Universidad de San Buenaventura Cali

Hablemos de infancia

Compiladora
Ana María Aragón Holguín



Hablemos de infancia

Universidad de San Buenaventura Cali

Hablemos de infancia

Compiladora
Ana María Aragón Holguín

2015



Hablemos de infancia
Hablemos de infancia / Compiladora Ana María Aragón Holguín.--Cali : Editorial Bonaventuriana, 2014
76 p.
ISBN:

1. Educación en la primera infancia 2. Educación preescolar 3. Desarrollo infantil 4. Educación de niños 5. Relación maestro - Estudiante 6. Escuela (educación) 7. Pedagogía crítica 8. Derechos del niño 9. Investigación en el aula

372.21 (D 23)
H116h

© Universidad de San Buenaventura Cali
Editorial Bonaventuriana

Hablemos de infancia

© Compiladora: Ana María Aragón Holguín
Docente Facultad de Educación
Grupo de investigación: *Educación y Desarrollo Humano.*
Universidad de San Buenaventura Cali

Universidad de San Buenaventura
Colombia

© Editorial Bonaventuriana, 2014
Universidad de San Buenaventura
Dirección Editorial de Cali
Calle 117 No. 11 A 62
PBX: 57 (1) 520 02 99 - 57 (2) 318 22 00 – 488 22 22
e-mail: editorial.bonaventuriana@usb.edu.co
www.editorialbonaventuriana.edu.co
Colombia, Suramérica

El autor es responsable del contenido de la presente obra.
Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio, sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.
© Derechos reservados de la Universidad de San Buenaventura.

ISBN: 978-958-8785-47-9
Libro digital
Cumplido el depósito legal (ley 44 de 1993, decreto 460 de 1995 y decreto 358 de 2000)

2015

Contenido

Presentación 7

11 **Capítulo 1**
Trayectos

Sentido de la educación para la primera infancia 11
Ana Lucía Rosero

Visibilización de la educación para la primera infancia 21
Ana María Aragón

De la constitucionalización de los derechos
para la primera infancia en Colombia 37
Elizabeth Rodríguez Cuervo

51 **Capítulo 2**
Horizontes

Prácticas educativas para la primera infancia 53
Ana Milena Marulanda

Lenguaje en la primera infancia 59
Martha Lucía Quintero

Las nuevas dinámicas en la familia, la escuela
y la primera infancia 67
Carmen Edith Henao

Presentación

Las nuevas concepciones de niño y niña, desarrollo infantil, competencias, papel de los agentes educativos y formulación de una política pública de infancia en la perspectiva de derechos, marcan una etapa significativa en Colombia para la construcción de un nuevo proyecto de país donde la educación se constituye en un bien superior. Este marco hoy en día se ha constituido en un llamado al orden, al sentido y a la lógica de las relaciones sociales, políticas y culturales que subyacen, precisamente, al proceso de reconocer la infancia dentro de un espacio real y material de significación.

Al respecto, García Márquez[1] en el documento inspirado en la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, conocida como Misión de Sabios, anticipaba "[…] Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma". Situar sus palabras en un ángulo de elección ampliado, sería un asunto que posibilitaría, entre otros, reconocer los principios orientadores que forman parte no solo de una política educativa, sino también de la misma condición de sujetos en oportunidad histórica para transformar las prácticas pedagógicas y generar nuevas condiciones educativas.

Este se convierte en uno de los desafíos que la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia[2] configura intelectualmente como formación superior, a partir del acontecer de un humano-profesional que en ejercicio de sus prácticas educativas ponga en movimiento las interacciones académicas, investigativas y

1. *Por un país al alcance de los niños,* Discurso pronunciado por el Premio Nobel de Literatura, Gabriel García Márquez en la ceremonia de entrega del informe de la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo, el jueves 21 de julio de 1994 en el Palacio de Nariño.
2. Programa de Formación de pregrado ofrecido por la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali desde el año 1976 como Licenciatura en Educación Preescolar. Desde el año 2009 se denomina Licenciatura en Educación para la Primera Infancia.

sociales de los grupos con los que trabaja, junto con su necesidad de reflexionar de manera permanente buscando con ello cualificar, transformar y humanizar su quehacer.

De esta manera, *Hablemos de infancia* como pieza escritural del programa académico, funda un espacio de intercambio de conocimientos acerca del sentido de la educación para la primera infancia, su visibilización como política de Estado, la diversidad de sus prácticas, los lenguajes expresivos y las nuevas dinámicas familiares, entre otros, que dentro del contexto local, regional, nacional e internacional, sitúa diálogos entre la universidad y el entorno para la configurar comunidades de pensamiento mediante la palabra, sobre una niñez en humana condición, sujeto de derechos y actor político.

Hablemos de infancia imprime su huella en el acto del educar como horizonte humano y político concreto, para construir sentido social y cultural caminando por el estado de la primera infancia.

Ana María Aragón Holguín
Directora de la Licenciatura en Educación
para la Primera Infancia

Capítulo 1

Trayectos



Sentido de la educación para la primera infancia[3]

Ana Lucía Rosero Prado
Candidata a Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.
Magíster en Educación Especial: Énfasis en Dificultades en el Aprendizaje.
Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Filosofía y Letras.
Licenciada en Educación Preescolar.
Investigadora del grupo *Educación y Desarrollo Humano*

Resumen

La infancia y la educación institucionalizada (formal o no formal), son producto de una construcción histórica y por ende concepciones sujetas a la cultura de una época. Estas categorías han sufrido cambios significativos a pesar de que, por años, su existencia no ha sido objeto de estudio y se encontraban sujetas a la posición y a las relaciones que las personas adultas planteaban con los niños y las niñas. Ello ha configurado los propósitos con los que se fundaron las instituciones de educación en sus comienzos y su posicionamiento y configuración han sido posibles gracias al trabajo de pedagogos, epistemólogos legisladores, sociólogos, historiadores y psicólogos, entre otros.

Palabras claves: educación inicial, niños, niñas, pedagogía, asistencialismo

Introducción

Tanto la representación social de la imagen de los niños y las niñas como la configuración de su educación, han sido construcciones sociales enmarcadas

3. Este artículo se deriva de la investigación *Mecanismos de influencia educativa en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación en niños y niñas de 5 a 6 años del nivel de transición de la Educación Preescolar*, tesis doctoral. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Alianza CINDE-Universidad de Manizales, 2013.

en paradigmas sociales, razón por la cual los acontecimientos socioculturales determinan su existencia. Sus caracterizaciones se inscriben en las mediciones indicativas del desarrollo infantil y en la funcionalidad de la escuela como factores determinantes; sin embargo, estas caracterizaciones se debilitan a la hora de ser confrontadas con la realidad y se evidencia un desplazamiento conceptual de la imagen de una infancia concebida como inocente y asexuada, hacia una "infancia" heterogénea y de la escuela como un lugar desprovisto de un saber pedagógico donde permanecían los niños mientras las personas adultas laboran. Lo anterior se soporta en el acceso temprano al conocimiento, las adolescencias tempranas, la transformación de roles en la familia, las infancias hiperrealizadas y desrealizadas y la concepción de una escuela para la primera infancia como un espacio pluriespacial de múltiples lógicas.

A finales del siglo XX y principios del XXI, se proyecta con fuerza la búsqueda de fundamentos filosóficos, epistemológicos y pedagógicos para la escuela inicial y el reconocimiento de las representaciones de infancias y de su evolución. Estos factores son fundamentales para construir concepciones y acciones relacionadas con un nuevo tiempo, dotarlas de sentido y naturalizar los conocimientos y saberes propios de la época sobre la infancia y su educación.

En el logro de este propósito, se plantea conocer la historia de la educación para la primera infancia sin recapitular sucesos y concepciones anteriores que sobre ella y sobre los niños y las niñas se tenían, sino bajo la perspectiva de reconocer estos últimos como sujetos únicos e irrepetibles, protagonistas en la construcción de su conocimiento, con normas y valores culturales, deberes y derechos; prácticas pedagógicas que los autoriza para intervenir en la transformación de su espacio educativo y formativo y en su desarrollo integral.

Reconocer la historia de la infancia y la constitución de su escuela, es posibilitar su construcción como un nicho donde se desarrollan sus potencialidades (heredadas o adquiridas) que les permiten ingresar a un sistema de símbolos y códigos, con un sentido productivo que los hace más humanos y responsables frente a una cultura y una sociedad.

El trayecto construido en la configuración de sentido de la educación inicial

La educación inicial tiene sus orígenes en las ideas de Juan Amos Comenio (1592-1670), quien nominó por primera vez este nivel de educación como "escuela maternal". Comenio consideró esta etapa fundamental para el desarrollo

de la vida del ser humano y planteó la necesidad de proporcionarles a los niños una educación adecuada hasta los seis años. Propuso, además, que en el último año de la educación posterior debían apropiarse de nociones y conocimientos enciclopédicos y de lo que él denominó prelectura y preescritura.

Seguidamente, Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), (en Brüggen, 2001), establece la reconstrucción del ser humano como ser social y racional a través de la formación. Según el pensador suizo, esta debe comenzar desde el nacimiento a fin de alcanzar el crecimiento del alma, la libertad física y la instauración de preceptos que garanticen su inserción en la sociedad, la adquisición de valores y el dominio de los sentimientos. Así mismo, consideraba que al niño menor de cuatro años debía permitírsele actividades físicas indispensables para su desarrollo corporal e integral y aprender de forma natural mediante la exploración, la experimentación y la indagación del medio y la naturaleza.

Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) citado en Luzuriaga (1992), fiel a las ideas de Rousseau propuso que el niño aprende mediante el ejercicio de actividades y en interacción con el medio. Destaca el papel de la naturaleza y de los objetos para desarrollar y cultivar sus disposiciones, aptitudes y sentidos que lo facultan para acceder al conocimiento.

Cabe afirmar que mucho antes del auge de la psicología del desarrollo, Pestalozzi reconoció la trascendencia de la familia en el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los niños. Postuló que la educación debe preparar a los niños para la vida e incidir en su aspecto cognitivo y no solo motriz. Para tal propósito, propone una enseñanza basada en el método inductivo-intuitivo y de percepción global y en conversaciones que les permitan mantener su interés y atención.

Los primeros fundamentos de la educación infantil escolarizada se establecen en la segunda mitad del siglo XVII en varios países europeos. Las primeras escuelas surgen en Alemania y Holanda como respuesta a la necesidad de asilar a los hijos de los trabajadores de las industrias. Se las denominaba "asilos de niños" o "escuelas de juegos" y su propósito era evitar que cayeran en la mendicidad.

Por su parte, J.F. Oberlin (1740-1826) fundó en 1767en Alsacia, varias escuelas conocidas como "casas costuras", las cuales eran dirigidas por maestras formadas por el mismo Oberlin con un enfoque netamente maternal, donde el juego tenía un lugar privilegiado.

A inicios del siglo XIX Robert Owen estableció en Escocia el *Institute for the formation of character* o "escuelas para niños" exclusivas para los hijos de sus trabajadores.

Federico Froebel (1834-1852), (en Marrison, 2004), traza una teoría pedagógica en la que se sostiene que el niño es una totalidad con potencialidades que deben ser desarrolladas. Su influencia comienza a sentirse a partir de 1840, año en el cual se establecen los primeros jardines de infantes en Estados Unidos y se dictan cursos para profesores especializados inspirados en las ideas pedagógicas que se refieren al desarrollo de las capacidades del niño. Sus ideas se difunden en países como Perú, Paraguay, México, Chile, Colombia y Ecuador. Como pionero de la educación preescolar, trabajó el concepto de educación infantil y sus objetivos e impulsó un método pedagógico gracias al cual se institucionalizó este nivel como el espacio idóneo para desarrollar las capacidades mediante un proceso continuo y permanente. Froebel reconoce la importancia de la didáctica del juego, el uso de material específico y la explotación de recursos tangibles e intangibles para captar el interés. Hace especial hincapié en la necesidad de romper con la estricta dirección de las personas adultas.

María Montessori (1870-1952), citada en Yalis (2005), parte en 1907 la historia de la educación para la primera infancia. Su propuesta de concebir el material real como recurso fundamental para clasificar los elementos y fenómenos del mundo según su tamaño, su forma, su color, su contenido y sus características físicas, marca un hito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera y bajo la influencia europea originada por el movimiento pedagógico desatado por los autores mencionados, comienza a gestarse a finales del siglo XIX y comienzos del XX una honda preocupación por la educación infantil que se materializa en la fundación de las primeras instituciones formales de educación infantil, denominadas Escuela de Párvulos, Escuela Maternal, *Kindergarten*, Jardín de Infancia, Casas Bambini y *Nursery Scholl*, en Londres. Con la conformación de estas instituciones, los educadores infantiles buscan mejorar la calidad de la educación, al tiempo que presentan propuestas para interpretar estos principios psicológicos y contribuir así al desarrollo de los infantes.

Continuando con esta trayectoria, Jean Piaget (1896-1980) citado en Labinowicz (1983), revoluciona la mirada de los y las infantes y deja ver claramente que la educación en el niño y la niña es imprescindible para su desarrollo, y que a través de actividades físicas y sensoro-motrices, de la indagación, la exploración, el planteamiento de hipótesis y desde un orden natural, éstos logran el desarrollo de la inteligencia.

Más adelante, Vygotsky (1979), resalta la importancia de la enseñanza para el desarrollo de los niños y las niñas y el papel de la escuela en este proceso. El desarrollo –según el autor– se da en interacción con los demás y con el entorno. En estos espacios, los niños y las niñas internalizan símbolos y herramientas que les permiten solucionar problemas y adoptar conductas reconocidas por un colectivo social y una cultura específica. Destaca que en el desarrollo del pensamiento y de la mente intervienen aspectos como los siguientes:

1. El contexto social e histórico en el cual viven los infantes, determina la personalidad y varía según el contenido.

2. La influencia de los colectivos sociales en la conciencia individual, indica que a partir de la participación en las actividades prácticas y cognitivas, los niños internalizan conductas y significados de la cultura mediante herramientas materiales y psicológicos.

3. La mediación de los signos internalizados a través del lenguaje, a saber, el sistema de signos del lenguaje escrito, las técnicas nemotécnicas, los signos algebraicos, los esquemas, diagramas, dibujos técnicos y demás tipos con significado socialmente definido, se convierten en herramientas para el desarrollo del pensamiento, la organización y la participación en la cultura.

4. La ley de la doble formación, en la que las funciones mentales y el significado de los signos se adquieren desde el contexto externo y de manera interpersonal para luego ser internalizados y transformados interpersonalmente.

