

LA EDUCACIÓN INICIAL Y LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: PERSPECTIVAS DE DESARROLLO EN COLOMBIA Y SU IMPORTANCIA EN LA CONFIGURACIÓN DEL MUNDO DE LOS NIÑOS*

*Early Childhood Education and Early Childhood Education: Prospects for
Development in Colombia and its Importance Configuration in the Children's World*

Recibido: Septiembre 1 de 2014 – Aceptado: Septiembre 27 de 2014

María Magdalena Pinto Rodríguez** y Margarita María Misas Avella***
Universidad El Bosque

Para citar este artículo / To reference this article:

Pinto, M. & Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: Perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. *Cultura Educación y Sociedad* 5(1), 119-140.

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la emergencia de la educación inicial en el mundo y en Colombia principalmente; así como las prácticas particulares en relación a la infancia. A su vez, plantea las diferentes concepciones sobre la educación inicial y preescolar, sus alcances y dificultades, para terminar con lo dispuesto en materia de política pública en el Distrito Capital en relación con la infancia y lo que ha generado en términos educativos en cuanto a dimensiones, pilares, ejes y desarrollos por fortalecer, tomando como ejemplo la forma como se puede llevar a cabo esto a la práctica con el uso de la literatura, como uno de los pilares de la educación inicial en Bogotá-Colombia. Este artículo sobre todo intenta comprender cómo cumplir con lo planteado por la poeta chilena, cómo volver la infancia la prioridad del hoy, con maestros y maestras capaces de ver al niño como un sujeto con un mundo por construir y conocer.

Palabras Clave:

Educación inicial, educación preescolar, infancia, literatura

Abstract

This article reflects on the emergence of early education in the world and mainly in Colombia; and the particular practices in relation to children. In turn, raises the different conceptions of early childhood education, its scope and difficulty, ending with the provisions on public policy in the Capital District in relation to children and which has generated in terms of education about dimensions, columns, shafts and developments to strengthen, as exemplified by the way you can accomplish this in practice with the use of literature as one of the pillars of early childhood in Bogotá, Colombia. This article primarily seeks to understand how to comply with the points made by the Chilean poet, how to return the priority of childhood today, with teachers able to see the child as a subject with a world to build and learn.

Keywords:

Early childhood education, preschool education, children, literature.

* El presente artículo –de contexto- forma parte del proyecto de tesis doctoral titulado: “*Las prácticas pedagógicas en los jardines infantiles de Bogotá - Colombia*”. Inscrito en el Doctorado de Ciencias Sociales Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales – CINDE. A partir de los fundamentos de la línea: Familia, Crianza y Desarrollo. Investigación en curso. Fecha de inicio Agosto de 2012.

** Psicóloga, Especialista en Docencia Universitaria, Magister en Psicología Clínica y de Familia y Doctorando en Ciencias Sociales Niñez y Juventud. Directora y Psicóloga del Gimnasio San Bartolomé. Directora científica de la IPS Colombian Psychology Center y Docente - asesora de investigación de la Maestría en Psicología Clínica y de la Familia - Universidad Santo Tomas y de la Especialización y la Maestría de Docencia Universitaria - Universidad El Bosque – Bogotá (Colombia). Correspondencia: psicomagda-7@hotmail.com.

*** Literata de la Universidad de Los Andes. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad El Bosque. Magister en Educación, en la Línea Discurso, Contexto y Alteridad, de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente Lengua Castellana del Instituto Pedagógico Nacional y Docente de Escritura e Investigación en la Universidad El Bosque –Bogotá (Colombia). Correspondencia: misasmargarita@unbosque.edu.co

Introducción

“... Muchas de las cosas que necesitamos pueden esperar el niño no puede. Ahora es la hora, se están formando sus huesos, se está haciendo su sangre y se están desarrollando sus sentidos. No podemos responder ‘Mañana’. Su nombre es ‘Hoy’”

*Gabriela Mistral.
Fragmento del poema
“Su nombre es hoy”*

Las palabras de la maestra chilena y premio Nobel de literatura, Gabriela Mistral, son fundamentales para comprender la importancia de la primera infancia, y el desarrollo de los niños más pequeños de cara a su formación como ciudadanos, no solo de un Estado-Nación, en este caso Colombia, sino como ciudadanos del mundo. Quiere decir ello, que no se puede dejar para mañana las acciones tanto del Gobierno nacional como distrital, sino que es hoy el momento para generar los cambios que puedan modificar los índices de calidad, por ejemplo en pruebas internacionales como las Pisa, que han sido tan controversiales en los últimos días.

La etapa inicial, comprendida desde los cero hasta los seis años, es el momento propicio, como lo plantearán diferentes pedagogos, para la comprensión del mundo. Howard Gardner, por ejemplo, establece en algunos de sus libros, cómo la educación en los primeros cinco años fomenta la creatividad, el conocimiento científico, y la interacción con el mundo de una forma “despreocupada”, que será fundamental en la carga experiencial que podrá adquirir el niño y utilizar en la construcción del conocimiento en etapas posteriores de escolarización.

Este artículo reflexiona sobre la emergencia de la educación inicial en el mundo

y en nuestro país; así como las prácticas particulares en relación a la infancia. A su vez, plantea las diferentes concepciones sobre la educación inicial y preescolar, sus alcances y dificultades, para terminar con lo planteado como política pública del Distrito Capital en relación a la infancia y lo que ha generado en términos educativos en dimensiones, pilares, ejes y desarrollos, poniendo el ejemplo de cómo se puede llevar esto a la práctica con el uso de la literatura, uno de los pilares.

Se considera la relación entre las prácticas sociales y la emergencia de la infancia contemporánea, es decir, cómo nuevas formas de relación entre los seres humanos generan nuevas prácticas sociales que vistas desde las disciplinas científicas producen nuevos dominios, objetos, conceptos y técnicas de conocimiento, que no se quedan solamente en los discursos académicos sino que traspasan las paredes de contextos como la educación inicial, entre otros, transformando así las prácticas pedagógicas, los valores y por ende la subjetividad de niños y niñas en edad preescolar.

Pero sobretodo este artículo intenta comprender cómo cumplir con lo planteado por la poeta chilena, cómo volver la infancia la prioridad del hoy, con maestros y maestras capaces de ver al niño como un sujeto con un mundo por construir y conocer.

Una mirada a la emergencia de la educación inicial en el mundo, el rol de la mujer y las transformaciones sociales

Antes de comenzar como tal a enunciar qué es formación inicial, es importante comprender de dónde surge la necesidad de la formación de los niños dentro de la

sociedad y la emergencia de programas para ellos a nivel mundial.

Ahora bien la pesquisa para encontrar los orígenes de la formación de la primera infancia pueden remitir en la sociedad occidental a pasados lejanos, como el caso griego; pero fue a finales del Siglo XIX, como lo plantea la OEI (2000), cuando aparecieron las primeras instituciones dedicadas a los infantes en Europa, a raíz de la producción industrial. Surgen en este contexto las Dame Schools, inglesas; las écoles á tricolor o las salles d'asile en Francia; las instituciones para los hijos de las hilanderas de New Lamark; los asilos de niños en Alemania; instituciones que en general buscaban disminuir los índices de miseria, al estar proyectadas en la población de bajos recursos, de la masa desposeídas que generaba poco a poco la Revolución Industrial y el desarrollo urbano.

Tal como lo plantea la OEI (2000), la creación de estas instituciones tenía como objetivo esencial la asistencialidad a los niños de las familias más pobres, dedicadas a las manufacturas y a la industria; por ello, en muchos casos estos programas buscaban disminuir los niveles de delincuencia común, al evitar que los infantes vagaran por las calles europeas mientras sus padres y madres trabajaban. Esto tiene relación con los nombres dados a dichas instituciones, como “asilos”, “casas-asilos” o “salas guardianas” que cumplían con el hecho de mantener a los niños ocupados, pero en última instancia se buscaba una finalidad instructiva.

