



PRIMER CONGRESO DISTRITAL DE
EDUCACION PREESCOLAR
PROGRAMA GRADO CERO

MEMORIAS REALIDADES Y PROYECCIONES



SECRETARIA DE EDUCACION
ALCALDIA MAYOR DE SANTA FE DE BOGOTA, D.C.
Septiembre de 1994

**PRIMER CONGRESO DISTRITAL DE
EDUCACION PREESCOLAR
PROGRAMA GRADO CERO**

**REALIDADES
Y PROYECCIONES**

Memorias

**Secretaría de Educación
Santafé de Bogotá, D. C.
1994**

EQUIPO COORDINADOR PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA EN SANTAFÉ DE BOGOTÁ, D.C.

EDUARDO BARAJAS SANDOVAL: Secretario de Educación
JORGE ENRIQUE CABREJO: Subsecretario
MARIO CASTRO GARCÍA: Director de Administración y Supervisión Educativa
RAFAELA DE VALENCIA: Coordinadora Distrital de Educación Inicial
GRUPO ASESOR DEL DESPACHO: Javier Pombo R., Duglas Cavarzo, Fernando Uribechea

GRUPO DE SUPERVISORES Y COORDINADORES DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DEL D. C.

Beatriz Gómez de Rubio, Irma Vásquez de Morales, Angela Estepa, Rosa María de Moreno, Rosaba Medellín, Ulija Monroy de Mendoza, Emperatriz Díaz, Marco Aurelio Santos, María Liz de Barbosa, Carmen Mateus, Ulija de Perilla, Carmen Alicia Pinilla de Vellada, María Cristina Cadena.

EMPRESAS COLABORADORAS O PATROCINADORAS DEL CONGRESO

Orquesta Filarmónica de Santafé de Bogotá, Papelería 2001, CASE, Editorial Norma, Editorial Voluntad, Editorial Educar, Industrias Peláez, Pelikan, Librería Social, Idipron, Cospa, Café Águila Roja, Bavaria, Madepal, Editorial El Magisterio, DIE - CEP.

MODERACIÓN Y RELATORÍA:

"Seminario Urdimbres"

Elizabeth Pérez R., Ana Menila Pulido y Ernesto Ojeda Suárez.
Universidad Pedagógica Nacional

EXPOSITORES E INVITADOS:

Unicef: Clarita Franco de Machado; Dr. Nelson Ortiz; Dr. Julio Baez - MEN; Dra. Graciela Rodríguez Poveda, *Presidente de la Asociación Colombiana de Educación Preescolar ACEP*; Dra. Bertha de Pinzón - *Aspaen*; Dra. Beatriz de la Vega, *Representante de la Ormep ante Unicef*; Dra. Clara Torres Méndez - *ICBF*; Dra. Ulija Victoria Nieto Roa - *MEN*; Dra. Teresa León Pereira - *MEN*; Carmen Cecilia Galum - *MEN*; Dra. Gladys Moncada - *Universidad Monserrate*; Clara Teresa de Arbeláez - *Fundación Rafael Pombo*; Hno. Oscar Montoya Álvarez - *Presidente de Conaced*; Dr. Hernando Pérez - *Director pedagógico Conaced*; Dr. Freddy Cárdenas - *Médico Escolar*; Dr. Alfredo Botía Perilla - *Director de Die-Cep*; Reynel Alfonso Rodríguez - *Colaborador Die-Cep*; Dra. Aura de Montes - *Centro de Estudios Psicopedagógicos*.

GRUPO DE APOYO - PREESCOLAR G-0

Hernando Oscar Montoya Álvarez, *Presidente Nacional de Conaced*; Fernando Pérez Londoño, *Director Centro de Formación Conalced*; Martha Sierra Avila, Jorge Castaño García, Amparo Forero de Forero, Ulija Ortiz, DIE-CEP. **Grupo capacitador a nivel central:** Alejandro Zúñiga - Loc. 2; Zenaida Medina - Loc. 8; Yolanda de Vasco - Loc. 9; Nancy Celly - Loc. 9; Gloria Gamba - Loc. 11; Marina Espinosa - Loc. 11; Martha Garzón - Loc. 12; Mirtha Silva - Loc. 14; Alba Inés García - Loc. 16; María Mercedes Romero - Loc. 16; Stella Escobar de Sierra - Loc. 18; Herlinda Cartagena - Loc. 19; Vilma Parra - *Asistente de oficina, educación preescolar*.

DIRECCIÓN EDITORIAL: Ernesto Ojeda Suárez (UPN)

TEXTOS Y ARTES: CREAR ARTE, TEL. 2332959

IMPRESIÓN: IMPRECAL LTDA. TEL. 2680550

Esta publicación contó con el apoyo económico de Unicef.



ECONOCIMIENTO

*Al gran esfuerzo y dedicación que el maestro
ha puesto con amor en la bella tarea de ubicar
al niño en el umbral de la esperanza,
futuro promisorio del bienestar social.*

RAFAELA NÚÑEZ DE VALENCIA
Coordinadora Distrital de Educación Inicial



PRESENTACIÓN

La prestancia de quienes intervinieron como invitados especiales en el **Primer Congreso Distrital de Educación Programa Grado Cero Realidades y Proyecciones**, y el interés de los docentes del Distrito Capital en alcanzar un nivel de excelencia en el ejercicio de su misión, fueron factores determinantes de las conclusiones que aquí se recogen.

Soy un convencido de que cualquier mejora que se quiera lograr en la calidad de la educación, tiene que partir más del lado pedagógico que del administrativo. Porque cada día se percibe con mayor intensidad la urgencia de modificar los verticales patrones de autoridad que la han venido enmarcando.

Ahora es importante consultar el sentimiento del niño, sus inquietudes espirituales, sus gustos estéticos, para poder encauzar todas sus potencialidades y a través del estímulo del pensamiento, buscar construir conocimiento.

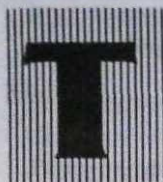
No podemos seguir dejando a los niños al margen de las decisiones que los afectan. Es necesario contar con su voluntad si queremos comprometerlos en un proyecto pedagógico, contrariamente a la creencia errónea de que el niño no alcanza a entender cuando se le habla, de que no es capaz de tomar sus propias decisiones.

Nada más distante de la realidad. Si se le permite intervenir en la construcción de su presente, se le entrena para construir su futuro porque toma conciencia de sus posibilidades, fundamento además de la autoestima.

Sólo de esta manera podremos alcanzar un desarrollo social armónico, equilibrado, justo. Y es el maestro quien está llamado a liderar ese desarrollo. Porque he dicho que no hay ámbito más propicio que las aulas escolares para que se escenifique la reflexión sobre lo que hemos sido, lo que queremos ser, lo que podemos ser como nación. Y el pulso de esta nación lo tomamos en las caras alegres, tristes o agresivas de nuestros escolares. Ellas nos dirán, sin duda, cómo lo estamos haciendo.

Las memorias del Congreso, recogidas en este volumen que me complace en presentar, servirán de carta de navegación para los docentes que tienen a su cargo la delicada pero enriquecedora tarea de introducir a los niños en el universo del saber.

EDUARDO BARAJAS
Secretario de Educación
Santafé de Bogotá, D. C. - 1994



ABLA DE CONTENIDO

1. PONENCIAS

- 1.1 La plena vigencia de los derechos de la niñez: un reto universal para fin de siglo.
Por: Nelson Ortiz P., psicólogo 23
- 1.2 Políticas, planes, estrategias y programas de Educación Preescolar del Sector Oficial en el Distrito Capital.
Por: Rafaela Núñez de Valencia, Coordinadora Distrital de Educación Inicial 43
- 1.4 Ideas fundamentales sobre el proceso de desarrollo integral del niño menor de 6 años.
Por: Bertha Rodríguez de Pinzón 53

1.5	Alcances y compromisos de la familia como principal educadora del niño y su proyección a través de la escuela. <i>Por: Beatriz de la Vega. OMEP - Unicef</i>	57
1.6	Factores de éxito en el marco de la organización y participación comunitaria del programa Hogares Comunitarios de Bienestar. <i>Por: Clara Inés Torres Méndez - ICBF</i>	63
1.7	Papel del educador en la salud del preescolar. <i>Por: Dr. Freddy Cárdenas Aguirre</i>	75
1.8	La ludoteca: "Una experiencia enriquecedora de trabajo con el niño y la comunidad". <i>Por: Graciela de Rodríguez, Aura Rodríguez de Montes y Josefina Barajas de Flórez</i>	85

2. TALLERES

2.1	Una propuesta de vida para la educación física del niño hacia la felicidad. <i>Por: Lic. Luis Eduardo Lombo. Coordinador del Programa de Educación Física en la Secretaría de Educación</i>	101
2.2	Proyecto educativo integrado en el Preescolar de la localidad 16 Puente Aranda. <i>Por: Lilia Monroy de Mendoza, supervisora; Alba Inés García y la Licenciada María Mercedes Romero</i>	119
2.3	Estrategias para la construcción del proceso de aprendizaje de la lectoescritura. <i>Por: Amparo Sánchez, Cielo Mendoza, Martha J. Silva y Martha Salazar S., Localidad 12</i>	133

- 2.4 "La fantasía, la creación y la narración de cuentos en el aprendizaje de la lectura y escritura de niños de Preescolar".
Por: Clara Alicia Rodríguez de Cortés y Luz Marina Espitia, Centro Educativo Unidad Básica 153
- 2.5 La construcción de la lengua escrita y el conocimiento matemático.
 Proyecto pedagógico Universidad Javeriana, Fe y Alegría.
Por: Maestras: Rosa Mejía, Luz Mery Silva, Lucía Suárez y Cristina Briceño 165
- 2.4 El renacer del niño a través de la expresión corporal, la danza y el movimiento.
Por: Elvia de Krohne, Normal María Montessori 195
- 2.5 La creatividad como elemento socializador en una comunidad de padres de grado cero.
Por: Luz Marina Baquero y Blanca Lilia Medina, profesoras de Loc 4E, Escuelas Altamira y Libertadores 201
- 2.6 El constructivismo en matemáticas.
Por: Martha Isabel Cuervo Rojas, Concentración Alejandro Obregón 219
- 2.7 Experiencia pedagógica con proyecto en aula grados cero, primero y segundo.
Por: Elizabeth Arévalo Otálora, Otilia Galeano Becerra, Localidad 19, Ciudad Bolívar 226
- 2.8 Historia de una acción consensual.
Por: Gloria Gamba, Marina Espinosa, Yolanda Carrillo, Jaime Farfán, Localidad 11 Suba 235
- 2.9 Propuesta para establecer el sistema de Educación inicial y elaborar una propuesta pedagógica destinada a los grados cero en el sector de Usaquén.
Por: Hugo Cerda Gutiérrez, Universidad de San Buenaventura 243

- 2.10 Al rescate de la pregunta como estrategia metacognitiva en la construcción de la lengua escrita.
Por: María Esperanza Guerra B. Concentración Distrital Prado Veraniego 257
- 2.11 El gigante de piedra.
Por: Nohora Rodríguez, Mercedes Urquijo y Yolanda de Vasca. Loc. 5a. Usme 271
- 2.12 El proyecto pedagógico en el aula de grado cero, una realidad.
Por: Herlinda Cartagena Cortés. Localidad 8ª, Patio Bonito 281
- 2.13 Propuesta pedagógica para el abordaje de la lectura y la escritura en la escuela primaria: "Instrucciones para abrir una cerradura".
Por: Mirtha Silva, Concentración Antonio Ricaurte 295
- 2.14 Recopilación de experiencias vividas durante el desarrollo de la propuesta de Grado Cero en la Escuela Distrital "Rafael Uribe-Urbe", J. M. (Años 1992 a 1994).
Por: la docente Luz Amparo Muñoz Vivas 309

PRIMER CONGRESO DISTRITAL DE EDUCACION PREESCOLAR PROGRAMA GRADO CERO "Realidades y proyecciones"

P R E S E N T A C I O N

La Secretaría de Educación a través del Programa de Educación Inicial, a nivel de Educación Preescolar - Grado Cero, le presenta un afectuoso saludo y lo convoca a participar en el Primer Congreso Distrital de Educación Preescolar, Programa Grado Cero "Realidades y Proyecciones". Como un espacio abierto al análisis, reflexión en torno a la situación que hoy vive el niño de nuestros estratos pobres y marginados y las estrategias que nos permitirán sacarlo de su condición marginal y ponerlo en condiciones de equidad.

Se busca su desarrollo armónico e integral a través de procesos educativo-pedagógicos en torno a lo lúdico, social, afectivo, cognitivo, psicomotor y con el compromiso permanente de la familia y la comunidad.

Si uniendo esfuerzo y voluntades tanto el sector oficial, privado y organismos no gubernamentales, alcanzamos la meta de atender en educación 300.000 niños en edad preescolar estaremos construyendo el tejido social de la mañana y haremos felices a los niños.

PROGRAMA

Miércoles 28 de septiembre

07:00 a 08:00 a.m. Entrega de credenciales

08:00 a 09:15 a.m. Apertura del evento

1. Himno Nacional
2. Himno de Santafé de Bogotá
3. Bienvenida

REALIDADES DEL NIÑO DE SANTAFÉ DE BOGOTÁ, POLÍTICAS, PLANES Y PROGRAMAS PARA SU DESARROLLO

09:15 a 0:15 a.m. Compromisos internacionales de atención a la infancia, a cargo de Unicef.
Dr. Nelson Ortiz, Asesor Proyectos.

— Sesión de Preguntas

10:15 a 10:30 a.m. Refrigerio.

10:30 a 11:15 a.m. Políticas y compromisos nacionales, sobre la Educación Preescolar, a cargo del Sr. Viceministro de Educación Nacional.

11:15 a 12:30 p.m. Políticas, planes, estrategias, programas de Educación Preescolar del Sector Oficial en el Distrito Capital, jefe de educación inicial de Santafé de Bogotá.

01:00 a 02:00 p.m. Almuerzo.

02:00 a 03:30 p.m. Fundamentos legales de la Educación Preescolar y compromisos gubernamentales de aten-

ción a la niñez, Ministerio de Educación Nacional, Dr. Julio Báez.

— Sesión de preguntas.

03:30 a 03:45 p.m. Refrigerio.

03:45 a 05:30 p.m. Talleres sobre experiencias pedagógicas por localidad.

Salones Nos. 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

— Plenaria

Jueves 29 de septiembre

EL QUEHACER PEDAGOGICO COMO PROCESO EN LA CONSTRUCCION INTEGRAL DEL NIÑO

- 08:00 a 09:30 a.m.
- Panel: "Conceptualización y autonomía institucional, para construcción del currículo".
 - Ministerio de Educación Nacional Oficinas División de Currículo, División de Preescolar Básica y Media.
 - Secretaría de Educación: Grupo Pedagógico de Grado Cero, Confederación Nacional de Centros Docentes Conaced.

9:30 a 10:15 a.m. Proceso de desarrollo del programa de Educación Inicial en la localidad 11 de Suba.

10:15 a 10:30 a.m. Refrigerio.

10:30 a 12:30 p.m. Experiencias locales.

Salones Nos. 1, 2, 3, 4, 5 y 6

01:00 a 02:00 p.m.	Almuerzo
02:00 a 02:45 p.m.	Proceso de desarrollo integral del niño menor de 6 años. Dra. Bertha R. de Pinzón Universidad de la Sabana - Aspaen.
02:45 a 04:15 p.m.	Una alternativa de vida para la Educación Física del niño, hacia la felicidad. Secretaría de Educación - Licenciado Luis Eduardo Lombo.
04:15 a 05:45 p.m.	La-actividad-musical: -"El quehacer-pedagógico de los maestros de Preescolar". Secretaría de Educación - Licenciada Clemencia Villa.
	Salón 1
	Salón 2
	Salón 3

Viernes 30 de septiembre

ALCANCES Y COMPROMISOS DE LA ESCUELA, LA FAMILIA Y LA COMUNIDAD

08:00 a 09:00 a.m.	Alcances y compromisos de la Familia como principal educadora del niño y su proyección a través de la escuela. Dra. Beatriz de la Vega, Representante de la Omep ante Unicef.
09:00 a 10:00 a.m.	Estrategias de trabajo con la comunidad. Dra. Olga Granados, Jefe de Prevención ICBF.
10:00 a 10:15 a.m.	Refrigerio.
10:15 a 11:00 a.m.	Papel de Educadores en la Salud del Escolar. Dr. Fredy Cárdenas Aguirre - Médico escolar.

11:00 a 12:30 p.m. Presentación de alternativas de Trabajo, Escuela, Familia y Comunidad.

Salón 1

Salón 2

Salón 3

Salón 4

Salón 5

— Plenaria

02:00 a 02:45 La Ludoteca: "Una experiencia enriquecedora de trabajo con el niño y la comunidad" Dra. Graciela Rodríguez - Presidente Acep.

02:45 a 04:30 p.m. Plenaria General: "Conclusiones y debates de tres días del evento".

04:30 a 05:00 p.m. Compromisos y tareas.

05:00 p.m. Cierre del Evento. Agradecimientos.

05:00 a 06:00 p.m. Coctel de finalización.

PONENCIAS

Primer Congreso Distrital de Educación Preescolar
28-29 y 30 de septiembre
Secretaría de Educación
Santafé de Bogotá, D. C.
1994



INTRODUCCION

La urgente necesidad de poner en práctica acciones concretas para dar al niño la educación integral que se merece y ponerlo en condiciones de equidad, ha llevado a la Secretaría de Educación a la reflexión de que el nivel de preescolar debe ser atendido con prioridad y calidad.

En Santafé de Bogotá, D.C. se viene desarrollando toda una estrategia para que esta intención se cumpla y es así como calidad, eficiencia y cobertura son indicadores que con equilibrio van abriendo la posibilidad de que todos los niños entre 5 y 6 años ingresen al sistema de Educación Formal.

En busca del crecimiento armónico de los niños, maestros padres de familia y comunidad, adquieren un compromiso serio para que la educación preescolar en él sea creativa.

Es por esto que temas como —El quehacer pedagógico como proceso en la construcción integral del niño, Alcances y compromisos de la escuela, la familia y la comunidad, Reformulaciones de políticas, planes y programas para el desarrollo de la niñez— fueron presentados, analizados y debatidos en el Congreso y permitieron profunda reflexión sobre la necesidad de adquirir un compromiso serio frente al niño.

Si se asume que la escuela es el espacio abierto en donde interactúan maestros, padres de familia, comunidad, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, entonces, el niño objeto central de este proceso será igualmente el constructor de su proyecto de vida y conformador de una futura sociedad dinámica ciudadana y respetuosa que mira en la niñez el futuro promisorio de desarrollo.

LA PLENA VIGENCIA DE LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ: UN RETO UNIVERSAL PARA FINAL DE SIGLO

Los niños del mundo son inocentes, vulnerables y dependientes.

También son curiosos, activos y están llenos de esperanza.

Su infancia debe ser una época de alegría y paz, juegos, aprendizaje y crecimiento. Su futuro deberá forjarse con espíritu de armonía y cooperación.

A medida que maduren tendrían que ir ampliando sus perspectivas y adquiriendo nuevas experiencias.

Cumbre Mundial en favor de la Infancia. New York, septiembre de 1990.

NELSON ORTIZ P.*

* Psicólogo de la Universidad Nacional, con estudios de Maestría en Educación y Psicología Comunitaria.



INTRODUCCION

Esta conferencia fundamentalmente tiene una pretensión de información y convocatoria para todos los interesados en la compleja problemática de la infancia y a su vez contribuir, desde su propia perspectiva, a hacer realidad la plena vigencia de los derechos de la niñez.

Nos limitaremos a presentar una síntesis de los eventos más significativos en relación con la promoción y la defensa de los derechos de los niños, que han tenido lugar en la última década, y realizaremos un análisis de las implicaciones y compromisos adquiridos por el gobierno y la sociedad colombiana en torno a la búsqueda de mejores condiciones de vida para los infantes.

Ante el gran número y variedad de eventos internacionales realizados sobre la temática de la niñez y la familia, nos hemos visto obligados a seleccionar los más relevantes, ya sea porque constituyen convocatorias de carácter universal o porque han planteado a

nuestro juicio, un enfoque más comprensivo e integral de las problemáticas.

No hay duda que la década de los noventa marcará un hito en la historia de las conquistas sociales en favor de la infancia. Esta década ha visto surgir una amplia variedad de movimientos y conquistas legislativas de carácter universal, regional o nacional fundamentadas en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos; la mencionada década está sembrada de compromisos y programas de acción, con objetivos y metas que definen mejores y más justas condiciones para el pleno crecimiento y desarrollo de la niñez.

1. COMPROMISOS INTERNACIONALES EN FAVOR DE LA INFANCIA

1.1 *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*

La declaración sobre los derechos del niño fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, y 30 años más tarde ratificada por La Convención Internacional de los Derechos del Niño realizada el 20 de noviembre de 1989.

Dado su carácter de convenio internacional, la suscripción de la convención debió ser posteriormente ratificada en Colombia por el Congreso, a través de la Ley 12 del 22 de enero de 1991.

La convención internacional sobre los derechos del niño, proporciona un marco ético y jurídico para garantizar un compromiso real de la sociedad en relación con la supervivencia, protección y desarrollo del niño en particular y de quienes se encuentran en situación de riesgo personal o social. Consagra a la familia como el grupo fundamental de la sociedad y el ambiente natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, en particular, de los niños y se ha mostrado como un poderoso instrumento de movilización, capaz de transformar sustancialmente la percepción social sobre la infancia.

Fueron necesarios más de 10 años de negociaciones para lograr un acuerdo sobre el texto de la convención, que cuenta con 54 artículos relativos a los derechos del niño en materia civil, económica, social, cultural y política.

La convención sobre los derechos de los niños ha sancionado un núcleo común de normas universales; ha instituido una nueva realidad que concede al niño y a la niña el derecho de tener derecho. Estas normas constituyen el mínimo común necesario para la supervivencia y el desarrollo de la niñez y conciben al niño como sujeto activo de derechos en tres dimensiones interrelacionadas:

Provisión de todos los medios para garantizar el desarrollo armónico en los aspectos físico, afectivo y social.

Protección para prevenir y sancionar todo tipo de discriminación, abuso, maltrato físico y psicológico, explotación económica o sexual.

Participación para estimular y proteger la intervención de niños y niñas en aquellas cuestiones que afecten su propia vida y la de su comunidad.

El desafío consiste en incorporar el nuevo paradigma de la convención en todas las políticas sociales y económicas.

La inversión en la infancia y la mujer no es simplemente una demanda ética; desde el punto de vista económico, constituye una de las inversiones con mayor capacidad de retorno que pueda experimentar sociedad alguna, por su impacto sobre el mejoramiento global de las condiciones generales de vida y sus implicaciones sobre el ejercicio de la democracia.

1.2 Conferencia mundial sobre educación para todos:

En el mes de marzo de 1990 se reúne en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial de Educación para todos. Esta conferencia

respalda estruendosamente el derecho universal a la educación y formula unos principios orientadores para la nueva década. Sin pretensión de exhaustividad, estos principios podrían resumirse en los siguientes enunciados:

- ❑ La expansión de los programas de educación inicial, incluyendo intervenciones en la familia y la comunidad especialmente para los grupos de los sectores más pobres y vulnerables de la población.
- ❑ El acceso universal y la culminación exitosa de la educación básica primaria para el año 2000.
- ❑ El mejoramiento del nivel de logro del aprendizaje, en el sentido de facilitar al máximo las condiciones para el alcance de los objetivos educacionales. Se trata de garantizar al máximo posible el logro en el aprendizaje y no solamente el acceso a la matrícula.
- ❑ La reducción de las tasas de analfabetismo en los adultos, a por lo menos la mitad de las registradas en 1990.
- ❑ La expansión de la oferta de la educación básica, formación y capacitación para jóvenes y adultos.
- ❑ La necesidad de vincular la educación a la vida, en el sentido de promover el aprendizaje y construcción de conocimientos, habilidades, destrezas y valores necesarios para elevar la calidad de vida.
- ❑ El reto de erradicar las desigualdades educativas que discriminan contra las niñas y las mujeres.
- ❑ El aumento en la adquisición, por parte de individuos y familias, del conocimiento, habilidades y valores requeridos para vivir mejor.

- ❑ La necesidad de establecer alianzas entre diferentes organismos e instituciones oficiales y no gubernamentales, para afrontar el reto de alcanzar la educación para todos.

Debe ser obvio, que los anteriores enunciados o recomendaciones, requieren para su puesta en práctica no solamente de decisiones y compromisos de los gobiernos, sino que también demandan retos y compromisos de toda la sociedad en su conjunto.

No se trata simplemente de garantizar el acceso a la educación primaria a través de la ampliación de la oferta de cupos; se trata de garantizar a todos los niños sin excepción e independientemente de sus diferencias de raza, sexo, credo o religión, la igualdad de oportunidades para lograr los aprendizajes básicos y culminar con éxito la escolaridad básica.

Desde el punto de vista económico, se calcula que los países en desarrollo requerirán durante la presente década de un incremento mínimo anual del 3% en los presupuestos de educación. Estimativo nada despreciable, especialmente si se tiene en cuenta el agobiante peso de la deuda externa que reduce inmisericordemente los recursos disponibles para los proyectos sociales.

- ❑ Demanda también nuevas estrategias y nuevos énfasis en la oferta educativa.

1.3 La cumbre mundial en favor de la infancia

Tuvo lugar en New York en el mes de septiembre de 1990; contó con la participación de 71 jefes de Estado y representantes de otros 86 países. El firmante por Colombia fue el Presidente César Gaviria.

Como eje fundamental de la cumbre se ubica el principio de "máxima prioridad para la infancia". De acuerdo con este principio los países firmantes se comprometen a dar prioridad a la protección de la vida y el desarrollo físico y mental de la infancia en el orden de

preocupaciones y en la asignación de las capacidades sociales en todo momento y lugar.

En esta reunión se aprueba y suscribe la declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño y se adquiere el compromiso de "dar a cada niño un futuro mejor". Se aprueba un plan de acción amplio para los gobiernos, las organizaciones internacionales y otros organismos, encaminado a la adopción de medidas a escala nacional, regional e internacional, a fin de mejorar el nivel de salud materno-infantil, luchar contra la desnutrición y el analfabetismo y eliminar las enfermedades que matan a millones de niños cada año.

El plan de acción acordado para la década, destaca siete metas principales:

- ❑ Reducir la mortalidad infantil en un tercio, con relación a los registros para 1990.
- ❑ Reducir en la mitad la mortalidad materna.
- ❑ Disminuir a la mitad los casos de desnutrición grave y moderada.
- ❑ Lograr el acceso universal a servicios de agua potable y servicios sanitarios.
- ❑ Lograr que por lo menos el 80% de los niños tenga acceso y termine la escuela primaria.
- ❑ Reducir a la mitad el analfabetismo de los adultos, especialmente de las mujeres.
- ❑ Dar protección a los niños en circunstancias especialmente difíciles (abandono, maltrato, niño de la calle, prostitución infantil, etc.).

El plan de acción de la cumbre mundial en favor de la infancia también reconoce a la familia como la principal responsable de la nutrición y protección de niños y adolescentes, así como de su introducción en la cultura, los valores y normas sociales. Así definida, la familia se convierte en un instrumento y en el medio esencial para la implementación efectiva de políticas intersectoriales orientadas a

la sobrevivencia y desarrollo del niño y la mujer. En una perspectiva más amplia, la familia se convierte en el instrumento para la política social.

Los programas nacionales de acción en favor de la infancia deben considerarse como instrumentos de la política social, capaces de contribuir a que los resultados del desarrollo económico se traduzcan efectivamente en un conjunto de beneficios sociales dirigidos al mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población, superando así la concepción asistencialista que imperó durante el inicio de la época de los ajustes económicos.

En la medida que los programas nacionales de acción contribuyen a la focalización del gasto social en favor de los grupos más vulnerables, que se apoyen en los procesos de descentralización del poder político y administrativo y fomenten mayor participación de la sociedad civil, estarán contribuyendo a la modernización del Estado.

El proceso de descentralización política y administrativa hace imprescindible la formulación de planes y programas para la infancia a nivel de regiones, departamentos y municipios. Los planes municipales permiten que las metas de la cumbre mundial de la infancia adquieran sentido para las comunidades locales y fomentan modelos participativos de desarrollo, involucrando a diferentes grupos: asociaciones de padres, asociaciones deportivas y culturales, organizaciones religiosas, entidades sindicales y de empresarios, y a otras organizaciones de la comunidad.

Pero no debemos olvidar el desarrollo de la participación de la comunidad, sin el efectivo fortalecimiento institucional del gobierno municipal, de las representaciones locales de los ministerios centrales y de las organizaciones de base.

El impulso a los objetivos y estrategias de sobrevivencia y desarrollo de la niñez no es un ejercicio burocrático, vertical meramente tecnocrático sino más bien un proceso social y político en el que los

que sufren el problema se convierten en actores de su solución. Los propios niños, los jóvenes, la mujer, la familia tienen un papel protagónico en su desarrollo, y en el de los niños mismos.

La inversión en la niñez y en la infancia se convierte así en el verdadero fundamento del desarrollo económico, de la justicia social y de la democracia, los valores cuya concreción todos deseamos al acercarnos al advenimiento de un nuevo siglo.

