aprendizaje, juego, artes y literatura, con los que se espera promover el

desarrollo de niños y niñas de 0 a 6 años. Y el capítulo 5 sintetiza los retos del proyecto.

Una vez identificado los dos primeros capítulos, como el corpus que nos permitiría dar cuenta del tipo de educación inicial que caracteriza los discursos pedagógicos, se hizo un análisis del discurso de cada uno de los capítulos seleccionados, que permitiera describir la manera como se constituye el discurso, para efectos de su transmisión y adquisición, así: 1) elaboración de reseñas analíticas que permitieron la identificación y descripción del discurso regulativo, sobre la educación inicial que comportan estos capítulos y 2) análisis intradiscursivo, mediante la elaboración de una matriz, de cada uno de los capítulos en términos de las relaciones entre el tema, el sujeto pedagógico, el contexto y la competencia³

Tabla 1. Vista general de la estructura del libro: Desarrollo infantil y educación inicial

Identificación	Capítulos	Selección
Título: Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del Proyecto pedagógico del DABS. Mundo para la niñez de 0 a 5 años. Autoras Marina Camargo Abello y Olga Isaza de F. Publicación. Departamento Administrativo de Bienestar social. Bogotá, 2003.	1) Concepciones de desarrollo infantil 2) Educación inicial: tendencias, tensiones y retos actuales. 3) Gerencia social de proyectos para la primera infancia 4) Proceso pedagógico de educación inicial en el DABS 5) Retos del proyecto. Mundos para la niñez de 0 a 5 años. Educación inicial.	Capítulo 1. Capítulo 2. Contienen la fundamentación teórica de la propuesta de reforma de la educación inicial.

Proceso de análisis del discurso pedagógico

Establecer la pregunta generadora: si se acepta que la educación inicial es regulada por una política educativa producto de las nuevas relaciones entre el Estado, los gobiernos y las Corporaciones Internacionales en el marco de la economía global, y además se asume que los capítulos 1 y 2, del proyecto: *Desarrollo infantil y educación inicial. Avances del proyecto pedagógico DABS*, se identifican como un

discurso pedagógico, entonces, las preguntas generadoras para este análisis son: ¿qué tipo de educación inicial caracterizan los discursos pedagógicos sobre educación infantil en los capítulos 1 y 2, o ¿qué tipo de sujeto pedagógico instauran estos discursos?

Primer nivel. Identificando el discurso regulativo

A continuación, presentamos la descripción de los capítulos 1: “Concepciones de desarrollo infantil” y 2) “Educación inicial: Tendencias, tensiones y retos actuales”, que buscan identificar las estrategias discursivas utilizadas para criticar una educación que entraría en desuso, e imponer un nuevo discurso sobre educación inicial.

Capítulo 1. Concepciones sobre el desarrollo infantil

El capítulo busca implementar una educación basada en el modelo de desarrollo humano que legitime una teoría del desarrollo integral, que incluya las dimensiones física, intelectual, social y emocional. Desde esta perspectiva, se reitera una formación, que además de satisfacer necesidades básicas de protección, alimentación, atención en salud, tenga en cuenta el afecto, interacción y estimulación educación y socialización.

Esta condición de la educación es regulada por un discurso instruccional que recontextualiza el acumulado histórico de las principales teorías del desarrollo evolutivo y de aprendizaje para mostrar la relación existen entre el avance de estas teorías y la concepción de la niñez, así como las implicaciones para la educación.