En este contexto es importante resaltar que dicha necesidad surge, en cierta forma, por el nuevo papel que va a desempeñar la mujer en el ámbito productivo; aspecto que tanto en Europa como

en Estados Unidos se va a ampliar en las cuatro primeras décadas del siglo XX, con las irrupciones de las Primera y Segunda Guerra Mundial, las cuales transformarían los roles en la sociedad y las dinámicas sociales dentro del mundo. Proceso que ya en la mitad del siglo XX y en las últimas décadas del Siglo, variaría bastante, por la reivindicación de derechos por parte de las mujeres, entre ellos el de incorporarse a la vida activa en “igualdad de condiciones” con el hombre, lo que supone una mayor demanda de atención extra familiar de la infancia y el impulso al desarrollo de la educación preescolar, y en los últimos años de la educación inicial.

Cabe resaltar que estos procesos en Colombia no se van a generar de la misma forma, es bien sabido que la reivindicación de la mujer en el país, y la noción de su ciudadanía se dará hasta finales de la década de los cincuenta del Siglo XX. De igual forma, es importante resaltar que la educación de la primera infancia en Colombia, paradójicamente con lo enunciado anteriormente, ha estado desde esas primeras décadas relacionado con la función de la mujer, bien lo dice María Solita Quijano Samper (1999):

Uno de estos supuestos es aquel que relaciona la educación con la noción moderna de maternidad, considerada “condicional natural” de las mujeres. En este sentido, el hecho de pensar en el ejercicio del magisterio como asunto de mujeres enraizado en nuestros imaginarios actuales, ya sean estos explícitos o no, ha estado vinculado con el sentimiento de que la educación de la infancia es propia de las funciones maternas, aquel conjunto de prácticas de cuidado, dirección y encauzamiento movidas por el amor maternal como condicional natural de la mujeres. (p.124)

Ahora bien, ya en el siglo XX, como lo plantea Magnolia Aristizábal (2007) la importancia de la educación de las mujeres tiene relación a que ella es la primera maestra del hombre sobre la tierra; por ello se debe educarla en cuanto a madre, que formará futuras generaciones de ciudadanos, su educación dará la felicidad doméstica. Quiere decir esto que en Colombia, la función y el rol de la mujer dentro del ámbito educativo estuvo relacionado a su función de madre, de cuidadora de la primera infancia, que en el caso de los niños terminaría cuando éstos ingresaran a la escuela primaria y al mundo masculino; en el de las mujeres continuaría en el hogar, desde lo doméstico, cuando las niñas no podían ingresar a las pocas escuelas establecidas para ellas.

La función entonces en una primera etapa es muy parecida a lo que se da en la antigüedad en Grecia, en donde la mujer formaba a los infantes en la apropiación de la cultura popular, los mitos y las leyendas, la moralidad a través de la fábula. Frente a los niños terminaba su función cuando éste estaba a cargo del maestro, que lo formaría como ciudadano, a través de la introducción a otros tipos de instituciones como la academia de filosofía y el teatro. La educación de la mujer seguiría anclada en la tradición popular y en el aprendizaje de habilidades del hogar para la protección del círculo íntimo de la familia.

Aunque en Colombia la noción del rol de la mujer en la educación ha ido variando con la posibilidad de la misma de entrar en esferas de la educación superior, es interesante aún observar en el caso de la primera infancia un número preponderante de mujeres en relación a la misma, por ejemplo el gran número de

mujeres que se gradúan como licenciadas en pedagogía infantil, como nutricionistas, terapeutas del lenguaje, psicopedagogas; que en muchos casos duplica, por decir lo menos, la introducción del hombre en este tipo de disciplinas.

Las prácticas sociales y la emergencia de la infancia contemporánea

Luego de la mirada general que se ha hecho acerca de la necesidad misma de la educación de la infancia, es importante comprender la emergencia de la infancia contemporánea, por ello lo planteado Noguera (2003) se configura como importante punto de partida: "...ninguna otra sociedad en otro momento ha hablado tanto de la infancia, ni ha escrito tanto sobre ella, ni ha erigido tantas instituciones cuyo encargo justamente es el cuidado y el desarrollo infantil". (p.76). Esta afirmación señala el lugar que ocupa la infancia en las preocupaciones, reflexiones y acciones de los gobiernos y disciplinas científicas. En este sentido cabe preguntarse por la forma en que se ha configurado este orden cultural, social, político... y por el interés de los Estados nacionales en unión con las disciplinas científicas, de acercarse a esta edad en particular –niños y niñas menores de seis años-.

En este sentido, resulta interesante focalizar la atención en la forma como la vida cotidiana contemporánea, construye y reconstruye las imágenes sociales sobre los niños y las niñas, en torno a las relaciones –familiares, escolares, entre pares, entre otros, como los medios de comunicación, la sociedad de consumo, etc.- como prácticas sociales que desempeñan un papel determinante en la configuración de la idea de infancia

y, que analizadas desde la mirada de las disciplinas científicas, logran establecer ciertas maneras de comprender y naturalizar nuevas formas de relación.

Ha sido quizá la historiografía analizada por Phillipe Ariès (1987), en su libro *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, la que ha hecho posible pensar a los niños y las niñas, no solo como construcciones sociales e históricas, sino también como objetos de investigación a partir del reconocimiento de la dimensión de historicidad (Carli, 2011). La descripción que hace Aries, sobre cómo durante los siglos XVII y XVIII, la presencia de la infancia se consideraba solo un momento de la vida humana a la que se prestaba muy poca importancia, muestra entre otras cosas, la indiferencia de la sociedad medieval ante los niños y las niñas y que sería solamente hasta el siglo XVIII que la infancia ocuparía por primera vez un lugar en el mundo occidental y la sociedad comenzaría a dar muestras de cierta sensibilidad y preocupación por aquella etapa de la vida humana¹.

Así se comprende como esta nueva relación entre los adultos y los niños producirían nuevas prácticas sociales y, por ende, transformaciones en el contexto so-

cial. Pedraza (2007) refiere algunos elementos importantes para dichas transformaciones:

... la formación de la familia moderna (Shorter, 1975); el surgimiento del individuo; la universalización de la educación formal, es decir, la educación escolar como recurso fundamental para la socialización y el empleo del uso del tiempo del niño; y la especialización del conocimiento, esto es, el desarrollo del conocimiento experto y de disciplinas especializadas, en este caso concreto, en el niño (Gélis, 1985; Iglesias et. al, 1992) (p.81).

A partir de estas transformaciones el niño pasaría a ocupar un lugar privilegiado tanto en la familia como en la escuela, transformando así sus espacios y tiempos. Además del logro del conocimiento experto de disciplinas que se especializaban en esta edad: pedagogía, pediatría, psicología infantil y del desarrollo y el psicoanálisis (Pedraza, 2007). Como plantean Jiménez (2012), Pedraza (2007), Narodowski (2007), Martínez-Boom (2011) & Acosta (2012), el desarrollo de estas especialidades orientadas por políticas sociales y educativas, se centraban en corregir desvíos y, atender y orientar a las familias en cuanto a la crianza, bajo discursos de cuidado y protección, ya que el niño era considerado frágil físicamente, vulnerable emocionalmente y comprendido intelectualmente por etapas. Un niño que iba a la escuela, jugaba y disfrutaba del cariño de su familia. Se consideraba al niño frágil, puro, inocente, y representaba el futuro de una sociedad. Los niños y las niñas asistirían a la escuela para prepararse para el mundo del adulto, sería una etapa para la formación de hábitos y el disciplinamiento del cuerpo.

¹ Es importante anotar que la Edad Media rompe con el ideal de educación y la importancia de la formación del niño planteada por los griegos. Quiere decir ello, que solo hasta una etapa posterior, en donde además se retoman muchos de los ideales de ese mundo antiguo, se volverá a pensar en la infancia. Cabe anotar lo que plantean Pérez, Sandoval, Delgadillo y Bonilla (2009): “En el Medioevo europeo los niños interactuaban libremente con los adultos, en espacios en los que no existían diferencias entre lo público y lo privado, el trabajo infantil era tolerado desde edades tempranas y las prácticas de crianza implicaban al conjunto de la familia extensa. Según los historiadores, no existían los sentimientos hacia la infancia que hoy asumimos y menos aún la idea de una familia nuclear centrada en torno a su presencia y bienestar” (p.28).