5. La zona de desarrollo próximo, como el lugar óptimo alcanzado por el niño y la niña desde sus potencialidades y con la guía de los adultos (Vygotsky, 1979). De esta manera, se establece una relación directa entre los procesos de desarrollo y el aprendizaje.

Vygotsky consideró que las niñas y los niños presentan períodos sustancialmente sensibles a la influencia de la enseñanza durante los cuales forman sus procesos psíquicos. Estos períodos ocurren cuando el organismo reúne determinadas condiciones morfológicas y se dan en un tiempo por lo general corto. El proceso demanda una estimulación adecuada, constante y sistemática en los primeros años de vida.

Genishi, Ryan, Ochsner y Yarnall (2001), consideran que la educación inicial está permeada por dos grandes líneas de pensamiento originadas en Locke y Rousseau. La primera, definida por Locke, plantea la noción según la cual la

mente es una *tabula rasa,* por lo que se hace necesario dotar al niño con el mayor número de contenidos para que desarrolle habilidades y destrezas, como moverse, manejar objetos, leer, escribir y se prepare para interactuar con su medio. La segunda, postulada por Rousseau, surge de la necesidad de garantizarles al niño y a la niña un ambiente libre para el aprendizaje alejado de las tensiones y presiones del adulto.

A estas dos líneas de pensamiento se enlaza la concepción de Freud (1973), quien centra el desarrollo en la particular resolución de conflictos internos (de identificación sexual) y en no llenar los vacíos en los niños, sino en propiciar su bienestar.

Los estudios sobre la educación infantil se han posicionado en los últimos años, en razón a que numerosas investigaciones dan cuenta que en la primera infancia se construyen los esquemas primarios y las estructuras para la apropiación de códigos y símbolos que permiten la interacción en el contexto, la toma de conciencia y la sana convivencia en un entorno polivalente. A partir de esta premisa, se han diseñado métodos como el Montessori y el Decroly, proyectos de aula y métodos de unidad de trabajo que propugnan la implementación de prácticas hetoroestructurantes, resultado de planes y programas en los que el objeto de estudio, de conocimiento y de enseñanza sean el niño y la niña. Igualmente, buscan desarrollar una pedagogía y una didáctica productos de una rigurosidad académica y de procesos de sistematización y reflexión permanentes, así como integrar la comunidad y la familia como grupos preferenciales dentro del proceso formativo.

El trayecto anterior evidencia la consolidación de la educación infantil y devela una concepción asistencialista por un lado y una pedagógica, por el otro. Tiene el propósito de cuidar, proteger e implementar normas de higiene, supliendo de esta manera algunas necesidades básicas. Seguidamente, aparecen las instituciones asistenciales con acercamientos a lo pedagógico y se constituye el imaginario de la educación para la primera infancia de carácter esencialmente pedagógico. Busca, a través del apoyo interinstitucional e interdisciplinar, el desarrollo holístico de los niños y las niñas.[4]

4. En la actualidad, el enfoque de cuidado y protección están determinados por las condiciones sociales y económicas en que se encuentran algunos niños y niñas. La urgencia por la atención de sus necesidades básicas de salud, alimentación y cuidados sanitarios, desplaza la índole educativa y formativa planteada a partir del saber construido sobre el qué, el cómo, el dónde y quien debe enseñar en la primera infancia. Vale la pena anotar que cada etapa de construcción de la educación infantil ha contribuido a la aparición del maestro infantil. En

Esta situación lleva a preguntarse sobre el sentido que visibilice la educación infantil en Colombia. La respuesta puede tener varios matices según el lugar social y cultural en el que se responda. Sin embargo, ella se enmarcará en el ámbito del reconocimiento de los infantes como habitantes de un territorio pluricultural y pluriétnico, sujetos de derechos y potencialmente activos y competentes.

En la actualidad, la educación inicial se plantea como una propuesta de desarrollo pedagógico y didáctico capaz de especificar las diversas relaciones del saber pedagógico; esto es, de expresar los modos de construcción de conocimientos, adquisición y evaluación en la escuela infantil y develar su incidencia en el desarrollo de la comunidad. Alrededor de este nivel de educación, se visibilizan transformaciones en los siguientes aspectos:

a. El discurso pedagógico, materializado a través de prácticas que reproducen los principios culturales (clase, región, religión, etnicidad, entre otros), se plantea como un espacio de organización y alternativa social.

b. La producción de relaciones sociales y de organización en la escuela se planean y ejecutan a través de programas y acciones destinadas a recoger elementos culturales del contexto que fortalezcan los procesos de comunicación y el conocimiento escolar y extraescolar.

c. La educación inicial se presenta como un espacio de integralidad y producción alternativa de formación docente, en el cual el currículo se convierte en un programa cultural participativo que integra las familias, los niños y las niñas, la escuela, las instituciones y la sociedad, en un plan de acción y bienestar común.

En suma, se convoca la integración y participación de los actores e instituciones que la conforman como formas activas de producción de saberes, en virtud de lo cual se propicia la construcción de un currículo y se estructuran acciones

---

la etapa inicial, el perfil de quien atendía a los niños correspondía a una persona cuidadora, caracterizada por la capacidad de gustar a los niños, brindarles ternura y ayudar a su cuidado (limpieza, sueño, juegos, entre otros). Con la transformación de estas instituciones y de la imagen de la infancia, se configura la necesidad de ayudar a formar maestros y maestras para la primera infancia con una alta fundamentación pedagógica, didáctica, investigativa y saberes específicos, a partir de la premisa de que la educación inicial se constituye en el espacio pedagógico donde los niños y las niñas, por medio de actividades, experiencias de expresión, sensibilidad y comprensión, desarrollan sus competencias para el mundo de la vida.

culturales y sociales. Ello, coordinado y ejecutado por los niños y niñas, la escuela y las familias, responde a sus necesidades y se genera nuevas formas de construir y evaluar el conocimiento en el espacio pedagógico. Un trabajo compartido, la búsqueda de alternativas transformadoras, las reflexiones frente a la realidad educativa y su contexto socioeconómico, son los pilares sobre los cuales descansa la educación inicial. Estas prácticas acentúan el disfrute del niño y la niña junto a su familia, fortalecen el marco familiar y convierten la escuela en un espacio educativo de esparcimiento, comunicación y desarrollo intelectual y psicoafectivo del niño y la niña.

La educación inicial en el país se concibe como un espacio que:

– responde a los niveles de complejidad y pensamiento de los niños y las niñas, permitiendo con ello movimientos de los estudiantes regulares e integrados en la medida en que sus estructuras y capacidades intelectuales lo permitan.

– desarrolla un entorno cooperativo en el que surgen nuevas formas de trabajo y estudio en los niños y maestros y haciendo posible que el conocimiento y la vida se generan a partir de procesos colectivos.

– valida los saberes previos, los cuales son promovidos por las asambleas pedagógicas como un espacio de concertación y socialización.

– integra las familias en las diferentes actividades desarrolladas en cada uno de los proyectos.

– privilegia la formación del ser en aras de contribuir a la búsqueda de un ser integral con valores que le permite cobrar conciencia de su valía y la de los demás.

– da lugar a proyectos pedagógicos culturales y ambientales que buscan sensibilizar y promover en los niños y niñas la convivencia de valores como la solidaridad, rescatando así los valores familiares y sus tradiciones, el respeto por la diferencia y por su entorno, el sentido de pertenencia y el sentido ético, al tiempo que se eleva la autoestima y se fortalece la identidad de los infantes.

– plantea objetivos, fines, prácticas pedagógicas y evaluativas, acordes con los niveles de conceptualización, potencialidades, necesidades y experiencias de los niños y niñas.

Bibliografía

- FREUD, S. (1973) . *Tres ensayos sobre una teoría sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva
- LUZURIAGA, L. (1992). *Pestalozzi: vida y obra.* Madrid: Plaza.
- MARRISON, G. (2004). *Educación infantil.* Madrid: Plaza.
- LABINOWICZ, E. (1982) *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza*. México: Fondo Interactivo Interamericano.
- GENISHI, C., RYAN, S., OCHSNER, M. y YARNALL, M. (2001). "Teaching in early childhood education: Understanding practices through research and theory". In: Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- ROUSSEAU, J. En Brüggen, F. (2001). *Perfectibilidad y educación: la construcción de la naturaleza en el pensamiento de Jean Jacques Rousseau.* Medellín: Universidad de Antioquia.
- VIGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grijalbo.
- _____. (1979) [1937]. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- _____. (2001) [1934]. *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras escogidas II*. Madrid: Grijalbo.
- YAGLIS, D. (2005). *Montessori: la educación natural y el medio*. Alcalá: Plaza.

Visibilización de la educación para la primera infancia

Ana María Aragón Holguín
Doctoranda en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación: Desarrollo Humano.
Especialista en Docencia para la Educación Superior. Licenciada en Educación Preescolar.
Investigadora del grupo Educación y Desarrollo Humano

Resumen

A partir de la promulgación de la Ley 1098 del año 2006, conocida como *Código de la Infancia y la Adolescencia*, Colombia ha venido implementando una serie de acciones en favor de la infancia y situado a la niñez en un lugar privilegiado como sujeto de derechos, al tiempo que hace un llamado a incorporar dentro de los planes de desarrollo municipales y departamentales la atención integral a la primera infancia en términos de capital humano y como proyecto de país.

Consecuente con ello, la inversión en la primera infancia se ha constituido en una prioridad nacional. Los documentos Conpes 109 de 2007 *Política de Primera Infancia*; Conpes 113 de 2007 *Política de Seguridad Alimentaria* y la Ley 1295 de 2009 que reglamenta la atención integral a niños y niñas de la primera infancia clasificados como 1, 2, 3 del Sisbén, plasman el reconocimiento de las condiciones bajo las cuales se da el desarrollo infantil temprano y su impacto en la vida presente y futura de las personas, junto a las posibilidades de progreso de la sociedad a la que pertenecen.

Es precisamente ahí, en la atención integral a la primera infancia, que emerge, de la mano de la protección, el cuidado y la nutrición, la educación inicial a manera de umbral y tensión del tiempo presente y la formación y cualificación del talento humano se recontextualiza en la esfera de lo social, dando lugar así a nuevas representaciones de la figura del maestro como agente educativo.

Lo anterior supone transitar terrenos ideológicos que impliquen una reflexión pedagógica sobre el educar como un bien superior y auscultar el carácter ético/político y humano/educativo de la actual política de infancia en Colombia. De ahí que el cambio en la denominación académica del programa de *Licenciatura en Educación Preescolar* por *Licenciatura en Educación para la Primera Infancia* en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, posibilite interpretar, representar y tomar postura no solo frente al cambio de comprender al niño como sujeto de protección a comprenderlo como sujeto de derechos, sino además, frente a su consecuencia: la formación de profesionales que trasciendan los ámbitos educativos tradicionales para gestionar transformaciones sociales.

Palabras clave: política pública, sujeto de derechos, agente educativo.

Introducción

Ir más allá de nuestras disciplinas para adentrarnos en la reflexión pedagógica de situar la infancia en el marco de sus derechos fundamentales, marca una etapa significativa en la construcción del tejido social en Colombia. Si bien la ratificación de la Convención Sobre los Derechos del Niño, la Constitución Política de 1991 y la Ley 1098 de 2006, entre otros, abrieron las puertas a una nueva visión sobre la infancia y las políticas públicas derivadas de ella, este nuevo imperativo de los consejos de política social convoca a los distintos actores que atienden la población infantil a jugar un papel activo dentro del campo de acción educativa para la primera infancia.

A partir de la asunción de acciones concretas encaminadas a dar esta mirada renovada y significativa, la primera infancia[5] encuentra un lugar académico en la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali gracias a la nueva propuesta de la *Licenciatura en Educación para la Primera Infancia*, que define la educación como un proceso social, cultural y político ininterrumpido y relacional, cuya finalidad es la promoción del desarrollo humano.[6]

Esta comprensión atiende, de un lado, el marco institucional de los derechos fundamentales y de manera particular los referidos a la infancia; y de otro, la

5. "Etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de niños y niñas desde la gestación hasta los seis años de vida". (Definición de primera infancia según la Ley 1098 de 2006).
6. Propósito de formación de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Universidad de San Buenaventura Cali. Proyecto Educativo Primera Infancia (PEPI). Cali, 2010.

configuración de una personalidad del licenciado que se abre paso con un perfil profesional distinto que le otorga la capacidad de agenciar procesos educativos en contexto y de esta manera garantizarlos, mejorar la calidad de la educación y coadyuvar en el desarrollo armónico de niños, sus familias y la comunidad. Lo anterior supone resignificar la mirada que se tiene sobre la niñez y demandar un compromiso y una responsabilidad social universitaria por parte de los programas académicos que forman maestros en educación infantil, responsables a su vez de los procesos formativos en la primera infancia.

Así, luego de una trayectoria formativa de treinta y seis años la Licenciatura en Educación Preescolar[7] reorganiza sus rasgos comprensivos sobre pedagogía, didáctica e investigación, hacia la consolidación de una Licenciatura en Educación para la Primera Infancia que sitúa la niñez como sujeto de derecho y actor político para recontextualizar el lugar del maestro como agenciador dentro de un nuevo orden, un nuevo sentido y una lógica de las relaciones que se constituyen en espacios reales y materiales de significación.

En consecuencia, el agenciamiento educativo en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia[8] se constituye en una oportunidad para establecer diálogos entre la universidad y el entorno como interconexiones humanas y no como estructuras escolares rígidas e impuestas a la realidad social y educativa para la primera infancia. Es decir, proporciona ángulos de pensamiento ampliados sobre la niñez en humana condición, eje fundamental para el desarrollo de un pensamiento crítico en el licenciado que le permita comprometerse en la organización del saber pedagógico y se humanice con el uso de dicho saber.

La actual política pública de infancia

En Colombia, la consolidación de una cultura para la infancia incluyente, equitativa, basada en el respeto a los derechos de la niñez y en la que niños y niñas

7. Programa académico de pregrado de la Universidad de San Buenaventura Cali creado mediante el Acuerdo 323 del 12 de diciembre de 1975 y ofrecido por la Facultad de Educación en el año de 1976. Licencia de funcionamiento según el Acuerdo 034 de marzo 25 de 1977 y aprobación del Icfes mediante el Acuerdo 068 de marzo 10 de 1980. Registro calificado según Resolución 2455 del 14 de octubre de 1999.
8. El cambio en la denominación académica del programa de Licenciatura en Educación Preescolar por Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, fue autorizado por el Ministerio de Educación Nacional mediante la Resolución 3906 del 11 de junio de 2009. Obtuvo el registro calificado mediante la Resolución 2208 del 18 de marzo de 2011 y la acreditación de alta calidad según la Resolución 6803 del 18 agosto de 2011.

sean valorados y reconocidos como ciudadanos en desarrollo, es un proceso que a pesar de la existencia de una política pública al respecto, aún está en construcción. El proyecto civilizatorio de la política educativa para la primera infancia como parte del desarrollo progresivo de la nación, se constituye en el eje o prisma desde el cual se contempla su marco de definición que permite entender la dinámica de una educación distinta en el país, pues se trata de un contexto sociocultural vital: el de la niñez.