El discurso educativo sobre las teorías de desarrollo: de las teorías basadas en enfoques interactivos de desarrollo, presentes en este capítulo, se puede afirmar que mantienen una filiación con las teorías de desarrollo humano, que operan como un sistema dinámico de relación permanente, entre factores físicos, biológicos, químicos, psicológicos, culturales y sociales. Se advierte que cada teoría es necesaria y aporta de manera fundamental al desarrollo infantil, pero que, en forma aislada, cada una no es suficiente. Esta apuesta por las teorías de desarrollo visibiliza un discurso instruccional que recontextualiza los planteamientos de las teorías de desarrollo y de aprendizaje de tendencias cognitivas,

³ Una ampliación de este estudio, la encuentran en los informes de pasantía de Ortiz, Angela (2008), y Sánchez Katherine (2008).

culturales, inteligencias múltiples y neurociencias, que tienen por objeto el desarrollo del aprendizaje en contextos particulares, concretamente, condiciones medioambientales que le propician los adultos que lo rodean.

Las implicaciones educativas de estas teorías son aceptadas en el proyecto, por cuanto permiten posicionar, por una parte, al niño como un ser activo y al adulto como éticamente comprometido, con los fines de una educación, para la formación del niño(a), como un sujeto social y político, capaz de insertarse en la sociedad de manera significativa.

El análisis muestra la transformación del discurso sobre las teorías de desarrollo, que toma distancia, tanto de los enfoques educativos basados en las teorías evolucionistas, cuyo planteamiento es el desarrollo de un sujeto determinado, por un patrón biológico, que exige procesos de adaptación para superar etapas de maduración, como las teorías conductistas, por cuanto [estas se plantean como objeto el desarrollo del comportamiento humano, a partir de la asociación estímulo respuesta. Según los autores del proyecto, estos enfoques de desarrollo promueven una educación basada en la recompensa y el refuerzo como condicionantes de la conducta, legitimando formas homogéneas en los procesos de aprendizaje, que desconocen la importancia de la interacción y la heterogeneidad, generada por los diversos ambientes, en que los niños y niñas interactúan, por lo cual parece necesario erradicarlas del discurso educativo para la primera infancia y optar por una teoría de desarrollo infantil de carácter más complejo que responda a las exigencias de formación actual.

Capítulo 2. Educación inicial. Tendencias, tensiones y retos actuales

La formación discursiva de este capítulo muestra claramente cómo se introduce un discurso recontextualizado sobre educación inicial, proveniente de lo estipulado en las convenciones internacionales, así como de las experiencias e investigaciones sobre desarrollo infantil y educación inicial, internacionales, nacionales. Formación discursiva que declara un tipo de educación y unas concepciones de infancia en desuso, aquellas provenientes del pasado, propias de una educación preescolar que agencian los programas de bienestar y asistencia.

Este nuevo discurso educativo busca regular, por

una parte, las exigencias de una educación inicial proclamada por la Conferencia Mundial de educación para todos (Jomtein, 1990). Los gobiernos allí reunidos se comprometen a generar acciones de atención y desarrollo de la primera infancia, cuya declaración anuncia: “El aprendizaje comienza al nacer”. Educación que se puede proporcionar si se implica a la familias, a las comunidades o a programas institucionales, según corresponda; este mismo sentido aparece ratificado en el Foro Mundial sobre la Educación 2000 y el Simposio Mundial de Educación Infantil para el Siglo XXI. Enunciados, que son reiterados por los avances de investigaciones y experiencias logradas en otros países, especialmente, la experiencia del DABS, cuya reflexión implicó para el proyecto, un examen de las concepciones, orientaciones y experiencias desarrolladas en otros países.

Tal regulación establece una alianza entre el discurso de la educación inicial y las políticas económicas, para plantear estrategias que logren el reconocimiento político de acciones educativas para las poblaciones menos favorecidas y víctimas de la marginación social. Se instaura una política social que busca obtener el compromiso de los gobiernos para el desarrollo de políticas de inversión en programas de cuidado y protección de la primera infancia, este compromiso exige un cambio en las concepciones sobre educación infantil.