En este sentido cabe señalar lo referido por Foucault, (1986: 2003) cuando afirma que las prácticas sociales en su proceso de transformación engendran dominios de saber que no solo hacen que aparezcan nuevos dominios, objetos, conceptos y técnicas sino que además, hacen nacer nuevas formas de sujetos y sujetos de conocimiento para el estudio de las disciplinas -la pedagogía, la pediatría, la psicología infantil y del desarrollo, y el psicoanálisis-, como los principales pilares para la moderna concepción, descripción y conocimiento de la infancia.

Ahora bien, la segunda mitad del siglo XX, trae consigo transformaciones y cambios² en la sociedad capitalista creando nuevas formas de relación entre los Estados naciones y disciplinas como la economía y la política, entre otros discursos, dando paso a nuevos dominios, objetos y conceptos de conocimiento como la globalización, el neoliberalismo, el nuevo orden mundial y la crisis social, que no solo exige nuevos retos a la producción económica, sino la constitución de nuevas formas de ver al sujeto, lo que repercute en proyectos, planes y estrategias de regulación y control de la sociedad para producir un nuevo sujeto infantil (Acosta, 2012).

Es así como el niño constituido bajo el discurso de protección y cuidado pasa a ser visto por especialistas jurídicos como un nuevo sujeto que lleva implícita la ga-

rantía de una serie de derechos. Foucault (1986: 2003) afirma que las prácticas jurídicas, serían las prácticas sociales más importantes en las que se puede analizar la emergencia de nuevas formas de subjetividad.

Así los derechos humanos evolucionarían a través de congresos mundiales, conferencias regionales, ligas nacionales dando paso a la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, en la que los niños y niñas serían vistos como sujetos de derechos y deberes. Deben estar cobijados por una protección especial garantizada por la ley, en la cual se contemplan la libertad, la dignidad, las oportunidades y la prestación de los servicios, entre otros³. Es de anotar que alrededor de esta Declaración se construye un conjunto amplio de documentos concertados a nivel mundial que defienden los derechos de los niños y las niñas con independencia de la estructura familiar, las condiciones laborales, las oportunidades de educación y las políticas públicas de cada país (Pedraza, 2007).

Dicha Convención generó una nueva agenda de temas y financiamiento de políticas y propició investigaciones tanto para organismos de los Estados naciones como para las universidades sobre el tema de la infancia (Carli, 2011). Se hizo posible que dichas investigaciones logran argumentar desde el conocimiento científico nuevas formas de comprender a

² "...el sociólogo Manuel Castells denomina este momento histórico *La era de la información* (1999); Anthony Giddens habla de las *Consecuencias de la modernidad* (1990); Alain Touraine escribe una *Crítica de la modernidad* (1993); Zygmund Bauman caracteriza esa transición como la constitución de *La condición postmoderna* (2006), en la que el saber cambia de estatuto al tiempo que las sociedades entran en la edad llamada *posindustrial* y la cultura en la llamada *postmoderna*. Por su parte Michale Hardt y Antony Negri, en *Imperio*, (...) hablan del paso de una sociedad disciplinar a una sociedad de control..." (Jiménez, 2012, pp.11-12).

³ Un nombre y una nacionalidad; el desarrollo físico, mental, moral, espiritual, y social saludable y normal, la seguridad social (salud, alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados); el desarrollo de su personalidad, mediante el amor y la comprensión de los padres, siempre que fuera posible; la educación gratuita y obligatoria, por lo menos en las etapas elementales, favoreciendo en el niño su cultura, aptitud, juicio individual y sentido de responsabilidad moral y social; el disfrute pleno de juegos y actividades recreativas orientadas hacia los fines educativos.

los niños y las niñas, problematizando su edad, renovando temas, teorías y metodologías y, dando cuenta de la necesidad de construir un sujeto muy distinto al que la modernidad configuró.

Así la emergencia de nuevos discursos –especialmente desde las ciencias sociales- y de prácticas sociales⁴ convertidas en dominios de conocimiento, tanto para los Estados naciones como para las disciplinas científicas dedicadas al tema de la infancia, construirían nuevos objetos de conocimiento –desarrollo integral humano, derechos de los niños y las niñas...-, conceptos –capacidades, diversidad, inclusión, ética, estética, cambio...- técnicas de conocimiento –prácticas a través de proyectos pedagógicos, terapias preventivas de trastornos y malestar...-, que para el caso es la institución preescolar –Jardín infantil-, constituirían el comienzo de la transformación de las prácticas pedagógicas y con ellas los valores y la emergencia de una nueva subjetividad.

Llegados a este punto se hace necesario referir a Carli (2011) cuando afirma que:

“... la delimitación de un campo de estudio sobre la infancia no se plantea como resultado de la acumulación lineal de conocimiento académico sino de la convergencia de desarrollos que se generan por dentro y por fuera de las disciplinas y en el espacio más amplio de la producción universitaria, con diálogos e intercambios que allí se propicien” (p.33).

⁴ Jiménez (2012) reconoce que la constitución de la infancia contemporánea se encuentra representada en diferentes prácticas sociales como: las de crianza y socialización familiar; las pedagógicas y educativas; las enunciativas de los medios de comunicación; las médicas y jurídicas; y el discurso de ciudad educadora, que dan cuenta de un conjunto de saberes, disciplinas e instituciones que incorporan a la infancia en un proceso de objetivación nunca acabado.

Así se da cuenta de cómo los estudios que construyen el campo de la infancia señalan cambios teóricos y epistemológicos producidos por la academia a la vez que amplían diferentes formas de abordaje metodológico que hace posible la participación y el diálogo en función de la constitución y construcción de nuevos dominios, conceptos y prácticas referidas a la infancia.

La Educación Inicial y la Educación Preescolar: concepciones y dificultades – entre la teoría y la práctica–

Los conceptos de educación inicial y de educación preescolar, en algunos documentos internacionales, se ven como sinónimos para connotar la formación que se le da a los niños en los primeros seis años de vida. Sin embargo, sus prácticas difieren en cuanto a que la primera se refiere al desarrollo y la segunda al aprendizaje.

No obstante, en Colombia, no es tan claro el hecho mismo de qué significa la educación inicial y la educación preescolar. Para ello habría que hacer énfasis en la Ley General de Educación –Ley 115 de 1994-, la cual establece en su Artículo 11 los niveles de la educación formal, identificando como parte integral del sistema educativo el preescolar, aunque solo exige un grado de forma obligatoria; cabe resaltar que aunque el Artículo 17 de la misma ley gira en torno a este grado obligatorio, no hace diferenciación sobre los años de escolaridad, ni la importancia de los mismos. Los grados anteriores a la educación primaria son vistos como optativos y, en algunos casos, poco necesarios dentro de los procesos de adquisición del conocimiento en la educación básica primaria.

Empero, cabe también resaltar los esfuerzos que ha hecho el Estado colombiano en la última década por estar en sintonía con la comunidad internacional, que en diferentes oportunidades ha hablado de la infancia y de su formación; como se puede evidenciar en la siguiente tabla.

La Tabla No. 1 muestra la importancia que le ha dado la sociedad contemporánea, a nivel mundial, a la educación inicial en el desarrollo del individuo, pues los primeros seis años se consideran como fundamentales para la construcción del conocimiento. Por ejemplo el Banco Mundial, en el documento titulado El Mejoramiento