2. COLOMBIA SE COMPROMETE

Colombia no ha estado ausente del movimiento mundial por la infancia. Por el contrario, ha suscrito la mayor parte de los convenios internacionales y fue uno de los primeros países en ratificar la Convención.

En julio de 1991, la Asamblea Nacional Constituyente consagró los derechos de los niños en la nueva Carta Política dándole de esta manera una mayor solidez jurídica a los desarrollos institucionales experimentados hasta la fecha.

Para responder a los compromisos de la cumbre mundial en favor de la infancia, Colombia diseña y lanza oficialmente su programa nacional de acción en el mes de julio de 1992.

Este programa define, en armonía con las políticas del gobierno, sus compromisos internacionales y los derechos de los niños consagrados en la nueva Constitución colombiana, las políticas y programas necesarios para proporcionar atención adecuada a los menores de 18 años.

El programa se propone metas específicas en áreas como: salud, nutrición, educación, protección especial, agua y saneamiento básico, e incluye un breve diagnóstico sobre la situación actual, a partir del cual se establecen las metas respectivas para 1995 y final de la década.

Recientemente, en el mes de abril del presente año, por invitación del presidente Gaviria, tuvo lugar en Bogotá la segunda reunión americana sobre infancia y política social. El objetivo de esta reunión fue dar seguimiento al cumplimiento de los compromisos asumidos por los jefes de Estado en la cumbre mundial en favor de la infancia. Participaron ministros y representantes de 28 países de la región que suscribieron un documento de ratificación a sus compromisos por la niñez.

Más allá de los compromisos y las declaraciones internacionales ¿qué representa entonces para Colombia la participación en estos dos eventos? ¿Cuáles son las implicaciones de este compromiso y de qué manera beneficiarán a los niños, jóvenes y adultos de nuestro país?

Para responder a estas preguntas, permítanme en primer lugar resaltar como marco general de reflexión alguna de las implicaciones prácticas de los derechos del niño. Los derechos del niño deben ser vistos como lineamientos programáticos para propender por el mejoramiento de la calidad de vida de la infancia y la población en general.

En coherencia con la declaración de los derechos del niño se trata de crear las condiciones necesarias para que todos los niños sin excepción puedan disfrutar a plenitud de su derecho de vivir en un ambiente de afecto y protección, bajo la tutela y cuidado de sus padres y demás adultos, en buenas condiciones alimentarias y nutricionales, con servicios gratuitos y adecuados de salud y educación para atender sus necesidades básicas, reconocidos como sujetos de derechos, con una visión y una lógica propia para relacionarse e interpretar el mundo que le rodea, que necesitan del juego, la exploración y las experiencias de aprendizaje para desarrollar todas sus potencialidades y participar como sujetos activos en su grupo social.

Para evaluar los retos de Colombia frente a los compromisos adquiridos, conviene analizar rápidamente algunos indicadores de la situación actual de la infancia en nuestro país.

2.1 Condiciones de salud y nutrición:

La mortalidad infantil (menores de 1 año) sigue siendo alta comparada con otros países de igual nivel de desarrollo, aunque viene disminuyendo sin interrupción (pasa de 74.1 por mil nacidos vivos en 1971, a 60.9 en 1980 y a 39.6 en 1988) como consecuencia del aumento en la cobertura de las campañas de vacunación y el mayor acceso a los servicios de salud.

Se presentan, sin embargo, grandes diferencias según estratos socio-económicos (la mortalidad afecta más a los niños de las familias pobres, siendo de 76 por mil en las viviendas en miseria y de 61 por mil en viviendas con necesidades básicas insatisfechas), según regiones y según zonas urbana/rural.

La morbilidad de la población infantil colombiana presenta un cuadro en el que las enfermedades, tradicionalmente relacionadas con la pobreza y deficiencias de los servicios públicos y de salud, conservan una posición destacada si bien su incidencia sobre la mortalidad tiende a disminuir.

Las causas más frecuentes de morbilidad infantil entre los niños menores de un año continúan siendo las enfermedades diarréicas agudas, las afecciones del aparato respiratorio, la desnutrición y las afecciones congénitas. Las principales enfermedades de los niños menores de 5 años continúan siendo las originadas en el período perinatal las infecciones intestinales las respiratorias agudas.

La tasa promedio de mortalidad infantil en Colombia es casi siete veces superior a la de los países desarrollados.

Las familias más pobres son las que registran las tasas más altas de fecundidad, índices más altos de morbilidad y mortalidad materno infantil y mayores niveles de desnutrición. Todavía predominan pautas de morbilidad y mortalidad asociadas a situaciones típicas del subdesarrollo: enfermedades infecciosas intestinales y respiratorias, deficiencias nutricionales y enfermedades inmunoprevisibles.

Las infecciones perinatales son una de las principales causas de mortalidad infantil en menores de 1 año; muertes que están asociadas sobre todo a complicaciones del embarazo y el parto, por falta de cobertura apropiada de la atención pre y postnatal, embarazos precoces, poco espaciados, y a deficiencias nutricionales de la madre que dan lugar al bajo peso al nacer.

La mortalidad materna es uno de los indicadores más sensibles a las desigualdades en las condiciones de salud de la población y está inversamente relacionada con la cobertura de los servicios de salud. En Colombia las complicaciones relacionadas con el embarazo y el parto son la principal causa de muerte para las mujeres. El crecimiento de la pobreza en la pasada década ha contribuido a aumentar la inseguridad alimentaria de numerosas familias, y en especial de sus hijos pequeños. Baste señalar los siguientes indicadores para tener una idea de la problemática nutricional de la población en el país.

Se estima que aproximadamente 13% de los niños menores de 5 años sufre de desnutrición global y el 21% de desnutrición crónica.

Datos de cinco ciudades para 1990, muestran que el 8.7% de los niños tuvieron bajo peso al nacer (proporción superior a la registrada en otros países de similar grado de desarrollo), lo que está indicando serios problemas de privación nutricional entre las madres gestantes y lactantes de estos niños.

2.2 Educación y desarrollo:

Colombia registra una de las mayores tasas promedio de repetición escolar, superior al 40% de las regiones en desarrollo. El 50% de los niños que inicia la escolaridad primaria no la termina con éxito, por causas asociadas con la baja calidad de la enseñanza y la penuria familiar.

El problema no es sólo de igualdad de oportunidades sino de equidad en el éxito. En los últimos años el sistema educativo ha logrado matricular a casi todos los niños en edad de ser escolarizados,

pero se ha fracasado en lograr que todos ellos completen la primaria, debido a los altos niveles de repitencia y deserción escolar.

Se ha estimado que la repitencia escolar representa para Colombia una pérdida anual de más de 100 millones de dólares.

La repetición es cercana al 45% y la deserción, al 15% durante el primer año escolar, debido principalmente a la falta de aprestamiento y a la carencia de elementos que posibiliten la transición de hogar o del preescolar al primer grado.

La expansión de los sistemas educativos formales es insuficiente. Lo que se enseña debe ser más básico, más pertinente y socialmente relevante; el conocimiento básico disponible puede lograr una diferencia crucial en la vida de la humanidad.

A pesar del fuerte crecimiento experimentado en la pasada década, la cobertura de la educación preescolar sigue siendo mínima, pues en conjunto sólo atiende a menos del 50% de la población menor de 6 años.

De acuerdo con varios estudios se ha incrementado en la última década el fracaso escolar, especialmente en los primeros dos años de la básica primaria.

Los problemas de ineficiencia y calidad del sistema educativo se ven agravados por un alto grado de inequidad social, pues los más afectados son los alumnos pertenecientes a los grupos de población más vulnerables, especialmente en las familias rurales y urbano marginales de más bajos ingresos. En Colombia más del 50% de los niños en edad escolar vive en condiciones de pobreza.

2.3 Protección

La violencia aparece muy temprano en la vida de los niños colombianos; millones de niños aprenden a ser violentos en la familia o en la escuela, a resolver los conflictos por la fuerza, a través del

maltrato, e insulto o la privación de afecto. La gran mayoría de los niños colombianos que hoy sobreviven en las calles, está allí huyéndole a la violencia de sus familias.

Las más recientes estadísticas disponibles reflejan una ruda realidad, donde la violencia física y psicológica, desde el golpe y la privación hasta el homicidio intencional, forman parte de la cotidianidad de la infancia colombiana.

El estudio efectuado por la Procuraduría, detectó entre enero y mayo de 1993 un total de 2734 casos de lesiones a menores de edad; durante ese mismo lapso 743 niños fueron abusados sexualmente. Pero lo más alarmante es el hecho de que en solo Bogotá, en promedio, cada día mueren cuatro niños, por causas asociadas con maltrato y violencia.

El maltrato afecta a niños de todas los estratos socioeconómicos, generando profundas repercusiones sobre su vida futura. Los niños maltratados pertenecen en general a hogares en conflicto o en proceso de descomposición, en los que además de ser víctimas directas son "testigos" de la violencia intrafamiliar que se ejerce entre las parejas.

La violencia de la juventud y hacia la juventud, ha degenerado en un grave atropello de derechos y ha producido el abominable contrasentido de llegar a considerar que juventud y violencia son términos sinónimos.

Así, como es preocupante el creciente número de niños víctimas de la violencia (principal causa de muerte de adolescentes y jóvenes), es igualmente motivo de preocupación la aparición de niños y jóvenes ejecutores de actos de violencia. Durante 1990, 18.640 menores fueron remitidos ante los jueves por infracciones a la ley penal.

No se dispone de estadísticas fiables para establecer cuántos niños colombianos viven en circunstancias especialmente difíciles, pero las estimaciones globales dan indicios de su gravedad:

- Cerca de 20 mil niños maltratados o abandonados por año.
- Más de dos millones de niños trabajadores.
- Más de 500 mil niños de la calle.
- Más de 120.000 desplazados de las zonas de violencia.

Tampoco se conoce con precisión la magnitud de la violencia intrafamiliar y escolar; sin embargo evidencias indirectas obtenidas en investigaciones parciales revelan que la violencia en la familia, la escuela y la calle es un problema de altísima gravedad. Las víctimas en su mayoría mujeres y niños no denuncian a sus agresores por miedo a represalias y desconfianza en las autoridades.

La juventud colombiana tiene razón para estar escéptica. Sólo una parte de los adolescentes colombianos disfruta de las ventajas de la modernización, educación de calidad, servicios de salud, vivienda digna y empleo. La gran mayoría carece de los medios para desarrollar su potencial creativo y no ha sido capacitada adecuadamente para tomar decisiones en los momentos críticos de una etapa de por sí difícil.

La magnitud del reto no debe descorazonarnos, es mucho lo que hemos avanzado y hoy disponemos del conocimiento y la experiencia para atacar los problemas de manera frontal. Colombia es reconocida internacionalmente como país líder en el desarrollo de enfoques innovativos para afrontar problemas de salud, educación y protección de la infancia.

El mejoramiento de los indicadores de mortalidad infantil y desnutrición, la vertiginosa ampliación de coberturas en la educación básica primaria y en el acceso a programas de protección para los niños menores de 7 años, la voluntad política expresada en la expedición del código del menor y la introducción de los derechos del niño en la nueva Constitución, la expedición de los Conpes sobre educación, infancia, juventud y políticas para la mujer, la concertación y puesta en marcha del programa nacional de acción en favor de la infancia, el énfasis social anunciado y la creación de la red de solidaridad enunciados por el actual gobierno, son apenas

unos de los indicadores de nuestra voluntad y capacidad para superar la crisis.

La experiencia de muchos programas muestra que el ámbito de la comunidad local es el punto de encuentro donde las acciones del Estado y las iniciativas de la sociedad civil pueden alcanzar sus expresiones más tangibles eficaces, y más próximas a las necesidades de la población. Nuestra nueva Constitución ha sido sabia en el fortalecimiento de los procesos de descentralización y autonomía local.

Pero debemos tener siempre presente que "La gravedad de la situación no permite ya el empleo de medidas asistenciales paliativas. Es necesario aplicar una terapia integral de urgencia".

No existe evidencia de que los mecanismos del mercado y el crecimiento económico rectifiquen por sí solos estas desigualdades, ni restablezcan el equilibrio ecológico. Para promover la igualdad de oportunidades y frenar el deterioro ambiental es necesario aplicar políticas públicas complementarias. Políticas que tengan por un lado incidencia redistributiva, focalizadas en los grupos de población más necesitados, y por otro, que reduzcan los impactos negativos de la producción, el consumo y el crecimiento demográfico sobre el medio ambiente. Pero ante todo, es necesario asumir una nueva ética que conceda máxima prioridad a los niños como población más vulnerable".

Ni el crecimiento económico ni la democracia podrán consolidarse mientras la mitad de la población permanezca excluida de la actividad productiva y de la participación política, por falta de capacitación y de oportunidades para integrarse en la vida social. No es sólo una cuestión de injusticia, es también un gran despilfarro".

Esta nueva ética en favor de la infancia trata de promover el desarrollo de niños y niñas, quienes independientemente de su diversidad cultural y sus diferencias individuales, puedan gozar plenamente

te de sus derechos en todas y cada una de las dimensiones del desarrollo:

Las estadísticas disponibles sobre los indicadores de calidad de vida de la infancia en Colombia, señalan un mejoramiento relativo durante los últimos años, pero aún estamos muy lejos de alcanzar los niveles de oferta y calidad de servicios, y la puesta en práctica de políticas y acciones concretas para brindar oportunidades reales de cumplimiento a los derechos del niño.

La formulación y reconocimiento de los derechos sólo tiene sentido en el contexto de la aceptación y práctica de los deberes. Los derechos de los niños no pasarán de ser una declaración de buenas e inalcanzables intenciones si los adultos, jóvenes y padres de familia, instituciones y sociedad en general, no los asumimos como deberes principales e impostergables. Esta aceptación debe superar el discurso y el entusiasmo de los seminarios y congresos para convertirse en un ejercicio cotidiano, capaz de transformar nuestras actitudes y comportamientos en la relación con los niños y los jóvenes.

...¡Ese es el reto!

BIBLIOGRAFICA CONSULTADA

NACIONES UNIDAS. *Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño*. Plan de acción para la aplicación de la declaración mundial, New York, 1990.

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA. *Consejería para la juventud, la mujer y la familia*. Política integral para las mujeres colombianas, Bogotá, 1993.

UNITED NATIONS, 1994. *International Year of the family: Building the smallest democracy at the herath of society*, Viena, 1991.

CASTILLO, C. ORTIZ, N. GONZALEZ A. *Los hogares comunitarios de bienestar y los derechos del niño: el caso colombiano*. Florencia: Unicef. International Child development centre, 1993.

ICBF — Unicef — Banco Mundial. *Evaluación de los hogares comunitarios de bienestar: Informe técnico final*. Bogotá, 1992.

Programa nacional de acción en favor de la infancia: *Resumen ejecutivo*. Bogotá, 1992.

UNESCO OREAL. *Situación educativa de América Latina y el Caribe, 1980-1989*, Santiago, Unesco, 1990.

UNICEF. *Estado Mundial de la Infancia 1993, 1994*. New York. Unicef. *Los niños de las Américas*, Bogotá, Unicef: Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 1992.

UNICEF-PNUMA. *La infancia y el medio ambiente*, New York, Unicef 1990.

UNICEF. *El cumplimiento de las metas de la cumbre y los nuevos desafíos de América Latina y el Caribe*. Unicef, Oficina regional para América Latina y el Caribe. 1994.

**POLITICAS, PLANES,
ESTRATEGIAS Y PROGRAMAS
DE EDUCACION PREESCOLAR
DEL SECTOR OFICIAL EN
EL DISTRITO CAPITAL**

RAFAELA NUÑEZ DE VALENCIA*

* Coordinadora Distrital de Educación Inicial de Santafé de Bogotá, D.C.

Nos encontramos a las puertas del Siglo XXI y la ciudad de Santafé de Bogotá presenta realidades que deben ser analizadas para servir de marco a un Proyecto de Desarrollo Social.

Hoy, en Santafé de Bogotá, más del 70% de los niños en edad preescolar no va a las aulas (se habla de una población de 200.000) individuos y uno de cada cuatro vive en la pobreza absoluta. Es decir, no satisface las necesidades mínimas, son niños NBI. Estos infantes sienten el rigor de las privaciones desde antes de nacer, lo cual significa que son los más pobres entre los pobres. Según el Censo de Población Nacional y de Vivienda en 1993, en Santafé de Bogotá, la población se aproxima a 6'500.000 habitantes, de lo cual se deduce que el porcentaje poblacional del Distrito Capital, con relación al país se acerca al 20%. Así mismo, presenta los índices más altos de población infantil: 1.000.000 aproximadamente de acuerdo con el mismo censo.

La pobreza, medida por insuficiencia de ingresos y otros factores sociales, afecta a cerca del 50% de la población, con el agravante de que el impacto más "devastador" lo sufren los niños, los jóvenes y las mujeres, especialmente las embarazadas. Con motivo de la campaña "METE UN GOL A LA POBREZA", se afirma que cada 3 segundos muere un niño de un país en desarrollo; hecho este que podría reducirse hasta 7 veces en el número de fallecimientos con una intención sanitaria mínima. Si a esto le sumamos la violencia que azota la ciudad, la cifra es escalofriante. Además, según la Defensoría del Pueblo, en la actualidad la ciudad mata cuatro niños menores de 18 años por día.

La Defensoría del Pueblo en su informe agrega que en Colombia no existe un individuo que no haya visto un niño maltratado y se tiene por cierto que, quien ha sido maltratado incuba la violencia que se trasmite de generación en generación. En consecuencia, los problemas violentos que se viven hoy en nuestro espacio, son producto del abandono, la desidia porque se olvidó que el tejido social se construye con base en los infantes de las futuras sociedades. Por consiguiente, tenemos todo un cuadro clínico de pobreza y miseria que se cierne sobre el grueso de nuestra población infantil. Enfermedad recurrente: muerte prematura, maltrato y violencia, limitaciones en su crecimiento por prolongados estados de destrucción, deficiencias en su desarrollo intelectual, fracasos escolares, ausencia en las aulas, fuga del hogar, trabajo forzado, mendicidad y abandono.

Esa misma población de niños (nuestro más valioso capital humano) debe ser rescatado, educado y desarrollado integral y armónicamente. Estos y otros planteamientos deben ser analizados y cuestionados para establecer cuál es el nivel de compromiso del Estado y la sociedad para poder hablar de equidad, de fraternidad en la educación y de desarrollo social para un mejor nivel de vida.

Si la mayor riqueza de un país son sus recursos humanos, es bien poco lo que se está haciendo para fortalecer este recurso. El último informe del BID¹, en marzo de 1991², dedicado al tema de los Recursos Humanos, destaca que los programas de ajustes y estabilización han mejorado la economía de América Latina pero no así la condición de vida de vastos sectores de la población. La vigésima cuarta cumbre de la OEA² reunida en Cartagena en el presente año, analiza la difícil situación económica y social de América Latina. El informe presentado por el Secretario saliente de la OEA, Joao Baena Soares, a la Asamblea General, manifiesta que los grandes obstáculos son el deterioro continuo de los niveles de bienes-

1 Censo de población nacional y de vivienda, 1993.

2 Informe de la Defensoría y la Procuraduría Delegada de la Presidencia de la República, 1994.

tar de la gran mayoría de la población y las carencias que invaden a los pueblos y propone: luchar contra esta pobreza en un marco de desarrollo sostenido.

La ciudad de Santafé, se empeña en esfuerzos de productividad, tecnología y eficiencia mientras la justicia social va en deterioro. ¿Cómo se entiende que la riqueza crezca en un sector reducido mientras la pobreza socava a la mayoría de la población? ¿Cómo se habla de una ciudad modelo de democracia cuando al 50% le está vetado vivir con dignidad? Las políticas presentan como prioritario el desarrollo social y humano, mientras los programas de gobierno y las propuestas están en contravía. Puede publicarse con orgullo que el campo económico avanza con firmeza y que las grandes financieras producen exorbitantes dividendos, mientras el nivel de vida va en retroceso, la ciudad muestra índices positivos en la formación del capital, pero la mayoría de los habitantes no puede suplir sus necesidades básicas; los supuestos milagros económicos actuales no hacen más que ensanchar la brecha entre ricos y pobres.

Por otra parte la pobreza no se enfrenta con la convocatoria a grandes cumbres y con la construcción de magnas obras, que muestran la pujanza de los pueblos, mientras que en los tugurios los niños mueren de hambre y abandono. La pobreza se ataca con programas: educativos, de atención inmediata a la niñez, de rehabilitación nutricional, de servicios de salud, de recreación y bienestar, de vivienda, de empleo, de capacitación laboral, de atención a las familias con mejoramiento de los hogares.

Por consiguiente, la escuela debe convertirse en el ámbito de bienestar del niño, en el centro cultural y recreativo de unidad familiar y comunal, que es el espacio donde desde temprana edad se desarrolla el pensamiento y se construye el conocimiento. Familia y Escuela deben ser dos espacios de paz y convivencia. Por tal razón la Secretaría de Educación de Santafé de Bogotá a través de su programa Educación Inicial y Preescolar convoca a todas las directivas, docentes y entidades que en una u otra forma atienden al niño

de preescolar para que asistan al Primer Congreso Distrital de Educación Preescolar. Así, mediante el análisis y la reflexión surgirán propuestas y alternativas que le garanticen al niño; el derecho a la vida, a la educación a la recreación. Es decir, el derecho a crecer con dignidad.

ANTECEDENTES LEGALES:

Los anteriores análisis y reflexiones nos llevan a formular una política racional y coherente en torno a las acciones que se deben desarrollar en favor de la infancia. Algo así, como una "declaratoria de emergencia social", donde el niño sea el centro de todo el sistema de atención integrado, con prestación de servicios en: salud, nutrición, recreación, educación, bienestar y seguridad. Considerar al niño y a la familia como los elementos primordiales de toda acción gubernamental. La Constitución establece que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación obligatoria de los menores y las leyes 60 de 1993 y 115 de 1994, determinan que la nación y las entidades territoriales cumplirán con esta obligación.

El marco de la Constitución impone a los padres de los menores el deber de sostenerlos y educarlos, pero esto no es posible si la familia no cuenta con los medios para hacerlo. Igualmente, establece que el menor entre los cinco y los quince años debe estar incorporado en el sistema educativo. Define la educación preescolar como la que se ofrece a los niños antes de iniciar la educación básica y está compuesta por tres grados, dos constituyen la etapa previa a la escolarización y el tercero es el grado obligatorio. Sin embargo, la ley no define quién se responsabiliza del componente pedagógico y la educación del infante, previo a la educación preescolar. Parece ser que esta etapa la más rica de su desarrollo, quede sin cubrir. Igualmente, la ley no contempla servicios de salacunas. ¿Quién determina entonces criterios de calidad para el sector que desee prestarlos? Tampoco establece cómo es el nivel de participación de la familia y la comunidad en la tarea de educar al niño.

Los objetivos específicos de la educación preescolar³ son planteados por la Ley General de Educación con el propósito de ofrecer al niño un desarrollo integral y armónico atendiendo sus aspectos biológico, cognitivo, psicomotriz, social y afectivo, espiritual y de formación de valores mediante experiencias de socialización pedagógica y lúdica, que busquen:

- ❑ La formación del niño en cuanto a sujeto social como ser que nace, siente, piensa, conoce y construye su propio conocimiento.
- ❑ El crecimiento armónico y equilibrado de su cuerpo, de su espíritu, de su intelecto, lograr los medios de expresarse social, afectiva y espiritualmente.
- ❑ La orientación del sujeto constructor de conocimiento: al niño se el motiva hacia.

—La lecto-escritura, hacia las operaciones matemáticas mediante el desarrollo de sus potencialidades, la creatividad, las habilidades y destrezas propias de su edad.

- ❑ Se reconoce igualmente el ejercicio de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento.

Podríamos agregar algo realmente importante, no contemplado en la ley, que también se debe desarrollar en el niño. Esto es el ejercicio de la ciudadanía como futuro ciudadano. La educación desconoce cómo la escuela debe ser un ámbito de decisión política no desarticulada del quehacer pedagógico.

Se contempla igualmente como objetivo la vinculación de la Familia y la Comunidad al proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los niños, pero no representa al niño como ser inmerso en su sociedad a la cual pueda también influir y transformar.

3 Informe del BID, marzo de 1994. Vigésima cuarta cumbre de la OEA. Cartagena, 1994.

Parece que la Ley también olvidara que el niño es un acoplo de saberes y lo considera un ser pasivo que sólo llega al aula a recibir conocimiento para transformarse. Olvida cómo ha sido olvidado por siglos y que cada niño viene cargado de costumbres, cultura, historia; que su vida conoce de experiencias, mensajes y conocimientos, que es necesario rescatar y respetar. Nos preocupa dar a los niños lo mejor de sí y no recoger lo mejor de ellos. En esta forma seguimos construyendo modelos de sociedad en donde la libertad se restringe y la curiosidad está llena de peligros, como en Rin Rin Renacuajo donde el renacuajito quiere descubrir la vida y su curiosidad lo lleva a la boca de un pato trágico; o sea que la consecuencia de su independencia es mala, apunta hacia la desconfianza del niño por lo desconocido, por lo inexplorado.

La educación preescolar debe explicitar un objetivo con alto contenido político donde el niño sea crítico, autónomo, capaz de elegir conscientemente entre diferentes opciones, asumir responsabilidades y tener coherencia en sus decisiones. Igualmente, el niño en el preescolar debe ser capaz de solucionar problemas, crear situaciones nuevas, abrir nuevos caminos, si "los escuchamos", quizá ellos nos propongan sus propios sistemas educativos y así el docente será orientador y guía de este proceso.

UNA POLITICA EDUCATIVA PARA LA CALIDAD TOTAL

El compromiso será: elevar las condiciones y calidad de vida de los menores, de la familia y de la comunidad en su entorno. Se tomarán como áreas prioritarias de atención las zonas de pobreza y miseria con objetivos, tales como:

- ❑ La ejecución de programas educativos.
- ❑ La formulación de propuestas de trabajo comunitario.
- ❑ La articulación de acciones con otras entidades que atienden al menor (ICBF-DABS-Salud) para que coordinadamente se ofrezca servicios integrados al niño.

- ❑ El trabajo pedagógico con el niño que le permita el desarrollo pleno de su ser y lo encauce a la construcción de su Proyecto de Vida.
- ❑ La eficiencia y cubrimiento escolar, que permita, en 5 años contados desde 1993, atender en el grado obligatorio en todas las instituciones educativas oficiales, a todos los niños entre 5 y 6 años de edad y se asegure su permanencia en el sistema educativo.
- ❑ La familia, como principal educadora y responsable del niño, debe involucrarse en la gestión y dotación de los preescolares.
- ❑ La calidad en la educación se medirá también por el nivel de compromiso de la comunidad, las propuestas pedagógicas que se desarrollen, los recursos didácticos, administrativos y financieros, los ambientes escolares, los medios de difusión y comunicación, la modernización de la gestión administrativa con indicadores de eficiencia, las mejoras locativas que ofrezcan los servicios básicos al niño.
- ❑ Una cuidadosa selección de los docentes altamente calificados que sepan manejar esta etapa crítica del desarrollo del niño.
- ❑ Concertación con las universidades para el fortalecimiento del Apoyo Pedagógico en los hogares comunitarios de ICBF y DABS.
- ❑ También la concertación con salud para la atención directa del niño en los servicios de salud. Igualmente para el desarrollo de investigaciones que busquen alternativas para el mejoramiento de la condición del niño.
- ❑ Articular el trabajo de preescolar con los grados del ciclo de primaria para facilitar el paso del niño a la educación básica, fortalecer y promover acciones de participación comunitaria para la organización y autogestión que tiendan a mejorar el

ambiente de la comunidad, fortalecer la unidad familiar y cultural, crear hábitos de convivencia pacífica.

- Desarrollar estrategias pedagógicas conjuntamente entre educación ICBF y DABS para reforzar el trabajo de las madres comunitarias con el fin de que los niños atendidos por estas madres, logren su desarrollo integral. Este apoyo y acompañamiento a las madres comunitarias se hará mediante la ejecución y seguimiento con la práctica de los alumnos de las Escuelas Normales, las Facultades de Educación de las universidades y el servicio social de los alumnos del grado 11. Se debe considerar la atención a la niñez como un asunto económico social de gran magnitud, considerarlo dentro de la agenda política como inversión de carácter prioritario: "Pensar en la salud, educación y nutrición de los niños es garantizarle a Colombia una sociedad sana, bien preparada y vigorosa para el próximo milenio"⁴.

4 Conclusiones del foro: *¿Y de los niños qué?*, Santafé de Bogotá, agosto 1993.

**IDEAS FUNDAMENTALES
SOBRE EL PROCESO
DE DESARROLLO INTEGRAL
DEL NIÑO MENOR DE 6 AÑOS**

BERTHA RODRIGUEZ DE PINZON*

* Aspaen, Universidad de la Sabana.

Hay voluntad de trabajo.

La entrega del niño al maestro con toda confianza.

Tenemos que manejar esa inteligencia del niño, teniendo presentes todas esas características psicológicas. El maestro debe ser psicólogo. ¿Qué hacemos para desarrollar el trabajo de nuestros niños?