Este nuevo enfoque se dirige al mejoramiento de la calidad de los programas de desarrollo integral y educación para la primera infancia, que en síntesis se proponen: fortalecer los sistemas de capacitación y acompañamiento a la familia, afianzar mecanismos de monitoreo y evaluación de los programas que establezcan estándares nacionales y flexibles que consideren la diversidad y permitan establecer mecanismos de articulación entre instituciones aprovechando, las tecnologías de la comunicación y la información, para llegar a zonas alejadas.⁴

La educación inicial aparece regulando no sólo la identidad de un nivel educativo para la edad de 0 a 6 años, sino también priorizando una política de inclusión social de las clases sociales menos favorecidas, además, brindando una base para alcanzar a cubrir la educación, el bienestar y el sentido de per-

⁴ Estos objetivos se plantean desde la OEI. Al respecto ver: La educación inicial en América Latina: situación actual y desarrollo futuro. En Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica. Secretaría de Educación Pública de México-Banco Interamericano de Desarrollo-organización de Estados Iberoamericanos, México, 2000.

tenencia a una población de niños y niñas que en el mundo permanece discriminada de los programas de educación y cuidado.

El discurso pedagógico sobre educación infantil de cara a esta exigencia recontextualiza planteamientos derivados de los discursos de políticas internacionales procedentes de CIDN que, sitúan *al niño y a la niña como seres con derechos y deberes, necesidades y fortalezas, como ciudadanos y actores sociales, conscientes de sus identidades, de acuerdo con las posibilidades del ciclo de vida en que se encuentran* (Peralta, 2003), e insisten en la formación desde la perspectiva de las ciudadanías orientada a la objetivación del progreso e ideales la paz, la justicia social y la libertad para lograr la integración de los niños, las niñas y los jóvenes.

La implementación educativa de esta perspectiva demanda una reforma de los discursos y prácticas de la educación de la primera infancia, fundamentados en el asistencialismo, prevención, aprestamiento y preparación para los aprendizajes escolares, que permitan la emergencia de una educación inicial como derecho fundamental de las niñas y los niños.

Tabla 2. Tipo de tensiones identificadas en el capítulo 2. “Educación inicial”

Tipo de tensión	Descripción
Cobertura -calidad	Generada por los ideales de una educación infantil que promueve el desarrollo infantil y las exigencias de una política asistencial.
Necesidad-derecho	Predominio de una concepción de infancia en términos de minoridad y carencia, y los requerimientos de una educación basada en la perspectiva del niño sujeto de derechos.
Público- privado	Cohabitación de una educación en el ámbito privado de la familia y el requerimiento de atención de los niños 0 a 6 años en Jardines infantiles.
Identidad- especificidades	Necesidad de crear una identidad al nivel de 0 a 6 años y las especificidades que se le exigen a este nivel por parte de la sociedad.
Institución familia, educador-comunidad	Exigidas por la ambigüedad en relación con el rol y las funciones del educador infantil. El título más generalizado es el de “cuidadores”.

Estas tensiones muestran el proceso histórico por el que atraviesa el discurso de la primera infancia, en su aspiración para brindar una educación infantil, que potencie el desarrollo en el camino de perfeccionamiento humano y mayor rendimiento

para el futuro y progreso educativo.

En estos dos capítulos, se analiza un discurso pedagógico que recontextualiza las teorías de desarrollo infantil contemporáneas, para ponerlas al servicio de los procesos de aprendizaje en la búsqueda de hacer del niño un sujeto autónomo, libre, flexible y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de los lugares donde habita.

Segundo nivel. Inserción del discurso regulativo en un discurso instruccional. D/R. Se describe a continuación el discurso regulativo y la forma como opera un discurso instruccional de la educación inicial, para efectos de la formación de un sujeto pedagógico, en este caso, los niños y las niñas, beneficiarias de este programa.