Tabla No. 1
Principales Compromisos Internacionales a Favor de la Infancia

Conferencia	Año y Lugar	Objetivo
Convención sobre los derechos del niño	New York, 1989	Discutir y direccionar las políticas en todos los países a favor de la niñez
Conferencia Mundial sobre Educación para Todos	Jomtien, 1990	La expansión de la asistencia y de las actividades de desarrollo de la primera infancia
4ta. Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social	La Habana, 1999	Mantener los compromisos asumidos en la Cumbre a favor de la Infancia
IX Conferencia Iberoamericana de Educación	La Habana, 1999	Reforzar la Educación Inicial para favorecer un mejor desempeño de los niños en los grados posteriores y como factor de compensación de desigualdades.
Foro Consultivo Internacional	Dakar, 2000	Acuerdos a favor de la infancia
X Cumbre Iberoamericana de Educación	Panamá, 2000	Analizar la situación de la infancia y la adolescencia y la manera de enfrentar solidariamente los problemas que los afectan
XI Cumbre Iberoamericana de Ministros de Educación	Valencia, 2001	La OEI presenta una propuesta de estrategias de trabajo, líneas de acción para el diseño de un plan de cooperación para el fortalecimiento y la expansión de la Educación Inicial en Ibero América
X Conferencia Iberoamericana de Educación	México, 2002	Fortalecimiento y expansión de la Educación Inicial en Ibero América
XI Conferencia Iberoamericana de Educación	Sto. Domingo, 2002	Fortalecimiento de la función de la familia como primer educador del niño
II Reunión de Ministros de Educación	México, 2003	Mejoramiento de metas educativas para la temprana infancia
Informe del Estado Mundial de la Infancia	UNICEF, 2003	Análisis y propuestas para el mejoramiento de las condiciones de la vida de la infancia
XIV Conferencia Iberoamericana de Educación	Costa Rica, 2004	La Educación es una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo humano en el mundo entero
XV Conferencia Iberoamericana de Educación	Toledo, España julio de 2005	La educación de calidad para todos, es un derecho que constituye un factor de primer orden para el desarrollo y las democracias
XVI Conferencia Iberoamericana de Educación	Montevideo, Uruguay, julio de 2006	La universalización de la alfabetización básica para todos los jóvenes y adultos en Iberoamérica son objetivos posibles y necesarios.

Fuente: Rodríguez Poveda, G. (2009, abril). La Educación de la Primera Infancia: un Reto entre Expectativas de Padres de Familia y la Propuesta Institucional. [Diapositivas Power Point]. Recuperado el 15 de julio de 2010, de <http://www.slideshare.net/guestb52d87e/educacion-para-la-primera-infancia-1787372>.

to de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe, de Wolff, Schiefelbein & Valenzuela (1994), establece “Los primeros años de vida son cruciales para la formación de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social y las consecuencias de la falta de atención temprana pueden ser acumulativas” (p.3). Esto evidencia como tal la importancia de este nivel de formación, además el mismo documento plantea los beneficios de invertir en la educación de la primera infancia, como la reducción de la deserción, de la repetición en la educación primaria, el evitar la desigualdad y, a largo plazo, la delincuencia y el desempleo.

De igual forma, no se puede dejar de lado la declaración final de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien (1990), la cual fue refrendada por Colombia, que en su Artículo 5 consigna “...El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”. Además del reconocimiento del aprendizaje desde los 0 años, es importante recalcar que la formación del niño se ve como un proceso conjunto, en el que participa la familia, la sociedad y el Estado, tal como lo plantea la Ley General de Educación colombiana y lo que, lamentablemente, se ha convertido en una problemática de este nivel educativo y de toda la educación en el país, pues en muchas ocasiones se cree que la obligación de la familia consiste en matricular a los niños en la Escuela, cuando se necesita para cerrar la brecha de desigualdad mundial a nivel educativo, el acompañamiento continuo; como también es fundamental la participación del Estado con la generación de políticas que permitan cambiar las

prácticas que se han dado frente al tema de la infancia, y con la generación de más cobertura para que todos los niños y las niñas del país puedan acceder a la educación.

Ahora bien, todo lo dicho anteriormente solo cobra sentido con una buena formación de docentes en la región y especialmente en el país. Pues el cuidado de la primera infancia necesita de profesionales para la importante función que deben cumplir en la sociedad: la formación de las futuras generaciones del país. Siendo los primeros años fundamentales en la configuración del conocimiento, se necesita proporcionar a los infantes experiencias ricas y estimulantes, adecuadas a su edad, desde los primeros años y momentos de su vida, que gocen además de calidad.

Frente al tema es importante evidenciar el proceso que ha sufrido el país en la década de los noventa del siglo pasado y la primera década de este siglo en relación a la formación del personal a cargo de los niños, debido a que ésta es una de las diferencias más notorias sobre las concepciones de la educación inicial en diferencia de la preescolar.

En el caso de la primera infancia (0-3 años), en la década de los noventa, la formación estaba dada en sala cunas, que en muchas ocasiones eran manejadas por personal sin formación pedagógica, muestra de ello es el caso de las Madres Comunitarias, programa del ICBF, que buscaba era la protección del menor en el caso de nutrición, atención básica en salud, pero que distaban de la formación educativa⁵.

⁵ El caso de las Madres Comunitarias es la continuación de la concepción de que la mujer por su condición de madre puede educar a los niños, así no se cuente con una formación pedagógica.

Este programa tiene relación con lo que plantean Pérez, Sandoval, Delgadillo & Bonilla (2009), en las siguientes palabras:

En el imaginario colectivo existe la idea de que los maestros para los niños menores de tres años, no requieren mayor preparación pedagógica y mucho menos formación universitaria. Para los primeros años, basta una persona que ayude a los niños a sobrellevar la ausencia de sus padres en el jardín infantil, los cuide con cierta vocación de madre o tía cariñosa y atienda sus necesidades de alimentación e higiene y, por su puesto, les enseñe a controlar esfínteres. Sin embargo, un maestro para los más pequeños no sólo es un adulto que los cuida, sino, además, es un adulto que los ayuda a descubrir y a construir una imagen del mundo, a establecer relaciones con los demás, con su entorno y consigo mismos. Es decir, desempeña un papel fundamental porque actúa como un agente socializador que media entre la sociedad, la cultura, el entorno y los niños. (p.68)

Aunque el programa del ICBF se basa en la primera concepción del cuidador, existen en la formación de la primera infancia otros casos, como los de las Escuelas Maternas, por ejemplo la de la Universidad Pedagógica Nacional, programa que no solo nace como forma de colaborarle a las estudiantes que se embarazaban a tempranas edades para el cuidado de sus hijos, y la disminución de la deserción universitaria; sino que se ve como un lugar de estimulación temprana, de formación, de socialización y del aprender a convivir.

En cambio, la educación preescolar en el país ha estado relacionada con procesos de formación de profesorado a nivel de educación superior universitario, pro-

liferando programas de Licenciaturas en Pedagogía Infantil, en diversas Instituciones de Educación Superior en el país.

La importancia de la formación de los profesionales que deben atender a la población infantil radica, en lo que plantea Guerrero (2000):

Si los niños no son iguales, no aprenden de la misma manera, no evolucionan por el mismo camino, no pueden ni necesitan alcanzar necesariamente las mismas metas en todos los campos, me resultaría impensable el rol del educador sin un conocimiento previo de las diferencias, sin habilidades para estimular y atender procesos distintos al mismo tiempo, sin capacidad para interaccionar con los niños rescatando sus aciertos y cualidades por encima de sus fallas para fortalecer su autonomía y su autoconfianza antes que su pasividad y sumisión. (En línea)

Esto quiere decir, que se necesita de profesionales altamente cualificados para atender a la primera infancia, pues su conocimiento permitirá el estímulo, la autonomía y la confianza del niño; lo que, como se había mencionado ya anteriormente, disminuirá las dificultades de éste cuando ingrese en la educación básica y le permitirá afianzar procesos que posteriormente utilizará en su proyecto de vida profesional.

El mismo autor agrega posteriormente, en esta misma línea que:

Estamos hablando de modificar el contenido de los programas de atención infantil, diversificando sus metas y flexibilizando sus medios, y de los programas de capacitación de agentes educativos [...] poniendo énfasis en las habilidades de interacción, empatía, en la sociabilidad, en la capa-

idad de análisis de situaciones y de adaptación flexible a las demandas imprevistas del proceso; además, de los criterios y procedimientos que les permitirían identificar, estimular y aprovechar los talentos potenciales de sus niños. (Guerrero, 2000, En Línea)

Es necesario, por lo tanto, contar con personal pedagógicamente calificado para transgredir la concepción de la educación inicial como un proceso meramente asistencial, como se hizo en siglos pasados, para ingresar a la modernidad, expresada como un proceso educativo con propósitos y fines claramente determinados. Ahora bien, este personal no solo se trata del docente, sino también de otros profesionales, como se indicó en el apartado anterior, que hacen parte del proceso del infante dentro de su desarrollo y aprendizaje, como son: el pediatra, el psicólogo infantil y del desarrollo, el psicoanalista, el nutricionista, entre otros. Gracias a las prácticas sociales que hicieron posible la emergencia de la infancia contemporánea y, particularmente en Colombia, a partir de la Ley 1098 de 2006 –Código de Infancia y Adolescencia- dichas disciplinas -centradas en el déficit, el cuidado y la protección de los niños y las niñas-, se convertirían en una más de las disciplinas que comenzarían a formar parte de los estudios centrados en la infancia⁶ -sociología, antropología, historia, derecho, entre otras....-

⁶ Así lo refiere, Amador en un artículo publicado en el año 2012, denominado *Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias*, en el que resalta, entre otros aspectos, la influencia de los estudios de la infancia en las relaciones entre la infancia del presente y las conformaciones sociales y políticas en América Latina, y que han despertado gran interés en el contexto de la sociología y la antropología de la infancia, logrando avanzar tanto en el orden teórico como metodológico. Estas propuestas han sido divulgadas principalmente en el Congreso ALAS 2009 con el grupo de sociología de infancias demostrando el importante despliegue de estas dos disciplinas en este campo.