Los maestros no les pueden decir todo al mismo tiempo.

El niño en la actualidad debe ser educado en forma integral.

La socioafectividad hay que tenerla en cuenta, es la que propicia el respeto hacia sí mismo, para que él pueda interactuar en sociedad.

El lenguaje. A través de éste, el niño se comunica y nosotros tenemos muchas estrategias para explotar el lenguaje; por ejemplo: enseñarlo a escuchar. Escuchar en silencio, mirarlos a la cara, no contradecir para poder comprender.

¿Cuáles son las estrategias para pensar?

Esto es lo que el niño desarrolla, mediante la creatividad, pintura, dibujo, arte, etc. No sólo los artistas son creativos, y ser creativo es aprender a crear cosas, a buscar soluciones.

Enseñarle al niño a que solucione sus problemas, el valor está en

enseñarle al niño a que se valga por sí mismo, en que aprenda a compartir. El hecho de ser artista está en qué se hace.

Áreas de contenido

¿Cómo lograr la integración que propone el Ministerio de Educación Nacional? ¿Qué relación se debe establecer? ¿Qué es relacionar?

Buscar la relación entre un tema y otro, integración horizontal, correlación de áreas, esto es básico para relacionar conceptos.

- ❑ Proyecto comunitario. El proyecto pedagógico. El Constructivismo se puso de moda y es lo que se está haciendo, no significa que se hayan borrado las unidades integradas.
- ❑ ¿Qué es una unidad de experiencia integral?

Es un conjunto de actividades organizadas con el deseo de lograr el aprendizaje. La unidad integrada se trabaja hoy en forma más coherente, la unidad integrada es organizada pedagógicamente.

Los proyectos (diferentes modalidades). En Colombia se propusieron a partir de 1940 para las escuelas agrícolas.

- Proyectos educativos de Bienestar Familiar.
- Se necesita de una preparación de una dedicación.
- Los centros de psicología infantil. El proyecto es una secuencia de tareas unificadas siempre, buscando la cooperación de los estudiantes.

El proyecto comunitario va a solucionar los problemas de la comunidad.

ALCANCES Y COMPROMISOS DE LA FAMILIA COMO PRINCIPAL EDUCADORA DEL NIÑO Y SU PROYECCIÓN A TRAVÉS DE LA ESCUELA

BEATRIZ DE LA VEGA*

* Representante de la OMEP ante Unicef.

La familia, en nuestra época, ha estado sometida a la influencia de los grandes cambios que caracterizan la sociedad actual. Esto ha modificado las formas que tenía, para poder adaptarse a las diversas condiciones. En las zonas urbanas, por ejemplo, la familia nuclear se aísla cada vez más; se ha aumentado también en nuestro país las familias monoparentales, fenómeno que sólo existía en ciertas regiones y en grupos sociales marginados; hoy día es común en la clase media, en la trabajadora y en la clase alta.

El intercambio de fenómenos culturales mundiales en todos los países ha sido otro factor de cambio: sin embargo, su calidad perenne hace de la familia, en sus diferentes formas, la primera comunidad natural, que acoge y desarrolla al ser humano, como persona integral y miembro participante de la sociedad. Hay que reconocer que la institución familiar es esencial en la formación y educación. Nadie puede ser recibido y crecer sin ayuda, sin educación, sin que le muestren el mundo y sobre todo sin amor. La familia atiende la etapa inicial que es definitiva en la formación de la personalidad. Esta premisa es aceptada, universalmente, de ahí la importancia de buscar estrategias que mejoren las condiciones del recién nacido dentro de las exigencias de la vida moderna. La educación, que corresponde a la familia, es la más importante en la construcción de la personalidad y en la relación e integración a la comunidad.

El trato que ha recibido el niño, a través de los años, ha estado influenciado por la época y la cultura de su generación. En los primeros días de nacido, su incapacidad para defenderse lo hace

más vulnerable a los influjos del medio. La influencia de la madre, primera experiencia de relación con la vida, siempre ha estado condicionada por las creencias y tradiciones de las diferentes culturas. La tarea educativa familiar se basa en los lazos afectivos entre sus miembros; es por esto, que la sociedad debe apoyar este núcleo base de la comunidad. La guardería, el jardín infantil y las escuelas deben trabajar en equipo con la familia y lograr a través de ella un desarrollo integral que estimule las condiciones de vida para lograr mejores ciudadanos.

Hasta hace unos años la función primordial de la mujer era la maternidad ejercida por la madre biológica o por madres sustitutas. Además el niño era enviado por Dios como un premio a los padres y una bendición para el hogar. Actualmente, el niño, aun planeado y deseado llega a un medio que no está dispuesto a desorganizarse por él. Sin embargo, el proceso en todas las áreas (alimentación, pañales, juguetes, música, etc.), ayuda a compensar las carencias del ambiente actual.

La madre biológica siempre ha necesitado ayuda para atender sus hijos y en todas las culturas existen madres sustitutas que reemplazan o colaboran en la crianza de los niños. En algunas culturas, como la de la Costa Atlántica de nuestro país, es la abuela, el jefe de la familia extensa y es a ella a quien corresponde el papel como madre de los niños pequeños. En otras culturas, en épocas anteriores, las madres de crianza reemplazaban a la madre en la alimentación del niño. Algunos países enviaban a los niños al campo para que los criaran nodrizas consideraras más sanas, que las mujeres que vivían en la ciudad.

En la actualidad, no es generalmente una madre sustituta la ayuda, sino organizaciones con sus programas de protección y estímulo que complementan la labor de la familia; se procura una socialización precoz y existe la necesidad de acelerar el desarrollo.

El nombre de: "Estimulación temprana" muestra esta tendencia en casi todos los países y la intervención de extraños con el niño, es común en todas las culturas.

La educación actual recibe influencias de varios agentes educadores; podemos mencionar los siguientes:

1. La familia, en su forma tradicional y en los nuevos modelos es el primer educador y el más importante.
2. La escuela, desde el preescolar en donde se enriquece los conocimientos y donde se aprende a relacionarse con extraños y a progresar en forma integral.
3. Un sector educativo, por fuera de la escuela, que organiza deportes, funciones culturales y posibilidades de juego.
4. Los medios masivos, que llegan hoy día a todos los niños, serían un factor importante y positivo, si no fuera por las desviaciones que trae la comercialización de estos medios, a veces carentes de principios éticos.
5. La religión es fuente de formación en valores e inicia al niño en su vida espiritual.

Queremos presentar aquí, en la práctica, las posibilidades de una influencia recíproca de los diferentes medios, que estimule el cambio y consiga mejores condiciones de vida para nuestros niños, ya que sólo si tenemos niños más felices y logramos que los niños colombianos, inclusive de los grupos marginados, estén bien atendidos, tendremos un país menos violento donde no se sucedan hechos que nos avergüencen por su crueldad.

Una de las estrategias más positivas es el Jardín Infantil que logra integrar a los padres a la labor educativa y cambiar actitudes negativas de la comunidad, así como mejorar las relaciones Escuela-Familia.

Experiencias - Jardines Infantiles

1. Jardín Infantil "La Cabaña" Barrio Nivel Medio Bajo.

2. Jardín infantil "24 horas" Barrio Samper Mendoza, niños marginados en situación de riesgo.
3. Jardín infantil rural "Pelaya Cesar".
4. Clase media alta familias de profesionales.
—Centro de psicología.

OBSERVACIONES

Se pasaron filminas de los jardines antes citados.

**FACTORES DE ÉXITO EN EL MARCO
DE LA ORGANIZACIÓN Y
PARTICIPACIÓN COMUNITARIA
DEL PROGRAMA
HOGARES COMUNITARIOS
DE BIENESTAR**

CLARA INÉS TORRES MÉNDEZ*

* Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.



CONSIDERACIONES GENERALES

En una sociedad en permanente dinámica de cambio, donde existe una agudización de los problemas sociales, se requiere la formulación de propuestas alternativas, que de una u otra manera se inscriban dentro de los propósitos de promoción y participación activa de las comunidades. Esta formulación se refiere al estudio y comprensión de sus problemáticas, a la planificación de propuestas de acción, su implementación, y la evaluación de resultados. Propuestas que necesariamente se traducen en proyectos que responden a las necesidades crecientes de los grupos más vulnerables de la población.

En el transcurso histórico del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, se ha llegado a mayores niveles de precisión, en cuanto al diseño de planes, programas, proyectos y subproyectos, que se concretan a través de diferentes servicios en torno a la atención de la infancia y la familia. En este sentido, explícita e implícitamente la protección y la prevención han sido procesos sin limitaciones, que

tienen de por sí un carácter de simultaneidad y que se intensifican de acuerdo con las manifestaciones, requerimientos y relaciones de los seres humanos.

El proyecto de Hogares Comunitarios de Bienestar se inscribe en el ámbito de la protección preventiva, señalado en la Ley 75, en la Ley 7a. y reiterado en el Código del Menor. Por lo tanto, sus acciones están enmarcadas dentro de este contexto y va dirigido a los niños menores de 7 años, la gestante y lactante, propiciando así el bienestar del niño en su familia y comunidad.

"Este programa se define como un conjunto de acciones que el Estado apoya para que las familias y comunidades asuman permanentemente y responsablemente el desarrollo psicológico, físico y social de los niños menores de 7 años, pertenecientes a sectores de extrema pobreza".

Los niños en grupos de 15 son atendidos durante la semana en jornadas de medio tiempo o tiempo completo, en casas de familia que son seleccionadas por sus comunidades. En estos hogares, los niños reciben afecto, alimentación y cuidado, allí aprenden a compartir y a relacionarse con otras personas, es decir, cuentan con apoyo para el logro de su desarrollo integral. El funcionamiento del programa de Hogares Comunitarios es ejecutado por las asociaciones de padres de familia, integradas por todos los padres o personas responsables de los niños. Antes de proceder al desarrollo puntual, es importante anotar que las consideraciones generales objeto de esa ponencia, parten de la experiencia y memoria institucional que rescatan el esfuerzo conjunto de la Sede Nacional, Regionales y Centros Zonales en la construcción y desarrollo de metodologías participativas, en el intento de fortalecer procesos de organización y participación comunitaria. Estudios recientes del programa al interior del ICBF, como también de Agencias Nacionales e Internacionales, nos están demostrando hallazgos importantes en este sentido, los cuales están determinando su revisión y orientación permanente.

DESARROLLO

Como es bien conocido, el proyecto *Hogares de Bienestar* representa una de las alternativas de atención a la niñez más novedosa y de más amplio impacto, entre las generadas en los últimos años.

A nivel nacional el saldo de cobertura de 300.000 niños en 1987 a 1/186.962 está dentro del rango de edades de 2 a 7 años, con la apertura de la modalidad FAMI, cobijando la población menor de 2 años, mujer gestante y madre lactante, se elevó a una cobertura de 1'289.160 a mediados de 1994.

El programa permitió trascender la mera atención nutricional de los niños en alto riesgo físico y psicosocial para convertirse en una estrategia de desarrollo social; como lo evidencian:

—La evaluación realizada por el Banco Mundial ICBF en 1992.

—La sistematización de experiencias exitosas en organización y participación comunitaria CINDE-ICBF 1993.

—Censo Nacional de Hogares de Bienestar, ICBF, 1994 entre otros.

Los informes anteriores constituyen el fundamento de la presente ponencia. Esos informes demuestran que la estrategia soporte del programa es la organización y participación comunitaria que, por consiguiente, su desarrollo es desigual en las diferentes regionales del país y a su vez, en cada uno de los municipios y localidades de las ciudades como Santafé de Bogotá, Medellín, Cali, etc.

La evaluación del programa en 1992 hizo una revisión detallada sobre la estructura organizativa y la capacidad de gestión alcanzada para compartir decisiones y responsabilidades en la ejecución del programa, para generar la movilización de recursos comunitarios, consolidar las bases organizativas (juntas de padres, comités, juntas directivas y asociaciones) y aplicar mecanismos de democracia participativa y representativa.

Las tendencias de desarrollo identificadas en los resultados de la evaluación fueron tres:

—Una primera denominada "incipiente", en donde apenas se asoman brotes de organización y participación, expresada en la creación de las asociaciones y juntas directivas.

—Una segunda, evidencia un marcado acento a la animación institucional, sobre la propiamente comunitaria.

—La tercera, se percibe con un énfasis en la animación comunitaria.

Con los resultados anteriores a finales de 1992, surge la iniciativa de sistematizar experiencias en Organización y Participación Comunitaria (OPC), ligadas al programa, en donde participaron 7 Regionales con 14 experiencias catalogadas como exitosas. La Regional Santafé de Bogotá participó en 3 de ellas.

Esta sistematización representa un esfuerzo de síntesis del proceso vivido durante el transcurso de 1993, en donde se condensan los resultados. En primer término, se describe el proceso de sistematización en sí mismo y en segundo lugar, los hallazgos obtenidos, por supuesto, involucra un análisis prospectivo que ofrece importantes señalamientos en el marco de las nuevas condiciones y los nuevos escenarios de la realidad sociopolítica, socioeconómica y sociocultural de la vida nacional, regional y local, que lo vinculan entre otras instancias al plan de desarrollo nacional, local y a los procesos de reorganización de los sectores de Educación, Salud, Economía y Bienestar.

La descentralización, la apertura social y modernización del Estado, enmarcan los requerimientos de la prospectiva del programa en general y de la participación y organización comunitaria en particular.

FACTORES DE EXITO

Presento a continuación, los FACTORES DE EXITO identificados en el marco de los procesos de organización y participación comu-

nitaria del programa Hogares Comunitarios de Bienestar (informe ejecutivo, sistematización de experiencias exitosas, CINDE, ICBF 1993).

1. A nivel de la Asociación

- ☐ Un claro reconocimiento de sus miembros como líderes, simultáneo a un comprobado sentido de pertenencia a su comunidad e interés y sensibilidad social hacia los niños.
- ☐ Un manejo amplio y relativamente homogéneo por parte de todos los miembros de la asociación sobre la concepción general del programa: su filosofía, su sentido social y humano. Así como claridad sobre los procesos técnico-administrativos generales y específicos, con un conocimiento del papel en los mismos de su estructura organizativa.
- ☐ La conciencia y el compromiso de la atención de los niños como una responsabilidad colectiva total, que garantiza que todas las acciones apunten a sostener unos estándares altos de calidad del programa en aras del bienestar infantil.
- ☐ La participación activa y sostenida de todas las instancias organizativas en la definición de un plan de trabajo anual, que canaliza y coordina todas sus acciones en torno a los objetivos comunes por el mejoramiento de las condiciones reales y permanentes de vida de los niños y sus familias.
- ☐ El desarrollo de una actitud positiva entre sus integrantes caracterizada por:
 - Pensar bien de la gente
 - Hablar bien de la gente
 - Hacer bien a la gente
 - Apoyar los aspectos que unen a la comunidad, desestimulando la insistencia de aquellos que los separan o antagonizan.

- Fortalecer la capacidad de tolerancia en las diferencias.
- Saber comunicar fluida y oportunamente sus iniciativas.
- Saber escuchar a los demás y actuar en función del diálogo y la reflexión.
- Ser capaz de subordinar los intereses propios y personalizar los colectivos.
- Capacidad de lograr un reconocimiento institucional y comunitario.
- Disponibilidad de tiempo, convicción, compromiso y capacidad organizativa.

2. A nivel de los procesos de animación, divulgación y dirección

Las experiencias demuestran que el proceso de animación requiere como condición de éxito, el conocimiento previo de la comunidad y del contexto sectorial y/o barrial, en el que las mismas se desenvuelven. Para lograr esto se identificaron como necesarios dos elementos centrales:

- La interrelación del equipo institucional con la comunidad.
- La construcción de un perfil completo y claro de la comunidad que incluye, además de la identificación de necesidades, un análisis de las potencialidades y recursos así como también una ubicación sobre la trayectoria de organización y participación.

3. A nivel de la integración de los agentes institucionales con la comunidad

Se deduce de las experiencias que es indispensable partir de un acercamiento directo a la comunidad, el cual debe complementarse con el conocimiento mutuo del agente externo y de la comunidad, a través de la consulta de fuentes primarias y documentales que ofrezcan características propias.

En este punto aparece en toda su dimensión la problemática implícita en la relación del agente externo con la comunidad. Se trata de establecer una relación de intercambio, de integración y complementación en la cual no se distorsione sino que se complemente el desarrollo de los procesos propios de la comunidad en cuanto a la participación, autogestión y organización.

4. A nivel de los principios que orientan la relación del agente externo con la comunidad.

El proceso de integración con la comunidad se gesta desde un intercambio de saberes entre sujetos, los cuales son poseedores de conocimientos, valores, tradiciones, imágenes sociales propios de la comunidad y de la institución.

El reconocimiento del intercambio de saberes implica conocer el valor de la cultura, de sus múltiples expresiones, donde la tradición y los valores representan un saber popular; así como el agente externo es poseedor de una cultura, valores, intereses y conocimientos científicos los cuales se complementan.

Es fundamental tener en cuenta que el intercambio y la integración del agente institucional con la comunidad, implica tensiones, contradicciones y conflictos los cuales requieren ser adecuadamente manejados.

El diálogo y la comunicación implica muchas veces una ruptura de los códigos de comunicación, lo cual exige que mutuamente se empiece a captar el entorno cultural, axiológico y simbólico de la comunidad y del agente externo.

El equipo externo no puede asumir la actitud de director del proceso, sino asumir el papel de facilitador que aporta a los procesos de conocimiento, interacción, participación y organización de la comunidad.

La integración implica reconocer que es indispensable conocer los procesos organizativos estructurales que se reflejan en la comuni-

dad para detectar las potencialidades que encierran dichas organizaciones en el desarrollo integral comunitario.

Es necesario reconocer que la integración y conocimiento de la comunidad, se constituye desde la coordinación y cooperación con otras entidades gubernamentales y no gubernamentales, presentes en el sector.

5. A nivel de la comunidad e identificación de necesidades, posibilidades y recursos

La sistematización muestra como factor de éxito, el hecho de que las experiencias hayan iniciado su proceso de interacción entre la institución y la comunidad, a partir de la construcción y elaboración de un perfil de la comunidad. La elaboración de un perfil de la comunidad implica un conjunto de información inicial relevante, acerca de sus características:

- De orden social
- Las características de orden económico
- Características de orden político
- Características de orden cultural
- Características de orden físico

Para su realización exitosa dentro de un enfoque participativo asumido por el programa, la elaboración del perfil en cuestión ha implicado el desarrollo de cuatro ejes fundamentales:

- a. Una investigación preliminar
- b. Un diagnóstico institucional inicial
- c. Un diagnóstico comunitario
- d. Un diagnóstico que sintetiza los dos primeros

CONCLUSION

Después de examinados los anteriores puntos, ¿Qué es entonces lo más importante en la participación? ¿Acaso asumir los roles de

manera responsable? ¿Identificarse con un grupo? ¿Generar nuevas alternativas de respuesta? ¿Que el sujeto se autoconstruya integral y colectivamente? Me parece que todo es importante.

Es necesario reconocer que la participación tiene diversas formas de expresión, pero también hay que considerar criterios para determinar hacia dónde se camina, o sea, es necesario identificar claramente las motivaciones por las cuales se participa, para que estas conduzcan a un proceso de organización y participación comunitaria en el ámbito de *las dimensiones psicopolítica, cultural, pedagógica, económica y hacia una comprensión de los procesos sociales*.

Aquí retomo, como proceso de reflexión, lo que Nicolás Buena-ventura enuncia en su artículo: "Decreto de Manumisión, ¿Qué pasó camarada?": "No es el Estado el encargado de cambiar la sociedad civil y su funcionalidad sino al revés, es el desarrollo de la sociedad civil y su democracia el que da cuenta del Estado".

PAPEL DEL EDUCADOR EN LA SALUD PREESCOLAR

DR. FREDDY CÁRDENAS AGUIRRE*

* Médico - educador.

La dimensión salud, como parte fundamental del hombre, estará presente en la mente del Educador al apropiarse de su papel en la formación integral del niño y aún más, si su acción se encamina a mejorar la calidad de vida de la población.

Entre los fines de la educación previstos en la Ley 115, se contempla la promoción, prevención preservación en la salud y la higiene. El desarrollo de estos aspectos tiene fundamental relevancia en el currículo del preescolar porque es la etapa más adecuada para la introducción de hábitos saludables que han de reforzarse a través de las diferentes etapas del sistema educativo.

Entre los objetivos de la educación preescolar, la Ley general de la educación orienta a "La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud".

En el proceso de desarrollo de la identidad, el niño preescolar ha de asimilar con claridad que entre los elementos de la personalidad hay uno muy importante: La salud; esta impone conseguirla, mantenerla y cuidar la propia y la del otro.

En mi experiencia como educador y médico, he logrado encontrar aspectos que un Maestro puede tomar en cuenta para la promoción, prevención y desarrollo de la salud de los preescolares:

1. Al ingreso es conveniente revisar intencionalmente el certificado de vacunación que debe contener como esquema mínimo las vacunas que tienen asterisco.

Recien nacido:	BCG; Vacuna contra la tuberculosis
Dos meses:	*DTP *Polio Hemophilus
Cuatro meses:	*DTP *Polio Hemophilus
Seis meses:	*DTP *Polio Hemophilus
Nueve meses:	*Sarampión
Quince meses:	*MMR
Dieciocho meses:	*DTP *Polio refuerzos
Cuatro a cinco años :	*DTP *Polio refuerzos

Esquema tomado del *Manual de Neurología Infantil*, Espinosa, Hernández y Morales, (Hospital Militar de Santafé de Bogotá) Editorial Celsus, 1994.

La vacuna DPT: Difteria, Pertusis (Tos ferina) Tétanos, llamada vacuna triple, es de aplicación intramuscular.

La vacuna MMR Measles, Mups, Rubeola o triple viral. Es una vacuna que no suministra gratuitamente el Ministerio de Salud, pero que a mi modo de ver es fundamental y su costo es sufragable para la mayoría de las familias; se consigue en las cajas de compensación familiar (Cafam la aplica también a no afiliados) y en la Cruz Roja.

La vacuna contra Hemophilus influenza, previene la Meningitis, que con alta frecuencia es causada por ese germen.

En la actualidad está disponible en el mercado la vacuna contra el virus de la Hepatitis B, la cual es recomendable, dada la gravedad de esta enfermedad.

Estos datos conviene anotarlos en la ficha de salud escolar, que debe ser un instrumento diseñado en conjunto entre el maestro y el médico, que permita hacer un seguimiento lineal de varios aspectos de la salud del niño, algunos de los cuales pueden ser diligenciados por el educador.

El educador puede valorar el estado nutricional anotando:

La talla y el peso del infante, y la ubicación en una tabla de percentiles; también puede aplicar el examen de agudeza visual para lejos, con ayuda de la tabla de Snellen; este permite detectar a niños con déficit de agudeza visual por miopía o astigmatismo y remitirlos a tiempo al especialistas.

La ficha de salud escolar le permitirá al maestro saber las enfermedades que han aquejado a su alumno, y si tiene una enfermedad crónica, cuyas secuela o tratamiento actual pueda interferir en el aprendizaje; además le permitiría dosificar el ejercicio físico o prever riesgos.

Como ustedes pueden suponer la ficha de salud escolar, se convierte en un instrumento que le permite con una pequeña asesoría del profesional de salud, conocer ese aspecto oculto de cada estudiante; su estado de salud con base en algunos parámetros objetivos; además permite el acercamiento entre educadores y profesionales de las Ciencias de la salud, que se hace tan necesario dentro de la visión transdisciplinario de la persona.

2. El desarrollo de hábitos de higiene, es un aspecto que se debe retomar como fundamental en la prevención y promoción de la salud. Los maestros estamos encargados de volver a poner en moda el baño diario, el cambio de ropa, el aseo de las fosas nasales, el lavado de las manos antes de las comidas, antes de consumir el contenido de la lonchera, el cepillado de los dientes después de cada comida y mejorar el practicado después de la merienda; la revisión periódica del cuero cabelludo para no tener que sorprenderse por la presencia de la pediculosis (piojos); su presencia implica el uso de champú adecuado como Gamabenzeno, dejándolo actuar por 10 minutos y repitiendo la aplicación al tercer día, para toda la familia, excepto para los menores de 5 años que usarán productos recomendados por el médico.

Así mismo el educador debe llevar al alumno al desarrollo de hábitos saludables como la nutrición balanceada, acorde con las

posibilidades económicas de los padres de familia; adecuada cantidad de tiempo para dormir —ideal 10 horas para preescolares— y evitar el colecho (dormir acompañado en la misma cama), consultar al médico si el niño presenta enuresis (se orina en la cama). El uso adecuado del papel higiénico; buscar evacuar el intestino preferiblemente antes del baño; tener tiempo para recreación y deporte como forma adecuada de uso del tiempo libre, y este como factor de desarrollo humano y factor fundamental de la salud mental.

3. Observar la salud del preescolar es fundamental porque la mayoría de sus padres no mantiene en casa en razón de su trabajo, y muchas veces es el maestro quien más puede detectar los quebrantos de salud del niño, para exigir la valoración médica a tiempo, y además, controlar hasta donde esté a su alcance si le fue suministrado el tratamiento.

Las incapacidades por enfermedad no deben ser para el educador únicamente la forma de justificar la inasistencia; se deben referenciar en la ficha de salud escolar y revisar si la causa es una enfermedad contagiosa como varicela, sarampión, hepatitis, rubeola, paratiditis (paperas), las cuales como criterio práctico deben tener 10 días de ausencia a la clases, para proteger adecuadamente la salud de los demás estudiantes.

Desde luego, el maestro no debe ponerse en la absurda posición de que la inasistencia a la clase sólo la justifica la incapacidad médica; las incapacidades de los padres son perfectamente válidas y no necesariamente se dan por motivos de salud; además, debemos considerar que en la población que atendemos muchas veces el padre no dispone del tiempo para llevar a su hijo al médico, no dispone de los recursos necesarios.

El educador también tiene su fuero para incapacitar por salud a un alumno; por ejemplo: en el caso de los estados gripales tan frecuentes en la edad preescolar, un niño agripado que tiene estornudos y tos es una persona que está suministrando virus a todos sus compañeros y a su maestro; por tanto, es un niño que debe estar

en su casa por 3 ó 4 días para evitar que se produzca epidemia en el curso, lo cual traería más incapacidades y menor rendimiento escolar.

4. El botiquín escolar; es un elemento necesario y que fundamentalmente debe contener elementos para atención de pequeñas heridas y algunos analgésicos. El manejo de los analgésicos no puede ser sin criterio; un dolor abdominal bien puede ser el inicio de una apendicitis. El uso de la aspirina está contraindicada en niños asmáticos porque puede desencadenar una crisis.

Cuando se presenta enfermedad diarreica aguda, el maestro debe estar en condiciones de manejar el suero rehidratante oral (servidrat, suero OMS, sales de hidratación oral) de acuerdo a las instrucciones para suministro del mismo; esto evitará que el niño se deshidrate y ponga en peligro su vida.

Para el manejo de la fiebre debe tener termómetro para tomar temperatura, de tal manera que todo niño que presente más de 38 y medio grados centígrados debe bañarlo con agua tibia y no secarlo para permitir que al evaporar el agua que le queda pegada a la piel logre gastar el calor excesivo; tome nuevamente la temperatura y si es mayor de 37.5 repita el procedimiento cuantas veces sea necesario; no hay ninguna enfermedad que contraindique este procedimiento.

Recuerde que en los niños la fiebre alta puede causar convulsiones; si le convulsiona alguno de sus alumnos, con fiebre o sin ella, jamás intente suministrarle agua o medicamentos mientras esté inconsciente.

5. El ambiente escolar no debe ofrecer riesgos: el maestro es el responsable de revisar la disposición de basuras, el estado de los sanitarios, las escaleras, barandas, ventanales, techos, muros, muebles, tienda escolar, restaurante escolar, parque infantil, etc. Si alguno de estos sitios presenta riesgo para la salud, integridad a la vida de los alumnos, no se debe comprometer a

trabajar en un sitio así, recordemos que estamos al frente de varias vidas y que la historia está llena de anécdotas de maestros conformistas que se arrepintieron mucho de no haber tomado una decisión de protección.

Un(a) educador(a) puede pedir asesoría a saneamiento ambiental de la secretaría de salud para que le ayuden a valorar el estado del edificio y su entorno donde se desarrollará su labor.

6. En el aula o el campo deportivo mientras se desarrollan las actividades de aprendizaje y socialización, el educador detectará una serie de problemas de salud en los niños, por ejemplo los trastornos de atención acompañados de hiperactividad o sin ella. Las ausencias (epilepsia de pequeño mal), los niños maltratados (estamos obligados a denunciar el maltrato), los niños desnutridos, etc. No se quede solo manejando estas dificultades, asesórese, trabaje en equipo y considérese parte del diagnóstico y tratamiento de los trastornos de salud. Verdaderamente para los niños de esta edad, Ud. educador(a) es su segundo(a) madre o padre.

No hay que descuidar la salud mental, la escuela de por sí es un espacio de socialización y desarrollo multidimensional y ha de ser un lugar agradable para los niños. La salud mental es un aspecto que debe trabajarse fundamentalmente a través de la escuela de padres; nuestra sociedad es de padres maltratantes ya que el curso para padres generalmente fue el que se tomó en la propia familia y ahora el ejercicio del rol de padre se hace siguiendo el modelo que se vivió en la propia crianza.