Tabla 3. Matriz de análisis del discurso pedagógico, aplicada a los capítulos 1 y 2

¿De qué manera el discurso pedagógico sobre los temas desarrollo infantil y educación inicial, instaurado por el Proyecto Pedagógico DABS, constituye el sujeto pedagógico, o qué tipo de sujeto pedagógico instauran estos discursos?			
Tema	Enunciado	Sujeto	Discurso instruccional
			Contexto
			Competencia

¿Qué tipo de educación inicial se instaura en este discurso pedagógico de los capítulos analizados? Sí, la educación inicial pretende ser una reforma educativa de calidad, que se distancie de los esquemas escolarizados y programas asistenciales, para afirmar la identidad con las políticas educativas y sociales, promulgadas en los organismos internacionales, entonces, es preciso analizar la manera como el discurso pedagógico, dispone un sujeto pedagógico en función de un modelo de transmisión, un contexto de aprendizaje y unas competencias específicas. Un análisis de los enunciados de las concepciones de desarrollo y aprendizaje permitió mostrar que:

- El discurso cuestiona una educación inicial del pasado, que prepara para ir a la escuela, que sitúa un sujeto pedagógico, como un individuo escolarizado, simple beneficiario del servicio estatal, educado en contextos estructurados con horarios fijos, enseñanza de contenidos y formas de transmisión centradas en el maestro. Educación que se distancia de los discursos sobre desarrollo infantil los cuales sitúan al sujeto en desarrollo estándar y educados en contextos homogéneos, que sólo demandan atención y obediencia y que, además, se le exige formación en competencias,

para el aprestamiento de la lectura y la escritura.

- El discurso también se distancia de una educación de corte asistencialista, que demanda del sujeto infantil, un sujeto menor, carente de regulación moral, sin derechos ni deberes excluido de una política de derechos y habitando contextos de alta vulnerabilidad.

Podríamos afirmar que el tipo de educación inicial que se promueve es aquel que se asocia con una educación dirigida por una política social desde la perspectiva de los derechos, que reclama una educación pública para la primera infancia con identidad, dirigida a un sujeto carente, habitando contextos vulnerables, para hacer de ellos, sujetos capaces de desarrollar su potencial. En este discurso, la familia aparece como un sujeto próximo al niño y con funciones de promover el desarrollo en ambientes enriquecidos, que potencian el capital genético y el desarrollo, se le pide ser estable y consistente en el tiempo.

Igualmente, se demanda un sujeto infantil, con capacidad de interacción y adaptación al medio en contextos flexibles, se le demandan competencias para la interacción y la adquisición, además, ser capaz de adquirir experiencias significativas en ambientes enriquecidos. Asimismo, se exige una educación que potencie desarrollo integral y holístico para la formación de un individuo recursivo con capacidades y potencialidades para enfrentar la adversidad y ser constructor de rutas alternas. También requiere de sujetos diferentes y singulares, para actuar en contextos diferenciales, creativos, ricos en repertorio y procesos de aprendizaje diversos.

La pedagogía, aparece formando un sujeto carente socialmente, que requiere desarrollo social y humano, que sepa superar condiciones económicas desfavorables, objeto de formación de competencia social, un individuo comprensible y significativo capaz de apropiarse conocimientos del contexto. A continuación, presentamos los resultados del análisis del capítulo 1. Concepciones sobre desarrollo infantil, según las categorías de la matriz de análisis:

¿Qué tipo de sujeto pedagógico instauran estos discursos? Tenemos, entonces, cómo las concepciones de teorías de desarrollo instauran un sujeto pedagógico descentrado, se le pide diversas competencias, observación, capacidad para imitar, aprender desde sus propias decisiones, comprender normas y competencias, ser sujeto de inteligencias múltiples, entre otras. La competencia, que aparece con mayor

frecuencia, es la interacción, mientras los contextos son diversos y complejos, formados por las creencias, percepciones, intenciones. Contextos que, a su vez, propician intercambios, abundantes en información, dado que son interconectados. Desde esta perspectiva, el modelo de transmisor se sitúa como aquel adulto conocedor de las teorías de desarrollo y aprendizaje con capacidad para organizar y potenciar y favorecer contextos apropiados. El modelo de comunicación es propio de una forma de adquisición del conocimiento más que transmisión; veamos el siguiente análisis, desde el discurso pedagógico que regula las concepciones de desarrollo infantil.