Así las cosas, la educación y especialmente la educación inicial centrada en niños y niñas menores de seis años debe entonces "...repensar y reorganizar la práctica pedagógica acorde con las características y particularidades de las instituciones, los niños y las niñas, y sus familias". (Lineamiento Pedagógico & Curricular para la educación inicial, 2010). Así mismo Rose (2012) refiere que ya no será necesario centrarse en el déficit o la patología sino que la preocupación debe dirigirse ahora al crecimiento y fortalecimiento de las capacidades humanas.

De igual manera Grinberg, (2008, 2011), siguiendo a Rose, afirma que ya no es posible pensar la dicotomía normal/anormal, ya que ahora estos conceptos serían motivo de ofensa, debido a la emergencia de nuevas nociones como: diversidad, inclusión, creatividad, sensibilidad, ética, estética, cambio, entre otros conceptos que definen lo bueno y el deber ser de la subjetividad del tiempo presente, por medio de argumentos como los derechos, la potencialización del desarrollo, la autonomía, el bienestar, la calidad de vida, las capacidades, nociones que se construyen a partir de prácticas sociales que al ser reconocidas por las disciplinas en unión con los Estados naciones van construyendo nuevas subjetividades y nuevos sujetos de conocimiento.

La Educación Inicial entre el discurso y la práctica: el caso del pilar de la literatura

La educación inicial del Distrito: Bogotá-Colombia, a partir de la nueva legislación, -Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia- la Administración Distrital, por medio de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), la Secretaría de Educación del

Distrito (SED) y la Universidad Pedagógica Nacional, asumen el compromiso de construir conjuntamente los Lineamientos y Estándares Técnicos de educación Inicial (2009), en los que se fundamentan las orientaciones técnicas y legales, que toda institución de educación inicial en el Distrito debe cumplir para el logro de los objetivos propuestos por el Estado, los cuales parten de un pensamiento antropológico fuertemente arraigado a un proyecto de realización humana, en el que el niño y la niña se configuran como sujetos de derechos capaces de desarrollarse de manera integral a partir del reconocimiento de sus características y potencialidades que fundamentan la comprensión de la educación inicial⁷.

En este sentido cabe señalar lo indicado por Cortés (2011), al afirmar que existe una fuerte tendencia a buscar, en el contexto educativo, la realización de una promesa, es decir, la formación del hombre que en cualquier caso busque la manera de ejercer su libertad. Pero como lo indica la autora este logro, desde el universal antropológico, se muestra siempre inalcanzable y puede ser entendido como un efecto de legitimación política de las prácticas sociales de la modernidad.

⁷ Esta perspectiva persigue los siguientes objetivos fundamentales para la educación inicial en Bogotá: 1) Reconocer las características y potencialidades de los niños y las niñas, 2) Garantizar los derechos de cada uno de los niños y las niñas, 3) Atender integralmente y brindar educación de calidad a los niños y las niñas, 4) Promover el desarrollo armónico e integral de los niños y las niñas, a través de actividades intencionalmente diseñadas para el efecto, 5) Reconocer la importante labor y la enorme responsabilidad de los maestros y maestras en este nivel, 6) Orientar y asesorar a los padres y madres de familia en los procesos que contribuyan al desarrollo armónico y adecuado de los niños y las niñas, 7) Difundir entre la ciudadanía, el carácter vinculante del Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006.

Esta forma de comprender a los niños y las niñas produce un cambio institucional, que define nuevos roles para directores, docentes, niños y niñas, así como nuevas formas de vincularse con los padres y la comunidad, lo que posibilita la emergencia de nuevos saberes y disciplinas científicas que se dedican hoy por hoy al campo de la infancia y particularmente forman parte de los profesionales que hacen posible el funcionamiento de la educación inicial del Distrito colombiano -pedagogos infantiles; psicólogos infantiles, del desarrollo, clínicos, de la familia y neuropsicólogos; nutricionistas; enfermeras; terapeutas de familia, ocupacionales, físicas y del lenguaje; administradores; abogados; planeadores urbanos, arquitectos; ingenieros civiles, ambientales y de alimentos...-.

La construcción conjunta (Estado-academia) de los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial (2009) delimita el control y la vigilancia y, precisa los aspectos sobre los cuales debe centrarse la calidad de los jardines infantiles que operan en la ciudad, además de generar una línea progresiva de mejoramiento en la calidad de los servicios que, operadores tanto públicos como privados, ofrecen a los niños y niñas de la ciudad. Así el modelo de calidad que en Bogotá está enfocado en una perspectiva de Atención Integral a la Primera Infancia, permea la acción, en términos de estándares y formas pedagógicas de operar en los que se encuentran, por un lado, la nutrición y salubridad, los ambientes adecuados y seguros, el proceso pedagógico, el talento humano y el proceso administrativo. Y por el otro, los componentes estructurantes entendidos éstos como: dimensiones, pilares, ejes y desarrollos por fortalecer.

En cuanto a los estándares, los cuales son presentados en los Lineamientos y Estándares Técnicos de Educación Inicial se encuentra, en primer lugar, la nutrición y la salubridad: aspectos que se controlaban fuera de los espacios de los jardines infantiles por pediatras, profesionales de nutrición y enfermeras. Hoy por hoy deben orientar las prácticas pedagógicas a partir de prácticas preventivas y de cuidado que promuevan la salud, la sana nutrición, el crecimiento y el desarrollo, la defensa de la lactancia materna, la verificación del estado de las vacunas, además de la prevención de enfermedades prevalentes.

En segundo lugar, los ambientes adecuados y seguros. Antes de pensar al niño y a la niña como sujetos de derechos, los jardines infantiles prestaban el servicio educativo sin adecuaciones estructurales ni planeaciones urbanísticas orientadas por curadurías urbanas, ni arquitectos, ni ingenieros; hoy por hoy los jardines infantiles no pueden funcionar en un espacio que no garantice una infraestructura segura, que cumpla con los parámetros urbanísticos exigidos para centros de educación infantil, de acuerdo a ciertas áreas específicas, bajo ciertas condiciones de seguridad y salubridad. Además de contar con planes de emergencia y medidas de seguridad para la prevención de accidentes o catástrofes naturales.

En tercer lugar, el orden escolar a través de proyectos pedagógicos, los cuales estaban pensados desde el aprendizaje de ciertos contenidos acordes con los requerimientos de la educación básica, plasmados en espacios y tiempos organizados en planes de estudio y evaluados por logros e indicadores de logro. Hoy es necesario pensar a los niños y las

niñas teniendo en cuenta su ciclo vital, sus características de desarrollo, sus gustos, etc., además de dividir su proceso de educación en ciclos de cero a tres años y otro de tres a cinco años, articulando su continuidad en el primer ciclo propuesto por la SED (de cinco a ocho años). En este sentido la nueva organización del orden escolar asume el tiempo, el espacio y las actividades acordes con la atención y desarrollo integral con el fin de potencializar sus capacidades de acuerdo a las características que cada uno de ellos posea. Esto incluye tiempos, espacios y actividades para la promoción de la salud oral, el lavado de manos y los estilos de vida saludable. Además de orientar las estrategias necesarias para establecer el vínculo entre la familia y el jardín infantil, con el fin asesorar a padres y madres sobre las buenas prácticas encaminadas al fortalecimiento de los derechos y del desarrollo integral de los niños y las niñas.