En el transcurso de las últimas tres décadas, el Estado colombiano adquirió múltiples compromisos internacionales en torno a la promoción de los derechos de la niñez, entre los que se destacan la firma de los convenios *Declaración del Milenio* y *Un Mundo Apropiado para los Niños,* que buscan la erradicación de la pobreza, la promoción de la equidad de género y el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y las niñas y de la población en condición de vulnerabilidad (Unicef, 2002). En este marco, la educación es el pilar sobre el que se construye la base de la sociedad. Educar para la primera infancia se constituye en el principal desafío.

Muestra de estos compromisos es la formulación de los documentos Conpes 109 de 2006 *Colombia por la primera infancia*, 115 de 2008 y 123 de 2009, que establecen recomendaciones claras a nivel nacional y territorial para garantizar el derecho al desarrollo integral de la primera infancia, acorde con lo establecido en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), artículo 29.[9]

De manera particular, la Política Educativa para la Primera Infancia en el marco de una atención integral, busca garantizar el derecho que tienen todos los niños y niñas menores de cinco años a una oferta que les permita el acceso a la educación inicial, a una adecuada nutrición y a la salud y protección, especialmente para aquellos en condiciones de vulnerabilidad. Esta política define la educación inicial como "un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los

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

niños y niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno como sujetos de derechos" (Liévano, 2009).

Entre las distintas acciones gubernamentales que han concretado la atención educativa para la primera infancia como un referente oficial que obra como marco guía, cabe señalar el Plan Sectorial 2006-2010 del Ministerio de Educación Nacional, para el cual la educación inicial para los niños menores de cinco años se convierte en un imperativo ante las múltiples evidencias acerca de la importancia de desarrollar competencias en este periodo de la vida, particularmente propicio para potenciar capacidades cognitivas, comunicativas y sociales. El desarrollo educativo en esta etapa redunda en mejores desempeños en las fases posteriores de la educación, en una disminución del fracaso escolar y por ende, en una reducción de la deserción (*Revolución educativa.* Documento 08, 2008).

Lo anterior, presta especial atención a la formación de quienes tienen la responsabilidad de formar a las presentes y futuras generaciones, pues si se plantea que el futuro de los niños más pequeños depende de la atención, el cuidado y la educación que se les brinde hoy, debe buscarse también que los diversos agentes reconozcan el valor de educar en esta primera etapa de la vida y permitir la articulación entre los diversos actores, instituciones y organizaciones responsables de la atención a la primera infancia (Vélez, 2009).[10]

Así mismo, el Gobierno con base en el plan de desarrollo *Prosperidad para Todos 2010-2014*, definió como prioridad la atención integral a la primera infancia y estableció algunas acciones y estrategias para garantizar esa atención, dentro de las cuales se tiene la Comisión Intersectorial de Primera infancia.[11]

En el marco de dicha comisión, surge la estrategia nacional y territorial *De cero a siempre*,[12] orientada a promover el desarrollo infantil temprano de niños y niñas menores de seis años a través de un trabajo unificado e intersectorial

10. Véase, *Colombia estrena política educativa para la primera infancia*, anuncio de la entonces Ministra de Educación Nacional Cecilia María Vélez White, dentro de la justificación del objetivo de la política educativa. Bogotá, 22 de abril de 2009, MEN.
11. Forman parte de esta comisión los Ministerios de Protección Social, Educación, Cultura, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Departamento Nacional de Planeación, el Departamento para la Prosperidad Social y la Alta Consejería para Programas Especiales de la Presidencia.
12. *De cero a siempre* es la estrategia nacional de atención integral a la primera infancia creada en el gobierno del Presidente Juan Manuel Santos, cuyo fin es aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la primera infancia de Colombia.

sobre la base de una perspectiva de derechos. Una de las líneas de la estrategia es la formulación de lineamientos técnicos que orienten la atención integral a la primera infancia, dentro de los cuales se encuentra el trazado del lineamiento pedagógico de educación inicial (Alarcón, 2011).

De ahí que para el año 2011, el Ministerio de Educación Nacional haya iniciado un proceso de reconocimiento e indagación sobre las prácticas y los saberes pedagógicos de los maestros y agentes educativos en todo el país, a fin de no solo recoger experiencias en educación inicial, sino también de identificar los programas relacionados con la educación de los niños menores de cinco años, constituyéndose así en fuente para la construcción de una propuesta pedagógica[13] para la educación de la primera infancia, en la que se apunta al "deber ser" de la educación de los niños y las niñas menores de cinco años en Colombia.

Lo anterior constituye el punto de partida para suscribir acuerdos locales y regionales a los que se suma el documento Conpes 152 de 2012, donde se hace visible la necesidad de orientar la formación permanente de talento humano dirigido a la atención integral de la primera infancia, eje central del presente recorrido.

El paso del niño como sujeto de protección al niño como sujeto de derechos

A propósito del contexto legal que describe –casi en orden cronológico– los discursos sobre la infancia con una mirada normativa, el actual Código de la Infancia y la Adolescencia tiene una definición clara acerca del sujeto de derechos y la protección integral bajo una nueva figura para la discusión académica cual es el interés superior del niño, imperativo que obliga a garantizar la satisfacción integral y simultánea de sus derechos, los cuales son universales, prevalentes e interdependientes.[14] Esta postura gubernamental podría ser, en principio, consecuente con algunos de los planteamientos de Frigerio y Diker (2008):

13. Instrumento base para la elaboración del documento *Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional,* elaborado por Graciela Fandiño y Yolanda Reyes, consultoras del Banco Interamericano de Desarrollo, con el liderazgo del equipo de la Dirección de Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional y el apoyo de los equipos técnicos de las instituciones que forman parte de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia. Julio de 2012.
14. La Corte ha indicado que el principio del "interés superior del menor" surge como desarrollo constitucional de decisiones políticas fundamentales respecto al valor que el menor

> *Sin políticas de protección de la infancia, ningún desarrollo puede ser pensado como sostenible. Si no protegemos a aquellos que recibirán en herencia el mundo que les dejemos, es evidente que nada podrá sostenerse en el futuro. Al mismo tiempo, si no comenzamos a transitar hacia modelos sostenibles de desarrollo, es decir, hacia modelos de desarrollo que preserven el equilibrio ecológico del planeta, que aseguren un acceso igualitario de todos a los recursos económicos, naturales y culturales, que aseguren el despliegue de la multiplicidad cultural e identitaria que caracteriza el mundo social, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de este mundo seguirán formando parte del sector más castigado de la humanidad* (p. 7).

En el mismo texto, las autoras sostienen que en los casos más extremos los niños y niñas pueden volverse invisibles al desaparecer del punto de mira de sus familias, comunidades, gobiernos, la sociedad civil, medios de comunicación y otros niños. De ahí que las acciones que se emprendan deben estar encaminadas a evitar esa invisibilización, lo cual exige crear un entorno protector (Frigerio y Diker, 2008).

Surge, entonces, la tensión acerca del concepto de protección integral. Para expertos como Yuri Emilio Buaiz Valera[15], esta figura "comprende el conjunto de acciones, políticas, planes y programas que con prioridad se dictan y ejecutan desde el Estado, con la participación y solidaridad de la familia y la sociedad, para garantizar que todos los niños y niñas gocen de manera efectiva y sin discriminación de los derechos humanos a la supervivencia, al desarrollo y a la participación, al tiempo que atienda las situaciones especiales en que se encuentran los niños individualmente considerados o determinado grupo de niños que han sido vulnerados en sus derechos".

---

ocupa en las sociedades contemporáneas. A este respecto la Corporación a indicado: "«Esta nueva visión del menor se justificó tanto desde una perspectiva humanista–que propende la mayor protección de quien se encuentra en especiales condiciones de indefensión –, como desde la ética que sostiene que solo una adecuada protección del menor garantiza la formación de un adulto sano, libre y autónomo. La respuesta del derecho a estos planteamientos consistió en reconocerle al menor una caracterización jurídica específica fundada en sus intereses prevalentes. Tal reconocimiento quedó plasmado en la Convención de los Derechos del Niño (artículo 3°) y, en Colombia, en el Código del Menor (Decreto 2737 de 1989). Conforme a estos principios, la Constitución Política elevó al niño a la posición de sujeto merecedor de especial protección por parte del Estado, la sociedad y la familia (artículos 44 y 45).

15. Introducción a la doctrina de la Protección Integral. www.iidh.ed.cr Red de Educación de Derechos Humanos.

Sin embargo, de acuerdo con Ligia Galviz[16] este enfoque de la protección continúa con la visión de los niños como objeto de misericordia y asistencia, tal como se expresa en la Declaración de Ginebra de 1924: ellos deben ser puestos en condición de atender a su propia subsistencia; el niño debe ser alimentado; el niño enfermo debe ser asistido; el niño deficiente debe ser ayudado; el niño desadaptado debe ser reeducado; el niño debe ser el primero en recibir socorro en caso de calamidad; el niño debe disfrutar completamente de las medidas de previsión y seguridad sociales; el niño debe ser protegido de cualquier explotación. La diferencia de concepción se aprecia en el propio lenguaje y se consolida en la protección debida cuando se encuentra en circunstancias de emergencia, pero no tiene en cuenta a la persona titular de derechos y libertades.

A propósito de este planteamiento, el Código de la Infancia y la Adolescencia establece en el artículo séptimo qué se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes, su reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía de su cumplimiento, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato, todo ello en desarrollo del principio del interés superior lo cual supone trascender las primeras legislaciones del siglo XX sobre la niñez, concentradas de manera exclusiva en los problemas de los menores de edad en situaciones de riesgo o vulneración efectiva de sus derechos.[17] Incluso, el artículo tercero establece que para todos los efectos de esta ley, son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de dieciocho años. Sin perjuicio de lo establecido en el artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los cero y los doce años y por adolescente las personas entre los doce y los dieciocho años de edad.

Si efectivamente hay una diferencia entre el concepto de protección en su sentido tradicional asistencialista y la protección enfocada a los derechos, entonces –en palabras de la Corte Constitucional– el interés superior del niño no constituye una cláusula vacía susceptible de llenarse con cualquier situación.[18] Debemos preguntarnos si este es realmente el marco conceptual que garantiza los derechos –ampliamente reconocidos– de los niños, niñas y adolescentes y convoca a los Estados para que tomen medidas adecuadas para su cumplimiento, o si de lo que se trata es de capitalizar una oportunidad histórica para aunar

16. Consultora independiente. Profesora de la línea de investigación en políticas públicas de niñez, juventud y desarrollo social del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde.
17. Véase *Gaceta del Congreso de Colombia,* No. 234, julio 19 de 2006, p. 2.
18. Corte Constitucional, sentencias T-587, de octubre 20 de 1998 y T-408, de septiembre 12 de 1995.

saberes teóricos, marcos jurídicos, definiciones políticas y prácticas institucionales en favor de la infancia.

En este orden de ideas, considerar la infancia como titular de derechos trasciende la lógica de la carencia y nos posiciona en un escenario totalmente diferente, especialmente aquel que alude a las obligaciones y omisiones del Estado y de la sociedad civil referidas al respeto de las garantías de las personas (Monzani y Soler, 2005). Es decir, la complejidad misma que significó situar al niño como sujeto de protección, se formalizó como el instrumento para asegurar la vigencia del paradigma de los derechos en el mundo de los niños, niñas y los adolescentes (Galviz, 2006).

La recontextualización de la figura de maestro como agente educativo para el cambio social

En 1990, el pedagogo italiano Franceso Tonucci, célebre por satirizar la realidad de la escuela a través del seudónimo Frato, advertía en un pasaje de su obra *¿Enseñar o aprender?* que un proyecto que mire hacia el futuro (hacia el siglo XXI) debería examinar tres aspectos: el papel de la escuela y su relación con la realidad del exterior; el método escolar (relación enseñanza-aprendizaje); y el docente (su función y formación). Este llamado a prestar especial atención a la formación del maestro resulta un componente clave en el desarrollo de acciones pedagógicas efectivas destinadas a la primera infancia.

Pocos son los casos en los que los programas académicos para la formación de maestros abren una discusión sobre el perfil profesional que los define y es, quizás, este elemento uno de los puntos de partida en el espectro de una educación como derecho fundamental en un acontecer de humanos desde edades tempranas. Sobre el tema, Tonucci comenta:

> *Al profesor en su carrera profesional se le han privilegiado los aprendizajes formales y simbólicos, como el lenguaje, la escritura, los números, los símbolos, las teorías científicas pero ha dejado en este camino de desarrollar sus sentidos, por lo cual plantea que cómo sujetos parciales pueden educar seres integrales, y una de sus propuestas son la formación inicial y permanente de los educadores en un como diferente para la educación de la mirada, del corazón, de la escucha, del placer, de las manos, del arte* (2006)[19]

19. *Implicaciones educativas en la formación inicial y continua de los educadores.* Encuentro con Francesco Tonucci en el Congreso Estatal de Investigación Educativa: actualidad, prospectivas y retos, presentado por Graciela Soto Martínez en diciembre de 2006.

Dado que la Política Educativa para la Primera Infancia reconoce al niño como sujeto de derechos y otorga un lugar al maestro como protagonista en su desarrollo individual y social, su perfil profesional no puede definirse al margen de un proyecto pedagógico que lo genere, un proyecto histórico que lo sostenga y una fundamentación filosófico-pedagógica que lo transforme en algo concreto (Guedez,1980).[20]

Colombia ha avanzado significativamente en el sentido de otorgar una mirada particular al concepto de infancia, lo cual ha generado una serie de reflexiones por parte de diversos sectores y de manera sensible por los maestros. Al respecto, Peralta (2008) plantea que uno de los aspectos que se visualiza con gran interés en el análisis de los cambios, son las transformaciones que se han producido en el ámbito de la concepción de infancia, de sus derechos y campos de acción. Al respecto, señala:

> *Al igual que otras construcciones sociales, las concepciones sobre niño y niña son realizadas colectivamente, acorde a las tendencias histórico-culturales de cada sociedad. Sin embargo, dentro de los cambios sociales significativos, cabría mencionar las ganancias que han tenido los niños y las niñas en diferentes ámbitos; en sus derechos, en el mayor conocimiento de sus necesidades e intereses, y en la ampliación de sus campos de decisiones y de actuación* (p. 44).