- El discurso sobre concepción de *desarrollo conductista* demanda del sujeto infantil aprender observando a los demás en contextos en los cuales las creencias, percepciones, intenciones influyan en su comportamiento. Se le pide capacidad para imitar.
- Las *teorías de aprendizaje social* le exigen aprender a partir de propias decisiones, por cuanto los acontecimientos a los que está expuesto juegan un papel importante en su aprendizaje.
- Las *teorías cognitivas, culturales y contextuales* requieren del sujeto que aprenda a través de modelos que orientan su desarrollo moral y social, en un contexto cultural que propicie el intercambio; la comprensión del padre, la madre y el adulto, en general, juegan un papel clave en la promoción de su desarrollo.
- Las *teorías cognitivas* demandan del sujeto, ser activo en su proceso desarrollo y aprendizaje, siendo el medio el que facilita la coordinación de acciones para manipular y explorar la realidad.
- Las *teorías de cognición y desarrollo social* le demandan relacionarse con el otro y comprender las normas y competencias para solucionar conflictos.
- Las *teorías del procesamiento de la información* le piden ser un sujeto con capacidad para procesar información, dado que el contexto es abundante en conocimientos, por ende, ser procesador de información.
- La *teoría ecológica* exige ser sujeto de desarrollo humano, con capacidad para mejorar sus condiciones de vida, su contexto muestra un individuo inmerso en una comunidad interconectada, compuesta de redes de carácter social, se le pide

competencia para la interactividad, genética e histórica.

- *Las teorías de las inteligencias múltiples* demandan del sujeto ser un individuo con inteligencias múltiples que actúa en contextos sociales y problemáticos que le exigen ser hábil para resolver problemas y producir soluciones.
- Desde la *neurociencia*, se le pide ser sujeto infantil con capacidad de desarrollo de su cerebro desde edad temprana capaz de desenvolverse en contextos que le provean de experiencias con el medio ambiente, además ser inteligente y hábil verbalmente.

Del anterior análisis se puede concluir que, dado que el discurso pedagógico opera según el principio de recontextualización, para apropiarse de otros discursos, parece útil hacer este tipo de estudios, que ayuden a generar una posición crítica con respecto a los intereses políticos, económicos y culturales, que agencian una política educativa, en este caso, de la primera infancia, tanto a los productores de este tipo de proyectos, como a los maestros y educadores, quienes los apropian en sus prácticas pedagógicas.

Referencias

- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Editor: Mario Díaz. Bogotá: El Griot,
- Bernstein (1994) La clase social y la práctica pedagógica. En *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control* (Vol. IV, P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata.
- Bernstein (1997). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas. En J. Goikoedxea & P. Gracia. *Ensayos de pedagogía crítica*. Venezuela: Laboratorio, educativo.
- Ball, S. (2002) Grandes políticas. Un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En M. Narodowski. *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Argentina: Granica.
- Díaz, M. (1990). Pedagogía, discurso y poder. En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: CORPRODIC.
- Camargo, M. (2003) *Mundos para la niñez de 0 a 5 años*. Bogotá para vivir todos del mismo lado. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- D.A.B.S (2000) Proyecto pedagógico *Red de Jardines Sociales*. Por la Bogotá que queremos para los niños y las niñas. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Ortiz, A. (2008). *Formación del discurso sobre educación infantil en el proyecto "Desarrollo infantil y educación inicial. Avances pedagógicos del DABS"*. Una aproximación desde el análisis crítico del discurso. Informe final de pasantía.
- Peralta, M. (2003). Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En *Memorias Foro de la Primera Infancia y desarrollo*. ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, DABS, UNICEF, CINDE.
- Sánchez, K. (2008). Aproximaciones al análisis del discurso de las concepciones de desarrollo infantil del proyecto del DABS mundos para la niñez. Educación inicial de 0 a 5 años. Informe de Pasantía