En cuarto lugar, el desarrollo del talento humano, especialmente desde el saber del o la docente de educación preescolar, ya que no será suficiente la formación que reciben de las universidades que las acreditan como profesionales, sino que deben participar permanentemente en las capacitaciones que imparten las entidades del Estado –Secretaría de Integración Social-, ya que no es suficiente su formación como pedagogos, sino que deben certificar competencias en manipulación de alimentos, primeros auxilios, promoción de la lactancia materna, prevención de maltrato y abuso sexual, prevención de enfermedades, entre otras, con el fin de favorecer la garantía de los derechos y el fortalecimiento de las capacidades de los niños y las niñas.

Y en quinto lugar, el proceso de administración, que desde la lógica del desarrollo organizacional de las grandes empresas, debe demostrar su impacto en la sociedad a partir de la identidad organizacional y la administración de la información a través de la evidencia de cada paso que da el jardín infantil en función de la atención, el desarrollo integral y la garantía de los derechos de los niños y las niñas; donde se incluyan administrativamente las formas en que la institución desarrolla acciones hacia el logro de la diversidad, la inclusión, la prevención, el riesgo, entre otros aspectos, que dan cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos por el Estado.

Ahora bien, los componentes estructurantes: dimensiones, pilares, ejes y desarrollos por fortalecer, el lineamiento pedagógico y curricular los referencia así:

Las dimensiones: se presentan como el marco general para entender el proceso de desarrollo infantil, estas son: la personal-social, la corporal, la comunicativa, la artística y, la cognitiva. Parten de la individualidad de los niños y las niñas respondiendo a intereses, motivaciones, actitudes y aptitudes. Se entiende así, que el niño se desarrolla como totalidad de ahí que los factores, biológicos, históricos, sociales, culturales..., sean elementos imprescindibles y determinantes del desarrollo y la actividad de los niños y las niñas.

El Lineamiento Pedagógico & Curricular (2010) hace claridad en que estas dimensiones tienen inmersas en sí mismas una concepción de desarrollo humano, desde la cual se reconoce que cada uno de los factores que integran e inciden en la construcción de los niños y las

niñas, son relevantes y, por tal motivo, se concibe el desarrollo como un entramado biológico, psicológico, social, cultural e histórico que fortalece y trabaja las comprensiones, saberes, sentimientos, capacidades y habilidades básicas para la construcción del sí mismo, y ese ser- el mundo.

Los pilares: este segundo componente, cuyos elementos, -el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio-, proponen formas a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con docentes, directivos y demás actores del contextos escolar y, con el mundo para darle sentido. Se presentan como las formas más utilizadas por los adultos para comunicarse con los niños y las niñas, con el fin de fortalecer el desarrollo de las dimensiones y su vinculación a la cultura. Estos pilares vertebran el trabajo pedagógico, pues será a través de ellos que las dimensiones pueden ser potencializadas y desarrolladas.

El juego, sería considerado como una de las características de la infancia moderna; sin embargo, este pilar al igual que el arte, la literatura y la exploración del medio, transformados en una actividad educativa bajo la regulación de la lógica escolar, poco tiene que ver con la práctica social, como se entiende naturalmente.

Como lo indican Milstein & Mendes (1999), a través de sus investigaciones antropológicas con niños y niñas, estas actividades en los contextos escolares tienen objetivos que los orientan, relativamente ajenos en sí mismos; claros y certeros relacionados con la enseñanza y el aprendizaje y, por lo tanto, vinculados a necesidades individuales, rendimientos y comportamientos.

Los ejes de trabajo pedagógico: el Lineamiento Pedagógico y Curricular hace referencia a este componente como el organizador del trabajo pedagógico, el cual permite determinar el sentido de la acción pedagógica para favorecer el desarrollo de las dimensiones en el escenario educativo. Responde a la pregunta sobre qué aspectos se deben trabajar en la cotidianidad del jardín infantil.

En este sentido desde la dimensión personal-social, se proponen prácticas pedagógicas en función de la identidad, la autonomía y la convivencia. En la dimensión corporal, los ejes por desarrollar son el cuerpo: su imagen, percepción y conocimiento; el movimiento como medio de interacción; la expresión y la creatividad del cuerpo en movimiento. Los ejes de la dimensión comunicativa se centran en la comunicación no verbal, la comunicación oral y la comunicación escrita. Así mismo los ejes de la dimensión artística en cuanto a la sensibilidad, la expresión, la creatividad y el sentido estético. Y, por último, los ejes de la dimensión cognitiva cuyas prácticas abarcan la relación con la naturaleza, la relación con los grupos humanos y prácticas culturales y, las relaciones lógico-matemáticas.

Los desarrollos por fortalecer: este componente centra su actividad principal en la observación y seguimiento al desarrollo, en este sentido, se piensa que los niños y las niñas deben ser observados de acuerdo a sus propias características y ritmos de desarrollo. De igual manera, el seguimiento debe entenderse como un proceso integral que debe hacerse en situaciones cotidianas no instrumentalizadas, basadas en un acompañamiento continuo, sistemático e intencional. Debe entenderse como un

proceso compartido por diversos actores. Así mismo debe llevarse a cabo a través de muchas estrategias o medios con el fin de captar lo que el niño o la niña es, sabe y es capaz de hacer. Para esto la información debe ser registrada en: observadores, registros anecdóticos, muestras de eventos en tiempos específicos, muestra de trabajos y, carpetas de trabajos.

Ahora bien, esta conceptualización tanto de los estándares técnicos como de los componentes estructurantes del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, se encuentra permeada por una concepción de desarrollo humano, basado en las pretensiones de verdad, especialmente de la psicología del desarrollo.

El eje de esta especialidad de la psicología, centra su interés en localizar las capacidades en el interior de los niños y las niñas y, por tanto, en el dominio de la misma psicología. Las pretensiones de verdad de esta disciplina están basadas en la constitución del individuo como objeto para la ciencia (Walkerline, 1995). En este sentido las prácticas pedagógicas en los jardines infantiles estarían totalmente saturadas de la noción de una secuencia normalizada de desarrollo infantil, de modo que tales prácticas ayudarían a producir niños y niñas en tanto objetos de su concepción.

La disciplinarización de la psicología vinculada con las tecnologías del poder político, a través de los componentes estructurantes como parte del Lineamiento Pedagógico y Curricular, -vistos éstos como programas o estrategias para la conducción de la conducta-, aseguran el bienestar y la normalidad física y mental, en este caso, la de los niños y las

niñas, en términos de moldear y regular las maneras en que se lleva adelante su existencia como futuros ciudadanos; de modo que ejerzan su privacidad y libertad de acuerdo con ciertas pautas de normalidad dadas por las disciplinas científicas, especialmente la psicología del desarrollo.

Ahora bien, la promoción del autocuidado a través de la actividad física, la recreación, el descanso, la higiene personal, los hábitos alimentarios y, la prevención de factores de riesgo, -como prácticas saludables y protectoras para satisfacer las necesidades físicas y emocionales de los niños y las niñas-, funcionan como prácticas pedagógicas marcadas por la estetización de los cuerpos de los niños y las niñas en los jardines infantiles, y se presentan como rasgos primordiales de civilización de la modernidad.

Como lo indican Sáenz et al., (1997) estas prácticas estarían permeadas por las disciplinas médicas, especialmente por la rama de la higiene, la cual tiene como principio fundamental la prevención de la enfermedad en todas sus dimensiones: física, mental y moral. Así el discurso de la higiene se convertiría en un mediador entre el saber médico y la pedagogía, lo cual garantizó la salud y el desarrollo de los alumnos.

De igual manera, Pedraza (2009), relaciona estos elementos como parte del estilo de vida saludable que han servido para ostentar campañas de salud, caracterizados por la expansión de la político-sanitaria, y que representa la noción de vida saludable. Este como principio estético para guiar la vida, tiene como condición previa el trabajo de higienización y medicalización en

el que la sociedad y los individuos han adoptado como experiencia de la noción de riesgo. Según Pedraza, esto significa que los ciudadanos sienten que el cuerpo y la salud son vulnerables y están en permanente amenaza. Así con esta sensación se adopta un estilo de vida saludable como medida de control del riesgo.