Educador(a) de preescolar:

Son muchos los aspectos que podríamos seguir considerando, pero dadas las características de estas memorias no me puedo extender más. Mi mensaje final es:

¡Educador(a) Ud. es fundamental en el desarrollo y mantenimiento de una buena salud del preescolar; no trabaje solo, asesórese, haga equipo con los profesionales de la salud; los niños que hoy son la esperanza de Colombia!

LA LUDOTECA

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

DE TRABAJO CON EL NIÑO

Y LA COMUNIDAD

LA LUDOTECA
"UNA EXPERIENCIA ENRIQUECEDORA
DE TRABAJO CON EL NIÑO
Y LA COMUNIDAD"

GRACIELA DE RODRIGUEZ
AURA RODRIGUEZ DE MONTES
JOSEFINA BARAJAS DE FLOREZ*
KAREN DARION COUPAL
(Traductora)

* Miembros de la Asociación Colombiana de Educación Preescolar

USTIFICACION

En la organización actual de la sociedad, tanto los niños como las familias no tienen posibilidades directas de creación de espacios de juego. Con el crecimiento de las ciudades, cada día son más reducidas las zonas de recreación; el trabajo de la mujer en la calle con el fin de ayudar en la economía familiar hace que el niño se vuelva parte de una institución, por lo que es necesaria la creación de espacios de juego dotados del material recreativo, formación de animadores lúdicos, logrando de esta manera cumplir uno de los principios básicos de la educación, como es el desarrollo integral del niño y la integración niño familia, comunidad.

1. Entre las posibilidades de juego que pueden ofrecer los espacios cerrados, la solución que parece resolver con mayores garantías los problemas antes mencionados es la *Ludoteca*, la cual a su vez sirve como rescate del juego y elemento esencial en el desarrollo de la creatividad, aprendizaje, socialización del niño y el reencuentro de la cultura y tradiciones de la comunidad en general.

En la ciudad de Santafé de Bogotá, algunas comunidades viven en condiciones de miseria con pocos o ningún recurso de salud, educación, trabajo y recreación produciendo focos de delincuencia para poder subsistir; es por esta razón que se hace indispensable planear y desarrollar programas de alternativas de atención integral a estas comunidades, para que se integren en un proyecto común, proporcionando ambientes alegres y recreativos.

Se ha planteado la creación de un programa recreativo llamado "ludoteca" o "juegoteca", el cual por sus características se convierte en un espacio de encuentro comunitario, donde la recreación a través del juego, la danza, la expresión corporal y el canto se convierten en un recurso educativo y de socialización por excelencia.

La asociación colombiana de educación pre-escolar —ACDEP— consciente de las necesidades socio-económicas de las comunidades marginadas, a través del centro de estudios psicopedagógicos incluyó dentro de su currículo, el área de proyección a la comunidad, desde hace una década, con el fin de que las alumnas practicantes desarrollen proyectos de índole social en beneficio de esas zonas; fue así como elaboró un anteproyecto sobre la creación de ludotecas, presentado en el Congreso Mundial de Educación Pre-escolar celebrado en la ciudad de Oslo en el año de 1991. Este anteproyecto tuvo gran acogida y fue aprobado para ser desarrollado. De este modo, nace la ludoteca Eva Balke en el barrio Bosque Calderón, la cual ha servido de ludoteca piloto para todos los países de latinoamérica. Dadas las inquietudes de la presidencia mundial de la OMPE, Sra. Candide Pineault, quien asistió a la inauguración de la Eva Balke en el 45º. Consejo Mundial en Bogotá, llevó estas inquietudes al gobierno canadiense, obteniendo la aprobación y la subvención de nuevas ludotecas en México, Panamá, Honduras, Brasil y Colombia.

CONTENIDO DEL TALLER:

2. Los programas de establecimiento de ludotecas tienen como objetivos:

- ❑ Organizar ludotecas comunitarias que sirvan de medio de integración de todos los miembros para que en forma recreativa puedan desarrollar su creatividad de manera gratificante y productiva.
- ❑ Proporcionar a la comunidad un espacio de encuentro donde puedan recrearse por niveles: niños, jóvenes y adultos, según cronogramas y programación.
- ❑ Desarrollar una función pedagógica con los niños ofreciéndoles la posibilidad de elección entre un máximo de buenos juguetes y actividades.
- ❑ Fomentar hábitos de convivencia, compartiendo los elementos lúdicos y racionalizando las situaciones conflictivas.
- ❑ Desarrollar habilidades y destrezas a través de la manipulación, ejemplo: construcciones, títeres, juegos de arrastre, dramatización, juegos pre-deportivos y tradicionales.
- ❑ Inculcar la responsabilidad y honradez con respecto a las personas y a las cosas.
- ❑ Desarrollar habilidades sensoriales enriquecidas por juegos, danza, canto, ritmo y arte creativo.
- ❑ Elaborar de material lúdico por parte de la comunidad, empleando material ambiental.
- ❑ Rescatar juegos tradicionales como medio de reencuentro cultural.

RINCONES EN QUE SE DIVIDE LA LUDOTECA:

Una ludoteca se constituye de:

Rincón de dramatización y títeres, rincón de arte gráfico y plástico, rincón de construcción, rincón de biblioteca, rincón de ecología, rincón de música.

PARTICIPACION DE LOS PADRES EN LA LUDOTECA:

Responsabilidad colectiva, educativa y práctica.

METODOLOGIA:

Se busca orientar el trabajo mediante la metodología de taller, con el propósito de reflexionar a través de las diversas vivencias, para llegar a manejar con propiedad la temática respectiva, utilizando estrategias pedagógicas.

RECURSOS:

Se necesita de ordinario un salón amplio para 30 participantes, como máximo. Papelógrafo, pliegos de papel bond o periódico, marcadores y betamax.

1. El derecho a jugar es una necesidad que los adultos no deberían nunca negociar o alterar. Jugar es el trabajo del niño:

Una frase que oímos a menudo y muy tentadora para iniciar una conferencia.

Pero les advierto, no me limitaré a citarla sino que tengo la intención de explorar con ustedes, los significados concretos y las implicaciones más importantes de esta idea.

En mi calidad de educadora y psicopedagoga me preocupa el hecho de que un niño no juegue lo suficiente de manera espontánea durante los años preescolares.

Pero cuidado, me refiero aquí al placer de jugar por jugar... y no a la visión lúdica adulta que trata de explotar de manera no pertinente las funciones educativas, pedagógicas y didácticas del juego.

2. El adulto se aprovecha del interés lúdico espontáneo del niño para orientarlo demasiado temprano hacia aprendizajes específicos. Por ejemplo, la industria del juguete propone muchas veces aprendizajes académicos con falsos pretextos lúdicos: piénsese en particular en las series de alfabetos; en los juguetes con cifras asociadas a juegos de bloques destinados a niños demasiado pequeños. Ellos no están generalmente listos para este tipo de aprendizaje.

Si lo que queremos para el futuro son adultos motivados, activos, equilibrados, debemos dar a los niños de hoy en todas las culturas el derecho a jugar.

3. Debemos respetar el universo del niño, alimentarlo con elementos de su cultura, dándole siempre el derecho a jugar. A pesar del reconocimiento teórico de este derecho al juego, existen sociedades que aplican este principio de manera muy diferente. Por muchas razones legítimas, el adulto muchas veces se olvida de su propia infancia estando preocupado por su vida diaria, su supervivencia y su trabajo. Este olvido, comprensible pero cuestionable de las principales características de la infancia, hace que el adulto empuje al niño a veces demasiado temprano hacia la edad adulta olvidándose que un niño feliz es un niño que puede vivir plenamente su infancia.

Todos tenemos buenos recuerdos de los principales juegos de nuestra infancia. Cualquiera sea el juego, o el medio particular donde nos hemos criado, todos tenemos un recuerdo de nuestro juego más lindo: el que jugábamos con nuestros padres, nuestros hermanos o nuestros amigos. Sin embargo, para nosotros los adultos, interpretar lo que significa jugar para un niño no es siempre fácil, porque esta interpretación varía de una persona a otra.

¿Trabajar o jugar? Ahí está la pregunta. Varias escuelas de psicología se confrontan. El único verdadero consenso se obtiene cuando rememoramos los juegos de nuestra infancia. Jugar es escoger libremente. La verdad es que este concepto es difícil de aplicar. A veces el adulto interpreta como un juego una actividad que no es lúdica y otras veces no reconoce que el niño está jugando cuando en realidad, lo está haciendo.

El juego siempre debe ser entretenido. La vida del niño, puede desarrollarse experimentando un cúmulo de juegos cautivantes y variados. Estos juegos han sido programados para que se acomoden a las aptitudes y las necesidades de los niños, tanto desde el punto de vista físico como desde el psicológico e intelectual y han

sido escalonados por edades... El juego permite el contacto del niño con el mundo, el afinamiento de la coordinación motora, juego de fantasía, juego con amigos imaginarios, juego de construcción, juego colectivo, juego electrónico e informático, etc.

4. Cuando se juega no significa que se esté perdiendo el tiempo o que no suceda nada más. El juego es la forma fundamental como los niños aprenden cosas sobre sí mismos y los demás. Es un aspecto básico de su desarrollo físico emocional y cognitivo.

El mundo de los adultos es un mundo de objetividad un mundo que el niño encuentra dado. Es el mundo de los objetos con sus cualidades permanentes y de modos de uso, el mundo del lenguaje, de las concepciones e ideas lógicas es el mundo de los adultos y de sus relaciones. Este mundo es ajeno y hostil al niño desde el principio. El niño tiene desde que nace determinadas necesidades, son las de nutrición, oxígeno, una temperatura determinada del medio, etc., que siente el organismo. Las satisfacen los adultos que lo cuidan. El niño moriría de hambre y frío si los adultos no sostuvieran su vida. La satisfacción de las necesidades primarias es la condición fundamental de la vida del niño durante la infancia. Si el bebé no es bien alimentado, su salud empezará a fallar. Y lo mismo sucede con el desarrollo cognitivo. Si comparamos a dos bebés nacidos al mismo tiempo y dotados de un mismo potencial, a uno de los cuales se le ofrece un ambiente estimulante mientras que al otro se le deja durante horas contemplando el techo, no tardaremos en observar una notable diferencia entre los dos.

5. Un niño a quien se le hable, hablará en general mucho más que un niño al que no se le haya hablado. Al igual que el juego, es una de las habilidades que los niños aprenden en buena medida a través de la imitación. El desarrollo mental se puede estimular durante el primer año de vida, ofreciendo al niño una multitud de oportunidades sensoriales y sociales para jugar. Podemos proporcionar tiempo y materiales que le permitan experimentar un mundo que lo rodea. El bebé está descubriendo que las cosas hacen ruido, que caen y que, incluso, siguen

existiendo aunque desaparezcan de la vista. Observe a un niño pequeño explorar los objetos, la configuración, el color, el gusto y la textura y habrá asistido a la experiencia de ver cómo aprende un niño. Los sentidos del olfato, la vista, el oído, el tacto y gusto son las herramientas que le niño utiliza para comprobar, comparar y aprender. ¿Qué se puede decir, o hacer con respecto al coeficiente de la inteligencia de un bebé? Como no disponemos de ninguna bola de cristal mágica, lo único que sabemos es que cada niño viene al mundo con una mezcla de dones. Nuestro objetivo es estimular esos dones lo máximo posible. El desarrollo mental se parece mucho a su desarrollo físico. Si se alimenta bien a un bebé sano, lo más probable es que continúe prosperando y creciendo. Cuando el niño juega, aprende, trabaja, reinventa a su manera y a su ritmo gran parte de las competencias que le permitirán acceder a todo el saber humano.

Según el psicólogo Jean Piaget, las concepciones infantiles son diferentes de las del mundo adulto. El objeto y su denominación, la fantasía y la realidad, la mentira y la verdad son para el niño, conceptos que no van separados con la suficiente precisión. La situación lúdica no tiene limitaciones rigurosas. Piaget estimaba que el juego era una de las manifestaciones más brillantes de esa peculiaridad del pensamiento infantil situado entre los primeros meses y el pensamiento maduro de los adultos.

El juguete es un elemento estimulador del juego; es también sin duda, un elemento de transmisión social de valores y modelos, los mismos objetos de juego se transforman a través de su uso en nuevos significados. Por ejemplo, durante las primeras etapas del juego una niña, baña una muñeca, le da de comer y la acuesta. Con el tiempo, aparecen modificaciones lúdicas; la conversión de la niña en mamá y de la muñeca en hija, da lugar a que los actos de bañar, dar de comer y preparar la comida se transformen en responsabilidades del niño. En esas acciones se manifiesta ahora la actividad de la madre y del padre con el niño, su amor y su ternura; claro que eso depende de las condiciones concretas de la vida del niño.

Margaret Mead, esta famosa antropóloga, que describe la vida de los niños en la sociedad de pescadores primitivos de Melanesia, cuenta que a los hijos de esa comunidad se les permite jugar los días enteros, pero sus juegos recuerdan los juegos de ejercicios de los cachorros y gatitos pequeños. Mead pensaba que estos niños no encuentran en la vida de los mayores, modelos que los entusiasmen y le inciten a imitarlos. Recalca que los niños no encuentran en la organización social de los adultos modelos interesantes para sus juegos representativos. Sólo de manera casual y esporádica, lograba observar un juego imitativo en el que los niños representaban escenas de la vida de los adultos. La autora señala también la falta de imaginación de esos juegos. Estas observaciones asociadas a los conocimientos actuales de la Psicología recalcan la importancia de los modelos sociales en la etapa de los juegos simbólicos.

También porque los niños y las niñas juegan de diferentes maneras y buscan juguetes diferentes, se puede discutir si se trata de un hecho adquirido o cultural, o si, por el contrario, se basa en las necesidades psicológicas, pero raramente se puede argumentar una condición genética. En este camino de comprensión y aceptación del propio sexo, se necesitan signos de identificación. Así se explica parcialmente que durante unos años los niños y las niñas jueguen separados a pesar de la educación mixta.

El juego durante una etapa que puede ir desde los 7 hasta los 12 años, tiene necesidad de tener referentes diferenciados por sexo. Pero si, por tradición, solo damos muñecas y cocinas para las niñas y coches, tecnología y mecánica para los niños, estamos manteniendo un círculo cerrado. En el mismo sentido el autor ruso, Daniel Elkonin, resalta la importancia permanente didáctica del juego, el valor que este tiene en la adquisición de nuevas nociones o formar nuevas aptitudes y facultades, es muy limitada. Así por ejemplo, se puede organizar el juego a la tienda con el fin de enseñar a los niños a utilizar el peso, para ello se introducen en el juego una balanza y pesas reales para aprender a medir y pesar unos y otros objetos ejecutando por turno las funciones de vendedores y compradores. En esos juegos claro que los niños pueden aprender a pesar, contar

artículos por unidades y hasta hacer las cuentas y dar las vueltas. Las observaciones demuestran que en el centro de la actividad de los niños están las operaciones con el peso y otras medidas, los cálculos, etc. Pero se relegan a segundo plano las relaciones entre las personas en el proceso de la compra-venta. Eso no quiere decir que Elkonin niegue la posibilidad de utilizar, así el juego, pero al representar la actividad del chofer, del médico, del marino, del capitán, del vendedor, el niño no aprende de verdad ni a conducir un automóvil auténtico, ni a guisar comida verdadera, etc. pero lo que importa principalmente es el placer de jugar. La competencia tiene mucha fuerza en nuestra cultura.

Los resultados de esos juegos extraordinariamente reglamentados que llamamos "deportes" ocupan muchas páginas y secciones de los medios de comunicaciones, pues permiten al occidental identificarse con un vencedor o perdedor. Un juego o deporte competitivo puede animar mucho a un grupo pero no nos aportará nada nuevo si no observamos atentamente qué ha sucedido principalmente en nosotros, en el aspecto social.

Conclusión:

Las ludotecas constituyen lugares flexibles y adaptados a la necesidad de jugar que tienen los niños. Como adultos responsables y conscientes debemos tratar de sacar el mejor provecho de este tipo de servicio. La Ludoteca no es la escuela ni el kinder, ni tampoco es un jardín infantil. La Ludoteca es un espacio físico, antes que nada, orientado hacia el juego. Esto no significa que el niño no deba respetar consignas y reglas de funcionamiento. Al contrario, en la Ludoteca aprende el niño a respetar a los demás en un medio adaptado a sus necesidades.

6. La ludoteca puede revestir distintas formas porque es flexible en su misma concepción. Se adapta a toda clase de medios, de culturas, de necesidades. Por muchos juguetes que tengamos en las Ludotecas, no necesariamente jugarán los niños. Los juguetes no reemplazan el placer y la acción de jugar. Ellos

acompañan el juego. Son accesorios del juego. En las ludotecas, se pueden prestar los objetos, o se pueden utilizar en el mismo lugar; también se pueden fabricar. Estas bibliotecas de juguetes existen bajo diferentes fórmulas, ludotecas móviles, talleres de animación y de creación, juego en el mismo lugar con educadores y padres de familia, ludotecas para los niños con deficiencias físicas, cognitivas o sensoriales, ludotecas para los niños de la calle, niños de las clases económicamente desfavorecidas, etc.

La experiencia de Eva Balke, por ejemplo, tiene sus características originales y las ludotecas que se vayan a organizar en los diferentes sectores donde se va a realizar el proyecto, también tendrán sus peculiaridades. Multiplicar las ludotecas, cuando se entiende bien la filosofía lúdica, significa multiplicar para los niños el placer de jugar, es también permitir a todos los niños y sobre todo a los que han sido limitados en un aspecto u otro por la vida, aprovecharse un poco de su infancia como cuando uno se dirige a un oasis para encontrar cómo sobrevivir.

Pero en realidad, ¿por qué importa tanto el juego? No sería exagerado afirmar que jugar o no jugar puede ser una cuestión de vida o de muerte? Sabemos que la incapacidad de jugar es una muestra de enfermedad psíquica y hasta física. Los psicólogos hicieron este descubrimiento hace años, después de la última guerra mundial, cuando se dedicaron a estudiar a los bebés y niños abandonados. Evidentemente, estos descubrimientos permitieron la introducción de importantes cambios en el cuidado y tratamiento de los bebés y niños.

7. Pero esta mejor comprensión de la importancia del juego en las etapas del desarrollo del niño implica una contribución a modificar los enfoques educativos actuales. Las implicaciones prácticas de este tipo de filosofía y las exigencias mismas de estas filosofías asustan a más de un adulto; algunos adultos temen de manera confusa perder su poder de adulto sobre los niños o temen perder su privilegio de sabelotodos, frente a un niño

aparentemente más autónomo o más activo. Pero tranquilicémonos, el adulto realmente educador, no debe sentirse amenazado de perder su autoridad. Al contrario si entiende de manera constructiva su papel de persona-asesora, esencial en la vida del niño, el adulto será no con menos frecuencia violentamente confrontado por los adolescentes.

Así, el corte se hace más suavemente: a través del juego, el uno y el otro habrán aprendido una forma de placer compartido y el respeto de los papeles de cada uno.

Un buen educador es una persona polivalente, sensible, atenta, creadora y sobre todo respetuosa de las necesidades fundamentales del niño. Es tal vez un loco lúcido que se mantiene en este hilo de locura controlada. Su mundo es el mundo cotidiano con ventanas abiertas al mundo del sueño del niño y de sus posibilidades.

Para finalizar quisiera que hiciéramos realidad esta máxima china que dice: No se enseña lo que se sabe. No se enseña lo que se quiere. Se enseña lo que se es... Tratemos de dar lo mejor de nosotros a nuestros niños.



UNA PROPUESTA DE VIDA

TALLERES

*Primer Congreso Distrital de Educación Preescolar
28-29 y 30 de septiembre
Secretaría de Educación
Santafé de Bogotá, D. C.
1994*

UNA PROPUESTA DE VIDA PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL NIÑO HACIA LA FELICIDAD

Lic. LUIS EDUARDO LOMBO*

* Coordinador del Programa de Educación Física: Secretaría de Educación, Santafé de Bogotá, D.C.



USTENTACIÓN TEÓRICA

Introducción

Todo programa de Educación Física a nivel preescolar necesariamente se estructura sobre la base del concepto de *Desarrollo*, desde perspectivas tanto teóricas como prácticas, de acuerdo con las posibilidades de movimiento del niño y de acuerdo con sus características óseas, nerviosas y musculares, ligadas a sus procesos de maduración morfofisiológica y las influencias de su medio afectivo social.

MARCO CONCEPTUAL

1. Desarrollo

Es un proceso continuo en el que se destacan ciertos momentos de "logros" que estructuran un "cambio" conductual, por esta razón el

niño es y tiene características numerosas sobre un continuo y se relaciona de manera acorde con quienes lo rodean. En la práctica es útil "entender" la conducta del niño. Incluye lo psicológico, lo biológico y lo social.

El desarrollo puede ser mirado desde diversas perspectivas que aportan elementos esenciales para la comprensión integral del niño de acuerdo con su edad y ambiente social; en otras palabras, lo ideal es respetar en el niño la posibilidad de ser lo que es en su momento.

2. Periodos de primer desarrollo sensitivo

Son también aquellos que se llaman de "aculturación" y que sólo pueden darse cuando el niño está listo para ello.

Ejemplo: la capacidad de aprender sobre su religión que dependerá de su nivel cognoscitivo y de su manejo del lenguaje.

3. Desarrollo biológico y/o maduracional

Son los cambios más obvios, corresponden a la constitución orgánica que afectan directamente el comportamiento del niño; incluye su tamaño, madurez y atractivo que van a determinar sus relaciones con los demás y moldean su autoimagen.

Incluye cambios en el sistema motor endocrino, sistema sensorial, músculo esquelético, estos cambios determinan relaciones sociales: la sonrisa, la mirada, la ansiedad, el lenguaje, el control esfinteriano, etc.

4. Desarrollo cognoscitivo

Se da de acuerdo con las relaciones que establezca el niño y la posibilidad de escuchar opiniones encontradas y diferentes a la suya, para la solución de un problema.

5. Desarrollo socioemocional

Subyace al desarrollo cognoscitivo del niño, expande su esfera de relaciones con otras, pasando de una perspectiva egocéntrica a otra en el que el juego y la utilización del lenguaje pasa del juego paralelo al cooperativo; aparecen las reglas, competencias, y se va formando la idea de equipo.

6. Desarrollo motor

Está determinado por dos factores de maduración del sistema nervioso central (SNC).

—CEFALOCAUDAL: De la cabeza a los pies

—PROXIMO DISTAL: Del extremo al centro del cuerpo

Ejemplos: Por maduración, los trabajos en Educación Física resultarán mejor si se trabaja primero con extremidades superiores y luego inferiores, primero con las manos y luego el tronco, de acuerdo con el nivel de maduración y de crecimiento del niño.

DESARROLLO DE CONTENIDOS

Se caracterizan básicamente por la adquisición, estabilización y diversificación de habilidades básicas de movimiento, se identifican 2 procesos: el de la diversificación del comportamiento motor el cual se refiere al aumento en la cantidad de elementos o formas de hacer físico, a partir de un patrón fundamental de movimiento que puede desarrollarse a numerosas velocidades y direcciones y la complejidad del comportamiento. La educación física debe proporcionar al niño la oportunidad de un desarrollo jerárquico de comportamiento motor.

El desarrollo de los contenidos del programa de Educación Física debe tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- ❑ La relación del ser consigo mismo y con el medio a través de funciones perceptivo-motrices que se generan del juego de funciones motrices de base interoceptivas, exteroceptivas-propioceptivas.
- ❑ Las habilidades fundamentales de movimiento y formas básicas que contribuyen al mejoramiento de la capacidad orgánica del niño, con incidencia en su formación son:

Agarrar	Transportar	Enredar
Apretar	Caminar	Colorear
Correr	Trepar	Batir
Subir	Gatear	Pelotear
Bajar	Deslizar	Cortar
Empujar	Reptar	Pintar
Halar	Meter	Cantar
Derribar	Sacar	Bailar
Saltar	Rodar	Jugar
Coger	Girar	Ensartar
Amontonar	Patear	Completar
Desordenar	Lanzar	
Seleccionar	Colgarse	
Cambiar	Sobrepasar	
Comparar	Mantener	
Asociar	Mover	
Crear	Inflar	
Romper	Soplar	
Esconder	Imitar	
Tirar	Pegar	
Traccionar	Punzar	
Espichar	Plegar	
Compartir	Rasgar	
Estirar	Levantar	
Alargar	Amasar	

- ❑ Los procesos de relación con el mundo que rodea al niño, consigo mismo y con los demás, alrededor de los cuales se estructuran valores y haceres del ser humano.

ACTIVIDADES INSTRUMENTALES DE LA EDUCACION FISICA

— Para el niño

Para entender la formulación de los objetivos generales del currículo Preescolar, se hace necesario salirse del marco de la operacionalización de los objetivos.

Como ya hemos visto, las condiciones del desarrollo de nuestros niños son desfavorables y variadas, lo que ocasiona dificultad en formular un patrón general como ideal homogéneo, al cual deben llegar todos. Lo evidente es que los pocos niños que ingresan al jardín ya están desarrollándose y que el jardín debe mejorar las condiciones para tal desarrollo.

No sabemos exactamente con qué grado de desarrollo llega el niño a la escuela; lo que sí se sabe es que entra al jardín en una edad ávida de conocimientos que, con las condiciones que allí les proporcionemos, amplía o restringe sus posibilidades. Por lo anterior, se formula el objetivo en términos de proceso y no de producto terminado.

El objetivo para el niño es desarrollar procesos, mediante acciones concretas que le vayan ayudando a:

1. Construir un sistema de valores que enmarque su realización personal, en los diferentes grupos en los que se desenvuelve.
2. Ejercitar su percepción y movimiento armónico como una forma de ampliar sus posibilidades de acción con el medio.

3. Enriquecer sus formas de expresión, con el fin de lograr un mayor intercambio con los otros.
4. Ejercitar sus estrategias cognoscitivas para ampliar sus posibilidades de conocimientos.
5. Expresar de múltiples maneras sus vivencias, buscando diversas alternativas de acción, con el fin de afrontar recursivamente diferentes situaciones.
6. Relacionar conceptos nuevos con otros conocidos, con el fin de encaminarse hacia una apreciación integral de su realidad.

— Para el maestro

General: Relacionarse solidariamente con los niños, padres y comunidad, adecuando a ello su labor educativa. Para lograrlo es necesario alcanzar los siguientes objetivos específicos:

1. Tomar conciencia de la conveniencia de incluirse en la comunidad en donde está su jardín infantil con el fin de lograr una planeación integral.
2. Conocer los aspectos fundamentales de la constitución, organización, necesidades y motivaciones de los grupos humanos.
3. Conocer los aspectos básicos del desarrollo integral del niño.
4. Profundizar sus conocimientos en áreas relacionadas con su labor educativa con el fin de lograr una visión integral de su realidad social y natural.
5. Participar consciente y activamente en el proceso de evaluación formativa, presentando propuestas innovadoras y/o complementarias de la estructura curricular.

— Para la comunidad

General: Tomar conciencia de su papel como agente educativo, participando crítica y creativamente en el proceso de formación de los niños.

Este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- Generar formas organizativas para mejorar las condiciones de vida de los niños.
- Ampliar su conocimiento acerca de las necesidades, intereses y características de los niños.
- Valorar sus conocimientos y posibilidades de acción para el mejoramiento de sus relaciones con los niños y con los otros miembros de la comunidad.

— Para programadores y multiplicadores

General: Relacionarse cooperativamente, con maestros de Pre-escolar y otras personas interesadas en la educación en este nivel, para ir coordinando lo concerniente al currículo, elaboración, evaluación y revisiones permanentes.

Específicos:

- Someter a evaluación formativa el material que se va produciendo y revisarlo de acuerdo con los aportes que reciba.
- Planear una capacitación basada en la concepción del maestro como ser capaz de crear, cooperar y reflexionar.
- Emplear en la capacitación estrategias pedagógicas vivenciales, basadas en el diálogo.
- Realizar el seguimiento en los lugares en donde se vaya aplicando el currículo propuesto.

- Dar información sobre el currículo a las personas interesadas y motivar en ellas aportes, por lo menos a nivel de evaluación formativa.
- Mantenerse informado de las innovaciones y avances de proyectos y disciplinas relacionadas con la Educación Preescolar.
- Integrar dentro del currículo las iniciativas, modificaciones y revisiones a que vaya dando lugar la práctica.

— Principios para la actividad física infantil

La globalidad del desarrollo infantil:

La motricidad es el origen y el soporte del desarrollo intelectual. El progreso de las funciones cognitivas y simbólicas permiten inducir una motricidad más operatoria. La conjunción de ambas favorece el paso de una inteligencia sensoriomotriz a la inteligencia conceptual.

La individualización permite que cada alumno descubra sus posibilidades en búsqueda de su autonomía. Cada niño debe ser un experimentador continuo.

La funcionalidad supone favorecer el ejercicio de las funciones y la respuesta a las necesidades manifestadas en el plano motor, intelectual, sociológico, social y de la creatividad.