Una vez "descubierta" la infancia en la conciencia social, la familia y fundamentalmente la escuela cumplen un papel central en la consolidación y reproducción ampliada de esta categoría. Sin embargo, es cierto que no todos los niños y niñas tienen acceso a la educación y no todos los que acceden poseen los recursos (en sentido amplio) suficientes para permanecer en ella. Por este motivo, las diferencias que se establecen son tan enormes que una concepción única de infancia no podrá abarcarlos. De ahí que algunas concepciones pedagógicas activas y modernas definan la infancia como una etapa de evolución de la especie; como una semilla de esperanza de una nación y no como objeto de estudio e intervención de los saberes modernos que se ocupan de los niños (Alzate, 2001).

Para Frigerio (2008), la infancia no es algo que se pueda atrapar o señalar con precisión. En este sentido, escribir sobre ella tiene que ver con significar, pero mucho más con deslindar, cartografiar y mapear. Se incorpora una analítica del

20. Véase *Opinión que se tiene sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia en dos países latinoamericanos.* Investigación coordinada por la Organización Mundial Preescolar (Omep), comité chileno.

poder que visibiliza los rostros y sus heridas[21] y es precisamente en ese lugar que se inviste a la niñez como sujeto de derechos y la formación de los maestros encuentra su mayor preocupación (2008).

Una de las primeras inquietudes que responde a esas nuevas realidades sociales y educativas, a saber, la tensión entre una educación formal y una educación como formación, permea las representaciones sobre la niñez,[22] el conocimiento, la sociedad, lo público y lo político. Si el niño es "reconocido" como sujeto de derechos, entonces la formación de maestros como agentes educativos de cambio social es una alternativa que resulta compleja, pero al mismo tiempo es una oportunidad, pues abarca una labor que además de abordar principios pedagógicos básicos para trabajar con niños desde edades tempranas, busca su formación para la vida y por ella, en un mundo que día a día exige a sus ciudadanos aprender a vivir juntos. Desde esta perspectiva, la formación del maestro podría adquirir nuevas oportunidades para humanizar su práctica cotidiana en relación con las posibilidades de los niños, sus preguntas y las emociones con las que enfrentan su vida, y a caminar por la niñez de manera más acorde con sus problemáticas.

Al restituir esta mirada sobre el niño, también se revaloriza la posición del maestro como formador (Correa, 2009), y se avanza en la construcción de un nivel educativo con identidad propia. Es decir, el discurso ya no estaría puesto en las fórmulas que amplían e instalan un nivel educativo como política pública, sino en avanzar hacia la generación de propuestas educativas que respondan adecuadamente y en forma desafiante a las características y necesidades de niños y niñas en un mundo cambiante.

Freire (2006) nos convoca a pensar acerca de lo que los maestros deben saber y hacer en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo si el énfasis está puesto en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todos

21. En el ensayo *La división de las infancias,* Graciela Frigerio quiebra toda posible ingenuidad y compone los trazos de unas infancias, en plural, presentes en los discursos legales, institucionales y académicos, insistiendo en que no solo la designación legal del otro como menor fue lo que dio lugar a esas vidas opacas y «dañadas», sino también la complicidad de adultos que, cómodamente instalados en sus saberes, oficiaron creencias y prácticas de encierro, exclusión y subjetivación.
22. Estudios como los de R. Baquero y M. Narodowski (1994) intentan una recuperación histórica conceptual al hacer evidente la implicación moderna entre infancia y escolaridad en la construcción del alumno. Véase *Escuela y construcción de la infancia,* Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) año III, No. 4, pp. 61-66.

los individuos en la sociedad. De lo que se trata es de irrumpir en las formas transmisionistas intergeneracionales de pobreza y desigualdad, para eliminar inequidades educativas relacionadas al sexo, a las condiciones socioeconómicas y a la etnia, entre otras y aportar en la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática que promueva el desarrollo humano como una oportunidad de erigir a niños y niñas efectivamente como sujetos de derechos.

Desde esta visión, el papel del maestro se redimensiona para el cambio social, de acuerdo con las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales actuales, que tienden a redefinir las prácticas de poder y llevar a cabo no solo trasformaciones en beneficio los infantes, sino también configurar comunidades de pensamiento sobre la infancia. Se debe estar dispuesto a iniciar el viaje hacia sí mismo como un profesional de la pedagogía y de la investigación que asume el papel de mediador, orientador y guía.

Conclusiones

El país está saturado de políticas cargadas de arrepentimientos, esperanzas y de planes que comienzan y pero no terminan. El marco de este ensayo ha consistido, precisamente, en proponer una mirada acerca del agenciamiento en lo educativo para reconstruir como significante relaciones de conocimiento sobre la infancia, en el contexto de un programa de formación para maestros, como es el caso de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia en la Universidad de San Buenaventura Cali.

Tales relaciones han implicado reflexiones sobre el papel del maestro a partir de su formación profesional, junto con la necesidad de repensarla. Asumir una ecoposición como haz y envés de una hoja, en función de una construcción epistémica sobre el concepto actual de infancia y la relación con el entorno social en que esta circula y se relaciona, esto es, lo pedagógico propiamente dicho en un acontecer de humanos. En palabras de Pacheco (2009):

> *La educación, desde esta perspectiva, se identifica con lo que comúnmente se ha definido como educación liberadora, o alternativa, en la medida en que debe propender a una nueva interpretación científica de nuestras realidades, presentando al mismo tiempo propuestas coherentes con su transformación. Presupone, además, la formación no del profesional que el mercado requiere, sino del ser humano que la sociedad necesita, armado de una ciencia profundamente humanista y de una conciencia social que le permita transformar creativamente su entorno* (p. 393).

De ahí que se denomine al maestro como un agente educativo para el cambio social a partir de la función irremplazable que ostenta en la promoción de acciones formativas, lo que le implica una preparación interdisciplinaria e integral, un balance entre conocimientos científicos y culturales, que dé apertura a un nuevo campo de indagación sobre la niñez, precisamente por su reconocimiento como sujeto político, titular de derechos y centro del proceso educativo.

Tales comprensiones demandan una cultura transdisciplinar intrínseca a los saberes teóricos, que se convierta en una oportunidad para acrecentar, revisar y transformar el propio saber sobre la infancia. De esta manera, los programas de formación deben promover la generación de perfiles profesionales, caracterizados por una gran habilidad para gestionar transformaciones sociales en el sentido de formar profesionales que se conviertan en catalizadores de los cambios sociales (Pineda, 2009).[23]

Este renovado horizonte, otorga la cualidad de caracterizar lo educativo como un bien superior, para reconocer en él los tránsitos que subyacen a una gestión pedagógica de cara a los nuevos desafíos de la educación en otras posibilidades, que han viabilizado su verdadera misión.

Bibliografía

– ALARCÓN, C. (2011) *Estrategia de cero a siempre*. Presentación a la comunidad académica. Comisión Intersectorial Primera Infancia. Presidencia de la República de Colombia. Bogotá.

– ALZATE, M. (2001). "Concepciones e imágenes de la infancia". En: *Revista Electrónica de Ciencias Humanas*, No. 28. Universidad Tecnológica de Pereira.

– Colombia por la primera infancia (2006). Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los seis años. Tomado de: http://www.oei.es/quipu/colombia/politica_primer_infancia.pdf

23. Esta mirada sobre las perspectivas de derechos en programas universitarios que forman para la educación inicial, forma parte de un artículo síntesis de la investigación denominada *Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio,* desarrollada por el Cinde en el 2008 con el apoyo de Colciencias. (Proyecto de Investigación 101. Código 321440520200. Fecha de inicio, 17 de marzo de 2008; fecha de terminación, 17 de febrero de 2009).

– CORREA, M. (2009). "Formación de agentes educativos de la primera infancia". En: *Memorias del Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia*: *Sociedad Civil-Estado*. Cali, Colombia.

– FREIRE P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para las prácticas educativas*. México: Siglo XXI.

– FRIGERIO, G. (2008). *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica.* Buenos Aires: Estante Editorial.

– FRIGERIO G. y DIKER G. (2008). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad.* Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe Orealc/Unesco. Santiago de Chile.

– GALVIZ, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes. Titulares activos de derechos.* Bogotá: Aurora.

– _____. (2009). "La convención de los derechos del niños veinte años después". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2). Manizalez.

– Ley 1098 de noviembre 8 de 2006. *Código de la infancia y la adolescencia.* Comentado y concordado. Tercera Edición. Colombia.

– LIÉVANO, M. "Política educativa para la primera infancia en el marco de la atención integral. En*: Foro mundial de grupos de trabajo por la primera infancia*. Cali, Colombia.

– MEN-ICBF. (2006) Documento de trabajo de los componentes de formación del talento humano. En: *http://www.primerainfancia.org.co*.

– PACHECO, M. (2009) "La educación como formación humana en José Martí". En: *Foro mundial de grupos de trabajo por la primera infancia*. Cali, Colombia.

– MONZANI, M. y SOLER, G. (2005). "Infancias y derechos: plurales desencontrados". Clase del curso virtual *Infancias y adolescencias. Interrogaciones sobre saberes y prácticas*. Buenos Aires.

– PERALTA, María. (2008). *Una pedagogía de las oportunidades*. Chile: Editorial Andrés Bello.

– PINEDA, N.; ISAZA, L.; CAMARGO, M.; PINEDA, C.; HENAO, D. (2009). "Perspectivas de Derechos en programas universitarios que forman para la educación inicial". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), Manizales.

– SOTO, G. (2006). *El encuentro con Francesco Tonucci: implicaciones educativas en la formación inicial y continua de los educadores.* Congreso Estatal de Investigación Educativa. Actualidad, Prospectivas y Retos.

– SILVERIO, G. (s. a.). *Un proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*. Centro de referencia Latinoamericano para la Educación. Cuba.

– VARGAS, E. y OSORIO, W. (s.f.) "Tendencias actuales en Educación Infantil". En: *Revista Electrónica de Ciencias Humanas*, No.30.

De la constitucionalización de los derechos para la primera infancia en Colombia

Elizabeth Rodríguez Cuervo
Abogada. Magíster en Educación: Desarrollo Humano.
Especialista en Docencia Universitaria.
Investigadora del grupo *Educación y Desarrollo Humano*

Resumen

Esta reflexión es producto de las lecturas que forman parte de la preparación de la cátedra *Derechos del niño*, las cuales a su vez, han permitido entender poco a poco la configuración jurídica del infante en Colombia. En ella se aborda, entre otros aspectos, el desarrollo histórico que en nuestro país han tenido los derechos del niño, hasta llegar a su afianzamiento en la Constitución.

Palabras clave: derecho del niño, Constitución, tratado, constitucionalización.

Introducción

Para la elaboración del presente escrito, se ha tenido en cuenta la normatividad que en materia de derechos del niño rige en Colombia desde 1857 hasta nuestros días. Se hace especial énfasis en lo que significa el bloque de constitucionalidad en relación con los derechos del niño. El Código Civil apunta a aquellas normas que tienen conexión específica con los derechos del niño, las cuales fueron complementadas por leyes y decretos alusivos a asuntos específicos como la adopción, el trato de niños en situación de vulnerabilidad o el abandono.

Por su parte, se advierten en la Constitución de 1991 los alcances que esta trae a la niñez, se aborda el significado e impacto que tiene el bloque de constitucionalidad, así como las decisiones de los jueces, las cuales se convierten, en algunos casos, en fuente de derecho.

Antecedentes históricos

A lo largo de la historia de la humanidad, el reconocimiento de los derechos sociales a sectores excluidos de la población[24] ha sido el producto de intensas luchas sociales, económicas y políticas y la niñez no ha sido ajena a este fenómeno. Culturalmente, términos como niñez e infancia son constructos sociales que, ciertamente, no han sido la preocupación más relevante de los sectores dominantes. Por el contrario, este sector de la población ha permanecido invisibilizado, situación que ha favorecido su explotación económica.

Ariés (1987), ha señalado con certeza que los niños han sido considerados como adultos pequeños. Así, en el siglo XVI se pensaba que "la edad solo da mayor tamaño físico y proporciona experiencia", concepción que posibilitaba el ingreso del niño a la vida adulta a través de largas jornadas laborales en el campo o como parte de la servidumbre de los señores feudales, para quienes el niño era considerado como propiedad. En el siglo XVII, John Locke establece que el conocimiento es adquirido y producto de la experiencia. Por lo tanto, dada su inocencia el niño no posee conocimiento, lo que exige procurarle por parte de su familia unas condiciones de vida que estimulen su crecimiento físico, espiritual e intelectual.

La Revolución Francesa de finales del siglo XVIII impone una nueva visión del niño como un ser ingenuo y lleno de bondad, el ser perfecto para la pedagogía educativa de Rousseau, cuya esencia radica en diferenciar y caracterizar la educación especial para los niños, lo cual demanda considerarlo como un referente de esperanza que debe ser protegido y acogido. Se abre así paso el vocablo niñez en términos de responsabilidad no solo de la familia, sino también del Estado

24. De acuerdo con Arango (2006), los derechos sociales fundamentales se refieren a un mínimo vital para la satisfacción de necesidades básicas como el vestido, la comida, la vivienda, la asistencia médica, la educación, la recreación, el trabajo y la seguridad social.

El origen en el derecho público de los derechos de los niños

Históricamente, la inclusión de los menores dentro de la normatividad del Estado colombiano ha sido el resultado de decisiones tomadas a partir de la firma y ratificación de tratados[25] y convenios[26] internacionales acogidos por Colombia, que a su vez han promovido la expedición de normas con respecto a esta población. Algunos de estas negociaciones son:

1. Convención de Ginebra (1924).
2. Declaración de los derechos del Niño (1959).
3. Declaración de los derechos humanos (1948).
4. Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección del bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y a la internación en hogares de guarda (1986).
5. Convención interamericana sobre obligaciones alimentarias (1989).
6. Convención sobre los derechos de los niños (1989).
7. Convenio sobre aspectos civiles del secuestro internacional de niños (1989).

La convención sobre los derechos de los niños de 1989, llevó a que en Colombia se empezara a discutir acerca de la importancia que para un país reviste su población infantil, lo que condujo a que sus derechos fueran incorporados a la Constitución Política de 1991. Así, este sector de la población dejó de ser excluido y pasó a ser reconocido constitucionalmente.