Es de anotar, que las práctica de estos componentes estructurantes y la adopción del estilo de vida saludable, se configuran en experiencias sensibles en los cuerpos de los niños y las niñas, que a través de argumentos subjetivos como desarrollo humano, capacidades, derechos, bienestar, autonomía, identidad... alcanzan el logro de la individualidad, que muestra los intereses del Estado, susceptibles de ejercer sobre los actores del contexto escolar, especialmente de los niños y las niñas. Forman parte del sentido común de las prácticas pedagógicas modernas, de los principios de la psicología del desarrollo y de la ciencia médica, especialmente de la rama de la higiene. Son tan obvias tanto para los jardines infantiles como para los psicólogos del desarrollo y la puericultura que es difícil ver con precisión qué se podría cuestionar de ellas (Walkerdine, 1995).

Parfraseando a Pedraza (2007) lo moderno conseguido en cada persona y en poblaciones enteras gracias, en este caso, a lo que los maestros, psicólogos, pedagogos, padres, funcionarios... inculcan mediante formas de actuar, de sentir, de vestir, de comer, de organizar el tiempo y el espacio, de concebir las capacidades y potencialidades, de sentirse parte de una nación de conocer y de pensar, engranada en esta población de los niños y las niñas en el contexto de los jardines infantiles.

A partir estas concepciones los jardines infantiles, en tanto instituciones formadoras de sujetos, inician el largo proceso civilizatorio. A través de las prácticas pedagógicas los niños y las niñas ahora viven un proceso de transformación, en el que el tiempo y el espacio son ajustados y organizados en el contexto escolar, para que ellos y ellas se encuentren, se conozcan y donde adquieran las herramientas que les permitirán convertirse en sujetos con derechos, competentes, creativos, sensibles e inteligentes.

La literatura uno de los pilares que permite la enseñanza de las dimensiones, ejes y desarrollos por fortalecer

Luego de conocer el discurso pedagógico consignado en los textos gubernamentales en forma de política pública, en este apartado se pasará a observar cómo se puede generar la formación del niño a través de la práctica de uno de los pilares: la literatura. Para ello, primero se partirá de la definición de la literatura, para luego detenerse en las posibilidades que genera dentro del desarrollo y aprendizaje del niño, como también algunas de las dificultades que existen en este momento frente a este aspecto.

Primero, debemos establecer que la literatura es un producto social que permite al lector identificarse como individuo con las historias de otros seres que viven en sociedades, piensan, reflexionan y sufren con problemas similares a los suyos. También es un proceso comunicativo básico, pues posee un emisor, un mensaje y un receptor que interactúan dialógicamente. El emisor, el autor, debe pensar a su receptor para el proceso creativo. El mensaje está dictado por la interpretación, es decir, por

la posibilidad de construcción del conocimiento a través de la acumulación previa.

Lo anterior lleva a pensar que fomentar el conocimiento del infante a través del pilar de la literatura permite comprender, al mismo tiempo, el mundo en que se vive y la identidad propia del individuo; entonces la literatura le permite al estudiante dialogar no solo con el autor y el texto, sino también con los contextos culturales en los que se desarrollan las historias, como comprender, a su vez, los marcos éticos y estéticos en las que fueron construidas. Frente a este tema Dubois (1998), recordando a Rosenblatt plantea:

En efecto, ya en 1938 señalaba el hecho de que la enseñanza de la literatura implica, de manera consiente o inconsciente, el refuerzo de actitudes éticas, desde el momento en que ninguna obra literaria puede “tratarse de manera vital” sin confrontar algunos problemas de ética. [...] En su primera obra ponía además el acento en que la experiencia de la literatura es para el lector un “medio de exploración”, dado que lejos de ser “un proceso pasivo de absorción es una forma intensa de actividad personal” (p.2)

Quiere decir esto que en el proceso de la lectura –sea mental o en voz alta-, el niño no solo está poniendo atención a la trama de la historia, sino que está configurando su mundo interno con las experiencias que en su corta edad ha experimentado en su ambiente familiar y social. La literatura entonces le permitirá apropiarse procesos identitarios y, a su vez, le fomentará la toma de decisiones y la resolución de los problemas de carácter ético.

Ahora bien, Culler (2000), en su libro *Breve Introducción a la Teoría Literaria*, da a la literatura algunas características como son: la capacidad que tiene para hacer notar que se está trabajando con lenguaje y, a su vez, de integrarlo como parte fundamental generadora de relaciones de sentido; es ficción, “la obra literaria es un suceso lingüístico que proyecta un mundo ficticio en el que se incluyen el emisor, los participantes de la acción, las acciones y un receptor implícito...” (2000: p.43); es un objeto estético; y, por último, es una construcción intertextual y autor reflexiva.

Sin embargo, tanto Culler como otros teóricos de la literatura, muestran la imposibilidad que existe de delimitar el término; por ejemplo, Terry Eagleton en su libro *Una introducción a la teoría literaria*, establece que es incorrecto definir literatura como ficción o imaginación solamente; se debe tener en cuenta su relación con la forma, o el empleo del lenguaje propio de la literatura.

No obstante, más allá de la discusión entre la ficción y la realidad propuesta por los teóricos, la literatura le permite a los niños comprender las diferencias entre estos mundos posibles, y establecer relaciones intertextuales, como se ha dicho anteriormente, entre sus propias experiencias y conocimientos sensibles del mundo y los textos que lee. Ello quiere decir, que como tal la experiencia literaria es un proceso de construcción de significados que tiene que ver más con las formas como los receptores se relacionan con lo escrito, que depende de la época, la cultura y la historia. La literatura entonces se presenta como una materia abstracta y subjetiva, y, a su vez, inestable, ya que cada sociedad rescribe la obra literaria, a través de la lectura.

Lo anterior lleva a pensar que la literatura en la primera infancia permite la configuración del mundo. Aunque en esta etapa de formación no es necesario el conocimiento de la lengua como tal (en su formación lingüística), ni las capacidades de lectura silábica y producción de textos. Si la literatura le permite comprender al niño el contexto en el que se desenvuelve y la cultura particular de los textos con los que interactúa.

De igual forma, tal vez una de las ventajas que se crean en la lectura de la primera infancia, que si se cultivan durante toda la Escuela pueden tener grandes resultados en la comprensión de la lectura y del mundo que rodea al infante, es la noción semiótica de los libros infantiles⁸. Los libros infantiles de la primera infancia están dotados de ilustraciones que le permiten al niño imaginar las historias del libro, sin si quiera comprender las palabras del relato del texto. Primero el joven lector comprende la imagen para luego compararla con el relato, cabe resaltar que los procesos de imaginación son fundamentales en esta edad, pues contribuyen a la creatividad⁹ y, más adelante, permitirán la producción de pensamiento crítico.

⁸ Cabe recordar que la semiótica es la ciencia que estudia los signos, y que al plantear la noción semiótica de los libros infantiles se hace referencia a la imagen o ilustración que en muchas ocasiones acompaña el texto de este tipo de libros.

⁹ Alfonso Cárdenas Páez (2004) frente a esto plantea “La creatividad es un proceso orientado a generar una nueva mirada, una nueva visión del mundo, para lo cual se necesita que confluyan muchas ideas dentro de una mente igualmente creativa. Dicha mente es capaz de establecer relaciones poco comunes entre estas ideas, salirse de los moldes tradicionales y romper con las convenciones desde las cuales han sido abordadas. En síntesis, la creatividad es un proceso en que una mente divergente se encarga de la generación de nuevas visiones sobre la ‘realidad’” (p.192)

Otras de las ventajas que tiene la enseñanza de la literatura en las primeras edades tiene que ver con la oralidad, y el aprendizaje del vocabulario a través de la sonoridad (el uso de retahílas, coplas...), y el conocimiento de la tradición popular (mitos, leyendas y fábulas). De igual forma, dentro de este proceso de la oralidad se da la lectura en voz alta, que le permite al niño comenzar a imaginar o representar en su mente lo que poco a poco le leen los adultos que lo rodean. Esta lectura si es realizada por los padres, puede estrechar los lazos familiares y producir procesos de reflexión sobre las dinámicas que vive el niño.