La socialización lleva al niño a aceptar a sus compañeros, incluyéndolos en la acción común.

— Funciones

□ *Funciones interoceptivas*

En general son mecanismos que se realizan para poder vivir y que por lo mismo no pueden suspenderse en el transcurso de la vida.

son afectados por el movimiento y algunas veces pueden controlarse, ejemplo, la respiración, el pulso, la digestión, la temperatura y otros.

El pulso y la respiración varían con el ejercicio aumentando su ritmo para compensar el trabajo. La respiración puede ser controlada para producir un lenguaje natural lo cual implica ejercitación para convertirla en respiración torácica abdominal o mixta mediante ejercicios de inspiración y expiración del aire (in-halar - ex-halar).

La cantidad de presión para soplar se puede calcular moviendo objetos livianos como papeles, pelotas de tenis de mesa, plumas, inflar bombas, globos y otros lo cual hace que se amplíen o contraigan los pómulos según el trabajo bucal.

❑ *Funciones propioceptivas*

Tienen que ver con el ser en sí mismo como conocer su propio cuerpo, sus posibilidades de movimiento, identificación de sus principales partes y sus movimientos segmentarios y globales, forma, direccionalidad, niveles, peso, tamaño, que dan al niño conocimiento sobre su esquema corporal, lo cual logra a través de la práctica de juegos y rondas que le ayuden a percibir y adoptar posiciones correctas de una parte y de otra, control de cuerpo en diferentes posiciones y situaciones como detenerse en planos más elevados o más bajos, lo que constituye el ajuste postural que se obtiene a través del equilibrio de carácter estático (de pie sobre un pie, en la punta de los pies, pararse sobre una viga), dinámico sobre desplazamientos (mantener la dirección caminando sobre la línea trazada en el suelo, caminar sobre una viga) y recuperado, (ejecutar saltos de alturas bajas en un solo pie, saltos sobre la carrera y continuar corriendo, saltar y detenerse).

Logrando lo anterior, el niño conoce su propio cuerpo (esquema corporal), lo controla (ajustes) y aplica las posibilidades del movimiento en relación consigo mismo.

Así, a la función perceptivo motriz "propioceptiva" corresponden como funciones motrices de base el esquema corporal y el ajuste postural.

□ *Funciones exteroceptivas*

Permiten a los niños interactuar con su medio para conocerlo, adaptarse, transformarlo, catalogarlo y vivenciarlo de acuerdo con sus aptitudes, poniendo en práctica su capacidad de aplicar su juego, su capacidad de aplicar el movimiento sobre elementos fuera de su cuerpo, en actividades diarias, como manipular objetos, cambiarlos de posición, usarlos como herramientas, sobrepasarlos, golpearlos, apreciando su consistencia, forma, peso, color, tamaño, calidad, lo cual se realiza al poner en juego estas funciones. Lo anterior se logra a través de la coordinación que se clasifica como gruesa y fina.

En general, la coordinación es la capacidad de realizar movimientos simultáneos adaptados al medio externo para interactuar con él, usando grandes o pequeños grupos musculares con una determinada finalidad, implicando diferentes ajustes posturales de acuerdo al trabajo que se proponga, ejemplos: Patear una pelota o balón, coordinación ojo-mano y se realizan con intervención de grandes masas musculares (coordinación gruesa) seguir el contorno de una figura dibujada con un lápiz, tiza, recortar figuras, enhebrar una aguja, plegar, tejer, requiere trabajo de pequeñas masas musculares (coordinación fina).

En general, la coordinación gruesa exige ajustes recíprocos de todas las partes del cuerpo y casi siempre se efectúa con locomoción: Caminar, correr, saltar y lanzar en sus múltiples formas, sus combinaciones y otras de movimiento como rodar, trepar, traccionar-empujar, reptar, requiere de coordinación gruesa. La coordinación fina exige movimientos sencillos de cierta precisión, trabajo de pequeños grupos musculares sin mayor gasto de energía.

Debe tenerse en cuenta el orden del desarrollo del movimiento en secuencia proximodistal y cefalocaudal, así que en la medida en

que se desarrolla la coordinación gruesa se podrá lograr coordinación fina, pues de nada valdría pretender manejar la muñeca y la mano sin antes haber ejercitado el hombro y el antebrazo, lo que indica la importancia del trabajo de la primera para llegar a la segunda.

A la función perceptivo motriz "exteroceptiva" corresponde la función motriz de base coordinación.

En general, la educación física contempla ambos aspectos en el trabajo del pre-escolar pero la tendencia es la de considerar la coordinación fina como elemento de aprestamiento a la lectoescritura.

EL DESARROLLO VOLITIVO DEL NIÑO COMO ELEMENTO DE DESARROLLO INTEGRAL

El desarrollo integral de la personalidad abarca todos los aspectos de la conducta humana: cognosticivos, emocionales, físicos, motivacionales, emocionales, las carencias, la moral. Cada uno de estos aspectos se va desarrollando en la interacción del individuo con su medio ambiente.

La etapa pre-escolar en la cual las posibilidades de interacción social se aumentan favorablemente es sumamente importante. En ella se establecen y modifican rasgos importantes de la personalidad que se convierten en decisivos para el desarrollo del niño, dando las variaciones individuales.

Los niños de su edad y los adultos ocupan un papel importante en su vida, ya actúan como reforzadores positivos o negativos y como modelos para la imitación de respuestas nuevas y diferentes.

Es importante promover que el desarrollo integral del niño marche de forma paralela con la construcción de valores. Los valores deben establecerse con base en las necesidades de nuestra realidad

actual, el narcotráfico, la guerrilla, la Selección Colombia, etc., y pueden acogerse a los siguientes principios:

1. Los valores deben ser seleccionados libremente por el individuo.
2. La selección se hace con base en varias alternativas, solo cuando la selección es posible, cuando hay más de una alternativa para escoger, decimos que puede surgir un valor.
3. Seleccionar después de una cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa.
4. Apreciar y disfrutar la selección. Los valores surgen de aquellas selecciones que hacemos con gusto, cuando hemos escogido algo libremente y cuando estamos orgullosos de nuestra selección afirmamos más nuestras normas y valores.
5. Para que pueda considerarse que hay un valor presente, nuestra vida misma debe ser afectada por él.

LOS VALORES TIENDEN A SER PERSISTENTES, A DAR FORMA A LA VIDA HUMANA

CUADRO DE CONTENIDOS

FUNCIONES

ACTIVIDADES	PERCEPTIVO MOTRIZ	MOTRIZ DE BASE	TIPO DE PERCEPCION
Pulso y respiración Cambios por el ejercicio	Interoceptiva (Perceptiva)	Sensibilización (Esquema Corporal)	Agitado Reposado Rápido-Lento
Respiración Torácica-abdominal-mixta —Inspiración - expiración —Inhalar - exhalar —Sobre la carrera	Interoceptiva (Propioceptiva)	Sensibilización (Esquema-Corporal) Inflado - Desinflado	Máxima-Mínima Lenta-Rápida Mucho Poco
Aflorar - contraer los P. —Accionar - Soplar —Mover objetos —Inflar globos	Exteroceptiva (propioceptiva)	Esquema Corporal (Coordinación fina)	Fuerte- Suave Duro Blando Total - Parcial
Mantener pluma en el aire Soplar flauta - pito Producir sonidos	Exteroceptiva (Propioceptiva)	Esquema Corporal (Sensibilización)	Fuerte - Suave Graves-Agudos-Altos
Imitar la voz de personas Animales - Cosas Imitar sonidos	Propioceptiva (Exteroceptiva)	Coordinación Fina (Sensibilización)	Agudo-Grave Fuerte - Suave
Conocimiento del Cuerpo —Partes - Componentes Cabeza, tronco y extremidades —Ubicación —Movilidad	Propioceptiva	Esquema Corporal	Formas —Redondo - Delgado Tamaño —Grande - Pequeño —Largo - Corto Direccionalidad

Traccionar - empujar —Pequeños elementos —Directamente —Con extensiones	Exteroceptiva	Coordinación Gruesa	Pesado Sogas - Bastones Herramientas Arboles - Muros Escaleras Subir - bajar Alto bajo
Agarrar - Transportar —Pequeños elementos —En el puesto —Sobre la marcha —Con las manos —Con las pies —Con el cuerpo —Con extensiones	Exteroceptiva	Coordinación gruesa (Ojo-mano) (Ojo-pie)	Forma Peso Consistencia
Jugar libremente —Pelotas, balones —Arcs —Bastones —Cuerdas —Uantos —Directamente —Con extensiones	Exteroceptiva	Coordinación gruesa (Ojo-mano) (Ojo-pie) Tamaño Densidad Longitud Espacio Herramientas	Fondo - forma Colores Pesos
Ordenar - Ubicar —Estatura - Peso —Edades - Sexo —Cursos —Personas —Animales —Cosas - objetos —Trabajos	Exteroceptiva	Coordinación gruesa (Coordinación Fina) Seriación Hillera - Filas Damas - Varones Muchos pocos Figura	Clasificación Cardinalidad
Control Corporal —Tensión - Relajación	Propioceptiva	Ajuste postural	Segmentario Global

Grupos musculares —Grandes - pequeños Grupos musculares —De pie, Arrodillado —Sentado - Cuadrupedia —Decúbito —Movilidad Imitar movimientos —Personas - animales —Trabajos - cosas Caminar - correr —Posiciones - Direcciones —Ritmos —Niveles —Sobre vigas —Sobre orilla del andén Saltar - lanzar —En el puesto —Sobre la carrera —Patear una pelota —Cabecear una pelota —Sobre la carrera Adaptarse al medio Moverse sobre Alrededor de —Dentro de —Sobrepasar —Pasar por debajo de...	Propioceptiva Propioceptiva Exteroceptiva (Propioceptiva) Propioceptivas Exteroceptiva Exteroceptiva Exteroceptiva	Esquema corporal Ajuste postural Coordinación general (Ajuste postural) Ajuste postural (Exteroceptivas) Coordinación general (Ojo - mano) (Ojo - pie) (Ojo - cabeza) Coordinación general	Gruesos Finos Boca arriba- Boca abajo Adelante - Atrás Derecha - Izquierda Grandes - pequeños Aves - Cuadrúpedos Carros - máquinas De pie - De rodillas (Coordinación gruesa) Rápido - lento Equilibrio Límite - Borde Altura- profundidad Larga - corta Pesado - liviano Fuente - suave Inflado - Desinflado Precisión Encima Alrededor de Dentro - fuera Por encima de... Por debajo de... Suspenderse de...
--	---	--	--

Grupos musculares —Grandes - pequeños	Propioceptiva	Esquema corporal	Gruesos Finos
Grupos musculares —De pie, Arrodillado —Sentado - Cuadrupedia —Decúbito —Movilidad	Propioceptiva	Ajuste postural	Boca arriba- Boca abajo Adelante - Atrás Derecha - Izquierda
Imitar movimientos —Personas - animales —Trabajos - cosas	Exteroceptiva (Propioceptiva)	Coordinación general (Ajuste postural)	Grandes - pequeños Aves - Cuadrúpedos Carros - máquinas
Caminar - correr —Posiciones - Direcciones —Ritmos —Niveles —Sobre vigas —Sobre orilla del andén	Propioceptivas	Ajuste postural (Exteroceptivas)	De pie - De rodillas (Coordinación gruesa) Rápido - lento Equilibrio Límite - Borde
Saltar - lanzar —En el puesto —Sobre la carrera —Patear una pelota —Cabecear una pelota —Sobre la carrera	Exteroceptiva	Coordinación general (Ojo - mano) (Ojo - pie) (Ojo - cabeza)	Altura- profundidad Larga - corta Pesado - liviano Fuente - suave Inflado - Desinflado Precisión
Adaptarse al medio Moverse sobre Alrededor de —Dentro de —Sobrepasar —Pasar por debajo de...	Exteroceptiva	Coordinación general	Encima Alrededor de Dentro - fuera Por encima de... Por debajo de... Suspendirse de...

—Colgarse de... —Balancearse —Deslizarse Ensatar - enhebrar - tejer Andar - desatar - rasgar Recortar - plegar - punzar Maldear —Barro - Arcilla - Plastilina —Caolín - arena Mímica Producir - escuchar sonidos —Con las manos —Con los pies —Con los elementos —Con los cuerpos Diferenciar colores Sabores, temperatura Colgar al teléfono	Exteroceptiva Exteroceptiva Propioceptiva (actor) Exteroceptiva (Propioceptiva) Exteroceptiva Exteroceptiva	Coordinación fina Coordinación fina Ajuste postural (Visomotora) Sensibilización (Exteroceptiva) Sensibilización Sensibilización	Pendular Precisión —fino - delgado —Amplio - estrecho —Grueso - delgado —Doblado - desdoblado —Tersura —Blando - duro —Suave - aspero Triste - alegre Bravo - contento Amoroso - rebelde Suave Rápido - lento Acompasado Suave - Fuente - Picante Bueno - malo Amargo - dulce - ácido - agrio Frio - tibio - caliente Hablar - escuchar recibir - transmitir practicar - aprender
--	---	--	--

LAS SAUDAS AL CAMPO CONTRIBUYEN AL ENRIQUECIMIENTO DE
LAS EXPERIENCIAS PERCEPTIVO-MOTRICES

PROYECTO EDUCATIVO INTEGRADO EN EL PREESCOLAR DE LA LOCALIDAD 16 PUENTE ARANDA

EQUIPO DE APOYO LOCAL:

LILIA MONROY DE MENDOZA,
Supervisora
ALBA INES GARCIA
MARIA MERCEDES ROMERO*

* Equipo asesor pedagógico, localidad 16.



PRESENTACIÓN

Es necesario esbozar algunos elementos que fundamentan la estructura organizacional del sector educativo local, para facilitar la comprensión del presente trabajo.

El sector educativo de la Localidad 16, Puente Aranda, está estructurado así:

—Un equipo de Supervisión Educativa Local integrado por 6 supervisores.

—Un Consejo de Directivos Docentes conformado por 18 rectores y 42 directores.

—Un Comité educativo Local compuesto por supervisores, rectores, directivos, docentes, alumnos, padres de familia y ediles.

—Subcomités operativos:

De procesos administrativo-organizativos:

Consejo de Directores y Consejo de Rectores

De procesos pedagógicos:

Escuela de capacitación, Equipos de apoyo local de educación preescolar y básica primaria.

De procesos de promoción comunitaria:

Comité de divulgación, comité de medio ambiente, comité de promoción del arte, la cultura, la recreación y el deporte.

Con la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa y representantes de las entidades gubernamentales y no gubernamentales y en los equipos de trabajo descritos anteriormente se ha venido construyendo colectivamente el PROYECTO EDUCATIVO CULTURAL de la localidad 16 *Hacia el mejoramiento de la calidad de la educación* que enmarca, articula y orienta todos los proyectos que se desarrollan a nivel local, institucional y de aula.

La educación preescolar cuenta con un equipo de Apoyo Local conformado por la supervisora Lilia Monroy de Mendoza y dos docentes Alba Inés García y Mercedes Romero para atender a directivos y docentes del nivel. Se han unificado algunos criterios para la construcción del Proyecto de Educación Preescolar de la localidad 16 de Puente Aranda, el cual establece como estrategias metodológicas las siguientes: Recolección de información y elaboración del diagnóstico para determinar políticas, objetivos y metas claras; conformación de una estructura organizacional que comprende equipo de apoyo, consejo de directivos y de docentes; coordinación con diferentes estamentos de atención al menor, desarrollo de procesos de capacitación, asesoría y acompañamiento al aula, socialización de experiencias, exposición de muestras representativas, encuentros de docentes, alumnos y padres, visitas a jardines y desarrollo de procesos de autocontrol y autoevaluación.

En esta oportunidad, la localidad 16: Puente Aranda, presenta una muestra de la diversidad de estrategias pedagógicas que gra-

cias a la autonomía institucional, a la creatividad de los docentes, a la participación de la escuela, la familia y la comunidad, contribuyen al desarrollo armónico e integral de niños y niñas.

1. ESTUDIO ETNOGRAFICO DE LA LOCALIDAD

La localidad de Puente Aranda está conformada por 75 barrios densamente poblados, algunos de ellos marcadamente industriales. Limita por el norte con la Avenida de las Américas y el Ferrocarril a Girardot; al oriente y sur con la carrera 30 y autopista al sur y al occidente con la Avenida 68. Es la zona de mayor actividad industrial en el Distrito Capital, por lo que es considerada el polo de desarrollo más importante del país.

Predomina la población de estrato socioeconómico 3 y un pequeño porcentaje de padres de familia y personas cabeza de hogar son empleados del sector; debido a esta situación, la población de la localidad es de alta movilidad.

Los alumnos de este sector provienen de familias en su mayoría desintegradas, algunas de ellas han cursado un alto porcentaje de Primaria, Secundaria y pocos de ellos la educación superior, la madre generalmente es quien asume la responsabilidad económica y de protección de los hijos.

Por otra parte, en la localidad existen 42 instituciones de Básica Primaria, 18 de básica secundaria y media vocacional y 52 aulas de preescolar. Hay un total de 27.000 estudiantes de Primaria y Secundaria, y 1.560 de preescolar con 1.000 docentes y 6 supervisores a la cabeza, las anteriores cifras corresponden al sector oficial; a su vez, en el sector privado, existen 206 planteles de preescolar, básica primaria y básica secundaria.

Debido a la heterogeneidad de los alumnos que acceden al nivel de Educación Preescolar, se hace necesario implementar variadas y múltiples estrategias para satisfacer la demanda de necesida-

des de cada población de acuerdo con sus características sociales, culturales y familiares, lo que exige al docente investigar la realidad de los niños para adecuar el currículo a estas necesidades.

2. OBJETIVOS

2.1. Generales

Aportar a los distintos estamentos de la comunidad educativa elementos que contribuyan al mejoramiento continuo de la calidad de la educación preescolar en la localidad 16 Puente Aranda y su proyección al Distrito Capital.

Generar acciones que integren la escuela, la familia y la comunidad para brindar atención integral al menor.

2.2 Específicos

Calificar la educación preescolar a través de procesos de capacitación y actualización permanentes de los docentes frente a los avances teóricos y conceptuales de la Pedagogía.

Utilizar el juego como estrategia principal que dinamice el trabajo individual y grupal para que la alegría esté presente en toda actividad del trabajo pedagógico.

Reconstruir prácticas pedagógicas sobre el proceso del conocimiento en la interacción real con el medio, con los objetos y con las personas.

Propiciar espacios para la formación de la convivencia social, respeto a la vida, al medio ambiente, y a sí mismo.

3. APROXIMACION AL MARCO CONCEPTUAL

Es pertinente destacar que los aspectos analizados en este trabajo, retoman los presupuestos teóricos del programa de Grado

Cero; a su vez, se basa en una visión integradora, centrada en los procesos de desarrollo de los alumnos, en la interacción entre todas las personas comprometidas con una pedagogía dinámica y participativa en el mejoramiento del espacio escolar.

Se toman como puntos esenciales aspectos relacionados con un enfoque que permita reconocer el aprendizaje como un proceso cognoscitivo, dando importancia al hecho de que el hombre es un ser social y por lo tanto, la interacción debe tenerse en cuenta en el proceso de construcción del conocimiento.

Se orienta la práctica pedagógica hacia la búsqueda de categorías que desarrollen integralmente al infante, teniendo en cuenta el marco amplio de la interacción, entendida como un proceso de comunicación, en el que se encuentra inmerso el lenguaje natural que maneja el niño, la proyección de sus experiencias y las potencialidades que muy seguramente va a desarrollar si cuenta con el "clima pedagógico apropiado".

El planteamiento anterior requiere del maestro un conocimiento individual de cada uno de los alumnos, en este conocimiento se encuentra el lenguaje que el niño trae a la escuela, es decir, su competencia comunicativa. Así el docente tomará como base lo que el niño sabe, para partir de ese hecho y progresivamente ayudarlo a encontrar conocimientos cada vez más profundos. Es por ello, que se hace tan importante la recuperación del habla en el salón de clase, del lenguaje y todo lo que en él se halla implícito: Su aspecto funcional, el cómo, el para qué, el dónde y en qué forma se lleva a cabo.

Los anteriores aspectos le darán al maestro el conocimiento sobre cómo evolucionan los procesos integrales de los alumnos. Así se podrán trazar dentro del proyecto de trabajo, alternativas conducentes a mejorar la competencia comunicativa de niños y niñas.

Se articula desde el lenguaje la expresión artística, la formación de valores, el desarrollo de procesos cognitivos, el conocimiento del

propio cuerpo y de lo que puede expresar con él, el aprender a cuidar el medio ambiente y finalmente, el interiorizar desde sus primeros años el concepto de convivencia democrática y participativa.

Los anteriores aspectos involucran desde la Pedagogía una visión bastante amplia sobre la importancia de procurar el desarrollo armónico e integral de niños y niñas.

4. METODOLOGIA

Para llevar a cabo la recopilación de estas experiencias se hizo énfasis en los siguientes aspectos:

Reconocer la importancia que tiene el discurso y todo lo que en él se halla implícito: enunciados, actos de habla, argumentación, narratividad, etc.

La lúdica para que el alumno sienta placer y alegría por las actividades que realiza, teniendo la oportunidad de jugar con el mundo, con las palabras en su manera natural.

La vinculación de la familia y la comunidad en el proceso de desarrollo de niños y niñas.

La localidad 16 Puente Aranda, presenta en un video la diversidad de experiencias pedagógicas; éste tiene una duración de 60 minutos aproximadamente.

Involucra a siete instituciones educativas que laboran con preescolar; cada una de ellas dispone de diez minutos para presentar el trabajo pedagógico, previa elaboración de un guión que cada maestro da a conocer.

Estas son experiencias aleatorias del trabajo porque cada uno está conformado por un conjunto de talleres cuyo objetivo final es la

construcción social del conocimiento, la interacción y la comunicación utilizando el juego y los proyectos de aula como estrategias principales, así como las preguntas que posibilitan la argumentación por parte de niños, maestros y comunidad.

COLEGIO DISTRITAL LA MERCED

PROYECTO INSTITUCIONAL: *La comunidad a través del arte*

PROYECTO DE PREESCOLAR: *Aprender es una fiesta*

El proyecto nace de la inquietud de los maestros de preescolar y primero, hacia la articulación del trabajo pedagógico de los dos niveles por cuanto, se encontraron actitudes en las niñas de primero que vislumbran su deseo de regresar al preescolar donde se posibilita el juego, así como de la necesidad de proyectar la continuidad del trabajo con un mismo enfoque pedagógico. En este se puede ver claramente el manejo autónomo del currículo.

ESCUELA JOSÉ ANTONIO GALÁN

PROYECTO INSTITUCIONAL: *La fantasía de la lectura*

PROYECTO DE PREESCOLAR: *Recuperación de la comunicación en el salón de clase*

Su objetivo es establecer un espacio pedagógico que posibilite la práctica comunicativa interactiva entre los niños, maestros y padres de familia.

ESCUELAS MARCO ANTONIO CARREÑO Y JORGE GAITÁN CORTÉS

PROYECTO INSTITUCIONAL: *Las salidas pedagógicas como recurso didáctico*

PROYECTO PREESCOLAR: *La naturaleza fuente de vida*

Muestra cómo a través de múltiples salidas y talleres en el Parque Montes, es posible comprometer a los niños en el cuidado de sí mismos y del medio ambiente con la colaboración de padres, maestros y

comunidad. Su objetivo es la sana convivencia con la naturaleza para lograr un nivel de vida de mejor calidad.

Juega en este proyecto papel trascendental la investigación donde la observación directa, la exploración, el planteamiento de problemas y la comprobación de hipótesis a través de preguntas permitan la argumentación de niños, maestros y comunidad.

ESCUELA REPÚBLICA DE FRANCIA

PROYECTO INSTITUCIONAL: *Educando para la modernidad*

PROYECTO DE PREESCOLAR: *Mi cuerpo, una maravilla "siente, aprende, piensa, comunica, ama y se nutre"*

Enfatiza el conocimiento del cuerpo y de todo lo que puede expresarse con él; emociones, sentimientos y proyecciones hacia el cuidado del entorno, es decir cuidando y protegiendo el lugar donde se vive.

En este trabajo se destaca la vinculación del grupo familiar a la escuela; es así como en la práctica cotidiana, los padres de familia asumen el trabajo pedagógico en relación con el docente.

ESCUELA MUZÚ I Jornada Mañana

PROYECTO PREESCOLAR: El juego y el contacto con la naturaleza como estrategias pedagógicas para la formación de valores ecológicos que permitan el desarrollo de una conciencia ambiental. El objetivo de este proyecto es sensibilizar al niño a través del juego y del contacto directo con la naturaleza, para formar en él una conciencia ambiental que le permita utilizar adecuadamente los recursos naturales.

ESCUELA LA PONDEROSA:

PROYECTO PREESCOLAR: *Los títeres también son mis amigos*

Es un proyecto de aula que surgió del interés de los niños hacia los títeres. Tiene como objetivo central el crear ambientes plenos de

alegría para desarrollar la construcción del conocimiento, utilizando el títere como elemento socializador, lúdico, creativo y expresivo.

Cabe destacar en el desarrollo de este proyecto la participación de algunos padres y los logros en relación con la recuperación del lenguaje oral en niñas y niños de preescolar.

ESCUELA DE MUZÚ I JORNADA TARDE

PROYECTO DE PREESCOLAR: *El maravilloso mundo de la lectoescritura*

Su objetivo es resaltar la comunicación como base del desarrollo de proyectos en una convivencia democrática. Esto se ha ido trabajado alrededor de variadas experiencias de aula que surgen del hacer del niño, de las situaciones de la vida cotidiana.

5. AVANCES

Se ha logrado consolidar una estructura organizacional que dinamiza y apoya el trabajo en el nivel preescolar.

Se maneja el mismo enfoque pedagógico con la salvedad que cada maestro lo adecúa a las necesidades e intereses del contexto.

Se han logrado progresos en el desarrollo autónomo de niños y niñas.

Los maestros se muestran comprometidos con su labor docente, participan con interés en el proceso educativo; asisten a seminarios de actualización con lo cual se ha logrado mejorar la calidad del servicio educativo en el preescolar.

Los padres se han ido involucrando en la educación de sus hijos y ya se muestran como agentes activos en el quehacer pedagógico.

La socialización de proyectos institucionales y las experiencias pedagógicas a nivel local, han permitido valorar el quehacer educativo y motivar a directivos y docentes a promover el cambio.

6. DIFICULTADES

Los espacios físicos requieren de adecuación y aulas para que posibiliten la investigación, la exploración, el juego, el movimiento y la libre expresión.

El material didáctico es escaso. Faltan grabadoras, proyector de diapositivas, televisores, videos, etc.

Las instituciones carecen de transporte escolar para realizar salidas pedagógicas.

Aún falta consolidar la propuesta intensificando la capacitación de los docentes en contenidos específicos como música, expresión corporal, educación artística, sexual, ecológica y democracia.

Hay aún resistencia de algunos directivos y docentes para integrar activamente a los padres de familia al proceso educativo en la escuela.

La ubicación de algunos docentes que no son especializados en preescolar y se muestran inconformes y apáticos con el nivel a su cargo.

7. PROYECCIONES

Todas las escuelas de la localidad 16, deben tener preescolar y las que ya lo tienen deben cumplir con las normas legales, en lo posible, crearán un primer nivel.

Todos los maestros de preescolar deben ser especialistas en este nivel.

Adecuar y dotar las aulas de preescolar para que el ambiente contribuya al desarrollo armónico e integral.

Cambio de actitud y actualización de maestros.

Consolidar los proyectos y estrategias para contribuir al conocimiento y lograr el desarrollo integral y armónico de niños y niñas en edad preescolar.

La totalidad de las escuelas debe desarrollar procesos de articulación de Educación Preescolar con la Educación básica primaria.

Buscar mecanismos de transporte para niñas y padres a través de las entidades gubernamentales y no gubernamentales.

Vincular plenamente la escuela, la familia y la comunidad en todos los procesos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Propuesta curricular piloto para el grado cero. Marcos políticos conceptual y pedagógico. Santafé de Bogotá, D.C. Enero de 1992.

DOCUMENTO 12. Código educativo. Ley general de educación Ley 60 y Ley 30. Cooperativa editorial del magisterio, Marzo, 1994.

DOCUMENTO. La Educación preescolar en la localidad 16 Puente Aranda. Santafé de Bogotá, D.C. Mayo 1994.

DOCUMENTO. Hacia el mejoramiento continuo de la calidad de la educación en la localidad 16, Puente Aranda, Santafé de Bogotá, D.C.

VYTGOSKY, L.S. Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires. Pléyade, 1973.

KALMANOVITZ, Salomón. Conocer y conocimiento, una diferencia necesaria. Revista educación y cultura No. 13. FECODE, Santafé de Bogotá, Dic. 1987.

MOKUS, Antanas y otros. Un criterio de calidad. Ponencia para el Congreso Pedagógico Nacional. FECODE. Santafé de Bogotá, 1987.

———, Antanas y otros. Lenguaje, voluntad de saber y calidad de la educación. Revista Educación y cultura No. 12. Santafé de Bogotá, D.C.

LUCIO, Ricardo. El enfoque constructivista en la educación. Revista Educación y Cultura. FECODE, Santafé de Bogotá, 1994.