Otra consecuencia de este reconocimiento fue la generación políticas públicas que contribuyeran a satisfacer las necesidades de los infantes. De esta manera, el Estado colombiano se vio conminado a adecuar el Código del Niño de

25. El tratado internacional es la negociación jurídica a nivel internacional más importante. Constituye un acuerdo de voluntades entre sujetos de la comunidad internacional, con el objeto de crear, modificar o extinguir una relación jurídica entre ellos (Vázquez, 1981).
26. El convenio es un escrito celebrado entre Estados con un grado de formalidad menor al de un tratado. Normalmente, un convenio es acordado en aspectos económicos y comerciales. Cuando son entre dos Estados se denomina convenio bilateral y cuando es entre más de dos Estados se denomina multilateral. Aquí, el acuerdo tiene un carácter más normativo respecto de aspectos contemplados dentro del derecho internacional.

1989 a lo que hoy se conoce con el Código del Menor y del Adolescente, paso muy importante para diferenciar los grados de madurez y responsabilidad de los menores de edad en las diferentes etapas de la niñez, y para determinar la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad civil.

Tratamiento del niño en el Estado colombiano

En Colombia, el reconocimiento de los derechos del niño alcanzó el estatus constitucional solo hasta 1991. Sin embargo, durante años se legisló mediante leyes y decretos, los cuales avanzaban en la medida en que se tomaba conciencia de los alcances del término niñez y se ratificaban los tratados relacionados anteriormente.

A continuación, se hará un recuento normativo de los derechos de los niños en la legislación colombiana hasta llegar a la constitucionalización. De manera particular, en el código civil se desarrollarán aquellas normas que directamente se relacionen con los niños y se hará referencia a su adecuación a la luz de la Constitución Política de 1991. Del mismo modo, se apuntará a normas hoy derogadas, pero que en su momento fueron importantes en esta materia.

El código civil

El desarrollo de los acontecimientos que tuvieron su origen en la Revolución Francesa culminó en Colombia con la consolidación de normas que reconocen algunos derechos a los ciudadanos. De esta suerte, mediante la Ley 157 de 1887 se sancionó el código civil colombiano, que hunde sus raíces tanto en el código civil chileno como en el código napoleónico. En materia de los derechos de los niños, el citado código no consagra un libro especial, sino que su regulación se hace a lo largo del libro I que trata de las personas general, de la siguiente manera.

Regulación con respecto a la edad

> ***Artículo 34.*** *Llámese infante o niño, todo el que no ha cumplido siete años; impúber, el varón que no ha cumplido catorce años y la mujer que no ha cumplido doce; adulto, el que ha dejado de ser impúber; mayor de edad, o simplemente mayor, el que ha cumplido veintiún años, y menor de edad, o simplemente menor, el que no ha llegado a cumplirlos.*

> *Las expresiones mayor de edad o mayor, empleadas en las leyes comprenden a los menores que han obtenido habilitación de edad*[27]*, en todas las cosas y casos en que las leyes no hayan exceptuado expresamente a estos.*

La discriminación que establecía el código civil en razón a la edad estuvo vigente en nuestro país hasta el año 2005, cuando mediante sentencia C-534 de la Corte Constitucional quedó expresamente prohibido discriminar a los menores de edad en razón a su edad[28] y su sexo.[29]

Regulación con respecto a la condición de hijo

> ***Artículo 35. Parentesco de consanguinidad.*** *Parentesco de consanguinidad es la relación o conexión que existe entre las personas que descienden de un mismo tronco o raíz, o que están unidas por los vínculos de la sangre.*

27. La Ley 27 de 1977, publicada en el Diario Oficial No. 34.902, de 4 de noviembre de 1977, estableció la mayoría de edad a los 18 años. El artículo 340 del Código Civil otorgaba la habilitación de edad a partir de los 18 años. En este sentido quedó derogada la habilitación de edad.
28. Sentencia C-534 de 2005. Magistrado ponente Humberto Antonio Sierra Porto. Criterios constitucionales que deben enmarcar la protección normativa a menores de edad: "La protección normativa que brinda el orden jurídico en materia civil y comercial a menores de edad, se debe enmarcar dentro de los criterios constitucionales anteriormente expuestos. Esto significa por un lado, que las autoridades deben dispensar un trato igual en la aplicación de las leyes (igualdad ante la ley) a menores y que a su turno, está en cabeza del legislador la obligación de brindar mediante las leyes una protección igualitaria (igualdad de trato o igualdad en la ley) a las niñas y a los niños, con la prohibición expresa de incluir diferencias en las mismas por razón del género (prohibición de discriminación). Por otro lado, se encuentra el deber constitucional de trato preferente de las autoridades y también del legislador a grupos discriminados y a sujetos de especial protección".
29. Continúa la misma sentencia: "La prohibición expresa de discriminación por razón del sexo de la cláusula de igualdad contempla igualmente una excepción. Esta consiste en que el trato normativo diferenciado por razón del sexo que la Constitución prohíbe es aquel que es desfavorable, pues al tenor de los incisos 2º y 3º del mismo artículo 13 y del artículo 43 superior, dicha prohibición convive en nuestro sistema jurídico junto con el deber de proteger (especialmente a las mujeres). A partir de la Constitución de 1991 se obliga a un trato diferenciado a las mujeres por parte de la ley y las autoridades. De este criterio surge de la posibilidad –y en ocasiones la obligación– de implementar normas sobre la base de criterios discriminatorios con el fin de favorecer a grupos que son objeto de protección especial (acciones afirmativas). Por lo anterior, para la Corte ha sido claro que el trato diferenciado entre hombres y mujeres por parte del derecho y de las autoridades solo es posible cuando dicho trato se configura como una medida a favor de éstas, y siempre que no tenga como trasfondo una supuesta protección que se sustente en la asunción de la mujer dentro de los roles tradicionales a los cuales se ha visto sometida históricamente. Esto es que no implique una discriminación indirecta".

> ***Artículo 36. Tipos de parentesco por consanguinidad.*** *El parentesco de consanguinidad es legítimo o ilegítimo.*
>
> ***Artículo 37. Grados de consanguinidad.*** *Los grados de consanguinidad entre dos personas se cuentan por el número de generaciones. Así, el nieto está en segundo grado de consanguinidad con el abuelo, y dos primos hermanos en cuarto grado de consanguinidad entre sí.*
>
> ***Artículo 38. Parentesco legítimo de consanguinidad.*** *Parentesco legítimo de consanguinidad es aquél en que todas las generaciones de que resulta, han sido autorizadas por la ley; como el que existe entre dos primos hermanos, hijos legítimos de dos hermanos, que han sido también hijos legítimos del abuelo común.*
>
> ***Artículo 39. Consanguinidad ilegítima*** (Declarado inexequible).
>
> ***Artículo 40. Legitimación de los hijos.*** *La legitimidad conferida a los hijos por matrimonio posterior de los padres, produce los mismos efectos civiles que la legitimidad nativa. Así, dos primos hermanos, hijos legítimos de dos hermanos que fueron legitimados por el matrimonio de sus padres, se hallan entre sí en el cuarto grado de consanguinidad transversal legítima.*

La discriminación que contemplaba el código civil respecto a la condición de hijo fue desterrada mediante sentencia C-595 de 1996 de la Corte Constitucional[30] sobre la base del derecho a la igualdad de los hijos ante la ley colombiana. Hoy en día, todos los hijos gozan de los mismos derechos siempre y cuando

30. Sentencia C- 595 de 1996. Magistrado ponente Jorge Arango Mejía. "Puede hablarse de familia legítima para referirse a la originada en el matrimonio, en el vínculo jurídico; y de familia natural para referirse a la que se establece solamente por vínculos naturales. Esta clasificación no implica discriminación alguna: significa únicamente que la propia Constitución ha reconocido el diverso origen que puede tener la familia. No hay duda alguna sobre la igualdad de derechos y obligaciones entre los hijos y sobre cómo esta igualdad comprende a los ascendientes y descendientes. Si la Constitución reconoce, en un pie de igualdad, la familia constituida por vínculos naturales o jurídicos, no se ve cómo la inexistencia del matrimonio origine una consanguinidad ilegítima, entendiéndose ésta como ilícita. La igualdad de derechos de los hijos legítimos, extramatrimoniales y adoptivos, establecida fue elevada a norma constitucional. Siendo esto así, el calificativo de ilegítimo dado a un parentesco, no tiene ninguna finalidad, pues solo la tendría si implicara una diferencia en los derechos. La declaración de inexequibilidad carece de efectos prácticos. A juicio de la Corte, la declaración de inexequibilidad es razonable porque elimina la posibilidad de cualquier interpretación equivocada de la expresión *ilegítimo*, y ratifica toda la jurisprudencia sobre la imposibilidad de trato discriminatorio por el origen familiar. La declaración de inexequibilidad no implica la desaparición de la afinidad extramatrimonial".

hayan sido reconocidos, sin importar si son habidos dentro del matrimonio o extramatrimoniales.

Regulación respecto a la protección antes del nacimiento

La Constitución de 1991 no establece la existencia legal de la persona al momento de la concepción, sino a partir de su nacimiento. En ese momento se adquiere la personalidad jurídica, la cual otorga derechos a los atributos de la personalidad y del estado civil. No obstante, los derechos del que está por nacer están protegidos por el código civil en virtud del artículo 91 que reza: "La ley protege la vida del que está por nacer. El juez, en consecuencia, tomará, a petición de cualquiera persona, o de oficio, las providencias que le parezcan convenientes para proteger la existencia del no nacido, siempre que crea que de algún modo peligra".

Ello significa que la ley determina la suspensión de los derechos que le corresponderían si hubiese nacido, lo cual obedece a razones morales, de justicia, políticas, etc., razones que hacen que el legislador dicte normas acordes con las ideas y costumbres de un determinado momento histórico bajo la regla del derecho romano *Infans conceptus por nato habetur, quoties de commodis ejus agitur* ("El concebido se tiene por nacido para todo lo que le sea favorable").

Las obligaciones de los padres

Los padres tienen por derecho propio la patria potestad, así como la custodia y cuidado personal de los hijos menores de edad, lo que conlleva una responsabilidad en términos de crianza, educación, regulación de visitas y corrección de los menores.

A partir de la expedición del código civil hasta nuestros días, los gastos de crianza, educación y establecimiento de los hijos legítimos corren por cuenta de los padres a partes iguales. En caso de divorcio o separación, los padres deben contribuir a dichos gastos en proporción a sus capacidades económicas.

Para complementar los derechos del menor a la luz del código civil, se han expedido un sinnúmero de normas tanto sustantivas como procedimentales. A continuación se presentan algunas de estas las leyes (unas cuantas de ellas han sido derogadas):

Ley 98 de 1920

Esta ley creó las denominadas casas especiales para los menores abandonados, así como los juzgados de menores para proteger a los jóvenes con problemas de

conducta. Esta norma estuvo vigente hasta el año 2007 y dio origen al paradigma del menor en situación irregular. Asimismo, abrió la posibilidad de penalizar a los padres de aquellos menores que se encuentran en estado de abandono físico o moral.

Ley 79 de 1926

Iniciativa del otrora Ministerio de Instrucción Pública para la educación y cuidado de menores. Dicha ley establece de manera taxativa los menores que en razón a ciertas circunstancias entran al cuidado de la asistencia pública, para lo cual crea el Instituto Tutelar. La misma ley prohíbe el trabajo para los menores de doce años; los mayores de catorce años pueden ser trabajar siempre y cuando no sean contratados para empleos industriales, previa certificación de haber cursado la escuela primaria. (Norma derogada).

Ley 129 de 1931

Protección del menor que trabaja. Esta ley fija que todo menor de 15 años, no podrá trabajar más de cuarenta y ocho horas a la semana. (Norma derogada)

Ley 83 de 1946

Se llamó Ley Orgánica de la Defensa del niño. Establecía la jurisdicción de menores para aquellos que infringieran la ley penal o que se hallaren en estado de abandono o peligro moral o físico. (Norma derogada).

Ley 140 de 1960

Por medio de esta ley se reglamentaban las adopciones. Sustituyó el título 13 del libro primero del código civil sobre adopción y estableció las normas de la adopción en Colombia así como sus consecuencias. (Norma derogada).

Ley 1818 de 1964

Se crea el Consejo Colombiano de Protección Social del Menor y de la Familia, se reorganiza la División de Menores del Ministerio de Justicia y se dictan otras disposiciones. Estos organismos se encargaban de asegurar el bienestar y la protección social de la familia y del menor. (Norma derogada).

Ley 7 de 1979

Esta norma instaura el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, encargado de la protección de la niñez. Igualmente, con base en ella se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se otorga al término niñez importancia suficiente para formar parte fundamental de la política del Estado. Ello brindaría a los niños y jóvenes la posibilidad de participar activamente en todas las esferas de la vida social y una formación integral y multifacética. (Vigente parcialmente).

Decreto 2737 de 1989

Se conoció también como Código del menor. Sus objetivos eran consagrar los derechos fundamentales del menor; determinar los principios rectores que orientan las normas de protección al menor, tanto para prevenir situaciones irregulares como para corregirlas; definir las situaciones irregulares bajo las cuales pueda encontrarse el menor y establecer su origen, características y consecuencias; decretar las medidas adecuadas para proteger al menor que se encuentre en situación irregular; señalar la competencia y los procedimientos para garantizar los derechos del menor; y concretar los servicios apropiados para proteger al menor que se encuentre en situación irregular, sin perjuicio de las normas orgánicas y de funcionamiento que regulan el sistema nacional de bienestar familiar. (Norma derogada).

Ley 12 de 1991

Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. (Vigente).

Ley 418 de 1997

Prohíbe la incorporación a las filas del Ejército Nacional de los menores de 18 años, salvo autorización expresa de los padres. (Vigente).

Ley 724 de 2001

Institucionaliza el Día de la Niñez y la Recreación y dicta otras disposiciones, con el objeto de hacer un homenaje a la niñez colombiana y avanzar en la sensibilización de la familia, la sociedad y el Estado sobre su obligación de

asistir y proteger a los niños y niñas para garantizarles un desarrollo armónico e integral. (Vigente).

Ley 679 de 2001

Prevención y lucha contra la prostitución de niños, la pornografía infantil y el turismo sexual con menores. (Vigente).

Ley 1098 de 2006 (título 2) (Osc – Titulo 2)

Tiene por finalidad garantizar a los niños, las niñas y los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

La norma contiene aspectos sustantivos y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes. Del mismo modo, se demanda del Estado, la familia y la sociedad civil acciones que garanticen el ejercicio de sus derechos y libertades, consagrados en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado. (Vigente).

Ley 1329 de 2009

Por medio de la cual se modifica el título IV de la Ley 599 de 2000 y se dictan otras disposiciones para contrarrestar la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes. (Vigente).

Ley 1336 de 2009

Mediante la cual se adiciona y robustece la Ley 670 de 2001 de lucha contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual con niños, niñas y adolescentes. (Vigente).