De igual forma, resulta importante que la lectura infantil sea por placer, y no con la finalidad de demostrar la comprensión de la lectura. Frente a este aspecto es importante la reflexión que hace Dubois (1998), ante los planteamientos de Rosenblatt:

El sistema educativo en general nunca ha tenido en cuenta la trascendencia de leer desde una postura estética: evocando imágenes, recuerdos, sentimientos, emociones. La lectura “se estudia” en la escuela como algo ajeno, como algo que está fuera de uno mismo para ser cargado, llevado, recordado, pero no vivido, sentido. Aún la lectura de obras literarias es siempre para los demás, especialmente para nosotros los docentes; rara vez, o nunca, se permite a los alumnos leer para sí mismos. Se anula de esta manera la posibilidad de que el estudiante preste atención a las evocaciones que el texto suscita en él y a su modo de responder ante las mismas, lo cual contribuiría a hacerle tomar conciencia de la confrontación entre sus valores y los valores expresados en la obra literaria. (p.7)

La escuela en general, pero particularmente en la infancia, debe inculcar el amor por la lectura, la posibilidad de soñar y de imaginar a través de ella; dejando de lado la evaluación de la lectura para comprobar que el texto fue leído, dejando de preguntar solo por los personajes principales, el tiempo, el espacio y el narrador. Dándole la posibilidad a los niños de crear primero la historia por medio de la imágenes, de contrastar, de transferir y construir nuevos conocimientos.

Ello requiere de un maestro capaz de ver las diferencias de los niños, o como plantean Pérez, Sandoval, Delgadillo & Bonilla (2004), debe comprender que “Es él quien les ayuda a tender puentes para desarrollar capacidades y habilidades cognitivas y quien les proporciona experiencias que favorecen la construcción de la confianza básica para explorar y comprender el mundo en que les tocó vivir” (Pp.68-69). Por lo tanto, el pedagogo infantil debe cambiar de paradigmas sobre la literatura y la función de esta en los procesos de configuración del mundo. Se necesita de un docente que le guste además el acto de la lectura, para motivar en los infantes el deseo por entrar al mundo de la lectura y la escritura que tendrá como función la Escuela.

Por ejemplo se requiere de un maestro con una mente abierta y que se ponga en “los zapatos de los niños” para escoger los planes lectores de la educación preescolar, ello quiere decir que debe estar abierto a más de una editorial, pero sobretodo que debe tener con la lectura una finalidad, la construcción de imaginarios, el diálogo con el texto, la posibilidad de conocer mundos diferentes, la introducción al juego de la literatura.

Conclusiones:

Esta reflexión ha querido centrar la Educación Inicial de niños y niñas menores de seis años como una posibilidad de pensar las prácticas sociales en relación con la emergencia de la infancia contemporánea y cómo el contexto escolar se convierte, para los destinos de las políticas públicas, en elementos centrales del fortalecimiento de ciertos dominios, objetos y conceptos de conocimiento traducidos en dimensiones, ejes, desarrollos por fortalecer y pilares en el que se destaca la Literatura como un producto social que permite a los individuos identificarse con las historias de otros seres que viven en la sociedad, piensan, reflexionan y sufren con problemas similares a los suyos. Tras ello identifica las cualidades de los maestros en cuanto a la construcción de escenarios dispuestos para vivir experiencias que favorecen la construcción de la confianza básica del explorar y comprender el mundo en relación.

Es necesario agregar que el presente artículo forma parte del proyecto de tesis doctoral de la Universidad de Manizales – CINDE – Colombia, denominado: “Genealogía de las prácticas pedagógicas de los jardines infantiles de Bogotá-Colombia, durante el periodo comprendido entre finales del siglo XX y comienzos de XXI”. En el que se pretende comprender la transformación de la práctica pedagógica y la emergencia de nuevos saberes y disciplinas a partir del establecimiento de ciertos programas, proyectos y estrategias centrados en leyes, decretos, normas, lineamientos, entre otros, que hacen posible la objetivación de los niños y las niñas menores de seis años en los centros de educación infantil y que han servido como instrumentos para que el Estado nacional cristalice sus objetivos de gobierno: potencializar las capacidades de niños y niñas,

a la luz de los derechos de los niños y las niñas.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, W. (2012). La infancia como sujeto de derechos según UNICEF. Aportes para una lectura crítica y de extrañamiento. En *Revista Pedagogía y Saberes*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 89-101. Bogotá, Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social. (2009). Lineamientos y Estándares técnicos de Educación Inicial. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social. (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Bogotá: Alcaldía Mayor.
- Ariès, P. (1960). *El niño y la familia bajo el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Aristizábal, M. (2007). *Madre y Esposa: Silencio y Virtud. Ideal de formación de las mujeres en la provincia de Bogotá, 1848-1868*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional – Premio Nacional Francisca Radke.
- Carli, S. (2011). El campo de los estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis para sus desafíos. En *Infancias: Políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo.
- Cortés, R. (2012). La noción de Gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. En *Gubernamentalidad y Educación. Discusiones contemporáneas*. Bogotá: IDEP.

- Culler, J. (2000). *Breve Introducción a la Teoría Literaria*. Trad. Gonzalo García. Barcelona: Crítica.
- Eagleton, T. (1998). *Una Introducción a la Teoría literaria*. Trad. José Esteban Calderón. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1986; 2003, 2ed). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Grinberg, S. (2011). La conjetura del ADN. Vitalpolitics y conducción de la conducta en la educación de nuestros tiempos. En Cuadernos de trabajo No.1 Biopolítica. Gubernamentalidad, educación, seguridad. La Plata, Provincia de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.
- Guerrero Ortiz, L. (2000, Enero-abril). ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? *Revista Iberoamericana de Educación*, 22.
- Jiménez, A. (2012). Emergencia de la infancia contemporánea en Colombia 1968-2006. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Martínez Boom, A. (2011). Unicef... dejad que los niños vengan a mí. En *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (60). Bogotá. Colombia.
- Milstein, D. & Mendes, H. (1999). El cuerpo en la escuela. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuela primarias. Madrid, Niño y Dávila.
- Narodowski, M. (2007). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique.
- Noguera, C. (2003). Reflexiones sobre la desaparición de la infancia. En *Revista Pedagogía y Saberes* 18. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación.
- Pedraza Z. (2007). El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. En *Revista Nómadas*, 26. Pp.80-90.
- Pedraza Z. (2009, marzo-mayo). Derivas estéticas del cuerpo. En *Revista Descatós* 30. Bogotá: Colombia.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2000, Enero-abril). Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvulario o Inicial. Una educación inicial para el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. 22.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2000, Julio). Panorama y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica. [Documento de Referencia]. X Conferencia Iberoamericana de Educación. Recuperado el 15 de julio de 2010, de: <http://www.oei.es/xciedoc.htm>
- Pérez Salazar, L.M.; Sandoval Guzmán, B.; Delgadillo Cely, I. & Bonilla Pardo, E. (2009). Cuentos para pensar la infancia. Un aporte a la reflexión pedagógica sobre los procesos de socialización infantil. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quijano Samper, M.S. (1999). La maestra en la historia de la Educación en Colombia. En: Vida de maestro. El profe es una nota.. Bogotá: Prensa Moderna. Pp. 122-153.

- República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación.
- República de Colombia (2006). Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.
- Rodríguez Poveda, G. (2009, abril). La Educación de la Primera Infancia: un Reto entre Expectativas de Padres de Familia y la Propuesta Institucional. [Diapositivas Power Point]. Recuperado el 15 de julio de 2010, de <http://www.slideshare.net/guestb52d87e/educacion-para-la-primera-infancia-1787372>.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Argentina: Unipe, Editorial Universitaria.
- Sáenz, J.; Saldarriaga, O & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946, Medellín*, Coautor. Ediciones de la Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtiem. New York: UNESCO. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre Educación en Dakar. Francia: UNESCO. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- Walkerdine, V. (1995). *Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana*. En: Larrosa Madrid, J. (ed.). Escuela, poder y subjetividad. Ediciones de la Piqueta.
- Wolff, L.; Schiefelbein, E. & Valenzuela, J. (1994). El Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria en América Latina y el Caribe Hacia el Siglo XXI. Documento para la discusión del Banco Mundial. Washington: Banco Mundial.