BUSTOS, Cobos Félix. Peligros del constructivismo. Revista Educación y Cultura No. 34. FECODE. Santafé de Bogotá, 1994.

ESTRATEGIAS PARA LA CONSTRUCCION DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

AMPARO SANCHEZ
*Trabajadora Social**

CIELO MENDOZA
Psicólogo

MARTHA J. SILVA
Terapeuta del lenguaje

MARTHA SALAZAR S.
Psicopedagoga

* Unidad de apoyo integral al escolar

(U.N.A.I.E) "Murillo Toro", Localidad 12, Secretaría de Educación Distrital.



PRESENTACIÓN Y ANTECEDENTES

Nos constituimos como grupo de apoyo del trabajo pedagógico de los docentes de 10 centros educativos de básica primaria en la localidad 12, desde 1989.

Venimos implementando de manera coordinada e integrada tres estrategias de aproximación al conocimiento del quehacer pedagógico que además posibilitan la labor de apoyo, en la prevención y manejo de las dificultades de aprendizaje.

Hemos desarrollado simultáneamente las estrategias siguientes:

1. En lo referente a la atención directa:

- Trabajo Interdisciplinario (cuatro especialidades: Psicología, Psicopedagogía, Trabajo Social y Terapia del Lenguaje).
- Apoyo en el manejo de las dificultades de aprendizaje al docente, en el aula.

2. En lo referente a la atención preventiva:

—intervención en aula: (Manejo colectivo de las dificultades de aprendizaje).

Justificación

La presente propuesta, surge como una necesidad investigativa de conocimiento de las estrategias que desarrollan los docentes en el aula de clase y en el espacio escolar, tendientes a la apropiación de la lecto-escritura.

Las evaluaciones a cerca de la comprensión lectora, de análisis y crítica de textos escritos, de escritura de texto libre, de composición de textos con un tema definido, preocupan seriamente, por las dificultades manifiestas en cuanto a la competencia de dar sentido a lo leído y a lo escrito, la expresión de ideas de manera coherente y lógica dentro de un contexto; unido a lo anterior, aspectos de carácter formal, como la letra ilegible y los errores de ortografía.

Teniendo en cuenta que en el ambiente escolar se enfatiza la práctica de la lecto-escritura, se reconoce que a través de varias observaciones en diferentes medios, se encuentra que en el aula de clase y en general en la escuela, la lecto-escritura tiene varios usos, que los niños y los docentes reconocen como cotidianos; algunos de ellos son:

El llamado a lista de los escolares.

Las planas para mejorar el tipo de letra.

Las planas como castigo repitiendo varias veces las prohibiciones.

Como recurso para utilizar el tiempo libre, bien sea copiando o leyendo.

Como práctica que reemplaza la acción docente.

Llenar cuadros de actividades de libros, dictar, copiar del tablero.

Como recurso de descanso y recreación.

Como medio de comunicación entre docentes, del docente con el padre de familia, de los padres hacia el docente; generalmente entre adultos.

Como práctica de una rutina diaria, a través de la lectura y escritura de los contenidos de las diferentes materias.

Como parte de la decoración de la escuela a través de los mensajes de las carteleras.

Además de los usos mencionados, sabemos que cada docente intenta desarrollar diversas estrategias, que en la mayoría de los casos pasan desapercibidas o no son conocidas ni por los compañeros más cercanos, perdiéndose el espacio y la posibilidad de reflexionar sobre cada una de ellas y de contextualizarlas, de manera que se integren en teorías referentes a los procesos de adquisición de la lecto-escritura y se socialicen, construyendo así, propuestas innovadoras con el aporte de todos y cada uno de los maestros participantes.

El interés de este trabajo, radica en la búsqueda de alternativas pedagógicas, desplazando la preocupación por los métodos, las fórmulas del cómo, es decir, se pretende desarrollar la capacidad creativa e imaginativa de los grupos de docentes, frente a situaciones problemáticas cotidianas.

El proyecto intenta encontrar alternativas, que respondan a la preocupación frecuente del docente de diferentes niveles educativos, frente al desempeño de los estudiantes, en lo referente a la lecto-escritura. Dada la responsabilidad que se asigna a la básica primaria, en cuanto al aprendizaje de la lecto-escritura, la inquietud es mayor y la búsqueda de alternativas pedagógicas, se constituye en un propósito que debe ser compartido por directivos docentes, docentes y equipo de apoyo pedagógico.

Problema:

¿Cuáles estrategias pedagógicas reconocen el aprendizaje

sociocultural del niño, imprimiéndole sentido al aprendizaje de la lecto-escritura en el espacio escolar?

Objetivos generales:

1. Construir estrategias pedagógicas, que tengan en cuenta los aprendizajes socio-culturales y que reconozcan el sentido que tiene para el niño, diferentes formas de expresión y manifestación extraescolares.
2. Conceptualizar a cerca de la lecto-escritura, como proceso integrador de valores y prácticas socio-culturales, así como de manifestaciones de procesos grupales de interacción.
3. Propiciar un espacio de reflexión y construcción teórica con los docentes, a cerca de la práctica pedagógica, en lo referente a la apropiación de la lecto-escritura en las aulas escolares.

Objetivos específicos:

1. Desarrollar una estrategia de capacitación e intervención en aula mediante la aplicación, seguimiento y evaluación de las estrategias de aprendizaje de la lecto-escritura, que se están experimentando.
2. Socializar y validar las experiencias pedagógicas de docentes que se han interesado por el aprendizaje de la lecto-escritura, en los niveles iniciales de la básica primaria.
3. Trabajar el aprendizaje de la lecto-escritura integrada al desarrollo de contenidos y temáticas, referentes a los elementos básicos de la adecuada convivencia social y de la educación sexual, atendiendo las necesidades de la población escolar.
4. Sensibilizar a los docentes de los diferentes grados escolares del compromiso y responsabilidad que se tiene, frente al aprendiza-

je y al desarrollo de la lecto-escritura, labor que no es exclusiva de los maestros de grados iniciales.

MARCO TEORICO

Se concibe la lecto-escritura, como un proceso sociocultural, que parte del conocimiento del mundo y cuya finalidad es la construcción de formas diversas de pensar, de interpretar y de transformar los fenómenos que el mundo plantea, teniendo en cuenta las particularidades de los seres humanos.

La lecto-escritura, con este enfoque, es un proceso que integra componentes cognitivos, socio-afectivos y socio-culturales que determinan las concepciones del mundo, constituyéndose de esta manera en puente entre lo cultural y lo cognitivo.

La lecto-escritura, se reviste de sentido, en la medida en que tiene en cuenta el contexto socio-cultural dentro del cual esta se desarrolla, como una práctica cultural relevante.

Corresponde a la escuela propiciar el aprendizaje de la lecto-escritura, siendo esta el espacio ideal para la socialización secundaria, asumiendo la responsabilidad social de construcción del conocimiento, es por esto que surgen inquietudes centradas en las posibilidades de desarrollo del lenguaje escrito y de la internalización de sus estructuras.

Los sujetos de aprendizaje, alumnos-maestro, construyen conocimiento a través de la interacción permanente, necesitando para tal fin un ambiente propicio, caracterizado por la participación, la democracia y la autonomía, como posibilidad intelectual, de dudar, discrepar, preguntar, debatir, experimentar, error y/o acertar.*

Teniendo en cuenta el planteamiento anterior, el proyecto da prioridad a concepciones necesarias, para abordar globalmente la propuesta pedagógica.

Para su fundamentación teórica, el proyecto ha venido consultando varias fuentes de documentación.

A continuación se presenta un esquema que ilustra, la relación, entre diferentes conceptos que integran el enfoque pedagógico que se comparte:

1. Relación entre la acción educativa y las corrientes de desarrollo del conocimiento: Hace referencia al conocimiento de los paradigmas actuales de investigación y de educación. En este aspecto, nos basamos en el texto "La Conspiración de Acuario" de Merylin Ferguson, quien en sus capítulos IX y X titulados: Aprender a aprender y la Transformación de los valores, respectivamente, propone los aspectos fundamentales del cambio de paradigma educativo: "El auténtico maestro es también un aprendiz, y es transformado por la relación. Burns señalaba que, un dictador no puede ser auténtico líder, porque no está abierto a la acción de sus seguidores, y un maestro cerrado -que se limita a ostentar el poder- no es un auténtico maestro... el maestro abierto, respeta la autonomía del aprendiz, emplea más tiempo en tratar de ayudarlo a formular y resolver sus preguntas más urgentes, que en exigirle respuestas correctas.

2. En cuanto a la socialización: Es relevante la socialización, como posibilidad de construcción de conocimiento, teniendo en cuenta que el niño llega a la escuela con aprendizajes previos y que éstos se modifican, en la contrastación que hace con el conocimiento de los otros. Nos basamos en lo planteado por: Peter Berger y Thomas Luckman, en su texto "La construcción social de la realidad". A manera de síntesis de la concepción, presentamos la siguiente cita: "En la vida cotidiana el conocimiento aparece distribuido socialmente, vale decir que diferentes individuos y tipos de individuos lo poseen en grados diferentes. No comparto en la misma medida mi conocimiento, con todos mis semejantes, y tal vez haya cierto conocimiento que no comparto con nadie. Así, pues, la distribución social del conocimiento, arranca del simple hecho de que no sé todo lo que saben mis semejantes y viceversa".

3. Construcción del proceso de lecto-escritura. Se integran dos formulaciones teóricas: en el campo psicológico y en el campo de la teoría pedagógica.

En el campo psicológico, se recogen planteamientos de Bruno Bethelheim y Jerome Brunner, de quien citamos la concepción de constructivismo, de su libro: *Actos de Significado*. "La tesis básica del constructivismo es simplemente que el conocimiento es correcto o incorrecto, dependiendo de la perspectiva que hayamos decidido tomar. Los aciertos y los errores de este tipo —con independencia de lo bien que podamos verificarlos— no equivale a verdades o falsedades absolutas. Lo mejor a lo que podemos aspirar es a ser conscientes de nuestra propia perspectiva de las de los demás, cuando decimos que algo es correcto o incorrecto. Expresado de esta manera, el constructivismo no parece algo tan exótico. Es lo que los especialistas en derecho llaman el aspecto interpretativo o como dijo uno de ellos: "Una huida del significado autoritario".

En el campo de la teoría pedagógica, Elsie Rockwell, citada por Alonso Anderson, en la compilación de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, en el texto: *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* propone: "La escuela representa uno de los espacios en donde se encuentra el proceso individual y el histórico de construcción del conocimiento, un lugar en donde el sujeto construye su propio conocimiento para apropiarse del conocimiento de otros".

4. Construcción de la relación pedagógica democrática: Como condición necesaria para una pedagogía constructiva. Estanislao Zuleta, ilustra de manera precisa esta condición, en sus ensayos: "Kant y la democracia" y "La participación democrática y su relación con la educación". De estos ensayos transcribimos lo siguiente: "El pensamiento comienza por ser la duda más sensata... El hombre en la posición de hacerse guiar es el primero que viola su propia dignidad, porque desconoce y abdica de la capacidad de pensar por sí mismo. La capacidad de autoestima, es entonces un asunto prioritario...

La ciencia es democrática porque la democracia es su origen. La ciencia es abierta, es accesible. Es importante ver que esa necesidad de discutir genera lógica. La lógica termina por ser la matriz de todas las ciencias".

5. Metodología de Investigación: Corresponde a una propuesta de investigación cualitativa: IAP. Los textos que han sido básicos para su consolidación, han sido: Investigación participante: Mito y realidad, de Pedro Demo y La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación, de Miguel Martínez, quien en su libro cita a Kurt Lewin: "No hay nada más práctico que una buena teoría".

Fases del proyecto:

FASE I:

Identificación de los actos de la lecto-escritura de los alumnos / de IV Grado, de los Centros Educativos de la Zona 12-B de Básica primaria, jornada mañana (agosto-octubre de 1993).

OBJETIVO:

Identificación de los actos de lecto-escritura de los alumnos de IV Grado, valorando los niveles de análisis y síntesis, vivenciándolos a través de contenidos y temáticas, referentes a la convivencia social, mediante la ejecución de 6 talleres, como estrategia pedagógica integradora a partir de problemas relevantes.

FASE II:

Sistematización de la información, evaluación participativa y conclusiones (Nov. 1993).

La caracterización de los alumnos del grado IV de los 10 centros educativos mostró el resultado de un proceso pedagógico, que ha acompañado a los niños desde el inicio de su escolaridad hasta el momento.

FASE III:

Socialización - Construcción de nuevas estrategias e intervención en el aula, para los grados primero (1994).

OBJETIVO:

Compartir las experiencias desarrolladas en los niveles iniciales, con relación al aprendizaje de la lecto-escritura, con el fin de elaborar conjuntamente, estrategias pedagógicas válidas para el aula de clase, las cuales posibiliten la reflexión y la construcción teórica de los docentes participantes.

FASE IV:

Sistematización y proyección (Nov. 1994)

FASE V:

Desarrollo de las propuestas de trabajo, intervención en aula para los grados 2o., 3o., 4o. y 5o. (1995 a 1999).

Desarrollo de la Fase III

La fase III se desarrolla a partir de febrero de 1994, con la participación de los alumnos de 16 grados primero, distribuidos en 10 centros educativos, de la localidad 12 JM. Con sus respectivos docentes de aula.

Metodología:

Se acogen los principios teóricos y metodológicos de la IAP (Investigación, Acción, Participación).

Modalidades de implementación:

1. Con los docentes en dos niveles:

- 1.1 Encuentros de socialización y construcción teórica: Encuentros bimensuales con los docentes de todos los grados de los 10 centros educativos participantes.
- 1.2 Con los docentes de primero: Planeados 4 encuentros en el año: febrero 4, junio 17, agosto 10 y noviembre 2, de los cuales se han realizado solamente 2: el primero en febrero 4 y el /segundo en septiembre 15.

2. Intervención en el aula:

Acompañamiento y seguimiento a través de la realización de talleres secuenciales.

3. Taller con los padres de familia de los alumnos de primero:

Con el fin de sensibilizar a la comunidad educativa en el enfoque pedagógico propuesto.

RESULTADOS:

Metodología de intervención en el aula

1. En la primera reunión con los docentes de primero se acordó una guía de observación inicial de los alumnos (Anexo No.1).

Esta guía fue diligenciada por los docentes de aula, como primera aproximación al conocimiento del niño, con la intención de realizar observaciones sucesivas, a mitad de año y al finalizar el mismo, con el fin de comparar el proceso de desarrollo y los logros de los niños durante el año lectivo.

2. Caracterización de los grados primero, mediante la sistematización obtenida en la guía de observación (Anexo No.2). A continuación presentamos brevemente alguna información obtenida:

- Edad promedio: 6-7 años.
- Con quién vive el niño: 80% con ambos padres, 15% con la madre, 5% otros.
- Qué persona lo cuida en jornada contraria: 45% la madre, 25% un familiar (abuela, tía, primos), 15% una hermana (o), 5% un vecino, 5% otros, 5% no contestó.
- En cuanto al aspecto físico: 95% saludables, 5% otros.
- En cuanto al aspecto académico:
- Estuvo escolarizado antes el 85% y no lo estuvo el 15%. De los escolarizados 75% en preescolar, 10% repitentes, 5% no contestaron.
- En cuanto al aspecto psico-social y su interacción con compañeros: 45% son expresivos, 20% colaboradores, 20% aislados y 15% otros.
- En su relación con la profesora: 60% respetuosos, 20% colaboradores, 10% aislados, 10% otros.
- En cuanto al aspecto cognitivo: en lo referente a la comunicación: en el 95% es verbal, 5% otros.
- En aspectos de lecto-escritura: el 55% no se precisa, 15% identifica algunas letras, 20% algunas vocales, 10% otros.
- En cuanto a aptitudes: el 85% no precisa aptitudes sino que anotan otros que no son de esta categoría. Un 1% críticos, un 12% no contesta y 2% artísticos.
- A nivel psicomotor, el tipo de movimientos es: para el 65%, rápidos precisos, para el 15% lentos e imprecisos, para el 5% rápidos e imprecisos, 5% lentos precisos, otros 10%.

3. Desarrollo de talleres con los niños de los grados primero:

La preparación y ejecución de los mismos estuvo a cargo de las docentes integrantes del grupo de la UNAIE (Unidad de Apoyo Integral al Escolar).

En el primer semestre los talleres realizados fueron:

—Lectura y escritura del entorno.

—Leo y escribo sobre lo que conozco.

—El juego de la imaginación (Anexo Talleres No. 3).

Cada taller es diseñado mediante trabajo interdisciplinario, con estos talleres se pretende, mediante una propuesta de trabajo previamente elaborada, hacer una aproximación al conocimiento del grupo de trabajo, con el fin de precisar sus características, tanto a nivel grupal como individual, permitiendo al niño su participación y expresión, en experiencias relativas a la lecto-escritura. Es un espacio que le permite al docente, conocer las formas de aprendizaje de los alumnos, sus vivencias socio-culturales, sus inquietudes y los factores emocionales que están relacionados con el aprendizaje; igualmente le permite al docente recoger elementos para proponer estrategias que cualifiquen los procesos de sus alumnos.

Se destinaron los días martes y miércoles para la realización de los talleres semanales en el aula, con una intensidad de dos horas en cada uno de los grados.

Se acordó la participación activa de la docente de aula, durante la realización del taller, mediante el diligenciamiento de una guía de observación del grupo, la cual posibilita la reflexión a cerca de la práctica pedagógica, identificando la concepción implícita en esta. (Anexo No. 4).

Esta observación se contrasta con la realizada por la docente de la UNAIE.

Este proceso posibilitó identificar las siguientes situaciones:

A nivel de los docentes:

1. No hay en el docente una formación pedagógica, orientada a la observación y reflexión de su práctica pedagógica, de las actitudes de los alumnos y de los acontecimientos del aula.
2. El desarrollo del trabajo pedagógico se basa en una planeación relacionada con los programas curriculares sin alteración, mediada por el conocimiento progresivo del grupo y de las individualidades.
3. El desconocimiento del enfoque constructivista, no posibilita una acción continuada. Solamente se observó continuidad y coherencia con la teoría que comparte, en una docente, que conoce y maneja este enfoque metodológico cotidianamente.

En otros casos se hacen intentos de modificar la práctica de manera esporádica, sin profundizar en la teoría; en la mayoría se observa que es una actividad aislada y diferente a la práctica cotidiana.

4. El instrumento de observación individual del alumno nos permitió conocer la concepción del docente en cuanto a desarrollo del niño, aprendizaje y lecto-escritura.
5. En consecuencia de lo anterior, observamos que el docente no lee ni escribe sobre su práctica pedagógica, pues no le parece necesario hacerlo, ya que su acción está previamente definida.

A nivel de los alumnos:

1. El niño encuentra un espacio de participación, de expresión, de interacción, que le brinda reconocimiento de sus potencialidades, para la construcción de su identidad.

2. Para el niño, el taller es una actividad distinta a su cotidianidad escolar y por lo tanto lo percibe ajeno al proceso de conocimiento.
3. El niño vivencia un conflicto, en cuanto a la relación pedagógica, manifiesto en la oposición entre la normatividad y una relación más democrática.

A nivel de los padres de familia:

El padre de familia se encuentra inicialmente resistente al cambio metodológico, pero al tener información a cerca del enfoque pedagógico, muestran interés en que este se desarrolle de manera secuencial y coordinada en los centros educativos, a la vez que manifiestan el deseo de participar en el apoyo y orientación de sus hijos.

A partir del segundo semestre, se vio la necesidad de modificar la estrategia de acompañamiento en aula, dándole al docente mayor autonomía, para que a partir de una propuesta, pueda generar innovaciones dentro del aula, haciendo significativa su experiencia y creatividad. A cada docente de primero, le fueron entregados dos talleres, diseñados por las docentes de la UNAIE, a manera de guía de trabajo, presentando en ellos sugerencias metodológicas. Los talleres se titulan así:

Taller No. 4. Puedo comunicar mis ideas y sentimientos a la selección Colombia.

Taller No. 5. Comunico a mis compañeros los sucesos de la escuela (Ver anexo No. 5).

Evaluación: Es permanente, luego de cada sesión. Mensual en los encuentros y al finalizar cada semestre, es participativa y secuencial.

En el mes de noviembre, se tiene previsto realizar una evaluación participativa, cuyo resultado será la base de la propuesta de

trabajo para el próximo año, rescatando así los resultados de esta experiencia.

RECURSOS

Humanos: Docentes profesionales de la UNAIE Murillo Toro, Directivos docentes, docentes y alumnos de los centros educativos.

Institucionales: Apoyo de la supervisión de la localidad.

Económicos: Apoyo con recursos personales de cada uno de los docentes participantes (500 pesos anuales).

Conclusiones Generales

Logros:

1. Logros referentes a la relación pedagógica. En este aspecto cabe anotar que, en su mayoría, los docentes manifiestan conocimiento y comprensión de los problemas socioafectivos de los escolares, en momentos de la vida escolar ajenos al aula de clase y al proceso de conocimiento. Se entiende la relación pedagógica solamente como buena relación humana, mas no como un conjunto integrador de factores que posibilite una buena comunicación e interacción democrática, indispensable en la construcción de conocimiento.

En las instituciones no se persigue unidad de criterios y acciones, como equipo pedagógico. La realidad que trabaja el proyecto puede ser descrita así: Aulas de puertas cerradas, relación autoritaria, exigencias de cumplimiento de reglamentos rígidos, dualidad de actitud del docente.

En este sentido el proyecto ha logrado:

Abrir el aula de clase, compartir las experiencias pedagógicas, cuestionar a cerca de la formación democrática y vivenciar en aula

el trabajo integral, que concilia una buena relación pedagógica con la construcción del conocimiento.

2. Logros referentes a la organización y participación local.

La propuesta de la realización del encuentro pedagógico local respondió a la necesidad de conocer las experiencias pedagógicas. Con esta intención, el grupo de la UNAIE, propuso la creación de un Comité Pedagógico Local, el cual funcionó como tal, desde 1989 hasta 1992, reestructurándose posteriormente en la localidad, como Comité Curricular Local.

Simultáneamente, con esta forma organizativa, el proyecto combina dos modalidades de participación local y escolar. Todos los centros educativos participan en un encuentro pedagógico local y en cada centro educativo, se desarrollan los procesos de acompañamiento en aula, seguimiento y evaluación.

3. Logros referentes a la investigación pedagógica:

En el aspecto de investigación, el proyecto ha mostrado a los docentes realidades necesarias de ser transformadas y ha posibilitado espacios de reflexión y cuestionamiento.

Mediante la autoformación los docentes se han ido sensibilizando en la necesidad de actualización permanente, del conocimiento de la realidad y de la búsqueda de alternativas de solución a situaciones complejas.

El proyecto ha mostrado alternativas pedagógicas a los docentes y mantenido diálogo permanente con ellos, en el cual reconoce que se sigue trabajando con metodologías tradicionales y que aún falta coherencia entre las teorías actuales y las prácticas pedagógicas.

Dificultades:

1. A nivel de docentes:

En su mayoría, los docentes manifiestan desconfianza en los logros de sus propios procesos de autoformación haciendo explícita la división entre teoría y práctica pedagógica.

La formación pedagógica de los docentes, así como la tradicional forma de implementación de cambios en enfoques y metodologías, ha ido generando pérdida de identidad, baja autoestima y escepticismo frente a las propuestas innovadoras.

Las acciones que se desarrollan como propuesta por parte de la UNAIE, reciben como apoyo, solamente en el sentido de relevo en el aula, mas no como una propuesta pedagógica, con sustento teórico, que puede ser generalizada con la autonomía del docente y con su aporte personal.

2. A nivel de organización local:

La implementación simultánea de diversos proyectos, que se desarrollan con la misma comunidad educativa en la localidad, ha llevado a la saturación de actividades, con intensidades similares y de manera desarticulada, haciendo difícil que al interior de cada centro educativo, se puedan priorizar algunas de ellas, teniendo en cuenta sus propósitos.

3. A nivel de la administración central:

Las acciones impuestas desde las oficinas de la Secretaría de educación, interfieren el desarrollo del proyecto, ya que desconocen los procesos locales, obstaculizando la ejecución continuada, el seguimiento y evaluación permanentes.

La falta de apoyo en recursos financieros y materiales, indispensables para la práctica pedagógica e investigativa.

La indefinición en cuanto a la relación entre la administración central y local, hace difícil la práctica de la descentralización.

**"LA FANTASÍA, LA CREACIÓN Y
LA NARRACIÓN DE CUENTOS EN
EL APRENDIZAJE DE LA
LECTURA Y ESCRITURA
DE NIÑOS DE PREESCOLAR"**

CLARA ALICIA RODRÍGUEZ DE CORTÉS
LUZ MARINA ESPITIA*

* Centro Educativo Unidad Básica, Santafé de Bogotá, D. C.



JUSTIFICACIÓN

Es sabido que en nuestro país un elevado porcentaje de niños no alcanzan el nivel primario y muchos más no han tenido acceso al nivel preescolar. A estos niños, que pertenecen a la clase obrera, se les considera como incapaces, atribuyéndoles a sus precarias condiciones socio-económicas, las dificultades en el aprendizaje; siendo que todo niño que pasa por la misma edad presenta unas características similares en cuanto al desarrollo de su pensamiento, aunque sus saberes difieran del de los maestros y de los niños de otras condiciones socio-económicas.

Desde los primeros años, se le da al niño los mecanismos propios de la superestructura y de la ideología que irán a determinar modelos de conducta, juegos, formas de pensar y demás actitudes y comportamientos. Los valores aprendidos le impondrán héroes y arquetipos que van a responder a sus exigencias sociales; serán unos valores funcionales, de acuerdo con los intereses de la sociedad.

Es por esto que el programa de preescolar cuenta con diversos grados de atención a los niños a través de los establecimientos creados para tal fin, los cuales buscan la formación integral de la persona, el cambio de actitudes y pretenden ser dinamizadores e integradores del medio en que se desenvuelven los educandos. De ahí el educando asume su entorno y lo problematiza, apropiándose así de sus circunstancias y actuando como sujeto sobre su propia realidad; en su casa recibe una formación tradicional de valores acordes con su medio, los que deben ser completados con la acción educativa del sistema, que además de complementar los valores éticos y estéticos promovidos en el seno familiar, debe formar al alumno en los valores intelectuales, para lograr una formación integral. En este proceso se hace necesario que él reciba más alternativas, para que desarrolle la comunicación oral, propia del medio, como canal facilitador en el proceso de la lectura y la escritura.

Por lo ya expresado, los contenidos del currículo de preescolar hacen referencia al desarrollo del lenguaje y la comunicación oral; para tal efecto, en este estudio se hace énfasis en la narrativa de la fantasía, como canal posibilitador, proceso en el cual están involucrados los docentes, alumnos y padres de familia del Centro Educativo Unidad Básica Ciudad de Bogotá: nivel preescolar, población motivo de estudio, ubicado en uno de los barrios del sur de la ciudad de Santafé de Bogotá, D.C.

En el año 1994, se registra, en el nivel de preescolar, un total de 58 alumnos distribuidos en dos grupos: Kinder A y B, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años, de los cuales 28 son de sexo femenino y 30 del masculino, quienes tienen la oportunidad de acceder al nivel primario y luego secundario; siempre y cuando cumplan con los objetivos planteados por la institución, para cada nivel.

La población estudiantil de la muestra, proviene de hogares de clase obrera, allí la estructura familiar presenta diversidad de relaciones en su conformación, lo cual influye en la estabilidad del grupo familiar y, a su vez, en el proceso educativo de los estudiantes. En los niños hay una restricción para el aprendizaje, debido a que reciben

un trato masivo e impersonal, con poco contacto con el mundo exterior y sin experiencia de vida familiar. La ausencia de personas adultas que les proporcionen estímulos para el desarrollo cognoscitivo y del lenguaje, les refuercen el vocabulario y les indiquen las incorrecciones en su verbalización, la interacción permanente con niños que poseen un lenguaje reducido, el escaso contacto con el medio exterior, las pocas oportunidades de comunicación con personas adultas que les sirvan de modelos de imitación e influyan en el escaso desarrollo verbal.

OBJETIVOS

Generales

Motivar el proceso lector en el niño de preescolar, teniendo como base la expresión oral, fundamentada en la narrativa infantil tradicional.

Proyectar alternativas de vínculo entre docentes, docente-alumno, docente-padre de familia, en favor del lenguaje.

Específicos:

Propiciar los espacios adecuados, para un mayor desarrollo de la creatividad, por medio de la fantasía.

Reestructurar la esencia educadora de la narrativa infantil en la fantasía, como elemento vehicular de la lectura y de la escritura.

1. MARCO TEORICO

Halliday, respecto al lenguaje, plantea que: "surge en la vida del individuo mediante un intercambio continuo de significados con otros significantes" ¹.

1 HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986, p. 40.

Es por eso que los niños al interactuar con otros niños van creando su grupo significativo mediante el juego, que les permite crear su lengua materna, antecediendo la lengua infantil, ya que el lenguaje es producto social, elemento determinante también en la realización del presente trabajo con los niños de preescolar de la Unidad Básica Ciudad de Bogotá.