Constitucionalización de los derechos de los niños en Colombia

La Constitución de 1991 dispone que los derechos de los niños tienen una protección especial y están por encima de todo derecho, en razón a que la Carta reconoce:

1. El estado de fragilidad de los menores, en mayor o menor grado.
2. La participación democrática de los menores como promoción de la democracia, de la cual todos tienen derecho a participar bajo los principios de libertad, igualdad y solidaridad.

El proceso de constitucionalización de los derechos de los niños conduce a:

1. Adecuar a la Constitución las normas en materia de derechos de los niños.
2. Aplicar directamente las normas constitucionales a favor de los niños.
3. Proteger los derechos consagrados en la Convención Internacional de los Derechos de los Niños.
4. Aplicar el bloque de constitucionalidad que en materia de derechos de los niños expida la Corte Constitucional.

En esta vía, toda norma en Colombia que trate de los derechos de los niños debe estar sujeta al artículo 44 de la Constitución Política, el cual reza:

> ***Artículo 44.*** *Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.*

La Constitución como fuente de derecho de los niños

A partir de su expedición, la Constitución Política de Colombia se ha convertido en fuente de derecho. Esto indica que los jueces deben justificar sus sentencias bajo los principios de igualdad, no discriminación, vida, desarrollo, supervivencia, interés superior del niño y participación infantil.

Bloque de constitucionalidad en materia de derechos del niño

La creación de la Corte Constitucional dio paso a la estructuración de líneas jurisprudenciales en torno a la educación, la salud y la protección de los dere-

chos del niño, llamadas bloque de constitucionalidad. Para entender su alcance como parte del ejercicio del derecho constitucional por parte de los ciudadanos, Uprimny (2004) manifiesta:

> *El bloque de constitucionalidad es entonces un intento por sistematizar ese fenómeno, según la cual las normas materialmente constitucionales –esto es, con fuerza constitucional– son más numerosas que aquellas que son formalmente constitucionales, por ende, el bloque de constitucionalidad es compatible con la idea de Constitución escrita y con la supremacía de la misma, por cuanto es mandato propio de la constitución que normas que no hacen parte de su articulado comparten la misma fuerza normativa, puesto que la carta así lo ha ordenado.*

Desde 1992, la Corte Constitucional ha ido configurando las líneas jurisprudenciales que buscan defender los derechos de los niños, bajo las siguientes premisas sustentadas en el articulado constitucional:

1. Defensa y protección de los derechos de fundamentales a favor de la niñez.
2. Protección los derechos de los niños tutelados en los tratados y convenios internacionales ratificados por Colombia.
3. Establecimiento de un estado de bienestar a favor de la niñez mediante una política pública.

La actual jurisprudencia está centrada en la defensa de los niños en términos de:

a. Interés superior del niño.
b. No discriminación.
c. Protección del derecho a la vida, la sobrevivencia y desarrollo.
d. Respeto a las opiniones de los niños.

Conclusiones

A manera de conclusión, se puede decir que los efectos de la constitucionalización de los derechos de los niños son los siguientes:

Efectos directos

1. La incorporación del artículo 44 de la Constitución Política eleva a rango constitucional los derechos de los niños.

2. Busca hacer efectivas las disposiciones incorporadas a favor de los menores en los tratados internacionales, mediante la promulgación de normas que los benefician de manera directa.

3. El bloque de constitucionalidad conlleva la existencia de una nueva fuente del derecho, que se ocupa de la defensa de los derechos fundamentales de los niños.

Efectos indirectos

1. Adecuación de las normas relativas al derecho de los niños a partir de las garantías constitucionales y legales promulgadas por la Constitución de 1991.

2. Unificación del orden jurídico en materia de los derechos del niño mediante la promulgación del Código del Menor y del Adolescente.

3. Simplificación del ordenamiento jurídico.

Bibliografía

– ARANGO, R. (2005). *El concepto de los derechos sociales*. Bogotá: Editorial Legis.

– ARIES, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

– MONROY, M. (2007). *Ensayos de teoría constitucional y derecho internacional*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

– UPRIMNY, R. (2004). *Bloque de constitucionalidad, derechos humanos y nuevo procedimiento penal* (en línea). Tomado de web http://www.dejusticia.org/index.php?modo=interna&tema=estado_de_derecho&publicacion=73

– VÁZQUEZ, M. (1981). *Derecho internacional público*. México: Editorial Porrúa.

Códigos

– Código Civil de Colombia. Ley 57 de 1887. Artículos 34, 35, 36, 37, 38, 39,40.

– Código del Menor. Ley 2737 de 1989.

– Código de Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006.

Leyes

– Ley 98 de 1926. Por medio del cual se crean las casas especiales para los menores abandonados.

– Ley 79 de 1926. Creación del Ministerio de Instrucción Pública para la educación y cuidado de menores.

– Ley 129 de 1931. Protección del menor que trabaja.

– Ley 83 de 1946. Ley Orgánica de la Defensa del niño.

– Ley 140 de 1960. Reglamentación de las adopciones.

– Ley 1818 de 1964 crea el Consejo Colombiano de Protección Social del Menor y de la Familia.

– Ley 7 de 1979. Creación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar.

– Decreto 2737 de 1989. Código del menor.

– Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

– Ley 418 de 1997.

– Ley 724 de 2001.

– Ley 679 de 2001.

– Ley 1329 de 2009.

– Ley 1336 de 2009.

Sentencias constitucionales

– Sentencia C-534 de 2005. Magistrado ponente Humberto Antonio Sierra Porto.

– Sentencia C- 595 de 1996. Magistrado ponente Jorge Arango Mejía.

– Sentencia C- 591-95 de 1995. Magistrado ponente Jorge Arango Mejía.

Capítulo 2

Horizontes



Prácticas educativas para la primera infancia

Ana Milena Marulanda Navia
Magíster en Educación: Desarrollo Humano.
Licenciada en Educación Preescolar.
Investigadora del grupo *Educación y Desarrollo Humano*

Resumen

Todo trabajo sobre la primera infancia tiene que pasar por una reflexión cuidadosa y crítica acerca las prácticas educativas y a partir de ahí, buscar las causas y los factores que puedan promover cambios significativos que posicionen la educación de la primera infancia como elemento decisivo en los procesos de desarrollo humano.

Los cambios sociales y culturales muestran que se está elaborando un concepto más abarcador de infancia, por lo cual cabe reflexionar críticamente sobre este panorama y hacer múltiples lecturas de cómo esa concepción de niño que se tiene orienta el sentido de las prácticas educativas y reafirma las diferentes representaciones sociales y culturales de la niñez.

Palabras clave: infancia, práctica educativa, realidades, representaciones, sentido

Introducción

Cuando se habla de práctica se configura un sinnúmero de concepciones según la perspectiva desde la cual se mire: los protagonistas directos, el momento histórico, el sujeto que la sociedad demanda, etc. Su reflexión se convierte en una ruta que vincula lo teórico y lo práctico con las herramientas propias del

saber pedagógico. Así, la pedagogía centra su mirada en la acción educativa que permite aprender y enseñar (qué enseñar, para qué y cómo se enseña). A partir de estos cuestionamientos, el maestro "lograría" mirarse frente a su quehacer pedagógico cotidiano y plantearse alternativas que potencien la formación de sus estudiantes y la suya propia.

La práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San Buenaventura Cali, recoge estos conceptos y concibe que la formación de los profesionales en educación debe propiciar el acercamiento y el reconocimiento del quehacer docente. Así mismo, pone en tensión los saberes disciplinares que se comparten en cada curso, tensión que poco a poco deviene en elementos importantes para ampliar la mirada y tomar una postura desde la óptica de las interacciones sociales y pedagógicas que se dan, orientando así procesos reflexivos, críticos y propositivos de su práctica pedagógica para adecuarla al desafío que deben enfrentar, a saber, la diversidad de situaciones históricas y sociales reales que vive la primera infancia

Sobre la imagen de niño

El educador de primera infancia debe partir del propio análisis y reflexionar sobre su concepción acerca de la infancia que, en últimas será la que le otorgue un lugar y un sentido a la práctica educativa y hará visible la coherencia entre su pensamiento y la acción en el trabajo diario con los niños. En esta realidad educativa, se ponen en controversia saberes y modos de hacer lecturas concretas frente a cómo se construye la vida cotidiana escolar, lo que lleva a pensar en forma crítica si las decisiones pedagógicas que se toman en el día a día permiten el reconocimiento de ese niño o por el contrario, dan lugar a una indiferencia frente al reconocimiento del infante como sujeto de derechos.

De este modo, al hacer una elección ética y epistemológica sobre esa imagen de niño, se elevan los niveles de conciencia del maestro, lo cual lo lleva a reformular sus prácticas educativas para basarlas en concepciones científicas y en teorías en las que convergen diversas disciplinas. Ello le permite avanzar hacia la generación de propuestas educativas que respondan adecuadamente a las características y necesidades de niños y niñas en un mundo cambiante (Aragón, 2012).

Se trata, por tanto, de dotar la imagen de niño de una dimensión nueva y ubicarla en una categoría que posibilite otras formas de pensarla, lo que incidirá en una mayor pertinencia y calidad de la práctica educativa y la llevará a asumir los cambios que se dan en los contextos y en el aprendizaje de los niños.

Situar la práctica

Al pensar la práctica, se destaca la necesidad de ubicarse en las situaciones reales de los maestros y de los niños, razón por la cual pensar la práctica enseña a pensar mejor, del mismo modo que enseñar a practicar mejor (Freire, 2010) permite la movilidad del pensamiento, del sentimiento y de la actuación, convirtiendo así el ejercicio vivo en una experiencia vital en la medida en que tienda a una nueva interpretación científica de las realidades y presente propuestas coherentes con su transformación. Por lo tanto, más que entender hay que comenzar a mirar (Zemelman,1992).

Este "comenzar a mirar" no es más que pensar críticamente sobre lo que se hace, a fin de actuar en la práctica tomando decisiones, adoptando estrategias de enseñanza, evaluando el proceso de enseñanza y aprendizaje y generando escenarios más propicios al tipo de cambios que se pretende favorecer. Hay que ser un gran lector del niño para descifrar qué quiere, cuáles son sus inclinaciones, tomarse el tiempo de conocer sus particularidades como sujeto y crear las condiciones para que esa vida se exprese y se ejerzan las capacidades y competencias que posee, superando de esta manera el modo de valorar y medir el desarrollo con parámetros universales y analizar las distintas identidades culturales que definen la condición vital de esos seres humanos.

Los aportes de la neurociencia, de la sicología evolutiva y de la sicología cognitiva, han sido fundamentales para comprender los procesos de desarrollo de los niños dentro de ciertos parámetros universales. Sin embargo, no se pueden desconocer las particularidades históricas y culturales que hacen de los niños sujetos diversos y profundamente distintos y permiten vislumbrar su identidad; es decir, aquellas cosas que los hacen comunes a otros. No se deben perder de vista las identidades personales y colectivas en un contexto de humanización y de conservación de valores imperecederos sobre los cuales debe sustentarse todo acto realmente humano (Peralta, 2002). En su práctica, el maestro debe atender más las propias realidades de los niños que esas abstracciones formales enunciadas o atrapadas en parámetros, a fin de construir el horizonte de sus prácticas.

Mirar el quehacer del maestro

El desafío para el maestro es la recuperación de cada espacio de interacción que surge en la jornada escolar y preguntarse por el sentido de las acciones: ¿para qué se hacen?, ¿para quién se hacen?, ¿por qué se hacen? Es rescatar el sentido de ciertos rituales que se construyen en la práctica cotidiana escolar y

el significado que los docentes les otorgan desde una perspectiva pedagógica y los niños desde una perspectiva de vida.

El llamado es objetivar la práctica indagando sobre las concepciones y principios que la sostienen, explorar las interacciones entre los niños, descifrar sus códigos, sus gestos y sus modos de nombrar el mundo mediante un acercamiento crítico al sentido y significado de la vida cotidiana, formas de expresión que parecen naturales a un grupo y a otro le suponen una experiencia culturalmente extraña.

Se trata de escuchar voces que no siempre se escuchan; de mirar lo que, por considerarlo natural, no se mira; y de que el maestro tenga la posibilidad de construir otras formas de intervención, indagando críticamente las decisiones pedagógicas cotidianas.

A partir de las reflexiones generadas por el análisis de la práctica, el maestro recupera esa cotidianidad cargada de intenciones educativas, de situaciones con sentido y de espacios educativos erigidos especialmente para los infantes, cuya ejecución y resolución les exige poner en evidencia los desempeños cognitivos, afectivos, sociales y comunicativos que han labrado y están disponibles para avanzar en su desarrollo, permitiéndoles de este modo la exploración del mundo y ejercer sus derechos para instaurar la posibilidad de ser libres y felices.

La interacción de los maestros con los niños en la vida cotidiana que comparten, establece relaciones propositivas desde perspectivas que validan y dignifican la vida humana. El docente se convierte así en un compañero que descubre a un niño no centrado como singularidad sino como multitud, sin remitir a grupos homogéneos. La idea de multitud los invita a hacer visibles las diferencias, la profusión de sentidos, las dimensiones, los puntos de vista, los contextos y apuestas de vida. Es el encuentro de lo múltiple.

A manera de conclusión

El reconocimiento de los maestros como sujetos que participan activamente en la construcción social de la infancia y posibilitan momentos legítimos para los niños, les permite mantenerse en un diálogo permanente con los saberes y haceres que se suceden en el día a día. Son ellos los constructores y protagonistas del cambio, es decir, quienes otorgan el horizonte de sentido a la práctica educativa.

Bibliografía

– ARAGÓN, A. (2012). "Observatorio en primera infancia: configurando horizontes de sentido sobre la infancia". En: *Itinerario educativo,* No. 60, pp. 129-145.

– FREIRE, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

– PERALTA, M. (2002). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamerianos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

– ZEMELMAN, H. (1992). *Los horizontes de la razón,* Vol. II. México: Athropos

Lenguaje en la primera infancia[31]

Martha Lucía Quintero Torres
Magíster en Educación: Desarrollo Humano.
Especialista en computación para la docencia.
Especialista en la enseñanza de la lectura y escritura en lengua materna.
Licenciada en Educación Preescolar.
Investigadora del grupo *Educación y Desarrollo Humano*

Resumen

Pensar en el lenguaje connota múltiples posibilidades comunicativas y de significados, recreadas en imágenes que emanan de las constantes interacciones consigo mismo, con el *otro* y con lo *otro*. En esta vía, la escuela juega un papel valioso en el desarrollo y configuración del hombre. Cada niño que llega a la escuela trae consigo los sentidos de sus diferentes rutas y recorridos hechos en su habitar, por lo tanto porta saberes construidos a partir de diferentes interacciones. La escuela, por su parte, puede propiciar diversidad de experiencias y situaciones que posibiliten el despliegue de esos saberes o, por el contrario, invisibilizar y desconocer esa amalgama de provisiones.