De las funciones del lenguaje que plantea Halliday, se tendrá en cuenta la imaginativa, instrumento mediante el cual podemos crear mundos posibles e ir más allá del referente inmediato, que se hallará más tarde en el desarrollo del trabajo.

1.1 Características del lenguaje del niño en relación con el grupo

En la adecuación participativa, los educandos asumen su situación y la problematizan. De esta manera reconocen su condición de sujetos y actúan sobre su propia realidad. Los escolares reciben una formación familiar a través de valores acordes con su medio socio cultural, que deben ser completados por la acción educativa del sistema que, además de complementar los valores éticos y estéticos promovidos en el seno familiar, debe formar al alumno en su aspecto intelectual, para lograr así una formación "integral".

Aquí es cuando se produce una ruptura, debido a la competencia lingüística que encuentra el alumno al ingresar a la escuela, respecto a la que cotidianamente emplea en su medio; corresponde a la de un grupo de habitantes de clase obrera del sur de la ciudad de Santafé de Bogotá: viven en un universo poco estructurado (para el contexto de la escuela), tienen una competencia que se limita a la comunicación concreta inmediata, se revela como insuficiente en el contexto escolar, por la aparente pobreza de vocabulario, que repercute en la formación de conceptos de las relaciones sintácticas del pensamiento simbólico y de las descripciones de sus propios estados afectivos.

1.2 La literatura y su aporte a la lectura y escritura

La literatura infantil es un género dentro de la Literatura Universal, que por estar en primer término dirigido a los niños, debe tener

calidad literaria, exigencias propias adecuadas a la etapa psicológica de sus lecturas.

Al igual que en el género poético, en el narrativo existen varias formas que claramente están diferenciadas y pertenecen a la literatura universal, ellas son: el cuento que María Clemencia Venegas, lo define como: "La narración de algo acontecido e imaginario, desarrollada mediante la expresión oral o escrita"².

El cuento popular tradicional es un relato de origen anónimo, transmitido en forma oral a nivel popular. Enriquece a medida que se relaciona con los valores y la cultura de cada grupo. Este tipo de narraciones es la apropiada para los niños que inician la lectura. Este estudio lo tomará como fundamentación, teniendo en cuenta lo que proponen los programas curriculares, donde se enfatiza sobre el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; la narración de cuentos es un instrumento valioso para lograr el desarrollo de dichas habilidades.

1.3 La narratividad

El acto de narrar:

La palabra y el trabajo en torno a la palabra, es en lo que se fundamenta la comunicación de todo narrador oral; este acto implica utilizar diversos lenguajes no verbales que son necesarios para comunicarse con los oyentes³.

Lo anterior determina la importancia y necesidad de posibilitarle al niño el acceso a este tipo de comunicación en el aula, porque el

2 VENEGAS, María Clemencia, *et. al. Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula. La magia de la narración, cuento y novela*, vol. III.

3 GARZON, Céspedes Francisco José, *La narración oral? Lenguaje verbal y no verbal*. Revista de Viva Voz, pp. 10, 13.

niño desde muy pequeño se encuentra en contacto con experiencias de orden narrativo.

En la actividad narrativa existen los llamados "*marcadores*" que son señales específicas utilizadas en la demarcación de narraciones; para la narración de cuentos realizada por los niños, aparecen los primeros marcadores, cuando dan un título cualquiera ya sea correcto o no a sus historias.

En el Jardín de Infantes, así como en los primeros grados, debe emplearse la literatura narrada; o sea la literatura para escuchar, puesto que es la misma que se recita, se interpreta o se relata. Esta estrategia de la narratividad, así como la literatura para escuchar, cobran gran importancia dentro del ámbito escolar, pues acercan al niño a la lectura y a la escritura, iniciándolo a partir de una competencia comunicativa oral y explotando diferentes formas de lenguaje como la visual icónica. Se realiza dentro de un contexto de juego, para que más tarde sienta la necesidad de comunicarse a través de la "escritura", a la cual se ha enfrentado el niño en forma intuitiva, por estar en constante contacto con avisos callejeros, etiquetas, periódicos y otros. Es esta la experiencia que se aprovecha para iniciar al niño en la narratividad a través de la escritura.

Si bien la lectura es uno de los recursos que hace sentir la necesidad de la escritura en el niño, son experiencias paralelas y simultáneas, de esta forma la escritura no es asumida como un "deber-ser", sino como una necesidad de "poder-saber-hacer-" textos escritos para ser interpretados y leídos por los demás, apartándose de una lectura-escritura mecánica donde interese más la perfección en su pronunciación, así no se entienda el contenido. De ahí que la lectura comprensiva y la narratividad sean orales o escritas, las que posibilitan el sentido y la significación en el hacer.

La lectura no se debe entender como un asunto de la cabeza, del raciocinio, de la mente, una actividad visual, ni tampoco una simple decodificación de sonidos; es asunto que involucra el ser compuesto de cuerpo, mente, sentimientos y muchas otras cosas

más, cuando se entiende la lectura no como algo de gran valor práctico, ni como algo importante para progresar en la vida, sino como fuente y nacimiento de un conocimiento ilimitado y de las demás experiencias estéticas, se comprenderá realmente que en este proceso intervienen no sólo facultades cognitivas de la mente del sujeto, sino también su imaginación, sus emociones, todos los niveles de su personalidad.

La lectura también es juego y, por tanto, exige del maestro y de los padres de familia una actitud táctica, porque así como los artistas, los niños guardan el poder de maravillarse y en nosotros está el ofrecer libros donde puedan aprender a imaginar, admirar y soñar, que les ayude a mirar el mundo con ojos nuevos, lo que nos lleva a una libertad y autonomía de expresión; porque la lectura abre nuevos mundos ante la mente y la imaginación, la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra.

1.4 Metodología

Para la realización de esta investigación, se emplearán tres metodologías:

- ☐ La experimental, que permita establecer la concordancia entre la teoría y su aplicación a la realidad de un grupo de niños de escasos recursos económicos, en el sur de la ciudad de Santafé de Bogotá, D.C.
- ☐ La analítica, que brinde la posibilidad de profundizar gradualmente en el estudio del tema, llegando hasta cada una de las partes y causas de los problemas.
- ☐ La activa, que obligue a dar y aportar conocimientos, actividades y creatividad en torno al tema, mediante la realización de talleres con los diferentes estamentos implicados.

Para llevar a cabo esta parte, se tiene en cuenta el aporte de la teoría de Giani Rodari, de donde se retomaron varios aspectos que

tienen que ver con la creación fantástica, como son: el partir de una palabra específica y significativa para los niños, así como también el partir de "qué pasaría si", en el trabajo de creación haciéndole ver a los niños que los objetos son instrumentos para llevar al relato, a partir de una expresión verbal, de una situación.

Como forma de trabajo se plantean: la creativa y experimental, puesto que se realizaron y analizaron prácticas con los niños y con sus respectivos padres, mediante talleres, que serán organizados durante el año escolar.

Del primer taller, que se realizó con los niños, se trabajó con objetos, ya que ellos permitieron:

- La exploración de sus características distintivas: color, tamaño, olor, material, uso.

- El paso de objeto u objetos reales a la historia imaginaria.

Lo fantástico consistió en sacar al objeto de una función real a una imaginaria, por eso, se trabajó en la transformación de los objetos, aspectos que permitieron iniciar al niño en la práctica.

2. CONCLUSIONES

La elaboración del presente trabajo de investigación deja grandes expectativas sobre lo que debe ser nuestro quehacer pedagógico, en especial en el nivel Preescolar, donde el niño se enfrenta a una lógica, una racionalidad que no es suya, debido a la imposición de un mundo creado por adultos y para adultos.

Además, el trabajo realizado demuestra que la apropiación del conocimiento implica momentos diferentes en el proceso y cada niño tiene su propio ritmo, su secuencia, sus estrategias, sus maneras de aprender; la construcción y adquisición del lenguaje va avanzando en la medida que va teniendo más experiencias, enfrentamientos

y conflictos, que le exigen ir adoptando nuevos conocimientos o redefiniendo otros; así como también, a desarrollar potencialidades que de otra manera quedarían truncadas. A lograr un ambiente agradable y participativo en el aula; a tener en cuenta que todos poseemos saberes que pueden ser ajustados a los otros.

Todo esto implica un compromiso de la institución, una transformación de las relaciones maestro-alumno-escuela-padres, agentes-educativos o institución educativa.

BIBLIOGRAFIA

- CERDA, Hugo. *Ideología y Cuento de Hadas*. Madrid, Akal, 1985.
- GARZON, Céspedes Francisco José. *La narración oral? Lenguaje verbal y no verbal*. Revista de Viva Voz. p. 10, 13.
- HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. México Fondo de Cultura Económica. 1986.
- VENEGAS, María Clemencia. et.al. *Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula. La magia de la narración. Cuento y novela*. Vol. III. 1987

LA CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA Y EL CONOCIMIENTO MATEMÁTICO

**Proyecto pedagógico
Universidad Javeriana Fe y Alegría**

EQUIPO RESPONSABLE DE LA EXPERIENCIA:

Por la Universidad Javeriana:

JORGE CASTAÑO
JUAN CARLOS NEGRET
AMPARO FORERO
CAROLINA BUITRAGO

*Practicantes de la Facultad de Psicología
de 4 y 5 año*

Por Fe y Alegría:

ANTONIO PÁEZ

EQUIPO PRESENTADOR DE LA EXPERIENCIA:

ROSA MEJIA (Escuela de Molinos)
LUZ MERY SILVA (Escuela de Molinos)
LUCIA SUAREZ (Escuela de Patio Bonito)
CRISTINA BRICEÑO (Escuela de Vitelma)

1. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

Fe y Alegría en Colombia

Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular Integral de inspiración cristiana, que tiene objetivo intervenir educativamente en la sociedad. El Movimiento se encuentra en los barrios marginados de 5 ciudades del país: Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Cartagena. De 5 ciudades intermedias: Manizales, Bucaramanga, Cúcuta, Pereira e Ibagué. En 3 pueblos: Lérda (Tolima), Guayabal (Tolima) y Tierra-Alta (Córdoba).

Fe y Alegría trabaja con 45 congregaciones religiosas, 1.300 profesores y 300 jardineras. Su acción llega a 100.000 beneficiarios directos en educación formal, no formal e informal.

Un proyecto buscado

El proyecto nace como resultado de un proceso de búsquedas continuas por una mejor calidad de la educación en los sectores populares. Desde el año 90, Fe y Alegría se lanzó a hacer una evaluación participativa, de su labor educativa a nivel nacional, con el fin de saber si se estaba respondiendo a la realidad de los sectores populares y si había una coherencia con el ideario como Movimiento. Los resultados de ese proceso fueron un diagnóstico de la realidad socio-cultural de los sectores populares, de sus problemáticas y aspiraciones. El diagnóstico se concretó en problemas a nivel de Realidad, Pedagogía, Pastoral e Identidad como Movimiento de

Educación. A su vez estos problemas se convirtieron en Líneas de acción: pedagogía, pastoral (catequesis), relación escuela comunidad (escuela de padres).

Un proyecto que se hace participativamente y con los que han hecho un camino.

Cada Regional o ciudad, después de la evaluación siguió su propia dinámica. A nivel de Fe y Alegría Bogotá, en acuerdo con las 7 escuelas (5 con doble jornada), con docentes y directoras se acordó hacer un énfasis especial en lengua escrita y conocimiento matemático.

Por la cercanía de Fe y Alegría con la Universidad Javeriana, se habían iniciado conversaciones desde el año 91, con el Dr. Felipe Rojas de la Facultad de Psicología, con el fin de conocer más de cerca el programa de Construcción de la Lengua Escrita y el Conocimiento Matemático que hacía unos años venían trabajando.

El proceso de conversaciones y búsquedas, terminó en la consolidación de una propuesta a largo plazo.

2. OBJETIVO DEL PROYECTO

Iniciar la consolidación de la Propuesta pedagógica para la construcción de la lengua escrita y conocimiento matemático en las escuelas de Fe y Alegría del Distrito Capital con un sesgo particular: el constructivismo.

3. PLAN OPERATIVO

3.1 Talleres de formación continuada

—**Talleres introductorios.** Buscan hacer una introducción general a la propuesta, conociendo su enfoque, sus fundamentos concep-

tuales, sus principios pedagógicos y las orientaciones metodológicas para iniciar el proceso.

—**Los talleres de profundización.** Buscan recoger y discutir las experiencias que se han tenido en la primera fase de implementación de la propuesta, evaluar el proceso y profundizar desde el punto de vista conceptual y metodológico en aquellos aspectos de la propuesta que se consideren críticos y necesarios para la continuación del programa.

—**Secciones de Acompañamiento y Seguimiento.** Se realizarán durante todo el año, para recoger y discutir los resultados del proceso, para evaluar los alcances del programa, planear su prospección y para presentar los resultados de la evaluación de los grupos de niños que se han tomado como muestra.

3.2 Trabajo Coordinador entre Coordinadores de Fe y Alegría, Directoras y Maestros de las Escuelas

Buscamos una integración de todas las instancias responsables del programa, se prevé que los talleres de formación, se realicen tanto para los directores y maestros del programa. Dado que uno de los criterios de la propuesta es que se haga un seguimiento constante a los maestros en su trabajo pedagógico, se ha previsto que los directores de las escuelas en que se realiza el programa y los coordinadores generales de Fe y Alegría participen activamente en el proceso.

3.3. Evaluación de los efectos del Programa en los Niños durante el primer año

Para evaluar los efectos del programa en los niños durante el primer año, los miembros del equipo capacitador asumirán la tarea de realizar evaluaciones periódicas de los avances desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua escrita y conocimiento matemático, en una muestra seleccionada de escuelas. Los resultados de esta indagación serán presentados a los coordinadores, directo-

ras y maestros del programa en las secciones de evaluación del mismo.

4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA EN ALGUNOS DE LOS CENTROS DE FE Y ALEGRÍA

Con el ánimo de dar a conocer y socializar algunos de los avances de la propuesta, y someterlas al debate público para su enriquecimiento, posibilidad que nos abre este espacio del Congreso Preescolar, organizado por la Secretaría de Educación se han seleccionado experiencias de algunas instituciones y maestros que consideramos relevantes y que en alguna medida reflejan lo que se está generando en los centros de Fe y Alegría que vienen participando en el proyecto.

Por eso, las maestras de las escuelas Molinos Sur, jornadas (M y T) y de la escuela de Patio Bonito nos van a relatar sus experiencias de creación de situaciones significativas en los campos de: LENGUA ESCRITA, CONOCIMIENTO MATEMÁTICO y un intento de INTEGRACION de esos dos campos.

Antes de presentarlas, queremos citar en una forma breve y con la intención de ubicar el contexto teórico desde donde se desarrolla la propuesta, algunos de los supuestos que iluminan nuestra práctica. Para esto retomamos algunos de los aportes de los profesores Jorge Castaño y Juan Carlos Negret, autores de la propuesta que venimos desarrollando.

4.1 Con relación al CONSTRUCTIVISMO, enfoque que "sustenta" nuestra práctica retomamos:

—El aprendizaje es una CONSTRUCCION y se produce a partir de los "desequilibrios" o CONFLICTOS COGNOSCITIVOS que modifican los esquemas de conocimiento del sujeto.

—El sujeto **RESIGNIFICA** la información que le llega del mundo exterior a partir de los esquemas mentales que posee.

— El aprendizaje se concibe como la reorganización de las estructuras del sujeto a partir de las **INTERACCIONES** que este tiene con los objetos y con las personas (adultos y padres).

—Las **SITUACIONES** de interacción que posibiliten el que el niño avance en la construcción de su conocimiento, han de ser **SIGNIFICATIVAS** de acuerdo con sus niveles de desarrollo (lo psicológico y lo lógico), sus contextos sociales y culturales y sus intereses y deseos (lo afectivo).

—El sujeto está en interacción con el mundo, el cual es una **TOTALIDAD** no escindida, en esas relaciones él tiene interacciones y experiencias específicas, que producen modificaciones también específicas, pero integrativas, en sus esquemas de conocimiento.

—El **MAESTRO** en el proceso de aprendizaje asume el **ROL** de interpelador, generador, posibilitador de la construcción de conocimiento de sus alumnos.

4.2. Con relación a la didáctica de la Matemática, algunos de los supuestos que tenemos en cuenta desde lo lógico son:

—Saber **CONTAR** no es garantía de poseer el concepto de número.

—El concepto de **NÚMERO** es el **SISTEMA** formado por los números, junto con las **RELACIONES** de orden y de equivalencia y las **OPERACIONES** de tipo aditivo (composición y descomposición).

—La **CUANTIFICACIÓN** de cantidades continuas (masa, peso, longitud), está ligada a la construcción del número.

—Los sistemas conceptuales que se deben ayudar a construir al niño de preescolar son: **CUANTIFICACIÓN DE CANTIDADES DISCRETAS Y CONTINUAS, ESPACIO Y TIEMPO.**

Algunos supuestos PEDAGÓGICOS y DIDÁCTICOS son:

—Trabajar simultáneamente en diferentes SISTEMAS CONCEPTUALES (numérico, geométrico, métrico), es decir no imponer un ordenamiento lineal a las experiencias.

—Enfrentar al niño a situaciones significativas abiertas o inestructuradas y cerradas o estructuradas.

—Ligar las exploraciones matemáticas de los niños a los proyectos.

—Enfrentar los niños a situaciones que les exija realizar las operaciones y establecer las relaciones involucradas en los conceptos matemáticos.

—Enfrentar al niño a abundantes y variadas experiencias.

—Evaluar permanentemente los procesos de los niños.

4.3 Con relación a la LENGUA ESCRITA

— Se concibe la escritura como una LENGUA, en tanto que se constituye como un sistema de signos que permite representar por medio de grafías los sonidos de habla, cuyas funciones fundamentales son la EXPRESION y la COMUNICACION.

—Concebir la escritura como lengua, implica superar la noción de la misma como un PROCESO DE CODIFICACION, para entrar a considerar otras dimensiones fundamentales que pueden ser intervenidas pedagógicamente, si se explicitan y se toma conciencia de ellas.

—Todas las dimensiones fundamentales de la escritura poseen un carácter evolutivo que evidencian el acceso a la lengua escrita, como un proceso de construcción, es decir de constantes y paulatinos descubrimientos que el niño va haciendo respecto a la naturaleza

za del sistema de escritura alfabética, a través de la REPRODUCCIÓN, CONTRASTACIÓN y CIRCULACIÓN de sus propios textos generados en un contexto comunicativo.

—Si se concibe la escritura como una actuación que se construye y desarrolla a partir de la interacción, es necesario entrar a analizar las producciones escritas de los niños en todas sus dimensiones, a partir de categorías que permiten tener en cuenta los aspectos que se han considerado esenciales en el marco de una propuesta constructivista.

Estas categorías en conjunto se convierten en "descriptores de evaluación", es decir, son un recurso para hacer una evaluación coherente con el enfoque constructivista de los escritos de los niños.

CARTA A LA MAMITA Y AL BEBÉ QUE ACABA DE NACER: UNA EXPERIENCIA EN LENGUA ESCRITA

ROSA MATILDE MEJÍA BARÓN

Escuela Molinos del Sur (Jornada Tarde)

Como educadores somos conscientes de la importancia que tiene en el quehacer educativo la innovación y búsqueda de nuevas alternativas que ayuden a mejorar la calidad de la educación. Esta experiencia en Grado Cero, se concreta gracias a un trabajo en equipo entre Fe y Alegría y la Universidad Conscientes, gestores de la propuesta "Construcción de la Lengua Escrita y el Conocimiento Matemático".

Comprender que el papel del maestro es de guía, amigo, compañero, dinamizador de procesos, artífice e inventor de experiencias enriquecedoras para el niño; fue la tarea inicial. Pero hoy,

con seguridad, se está asumiendo esta actitud y comprensión del nuevo rol en beneficio de los niños y las niñas que se tienen a cargo, ayudándoles en la construcción de conocimientos, impulsando sus relaciones sociales y afectivas, haciéndolas gratificantes para cada quien como persona.

El otro reto que se nos presentaba: Reconocer al niño en todo sentido, como ser individual y socio-cultural con potencialidades motoras, intelectuales, dinámicos, activos, creativos, saludables, espontáneos, comunicativos, alegres, sociables, cariñosos, sinceros, vigorosos. Conocedores de una realidad circundante. Niños que al llegar a la escuela traen gran diversidad de conocimientos y experiencia brindadas por sus familias o el medio; agradables o desagradables, pero que les son propias y que se les debe respetar y tener en cuenta en el contexto educativo del aula.

Con todos esos retos, dudas, miedos, temores e inseguridades nos arriesgamos a innovar.

Una situación significativa en la construcción de la Lengua Escrita

A continuación describo una situación significativa en la construcción de la lengua escrita, vivida durante este año, en torno a un hecho familiar en el hogar de Ricardo.

A partir del saludo del día y como apoyo a la socialización y expresión oral permanente sobre experiencias y situaciones que a diario viven los niños y niñas; el turno llega a Ricardo, quien impaciente por hablar cuenta a todos que su mamá ha tenido un bebé y está en la clínica. Al comienzo no les interesó mucho a sus compañeros; yo intervine para hablar de los hermanitos menores, cuántos años tienen, cómo son, y qué sintieron cuando los trajeron a casa. Los niños cuentan cosas de sus primos o amiguitos, diciendo que son pequeños, que lloran mucho, toman tetero, son lindos, etc.

Así se continuó la conversación preguntándole a Ricardo el nombre de su mamita. Yo les digo: esa mamá debe estar dichosa de

haber tenido ese bebé, qué rico sería poderla saludar, y que si a ellos les gustaría hacer lo mismo o saludar al bebé. Unos niños dicen que sí; que si pueden ir a la casa, mandar regalos, llamar.

Ricardo dice que "no tenemos teléfono". Camilo, dice que como no podemos ir porque está lejos la casa y la mamá está en la clínica, mejor se le puede mandar una carta.

Otro niño dice "pues vamos a llevarla".

Hago mi intervención diciendo: si vamos a llevar personalmente la carta, ¿valdría la pena entonces escribirla? Podemos proponer que Ricardo sea quien la lleve.

Julián dice que no, porque las cartas las lleva el correo o un cartero. Se genera así la discusión y a alguien se le ocurre imitar al cartero. En un espacio representan al personaje; pero otro niño dice: no en todas las casas le abren al cartero para recibir la carta o mensaje. Julián una vez más interviene y dice: "Ah, en algunas casas hay un buzón y ahí donde se dejan las cartas". Para introducir nuevamente el deseo de escribir la carta a la Sra. Blanca, se dejan hojas de diferentes tamaños y lápices sobre la mesa donde cada uno escribe el mensaje que desea hacer llegar. Algunas se transcriben ese día, pero para que la mamita reciba el mensaje, era necesaria la transcripción (codificación) de todas las producciones por parte de la maestra. Los niños comparan los escritos con otros y agregan cosas a sus textos.

Al finalizar el día, Ricardo se lleva los mensajes para la mamá. Días después, le sugerí a la señora a través de una nota, que escribiera a cada niño la respuesta al mensaje que había recibido. La señora me manifestó que lo haría con gusto, ya que la llegada de las cartas la habían entusiasmado y le extrañaba la actitud de los niños y niñas; ya que siendo tan pequeños, los escritos eran interesantes y con mucho cariño, además esta experiencia había impactado a su hijo Ricardo,

al tener que ayudarlo a abrir y tener que leer los textos escritos, ya que ninguno de sus hijos mayores en ninguna parte ni en ningún momento habían hecho algo parecido.

De esta manera, se comprometió a escribirles a los niños e incluso se comprometió a visitarlos cuando ya estuviera mejor. Días después, llegan los mensajes (informales, escritos en papel pequeño, con textos cortos, sin fecha) dirigidos a cada niño y con unos contenidos muy especiales. Hice entrega de la misiva a cada uno de ellos, lo interpretaron a su manera algunos me pidieron que se los leyera en público y a cada uno. Este mensaje lo llevaron a su casa, lo compartieron con sus compañeros y también con sus familias.

Pasados unos días, llega a medio día una carta de la Sra. Blanca, informándoles que esa tarde iría a visitarlos y llevaría al bebé. Como fue de sorpresa, no se planeó la bienvenida, pero después un niño y una niña le llevan un presente (patines y sonajero). Aquel día la señora llevó colombinas para todos. Fue una visita agradable y dio posibilidad para hablar y abordar contenidos relacionados con: las familias de los niños, de sus mamitas, papitos, hermanos, rescatar el significado de la vida, el cuidado personal que cada uno tiene con su cuerpo, su integridad, etc. Se observaron fotos de algunos niños cuando estaban pequeños, aunque algunos no tienen fotos. Otras actividades quedaron pendientes, como es el uso del buzón, especialmente por parte de los papitos y mamitas, donde podrían sugerir situaciones y hacer observaciones, pero perduró muy poco el interés.

A partir de esa escritura y vivencia de las cartas con la mamita, ha surgido permanentemente el interés por producir otras cartas, ya que los niños han llevado cartas de otros familiares y amigos (como la carta de un amigo ficticio que les hace un regalo a los niños), esto nos ha permitido abordarles de manera más profunda y que los niños se hagan conscientes de su formato, sus contenidos, su forma de envío, y sobre todo su intención comunicativa y de establecimiento de vínculos.

LA SITUACIÓN DE TIENDA: UNA EXPERIENCIA EN CONOCIMIENTO MATEMÁTICO

LUZ MERY SILVA

Escuela Molinos del Sur (Jornada Mañana)

Nuestra tienda tuvo su origen en la siguiente situación:

Como todos sabemos en el mes de mayo se celebra el día del maestro, por esta razón desde las dos últimas semanas del mes de abril, los profesores hacemos cooperativa para reunir el dinero suficiente para llevar a cabo una actividad específica con el fin de conmemorar dicha fecha, en este caso era salir de paseo y almorzar en grupo.

Es así como empecé a la hora de recreo con la venta de helados, dulces, gaseosas y galletas; este hecho generó en los niños inquietudes que los llevaba a hacer preguntas tales como: Profe: ¿Por qué está vendiendo?. ¿Para qué quiere esa plata?, ¿Puedo ayudarlo a vender?, ¿puedo recibir la plata?, ¿entrego las gaseosas?, etc.

Surgieron muchas preguntas y los niños estaban entusiasmados con la tienda de la profe... todos querían ayudarlo. Durante varios días a la hora de recreo alistaban las cosas de la cooperativa y me ayudaban a sacar los productos, a organizarlos a conseguir una bolsa para guardar el dinero, a promocionar los productos, a sacar el pupitre y ubicarlo estratégicamente en el patio de la escuela, pues este servía como estante.

Un día a la hora de recreo, estábamos en plan a venta y casi todos mis niños alrededor del mostrador, comenzaron a conversar conmigo y me dijeron que les gustaría tener su propia tienda. Fue en ese momento en que se empezó a gestar la idea de su organización, tanto de parte de los niños como de parte mía.

Esas conversaciones que se iniciaron en el patio, se continuaron en el aula, ya más tranquilos y madurando la idea. Así que empecé a lanzar preguntas que nos llevarían a la organización de la tienda: ¿Cómo están organizadas, qué han visto en ellas?. ¿Qué venderíamos?. ¿Cuáles productos traeríamos a la tienda o deseaban vender?. ¿Quiénes los van a traer?. ¿Qué clase de tienda haríamos?. ¿Cuándo vamos a abrirla?. ¿Quiénes van a comprar?. ¿Quiénes van a vender?. ¿Con el dinero que ganemos qué vamos a hacer?, etc.

Los niños muy entusiasmados con la idea de tener su propia tienda empiezan a hablar entre ellos y a tratar de organizarla y es cuando alguien dice en voz alta: "Con lo que ganemos nos vamos a piscina". Yo traté de persuadirlos para que escogieran otra cosa, pues ustedes saben la responsabilidad que eso implica, sin embargo, ellos insistieron en la idea de "ahorrar para ir a piscina". Así pues, quedó planteada la situación.

Los estudiantes de la Universidad Javeriana y yo empezamos a buscar un lugar aquí en la ciudad en donde hubiera piscina para cumplir con los deseos de los niños. Luego se averiguaciones encontramos el CUR (CENTRO URBANO DE RECREACION), propiedad de COMPENSAR. Posteriormente se les avisó a los niños de que sí era posible ir a piscina, por lo cual, todos colaboraríamos para poder reunir el dinero necesario para nuestra salida.

Entusiasmados empezamos el MONTAJE DE LA TIENDA, esto implicó múltiples acciones como:

—Hacer una reunión de padres para informarles y pedirles la colaboración en esta actividad y así involucrándolos a la misma, mostrándoles la importancia para el aprendizaje no sólo de lo matemático sino de otros aspectos, y, enfatizando en la importancia que dicha actividad tenía para los niños ya que existía una meta en común "EL PASEO A PISCINA". La respuesta de los padres fue positiva, incluso dijeron que ellos también participarían.

—Ya teníamos el apoyo de los padres, ahora teníamos que decidir qué vender para eso:

—Nombramos y decidimos los productos que se iban a vender.

—Escribimos la lista de los productos seleccionados.

—Enviamos una circular a los padres para que mandaran los productos según lo acordado con los niños.

Con la colaboración de los padres los productos comenzaron a llegar, se recibieron y se guardaron hasta que hubo suficiente.