Palabras clave: lenguaje, comunicación, primera infancia, relaciones.

Introducción

Cuando en este documento se hace referencia a la primera infancia, se alude a los niños y niñas entre los cero y los ocho años de edad. Este momento crono-

31. Lo planteado en este documento forma parte de las reflexiones, los análisis y las comprensiones llevadas a cabo por la autora a lo largo de su ejercicio docente como maestra en educación preescolar y maestra formadora de formadores.

lógico es de vital importancia en el desarrollo de todo ser humano puesto que en él se potencian y configuran todos sus lenguajes: expresivos, comunicativos, simbólicos, cognitivos, éticos, metafóricos, lógicos, imaginativos y relacionales (Beresaluce, 2009). Por lo tanto, está en manos del adulto lograr una mirada ampliada de las diferentes expresiones utilizadas y de esta manera reconocer y valorar todos estos lenguajes, como lo expresa bellamente Loris Malaguzzi en su poema *El niño está hecho de cien:*

El niño está hecho de cien

El niño tiene cien lenguas,
cien manos, cien pensamientos
cien maneras de pensar
de jugar y de hablar
cien, siempre cien
maneras de escuchar
de sorprenderse, de amar
cien alegrías
para cantar y entender
cien mundos que descubrir
cien mundos que inventar
cien mundos que soñar.

El niño tiene cien lenguas
(y además cien, cien, y cien)
pero se le roban noventa y nueve.

La escuela y la cultura
le separan la cabeza del cuerpo.
Le hablan:
de pensar sin manos
de actuar sin cabeza
de escuchar y no hablar
de entender sin alegría
de amar y sorprenderse
solo en Pascua y en Navidad.

Le hablan:
de descubrir el mundo que ya existe
y de cien
le roban noventa y nueve.

Le dicen
que el juego y el trabajo,
la realidad y la fantasía,
la ciencia y la imaginación,
el cielo y la tierra,
la razón y el sueño,
son cosas
que no van juntas.

Le dicen en suma
que el cien no existe.

Y el niño dice:
en cambio el cien existe.

Con este texto se quiere incitar al lector a reflexionar en torno al papel de la escuela en la construcción de los lenguajes. No se habla en singular porque hacerlo significa retomar exclusivamente los lenguajes privilegiados en la escuela como son la escritura y la oralidad y el llamado es a reconocer esos otros noventa y ocho lenguajes que posee el niño y con este reconocimiento posibilitar que en la escuela se generen vínculos diversos en los que el lenguaje del clima, del olor, del color, de la forma, de lo estético, de lo ético, del sonido, del sabor, de lo gestual, de lo corporal y de lo simbólico, permita relaciones polifónicas para vincularse al mundo con sentido.

Realidad...es

Los tiempos actuales muestran de manera reiterada una apropiación del conocimiento diferente; diríase emergente. Los niños escolares de hoy no son los mismos de finales del siglo pasado. Presenciamos una transición en la que quienes llegan a las instituciones educativas tienen otras expectativas, otros saberes, otras posibilidades y quienes se encargan de formar las nuevas generaciones conservan a su vez expectativas, saberes y posibilidades atávicos que portan de su época de estudiantes: esperan que se diga qué hacer, cómo hacerlo, en qué momento y con quién. Asumen lo instaurado como la verdad y repiten lo que el maestro dice o hace sin filtro alguno. Ese es el modelo. Sin embargo, los niños de hoy reconocen que ellos también tienen saberes y son protagonistas de sus aprendizajes.

Al presente, quienes llegan a las instituciones educativas poseen un conocimiento emergente que se nutre de un contexto plagado de información, multirreferencial, multidimensional, multimodal y multivocálico, en el que se evidencian múltiples lenguajes y vivencias, escrituras rebeldes, gramáticas diversas y musicalidades particulares. No obstante, aquellos que están en contacto con esta generación poco entienden o ni siquiera lo intentan. Es más tranquilizadora la queja y la censura, la invisibilización o la invalidación que intentar comprender y reconocer lo que alrededor se gesta.

Para asumir el desafío de educar en primera infancia, es necesario desplegar el raciocinio, la lógica, el pensamiento y la sensibilidad a fin de percatarse de las nuevas lógicas de conocer y comunicar y dar un paso importante en la socialización de estos reconocimientos dentro de la organización educativa. Esta socialización permite derrumbar el autismo del maestro y posibilitar su sensibilización frente a las vivencias de cada cual y hacer este recorrido acompañado. "Trabajar con niños implica hacer cosas con pocas certezas y muchas incertidumbres; lo que nos salva es la búsqueda, el no perder la capacidad de sorprendernos, que siempre pervive en los ojos y en el pensamiento de los niños" (Malaguzzi, citado por Beresaluce, 2009, p. 52).

Trayectos posibles

Al ser la escuela es un establecimiento que busca la conservación del legado cultural y a partir de ahí desplegar un sinfín de posibilidades que recreen la construcción de saberes, tiene cabida en ella la narrativa: la tradición oral, la literatura, el teatro, lo artístico, etc., entendida como la creación de imágenes sensibles.

Durante los primeros años de vida de un niño, la literatura se hace presente no solo en el seno familiar, sino también en el ámbito escolar. Al respecto, surgen preguntas como las siguientes: ¿cuáles son las historias que se cuentan en la escuela a los niños en la primera infancia? ¿Logran estas historias formar el pensamiento crítico para constituirse en enunciaciones (orales, corporales, gráficas, musicales, tecnológicas, táctiles, gastronómicas, escritas…) desde las narrativas de los niños? ¿Se pueden visibilizar las imágenes propias e inéditas que cada niño construye en su subjetividad? ¿Logran esas expresiones de las minorías evidenciar la configuración política en sus dimensiones culturales desde una perspectiva de pensamiento no eurocéntrico? ¿Quién valida esas voces y construcciones epistémicas en la escuela? ¿Hasta qué punto el maestro

–agente social de cambio– gesta referentes que reconfiguren las subjetividades y socialidades alternativas?

Desde la perspectiva y el escenario de la literatura, se tiene la posibilidad de comprender un poco más allá del lenguaje cientificista al permitir la emergencia de un pensamiento sensible y crítico que posibilite un entramado en el que la polifonía de subjetividades emerja y se visibilice, con la esperanza de conocer esas expresiones infantiles que manifiestan su sentir y facultan al sujeto para vivir, ver y conocer aquello que está viviendo el otro; es decir, ponerse en su sitio como si coincidiera con él (Bajtín 1999).

La literatura tiene ofrece en medio de la heterogeneidad, un abanico amplio de saberes nutridos por las múltiples posibilidades que brindan las diferentes condiciones culturales, tanto escolares como sociales, convirtiéndose así, en "la urdimbre de significaciones que el hombre teje y ha tejido a través del tiempo" (Cuesta, 2006, p.68). En este caso, la narrativa plantea hechos que no necesariamente coinciden con la lógica científica, pero muestran algo más que una ficción. Es decir, dicen "algo" sobre la vida y sobre la realidad y es esa significación la que se quiere rastrear en este escrito.

Al hacer audibles las voces infantiles e intentar descongelar la historia, se podrá conocer lo que implica desvincularnos de las atribuciones que moldean un deber ser externo a las realidades histórica, política y cultural, en las que se niegan las prácticas, se desatienden las voces y se invisibilizan las experiencias del hacer en la sencillez de la vida cotidiana. Crear referentes de refiguración de subjetividades y socialidades alternativas implica reconocernos en lo que hemos sido: referentes concretos de legitimidades construidas y por recrear.

Cuando se piensa en la infancia es común que llegue un sinnúmero de imágenes al pensamiento y que otro tanto de sensaciones recorran nuestro ser moviendo así algunas fibras emotivas, como lo manifiesta Barbero (1997): "Nuestro pensamiento nos ata todavía al pasado, al mundo tal como existía en la época de nuestra infancia y juventud invitando a un viaje emocional y mental" (p. 1). Es en ese sentir que emergen las experiencias propias (y otras no tanto, pero cercanas) localizadas en el patrimonio ancestral, muchas de ellas en resonancia con las narrativas familiares y culturales propias del contexto de cada persona y que guardan un hilo conductor, a saber, el lenguaje y en él la literatura con su narrativa como práctica que articula y da sentido.

Por medio de la narración se da la participación tanto de lo subjetivo, como de una pluralidad de perspectivas en la construcción del pensamiento crítico que

fundamenta la esencia política de una persona, asumiendo la configuración narrativa como la proponen Ospina y Botero, 2007: *maneras específicas de discurso en las que se incorporan o personifican valores culturales y subjetividades personales* (Daiute y Lightfood 2004, p. 13). Pero la narrativa siempre será más que mera configuración de relatos de palabras; es también vehículo de comprensión e interpretación de las personificaciones, tramas de relaciones, metáforas de sentidos contextualizados en el tiempo y el espacio" como la proponen Ospina y Botero, 2007:

> *[…] maneras específicas de discurso en las que se incorporan o personifican valores culturales y subjetividades personales (Daiute y Lightfood 2004, p. 13). Pero la narrativa siempre será más que mera configuración de relatos de palabras; es también vehículo de comprensión e interpretación de las personificaciones, tramas de relaciones, metáforas de sentidos contextualizados en el tiempo y el espacio* (p.8).

Continúan los autores:

> *Desde el punto de vista socio-histórico, la narrativa se contextualiza en el tiempo y en el espacio, cual si fuera un cronotopo que tiene en cuenta la doble vertiente espaciotemporal. Focaliza los sentidos, los contextos comunicativos y las posiciones culturales y psicológicas de los actores. Para Bajtín (1986) los sentidos y contextos comunicativos de la narrativa determinan la posición cultural y psicológica de los actores que se comunican. De la misma manera (Bajtín, 1986; 2005) la narrativa, con su unidad fundamental, la palabra, nunca tiene una sola conciencia o una sola voz, pues su vida consiste en pasar de boca en boca, de un contexto a otro, de un colectivo social a otro, de una a otra generación. Es precisamente por ello que está cargada de ideología y, dada su construcción ideológica, es social y polifónica.*
>
> *La narrativa también hace posible evocar el potencial emocional, cognitivo y de actuación de los sujetos, e integrar pasado, presente y futuro en la configuración de un tercer tiempo, pues entre el tiempo cronológico y el fenomenológico existe un tiempo narrado. El primero alude al tiempo sucesivo, reglamentado, al de los relojes, mientras el segundo se refiere a la percepción subjetiva del tiempo, la cual está determinada por la situación concreta y particular en que está involucrado el individuo. Ambos parecen anularse: el cosmológico no atiende al fenomenológico y este como que pasa por encima de aquel.*
>
> *El tiempo verdaderamente humano hace comprensibles, a través del relato, los aspectos no susceptibles de conceptualización de la experiencia temporal, aspectos que pueden ser llevados a una historia, a una trama ficcional, y sólo desde allí se muestran plenamente* (pp. 9,10).

Los primeros años de vida de una persona están rodeados por toda esa riqueza del legado cultural y ancestral que cada contexto o escenario geográfico ha construido a lo largo de la historia, legado que permite un enriquecimiento del patrimonio lingüístico (hablar, escuchar, leer y escribir) al favorecer, entre otras cosas, el ensanchamiento de la imaginación, la fantasía y el sentimiento y potenciar el sentido estético al descubrir otros intereses, otros mundos, otras realidades y otros lenguajes que alimenten la cotidianidad y la asimilación crítica de la información y de la existencia, emergiendo así, un sujeto con voz propia en una realidad polifónica o de voces ajenas que los habitan. Ese mundo auditivo, oral, literario, incorpora vivencialmente al infante a una cultura que le pertenece, lo hace partícipe de una creación colectiva, le otorga signos de identidad y le permite fortalecer su pensamiento crítico al reconocer la amalgama de realidades.

Bibliografía

– BAJTÍN, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

– BARTES, R. (2009). *El susurro del lenguaje*. Madrid: Paidós.

– BERESALUCE, R. (2009). *Las escuelas municipales de Reggio Emilia como modelo de calidad en la etapa de edad infantil*. España: Club Universitario.

– CUESTA, C. (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

– MARTÍN-BARBERO, J.(1997). "Pensar la educación desde la comunicación". En: *Revista Nómadas*, Nº 5. Bogotá Universidad Central.

– OSPINA, C y BOTERO, P. (2007). "Estética, narrativa y construcción de lo público". En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5(2), pp. 8, 10.

Las nuevas dinámicas en la familia, la escuela y la primera infancia

Carmen Edith Henao Tascón
Magíster en Alta Dirección de Servicios Educativos.
Especialista en Docencia para la Educación Superior.
Licenciada en Educación Preescolar.
Investigadora del grupo *Educación y Cultura*

Resumen

La familia, la escuela y la infancia hoy no son las mismas de hace unos años. Sus lógicas y dinámicas cotidianas cambian constantemente de acuerdo con las circunstancias económicas y culturales y los procesos y avances en la ciencia y la tecnología. Este documento aborda, en primer lugar, la posmodernidad desde una mirada esperanzadora a partir de un texto sobre arte y estética. En segundo lugar, profundiza en los ámbitos de la familia, la escuela y la infancia a partir de reflexiones que nacen de observaciones, revisiones bibliográficas, lecturas de contextos familiares, escolares e infantiles y de ejercicios académicos con estudiantes en proceso de formación como maestros. Finalmente, se termina haciendo una invitación a la reflexión y a leer los contextos cercanos a los temas abordados.

Palabras clave: nuevas dinámicas, posmodernidad, familia, escuela, infancia.

Introducción

Los acelerados avances científicos y tecnológicos de la posmodernidad han trastocado considerablemente los ideales políticos, económicos, culturales y sociales

de la humanidad y producto de estos nuevos designios son las nuevas lógicas y dinámicas que se perciben alrededor de la familia, la escuela y la infancia.[32]

> *[…] para conocer el mundo, el hombre siempre lo dividió dicotómicamente: alma-cuerpo, ser-parecer, accidente-esencia, ciencia-religión, artista-científico, especulación-verdad. Este pensamiento dicotómico excluía otras realidades, sin la posibilidad a otras posturas, una de las posibilidades de las categorías postmodernas provenientes de las nociones de lo caótico y lo monstruoso, tales como la inestabilidad, lo dinámico, lo imprevisible, la indecibilidad de las formas, la multiplicidad, pueden tener el mérito de dejarnos ver la realidad de una forma que nos ha sido negada ¿por qué no? ¿Quién dijo que todo lo pasado era mejor? Asistimos al microrrelato del todo vale, en arte, en moda, en estética, cada cual puede hacer lo que quiera su propia receta de vida, cada cual es el empresario de su propia apariencia. Si el siglo XIX fue el de la neurosis, el XXI es el de la esquizofrenia en red* (Martínez, 2002, p. 3).

Esta postura que asume el autor con relación a su percepción de la posmodernidad, es un llamado a la rigidez de la institucionalidad, a no querer afrontar otras miradas, a la indiferencia para leer nuevos contextos, escuchar otras voces que gracias a la tecnología se reconocen y se suman a redes que hoy se conocen como las redes sociales.

De vuelta a las categorías presentadas al inicio y motivo del presente texto, tenemos la familia en primer lugar, la cual ya no es la institución idealizada de décadas atrás junto con los ideales de "para toda la vida" o "hasta que la muerte nos separe". A pesar de que la institucionalidad insiste en conservarla, su estructura ha sufrido cambios considerables. En segundo lugar está la escuela, estructura de igual forma muy comprometida. Niños que ingresan a ella a edades cada vez a más tempranas, políticas educativas de inclusión que ponen en aprietos a los docentes cuando en sus aulas hay población diversa ya sea por necesidades educativas especiales o por condiciones políticas, religiosas, sociales o culturales. En tercer lugar, se encuentra la infancia, cuyos tiempos, espacios de movilidad, ritmos, lógicas y dinámicas responden a las necesidades de las nuevas condiciones familiares y de mercado.

32. Es indiscutible que se presenten en muchas otras categorías las nuevas lógicas y dinámicas, como en la economía o la cultura por ejemplo; sin embargo, para este documento se tratarán solo las señaladas.

De la familia tradicional a la familia transitoria

El concepto y la estructura de la familia han cambiado a lo largo de la historia. Las ciencias sociales en Colombia se han abocado a su estudio y en esta vía cabe destacar los aportes de Pineda (2010), quien abordó el asunto desde la visión antropológica y sociológica, de la mano con la historia, la geografía y la estadística. Por su parte, Sandoval y Moreno (2008), contribuyeron al diseño de categorías científicas dentro de las ciencias sociales para caracterizar la familia (Barrios, 2010).

En la caracterización de la familia colombiana, Pineda (2010) dividió al país –desde un punto geográfico y demográfico– en complejos culturales o subculturas dotados de "[…] valores, imágenes y pautas de comportamiento en complicada acción integrativa y bajo una marcada identidad" (p.167). Su búsqueda tuvo en cuenta patrones diferenciados de etnia, religión, economía y educación (Barrios, 2010) e identificó en los complejos geográficos estudiados, diversas tipologías de familia de acuerdo con patrones diferenciados: estructura patriarcal, madresolterismo, uniones libres y algunas implicaciones derivadas, como infidelidad y machismo. Sus hallazgos podrían considerarse concluyentes; sin embargo, no hay duda de que desde el año 2000 a la fecha el panorama continua cambiando.

Ahora bien, más que definir o conceptualizar la familia, es importante reconocer cambios en su construcción. Hoy en día, cada vez con mayor naturalidad las parejas jóvenes y solteras tienen hijos en común, pero mantienen una relación de noviazgo de acuerdo con patrones tradicionales, como vivir cada uno en su casa. Igualmente, parejas de novios deciden vivir juntos ya sea por cuestiones económicas o por el mero deseo de convivir, sin que esté presente la intención de formalizar una familia. También se tienen aquellos que se casan de acuerdo con un ritual religioso o legal, pero que en sus proyectos no contemplan la procreación, uno de los principios y finalidades de la familia. Se tiene asimismo, el madresolterismo intencionado, hasta hace poco años mirado como fracaso. Son todos casos que prenden las alarmas y para los cuales no hay aún políticas ni criterios legales establecidos; no obstante, estas tendencias serán, sin duda, objeto de reformas sociales.

Existen otras tipologías de familia que al momento se encuentran en proceso de reconocimiento, como las conformadas por miembros de la comunidad LGBT, familias reconstruidas con todas las implicaciones sociales y legales que estas tipologías conllevan.

Por otro lado, es común escuchar a un niño o niña producto de una familia reconstruida, hablar con naturalidad de "el esposo de mi mamá", o "la mamá

de mi hermano", o "la novia de mi papá". Es a este punto que se quiere llegar, para nominar como familias transitorias aquellas que tienen un tiempo determinado de duración y han conformado dos, tres o más familias y aportado hijos o aceptado aquellos de relaciones anteriores.

Las características hasta ahora expuestas y otras propias de las familias actuales, se deben discutir en la escuela por ser el espacio más propicio para leer las nuevas realidades. Pero de nuevo, la rigidez de la institucionalidad poco permite a un docente hacer lecturas de sus estudiantes y si las hace es poco probable que lleve a cabo su sistematización, dada la cantidad de frentes a los que obedece. Esas lecturas se quedan solo en comentarios de reuniones o pasillos, desconociéndose así el valioso aporte que harían a las ciencias sociales.

La escuela

Una característica de la posmodernidad es la corta duración de algunos procesos, tendencias o realidades. Lo que hoy es, mañana es susceptible de transformación y a la escuela, por su estructura regulada y legalista, no le es posible ir de la mano con estos procesos de transformación.

Como se mencionó en líneas anteriores, la escuela es el espacio propicio para conocer la realidad. Sin embargo, esta institución se preocupa más por la transmisión de los conocimientos del docente que por producir conocimiento dentro del aula. Autores como Zuleta (2010) y Freire (2003), presentan algunas reflexiones al respecto: "La educación, en muchas ocasiones, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar… enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia construcción. Formar es más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas" (Zuleta, 2010, p. 21). "Cuando ingresa al salón un educador, debe actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los niños, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea: la de enseñar y no la de transferir conocimientos" (Freire, 2003, p. 29).

También se encuentran en muchas ocasiones currículos descontextualizados, estáticos, detenidos en el tiempo, alejados de sus realidades más sentidas y cercanas: "Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante; en otro término, no se le respeta, ni se lo reconoce como un pensador y el niño es un pensador" (Zuleta, 2010, p.19).

Qué se puede hacer al respecto en la escuela, sería la pregunta. Su respuesta es observar; pero no lo que responden en las pruebas escritas, sino en sus manifestaciones cotidianas, en sus lenguajes expresivos, en sus relaciones y en sus historias de vida, para luego sistematizar y dar a conocer.

A continuación se presenta el interesante resultado de la observación y sistematización que llevaron a cabo estudiantes de la Licenciatura en Educación para la Primera Infancia de la Universidad de San buenaventura Cali dentro del curso Práctica curricular, de algunas prácticas docentes de niños pequeños en las cuales detectaron y categorizaron tres tipos, socializados luego en un encuentro académico en mayo de 2012.[33]

En la primera postura, ubicaron las prácticas tradicionales: planas, fichas, castigos, filas, autoridad, contenidos temáticos aislados carentes de sentido y una evidente relación dialógica entre uno que sabe y otro que no sabe.

En una segunda postura observaron prácticas educativas iguales a las anteriores, pero con una autoridad marcada por los "itos": sentaditos, quietecitos, boquita cerradita, en filita como el trencito, el castigo en una sillita apartadito, o la amenaza de castigo de enviarlo al salón de los bebés porque se comporta como tal. En este grupo se encuentran las instituciones que cambiaron los clásicos pupitres por círculos pintados en el piso, con el propósito de que los niños permanecieran quietos en un mismo lugar.

Y en una tercera postura, las estudiantes ubicaron unas prácticas educativas de mayor apertura dialógica en las cuales la maestra observa, escucha, hace lectura de contextos, desarrolla actividades con significado, desarrolla proyectos conjuntos con familia y comunidad. Lamentablemente, este tipo de posturas son objeto de lineamientos institucionales, son mal evaluadas en los procesos de calidad y en muchas ocasiones catalogadas por sus pares como "maestros desordenados, relajados y sin manejo de grupo" y juzgan sus clases como "un caos carente de disciplina".

Prácticas como las anteriores son un llamado a los educadores para que revalúen lo que se hace en el aula. La mayoría de los currículos educacionales presentan en sus documentos institucionales la formación de niños autónomos y con identidad nacional, pero la práctica no es coherente con el discurso. Los niños de hoy no son los mismos de años atrás; tienen otros ritmos y son producto de nuevas familias y de nuevas lógicas de tiempo, espacios y relaciones.

33. Memorias II Encuentro de Practicas en Primera Infancia USB Colombia, mayo de 2012.

La infancia hoy

La importancia de los primeros años en el desarrollo del ser humano es reconocida por innumerables estudios científicos, pues es en esta etapa cuando se establecen las bases neurológicas del desarrollo. Hoy se habla de primera infancia a nivel global y se fija la mirada en los organismos internacionales para garantizar su atención, educación y desarrollo. La primera infancia forma parte de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM) de la ONU.

Sin embargo, a diferencia de lo que muchos piensan el niño ha tenido un reconocimiento desde la antigüedad, aunque este se haya dado de manera negativa y con fines utilitaristas. En los albores de la civilización, el niño fue mirado como un hombre pequeño o un adulto en potencia para la caza, la pesca y los procesos de producción agrícola. Se crearon herramientas adaptadas al tamaño de los niños para ejercitar su futuro desempeño y luego con la formación de los grandes imperios se vio en el niño un gran potencial para ampliar los ejércitos y conquistar territorios (Delgado, 2000). En la Edad Media fue blanco del cristianismo: "El II Concilio de Toledo (572), clarifica la situación de aquellos niños que habían sido entregados por sus padres a la Iglesia desde su infancia, para que fueran formados como futuros clérigos" (Delgado, 2000, p. 67). Hoy, el niño es reconocido como gran consumidor del sistema de producción capitalista.

Ahora bien, en la actualidad una de las principales causas del cambio en las dinámicas infantiles ha sido el ingreso de la mujer al mercado laboral. Ello se tradujo en que los niños dejaron de tener la presencia materna las veinticuatro horas del día y su cuidado pasó a ser trabajo de niñeras, empleadas domésticas, maestras, tías, abuelas y en algunos casos de vecinas. Cabe señalar no obstante, que estas funciones pasaron a ser ejercidas en los últimos años por escuelas infantiles con horarios ampliados, ya que muchos de los familiares cercanos que antes ayudaban al cuidado de los niños también pasaron a formar parte del mercado laboral.[34]

Estas nuevas circunstancias son motivo de conflicto entre padres e hijos dado que los tiempos de los niños deben ajustarse a los tiempos de los adultos. Una mamá o un papá debe afanar a sus hijos cada mañana para que hagan los deberes en un tiempo muy corto. Hochschild (2008) nos recuerda al experto en eficiencia de la industria moderna Frederick Taylor, con el concepto de eficiencia de la

34. Es el caso de la fundación *Paz y bien* en el distrito de Aguablanca en Cali, creada con el ánimo de ayudar a las madres que deben salir temprano a trabajar. Atiende los niños desde las 6:00 am hasta las 6:00 pm .

madre trabajadora actual: "[…] el máximo de lo que las personas pueden hacer, en relación a las tareas o los fines establecidos o el mayor desempeño de lo que podamos ser capaces. En lugar de ver a un jefe que presiona a los trabajadores para que sean más eficientes, nos encontramos con una madre que presiona a su hijo para que se desempeñe con más eficiencia" (p.208).

Estos ritmos de tiempo entre adultos y niños para cumplir horarios laborales y escolares, desencadenan otro aspecto que vale la pena mencionar y es la alimentación del niño de hoy. Las industrias del merado conocen muy bien las necesidades actuales de la población y ofrecen productos que ayudan a conciliar los conflictos generados por los tiempos acelerados y apretados de las familias. Es más fácil comprar productos instantáneos, envasados, empacados y de fácil digestión, que gastar el tiempo en la preparación de alimentos.

Estas son algunas de las nuevas lógicas y dinámicas de ritmos de tiempo y espacio que los niños de hoy viven y que vale la pena caracterizar y discutir en las instancias estatales con el ánimo de implementar políticas públicas en ese sentido y mejorar la calidad de vida de la infancia.

Conclusiones

Más que unas conclusiones a partir de las reflexiones planteadas alrededor de la familia, la escuela y la infancia, lo que sigue es una invitación a reflexionar acerca de las nuevas dinámicas que han emergido con la llamada posmodernidad, a estar al tanto de los cambios para aceptarlos en lugar de criticarlos y a ser más sensibles para leer los contextos actuales que alrededor de la familia, la escuela y la infancia van surgiendo.

Bibliografía

– BARRIOS, M. (2010). *Apuntes sobre familia, comunicacióny cambio social. Reflexiones en torno a la obra de Virginia Gutierrez de Pineda y Gino Germani*. Obtenido de http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/folios/article/viewFile/11659/10630

– MALDONADO, M. y MICOLTA, A. (2005). *Los nuevos padres las nueva madres*. Cali: Editorial Universidad del Valle.

– MARTÍNEZ, T. (2002). Reseña del libro *Estética y posmodernidad* de Carlos Fajardo. Tomado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_12rese.pdf

– MONTAÑO, M. (2008). "Estado actual de las investigaciones sobre la mujer casada, profesional y madre: del trabajo remunerado al trabajo doméstico: un estudio sociológico de la familia". En: *Revista científica Guillermo de Ockam*, 6 (2), pp.13-25.

– PINEDA, (1994). *Familia y cultura en Colombia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

– SANDOVAL, M. y MORENO, C. (2008). "Virginia Gutierrez de Pineda: aportes al desarrollo del pensamiento social, del conocimiento de la familia y la formación de nación en Colombia". En: *Revista de antropología sociológica*, No.10, enero-diciembre de 2008, pp. 107-154.

– ZULETA, E. (2010). *Eduación y democracia: Un campo de combate*. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

Hablemos de Infancia como pieza escritural del programa académico de Licenciatura en Educación para la Primera Infancia, funda un espacio de intercambio de conocimientos acerca del sentido de la educación para la primera infancia, su visibilización como política de Estado, la diversidad de sus prácticas, los lenguajes expresivos y las nuevas dinámicas familiares, entre otros, que dentro del contexto local, regional, nacional e internacional, sitúa diálogos entre la universidad y el entorno para configurar comunidades de pensamiento mediante la palabra, sobre una niñez en humana condición, sujeto de derechos y actor político.

Imprime su huella en el acto del educar como horizonte humano y político concreto, para construir sentido social y cultural caminando por el estado de la primera infancia.

UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA CALI

EDITORIAL BONAVENTURIANA



La Umbría, carretera a Pance
PBX: 318 22 00 – 488 22 22
Fax: 555 20 06 – A.A. 25162
www.usbcali.edu.co

ISBN 978-958-8785-47-9
9 789588 785479