Mientras tanto continuábamos con la preparación de nuestra tienda: ¿Qué más tendríamos que hacer?

LA PROMOCIÓN Y DIVULGACIÓN

Los niños se dieron a la tarea de elaborar los carteles promoviendo los productos, para eso hicieron diferentes clases: algunos con dibujos, otros escriben sólo los nombres (los copian en los empaques), otros dibujos y nombres; algunos les colocan los precios a cada uno de los artículos; sin embargo, para dicha tarea buscan mi ayuda... profe, ¿cuánto le ponemos?... ¿cuánto vale...?, entre todos decidimos los precios que les pondríamos equilibrando su labor teniendo en cuenta el precio real. Y el nombre de la tienda, ¿cuál sería? -Para decidirlo, piensan, discuten y llegan a un consenso, la llamarán "TIENDA DE LOS MOLINOS DEL SUR".

Por votación eligen a Sindy y a Juan José para que elaboren el aviso de la tienda. Profe, y cómo se escribe tienda?

Les escribo el nombre en el tablero, ellos copian del tablero la palabra "TIENDA" y la otra parte del nombre "LOS MOLINOS DEL SUR" lo copian del sello del saco, pero lo escriben al revés (como lo ven en las muestras). ¿Y con qué dinero compraríamos?

Los niños se comprometieron a traer monedas para gastar.

Y la plata dónde la guardaríamos?

Alguien propuso que en una alcancía, entonces también traerían alcancías para guardar las ganancias.

¿Y quiénes serían los vendedores y quiénes los compradores?

Se distribuyeron los roles, de tal manera que todos pudieran participar.

Los vendedores fueron los primeros niños que trajeron los productos, estos mismos niños tomaron los carteles ya hechos y buscaron el producto que promocionaba. ¿Qué nos faltaba? El salón, ¿cómo lo arreglaríamos?, se dispuso así:

Las mesas las unieron entre sí y las sillas las colocaron alrededor del salón, menos dentro de la tienda. Sindy, la niña que escribió el aviso de la tienda, lo pega con ayuda de los vendedores, lo mismo hacen con los carteles.

Los vendedores toman los productos, se colocan tras las mesas e inician su labor de arreglar, ordenar, contar y dibujar los productos. En una hoja y lápiz que les di a cada vendedor, dibujaron los productos, trataron de escribir el nombre fijándose en las etiquetas. Además les sugerí que hicieran allí mismo las cuentas, para saber cuánto vendieron y cuánto le quedaba, esto les exigiría componer y descomponer cantidades...

Para guardar las monedas de la venta utilizarían un vaso desechable.

Y ABRIMOS NUESTRA TIENDA

Como ya todo estaba listo para iniciar las ventas, se dio inicio a la misma. Juan José se ofreció para abrir la Tienda, así que imaginan-

do una puerta grande y corrediza hace como si la levantara de abajo hacia arriba.

La tienda vivió varios momentos y se realizó en diferentes días en los que pude observar y registrar (véase diario de campo) la evolución de mis niños en su relación con lo matemático y en otros aspectos, pues teníamos suficientes productos para vender...

PRIMER MOMENTO

Los vendedores comienzan tímidamente a promover sus productos y los compradores entran en forma apresurada a comprar, todos piden al mismo tiempo así que los vendedores se enojan, gritan y hasta detienen la venta si no hacen orden, fue la única manera de continuar con la actividad.

Observé que un vendedor, Fabián Rodríguez, se fijó en el número y cantidad que vio en la moneda y sólo se limitó a recibir una igual al número que había, ejemplo: \$5, sólo recibe monedas de esta denominación; no recibe de \$20 y menos de \$100.

A algunos les ayudé y les expliqué que debían recibir la moneda, y dar vueltas; al principio fue difícil para ellos comprender el porqué debían entregar vueltas, ya que se sentían engañados al dar las vueltas (Varias monedas).

Al final solo tres niños de los cinco vendedores anotaron y dibujaron la moneda (Círculo) que habían recibido por los productos.

Cuando se entregaron cuentas, trataban de hacer corresponder una moneda dibujada con un paquete dibujado, otro niño no lo realizó de igual manera sino que por el contrario, colocaba la moneda que había recibido encima de cada producto vendido que se encontraba dibujado.

Intentaron escribir el número total de lo vendido, otros lograron enumerar por escrito los productos y monedas dibujadas.

Cuando Duban Danilo me hacía cuentas, se percató de que le sobraban monedas, porque el primer comprador le dijo: "Que sólo recibiera de a dos monedas", sólo que no tuvo en cuenta el valor de éstas. Le expliqué y le mostré el número que cada una tenía, haciéndolo reflexionar de que no todas valen lo mismo. El niño se quedó un rato observándolas, comparándolas, y preguntando cuál valía más que la otra.

Al finalizar la venta de los productos colocados sobre la mesa, los niños se dirigieron a las alcancías que colocamos cerca de ellos y que previamente ya estaban marcadas con los valores de \$5, \$10, \$20, \$50, \$100; esto obligaba al niño a observar la moneda y contrastar el número que tenía la moneda con el que estaba en la alcancía, verbalmente decían la cantidad.

Después de guardar las monedas en las alcancías, los mismos vendedores le pidieron a Juan José cerrar la tienda y este así lo hizo, entonces los vendedores se dispusieron a despegar los carteles, el aviso de la tienda, y los empaques; los llevaron a la caneca y me entregaron sus cuentas en las hojas marcadas por ellos mismos, mientras esto sucedía los compradores ayudaban a organizar las mesas, las sillas, y dejaron el salón como se encontraba antes de comenzar la actividad.

SEGUNDO MOMENTO

Se llevó a cabo por petición de los mismos niños.

Los niños llevaron otros productos, así que los vendedores debían ser aquellos niños que los trajeron.

El salón se dispuso entre todos como en el primer momento y los vendedores se apresuraron a buscar en el mueble el cartel correspondiente al producto que iban a vender así como el aviso de la tienda; pidieron cinta y los pegaron.

Organizaron los productos, los contaron, les pasé la hoja y el lápiz para las cuentas; entonces me di cuenta que José Antonio sacó un cuaderno y había dibujado las monedas pero colocándolas debajo de la hoja y rayándolas con colores para que quedaran calcadas; los demás vendedores al ver esto, se le acercaron y le preguntaron cómo lo hacía, el niño les explicó y todos decidieron buscar una moneda en el bolsillo o pedirla prestada para así, colocar el valor del producto; de esta manera en otra hoja que ellos pidieron, fuera de la que ya tenían, la dibujaron y la pegaron frente a la mesa (mostrador).

Cuando todo estuvo listo, los vendedores llamaron a Juan José y le pidieron que abriera la tienda. El niño simulando levantar la puerta de enrollar, se agacha y la sube lentamente, como si fuera pesada.

Los compradores se acercan y entran en tumulto, empiezan a hacer sus pedidos mientras que un vendedor grita muy emocionado "Galletas a la orden, son deliciosas, a diez pesos".

Jonathan Corredor, quien conoce el valor de las monedas, se le acerca a Jimmy (vendedor), y le ayuda, explicándole cuándo debe y cuando no, dar vueltas. Para ello Jonathan utiliza las siguientes expresiones: "No puede comprar, porque le faltan cinco pesos", "Le alcanza para comprar dos colombinas", "Le sobran diez pesos", "Si tuviera otros cinco pesos le alcanzaría para otro paquete".

Me llamó la atención lo que hizo Nubia, cuando ella se iba a entregar cuentas, notó que en la hoja le hacía falta una moneda que correspondía a una colombina; así que cogió el borrador y borró la colombina e igualó la correspondencia. Le pedí explicación, pero dijo que había contado mal desde el principio y que además no tenía plata para pagar (una forma tácita de sentirse culpable).

Al terminarse la venta de los productos de la mesa y el dinero por parte de los compradores, los vendedores se dirigen con sus ganancias a las alcancías y al guardar las monedas, se fijan en la denomina-

ción de éstas y las agrupan por valor, contando y comparando quién tenía más y quién tenía menos, ejemplo: "Tengo cuatro monedas de \$20 y dos de \$100; ganan las de \$20 porque son más que las de \$100". Otra expresión fue: "Tengo hartas de \$5 pero vale más la de \$100".

Los vendedores recogen los carteles, el aviso de la tienda y guardan todo con las alcancías en el mueble.

Me entregan sus cuentas por escrito y observo que la mayoría, trató de escribir el número luego del conteo; además las marcaron con el nombre, algunos se valieron de la tarjeta en que aparece su nombre exhibido en el mueble y lo copian.

Mientras los vendedores me entregan las cuentas, los compradores organizan las sillas, las mesas, recogen papeles y dejan el salón arreglado.

TERCER MOMENTO

Por iniciativa de los niños se monta la tienda nuevamente, es decir, como es la misma tienda decimos: "hoy vamos a abrir la Tienda".

Se lleva a cabo la misma rutina de las anteriores tiendas y noto que los niños son más espontáneos y naturales al realizarla; la diferencia en la rutina del montaje, fue que tuvimos que elegir los vendedores por votación.

Juan José, abre nuevamente la Tienda levantando las puertas pesadas.

Los compradores entran en forma más natural y ya no se aglomeran tanto sino que en forma paciente esperan su turno.

Los vendedores están más pendientes del valor de las monedas y para esto piden ayuda a Jonathan Corredor y a Nancy, quienes

siempre están dispuestos a ayudarlos y a dar vueltas si se requiere, dando las explicaciones pertinentes tanto al vendedor como al comprador.

Juan Carlos para pintar los productos pinta bolitas y para contar y pintar las ganancias también utiliza las bolitas e intenta colocarle el signo convencional debajo de cada uno.

Marlon, que no conoce la escritura del signo convencional le pregunta a Dalila, ella le escribe el 6 y él "copia" escribiendo el número 4; Juanita (Universidad Javeriana), le explica a Marlon que ese es el cuatro y que el seis es así 6, lo dibuja, otros niños intentan escribir el número pero lo hacen con una letra o copiándolo al revés.

Ese día sucedieron dos hechos significativos dentro de la misma actividad:

Por un lado, Jonathan Corredor intentó engañar a Fabián Rodríguez diciéndole: "Le cambio esta moneda de \$20 por la suya" (la moneda era de \$100), Fabián mira la suya y mira la de Jonathan, le parecen iguales por el color y le dice "bueno", pero Nancy, que se dio cuenta, hizo tal escándalo que todos notaron y Jonathan no tuvo más remedio que devolverle la moneda, disculpándose así "Yo también creía que era de \$100".

Por otro lado, apareció el fenómeno del robo, ya que Juan José y Marlon se entraron a la Tienda y aprovechando un descuido de Juan Carlos, Mientras discutía si sobraba o no dinero, cogieron varios productos y se los robaron. Se salían campantemente, sin embargo José Antonio se dio cuenta y los acusó diciendo: "Juan Carlos, le robaron dos colombinas". Juan Carlos reacciona y sale corriendo detrás de los infractores, todos se quedan un momento en silencio observando y cuando ven que se encuentra solo correteándolos y pidiendo la devolución de las colombinas empiezan a correr todos detrás de éstos para ayudar a Juan Carlos. Finalmente Juan José y Marlon se ven perdidos y deciden devolver los productos hurtados y se disculpan con el vendedor.

A medida que van terminando sus ventas los vendedores se dirigen a las alcancías, empiezan a agrupar las monedas por el valor y luego las guardan en las que corresponden. En tanto que los vendedores hacen cuentas, los compradores organizan las mesas, sillas, etc. La organización del salón al final de la actividad, también se vuelve rutina.

CUARTO MOMENTO

Los niños abren la tienda, ellos ya saben todo lo que deben hacer antes de comenzar con las ventas, de tal forma que así lo llevan a cabo; solo me piden ayuda para la elección de los vendedores, así que se escogen los que faltan por desempeñar este rol. Los mismo niños crean un rol más "EL VIGILANTE", debido a lo que sucedió el día anterior, Lucy se postula y todos por unanimidad la eligen para que cuide la puerta y esté pendiente para que las personas que van a comprar no se lleven los productos sin pagar.

En esta ocasión, tanto vendedores como compradores se las ingenian para saber el valor de las monedas, ya sea preguntando o recordando lo de los días anteriores.

Utilizan las hojas y apuntan las cuentas, encuentro que estas ya son más sistemáticas y con mayor elaboración puesto que algunos niños ya no se valieron del dibujo del producto y de las monedas, como lo hacían anteriormente, sino que utilizaron el signo formal del número y eran más hábiles en las cuentas.

Otros dibujaron y enumeraron en forma escrita el valor de los productos. Los compradores, no sólo pagan, como lo hacían la principio, sino que preguntan y esperan las vueltas.

Elizabeth, una niña que quiso pasarse de lista, también fue descubierta por el grupo, pues después de terminar la venta de los dulces, no se dirigió con el dinero a las alcancías, sino por el contrario se salió de la Tienda y compró un paquete de papas con este dinero;

pero como el tendero que le vendió sabía que ella también era tendera, fue a mirar el vaso en donde debería estar el producido de ella, al verlo desocupado, empezó a decir en voz alta "Elizabeth está gastando con la plata de los dulces". En este momento ella quiso dar excusa diciendo: "mi mamá me dio esta plata", pero como la hermana de ella se encontraba en ese momento en el aula (Era hora de recreo), dijo: "No diga mentiras Elizabeth porque mi mamá no nos dio hoy plata"; al verse descubierta dijo: "Ah, si es que yo quería que él me fiara" y el tendero le contestó: "No, yo no fío".

Cuando se terminaron los productos los niños procedían a la rutina de recoger, guardar, entregar, etc.

Con las practicantes de la Universidad Javeriana y de la Universidad Pedagógica, realizamos una rifa para completar el dinero necesario para el paseo; así se hizo y finalmente los niños pasaron un día agradable en el CUR, en compañía de varios padres; la mayoría de los niños fueron, sólo faltaron tres por motivos de fuerza mayor. Después de un tiempo los niños todavía me preguntan: ¿Profe, cuándo abrimos otra vez la tienda para que podamos ir a otro paseo?

ANÁLISIS DE LA TIENDA

Haciendo un análisis de la situación y una interpretación de mi sistematización, encuentro que en esta experiencia, se intentó abordar la construcción de conocimiento matemático a través de una situación abierta o inestructurada. Se abordaron básicamente aspectos relacionados con el SISTEMA NUMÉRICO como:

—El Conteo de los productos y de las monedas.

—Las Agrupaciones por valor de las monedas y los productos.

—Correspondencia Término a Término, cuando hacen corresponder una moneda, con un producto.

—Aproximación a la escritura y lectura del signo permitiendo diferentes niveles de escritura o forma de llevar sus anotaciones desde bolitas, palitos, hasta el acercamiento a la escritura convencional del número, en una actividad plena de sentido.

—La posibilidad de "dar vueltas", hace que el niño se apropie y sienta la necesidad de conocer la denominación de las monedas y lo enfrenta a las relaciones (me dio más, me dio menos, me dio lo que vale) y operaciones (cuánto me dio, cuánto tengo que devolverle, si le falta dinero para la compra o le sobra y cuánto con expresiones como "¿Me alcanza?", "Si me sobra, ¿me alcanza para dos?". "¿Cuánto falta?", compone y descompone, al darse cuenta el niño de que varias monedas de menor denominación son equivalentes a una de mayor denominación o viceversa.

La relación de "Hay más", "Hay menos", "Muchas", "Pocas", se da en el momento en que los niños agrupan tanto los productos como las monedas para guardarlas en las alcancías.

La relación de "Mayor que" "Menor que" "Igual que", se nota más en el cuarto momento cuando adquieren mayor conciencia de la denominación de las monedas.

Por otra parte, e independientemente de la actividad me sentí en un principio insegura y que no se podría realizar, ya que el caos, el desorden, la monotonía y los gritos de los niños no permitirían continuar o llevarla a cabo.

En ocasiones sentí que no entendían, no sabían, y si no me encontraba con cada uno no serían capaces de resolver el problema, pero para mi sorpresa me di cuenta que varios ya sabían y conocían el valor de las monedas, y que los otros que no los conocían poco a poco en el proceso tomaron conciencia de esto tratando de buscar ayuda para resolver sus obstáculos.

Pienso que mi rol como maestra, es más de observador de acompañamiento, de guía, puesto que en el instante en que registro

cada hecho me di cuenta de que el niño avanza en su aprendizaje, pues él con las experiencias que trae y con las que se le posibilitan va conociendo y descubriendo otros saberes, avanzando así en su proceso cognitivo, en las relaciones con los demás, en el conocimiento matemático, en el de lengua escrita y descubriendo los valores como:

—La Honestidad: En el momento del robo y, en especial, en el momento en que depositaban el dinero en las alcancías.

—La Solidaridad: Demostrado en todo el trabajo que realizaron, teniendo un fin común.

—La Comprensión: Cuando el niño comete la falta y el grupo lo disculpa sin rencores. De igual forma cuando el niño reconoce que obró mal y promete al grupo no volver a incurrir en la falta.

—La Cooperación: Se da en todo momento, en especial cuando Jonathan y Nancy están siempre dispuesto a ayudar a los demás en las ventas.

—La atención, la amabilidad, el servicio: Se da en la actitud de cada vendedor y cada comprador.

—La Responsabilidad: Cuando entregan las cuentas y dan explicación de las mismas.

—La Organización: se da desde el montaje de la situación hasta el final del paseo.

Todo lo registrado anteriormente me encanta escribirlo puesto que me permite observar, conocer y analizar a cada niño que tengo; viéndolo como un ser único, diferente, especial, con sus propios sentimientos, su propia visión de ver las cosas y por ende de aprehender y conocer el mundo. Es importante conocer el niño, para así mismo poder compartir con él sus temores, sus dificultades y sus alegrías.

**ELEVANDO COMETAS, CONSTRUYENDO SUEÑOS:
SITUACIÓN SIGNIFICATIVA INTEGRADA:
MATEMÁTICA Y LENGUA ESCRITA**

LUCÍA SUÁREZ

Escuela Patio Bonito, (J. mañana)

A raíz del tradicional mes de agosto, por sus vientos y la posibilidad de volar cometas, se llevó al aula una lectura sobre el tema titulada: "La nube que cayó del cielo". La actividad comenzó con la lectura, de forma agradable, amena, dando la posibilidad al niño de dejar volar la imaginación. Al terminar el texto, los niños estaban atentos, interesados, motivados y en silencio. Debido a esta actitud les hice algunas preguntas pertinentes sobre la lectura, dándome cuenta que el silencio no precisamente indicaba que el texto se hubiese comprendido. Por lo cual decidí hacer una relectura que hiciera énfasis en algunos de los apartes que ayudaran a que los niños comprendieran que el texto hacía referencia a una cometa. Además, formulé preguntas que fueron lo suficientemente claras para que entendieran la idea general y suscitara en los niños el deseo de dialogar a propósito del tema. Espontáneamente los niños fueron expresando voluntariamente que habían visto volar cometas en el parque. De esta forma surgió una propuesta de parte de un niño que dice: "¿vamos a volar cometa?". Respondí: "fabuloso". Los demás niños entusiasmados apoyaron la idea; seguidamente les pregunté: ¿cuál cometa vamos a volar?, uno de los niños respondió: "Yo sé hacer cometas", entonces les dije: Nos quieres enseñar?, el niño dijo: "listo"; todos respondieron: "hagámosla".

Para introducirnos en la fabricación de las cometas, hice referencia al texto otra vez, con el objetivo de que recordaran los materiales para dicha fabricación. A partir de esta situación se logró que los niños en forma colectiva construyeran el texto y escribieran en su cuaderno "viajero" una nota a los padres, acerca de los materiales que necesitaban para la construcción de la cometa. La nota decía:

"papito y mamita, vamos a hacer una cometa, necesitamos dos palos, un metro de plástico, pita y cola", paralelamente se llevaba a cabo un ejercicio, con el propósito de ver con los niños, la escritura de las palabras.

Para seguir con la motivación pregunté: -¿Quién sabe hacer cometas?, uno de los niños respondió: "mi hermano", le pregunté: ¿el puede venir?, dijo: "sí" dando lugar a que varios niños ofrecieran el apoyo de sus papás o mamás. Para comunicar esta necesidad realizaron una carta de invitación para los padres que pudieran asistir al desarrollo de esta actividad. La respuesta fue muy positiva, los padres atendiendo al llamado enviaron los materiales y se hicieron presentes para colaborarnos en la fabricación de las cometas.

Nos organizamos en grupos, de tal manera que los niños que no tenían sus padres presentes, pudieran también realizar la actividad. Dentro de esta actividad era necesario precisar el tamaño de los palos (el más grande, el más pequeño, los iguales) el grosor, la cantidad de cola, la cantidad de pita para poder realizar la cometa y que ésta funcionara. Se les preguntó a cerca de los colores que se habían realizado del plástico. En el orden en que los niños iban terminando la cometa recibían una hoja en blanco con el fin de solicitar el permiso en forma escrita a la hermana Blanca Esther para salir de la escuela el día jueves.

El día jueves se presentaron los padres de familia a acompañarnos a elevar la cometa. Nos dirigimos a un sitio abierto. Las manifestaciones fueron de alegría, dado que cada uno de ellos había hecho su cometa e iban algunos acompañados por sus papás... Finalmente, el viernes los niños continuaron la motivación por las cometas, narraron en forma verbal los que habían podido elevarla y quienes no. De ese diálogo surgió la evaluación del porqué algunas cometas volaran y otras no. Los comentarios de los niños fueron: "es que mi cometa pesaba mucho", y los compañeritos intervenían en forma oportuna diciendo las posibles causas. "Es que tenía mucha cola", "es que tenía poquita pita" y así fuimos concretando las posibles causas terminando el diálogo. Ese mismo día les conté que sabía hacer una cometa

en plegado, entonces ellos preguntaron qué es plegado. Les expliqué y a partir de ella los niños recibieron un cuadrado en papel silueta de colores de 10 x 10 cm. para realizar una cometa pequeña. Al terminar dicha actividad los niños debían escribir una frasecita de lo que habían vivido el día anterior con sus propias grafías, al tiempo se les iba transcribiendo las frases que los niños habían elaborado. En este proceso tuve que ausentarme del aula por un llamado de la Hna. Blanca Esther. En el momento en que regresé encontré a los niños jugando y gritando. Frente a esta situación les llamé la atención explicándoles que mi retiro se debió a una reunión en la que me comunicaban que debíamos participar en unas competencias, actividad que involucraba a todo el colegio; y que su actitud no era correcta pues ellos no necesitaban mi presencia para saber qué estaba bien hecho y qué no.

Así inició la siguiente situación. Frente a la palabra "competencia" un niño preguntó que si la palabra competencia se escribía como la palabra cometa. A partir de la asociación de las palabras competencia y cometa, comenzó la situación. Inicialmente escribí la palabra "competencia" en el tablero y la comparamos con la palabra "cometa", palabra que los niños ya sabían escribir.

Seguidamente, expliqué en qué consistían las competencias. Uno de los niños preguntó: -¿qué es competencia?. Por tanto, hice algunas aclaraciones, cosa que suscitó en ellos una motivación.

Para el siguiente día quedó pendiente cómo nos íbamos a organizar para sacar nuestros representantes de Grado 0. Al iniciar la Jornada del lunes los niños se encargaron de recordarme lo de las competencias. Salimos al patio y se organizaron en grupos de 6 y le colocaron un nombre a cada equipo. Al tiempo que se les aclaró que debíamos competir en salto largo, velocidad y resistencia. Entonces fui pasando por cada uno de los grupos explicando la forma del juego. Es decir, les expliqué a cada grupo en qué consistía la distancia que deberían pasar para ser seleccionados. Paralelamente a esto, cada grupo iba trabajando en resistencia y velocidad.

Para llevar a cabo la elección de los representantes de Grado 0 en velocidad, resistencia y salto largo, se comenzó con la competencia entre los grupos de tal forma, que el grupo 1 compite con el grupo 2. El ganador debía jugar con el grupo siguiente (o sea el grupo 3) y así sucesivamente con todos los grupos.

En la elección de velocidad, los niños anteriormente habían elaborado unas tarjetas de colores con el fin de distinguir la actividad dependiendo del color. Para la velocidad le correspondía el color rojo, y para resistencia el color verde.

El objetivo del color fue para que posteriormente se contabilizara que a mayor número de tarjetas recibidas, mayor resistencia. En velocidad se llevaba a cabo el mismo control. En el salto largo se les colocó a los niños la colchoneta donde deberían caer, separándola de un palo con el cual estábamos marcando la distancia. Para la clasificación se tenía en cuenta los niños que sobre la colchoneta saltarán más lejos. Para tal fin se marcó con una tiza la colchoneta que tenía base negra con las iniciales del niño, logrando así la selección del Grado 0, quedando clasificados 5 niños en salto largo, 3 en resistencia y 3 en velocidad.

Paralelamente a las competencias intergrupos, los niños no participantes tenían como responsabilidad colocar el nombre del equipo del Grado 0 e inventarse una barra, elaborando también pancartas con el tipo de competencia que se iba a llevar a cabo y el nombre del Grado 0 (Primavera). Estas pancartas fueron elaboradas por los mismos niños. La realización de esta situación significativa tuvo como duración 3 semanas.

EL RENACER DEL NIÑO A TRAVÉS DE LA EXPRESIÓN CORPORAL, LA DANZA Y EL MOVIMIENTO

ELVIA DE KROHNE*

* Profesora de preescolar. Anexa Normal Montessori.



UGAR A DANZAR

*Quiero volar muy alto
con mis alas brillantes
para mirar el mundo
y danzar con las nubes,
llegar hasta los cielos
cantar con angelitos,
y expresar con mi cuerpo
la ternura que siento.*

*Coger con mis manitas
las estrellas que cantan
que juegan y que bailan
con el señor Solecito.*

*Hacer una ronda
con mis sueños de niño
y reír con el viento*

*en este rincóncito
de mi escuela querida
donde mis florecitas
se recrean con mis cantos,
y se quedan jugando
en mi corazoncito.*

(Elvia de Krohne).

COBERTURA POBLACIONAL

Se desarrolla en el preescolar de la Anexa, situada en la zona 15 al sur de la ciudad con seis cursos, niños en edades comprendidas entre tres y seis años, pertenecientes en su mayoría a hijos de comerciantes y maestros que provienen de diferentes barrios de Bogotá.

En la actualidad existen los tres niveles de preescolar, con los grados A, B, y C. El proyecto se desarrolla en el grado B2 teniendo continuidad en el siguiente año por la misma maestra, que lo viene desarrollando.

OBJETIVO

Crear un ambiente artístico, a través de la expresión corporal, la danza, el movimiento, la música, la plástica, el arte dramático, en donde el niño se acerque al mundo en forma vivencial y placentera, desarrolle sus procesos, y construya su propio conocimiento.

DESCRIPCION

Siendo Maestra de Expresión corporal y danzas en la Universidad Antonio Nariño en 1990, asesoré un Proyecto monográfico sobre el desarrollo de procesos a través de la Expresión corporal y la danza. Se descubre en el transcurso de la investigación y la práctica, que la

Escuela tiene que convertirse en un espacio placentero y feliz, donde el arte, sensibilice al niño, para que se comunique con el mundo a través de su cuerpo, con actividades de danza, musicales, plásticas, dramáticas, donde la afectividad genera innumerables procesos creativos.

Teniendo claridad en este aspecto, se invita a los padres de familia, a conocer el proyecto del curso, y a vincularse al proceso. Esto se logra con entusiasmo y los padres llegan a la escuela a cantar, jugar, dramatizar y realizar talleres de Expresión corporal y plástica.

Para mayor integración al trabajo se les envían rondas escritas con el fin que las aprendan, las canten y las jueguen en la casa con los niños; de tal manera que el repertorio que poseen en este momento es bastante amplio, no sólo en rondas tradicionales, sino folclóricas, modernas canciones infantiles, juegos coreográficos y rítmicos, montajes de obras infantiles musicalizadas y dramatizadas.

Es a partir de este trabajo donde el niño realiza sus propias creaciones mostrando un nivel de fantasía que expresa ampliamente la imaginación y el desarrollo del pensamiento creativo.

La expresión corporal va dando paso no sólo al desarrollo de procesos (Afectivo, Psicomotor del lenguaje, creativo y cognitivo), sino al proceso de la lectura y la escritura, al desarrollo del pensamiento matemático, orientado por las tendencias del Método natural.

Por tanto, el niño se sale del trabajo convencional, para introducirse en el mundo mágico del cuento, la correspondencia, el texto libre..., garantizado por el disfrute, la libertad para hacer lo que le place hacer, presentando un avance en su afectividad, su autonomía, su espontaneidad, su autoestima, que lo involucran en nuevas situaciones, promoviendo su crecimiento personal y el de sus compañeros.

Todas estas circunstancias ambientales, preparan al niño en una forma sorprendente, que le entusiasma por conocer y recrear su

mundo; se convierten en una necesidad sentida de descubrimiento: ¿de qué es...?, ¿cómo es...? y ¿para qué es...?, buscando satisfacer sus expectativas, intereses e inquietudes.

En el trabajo diario se integra la maestra dando mayor seguridad al niño y desarrollando una personalidad cultivada en el afecto, sensibilizándolo frente a lo bello, educado para enfrentar su propio mundo con capacidad de optar y resolver con acierto las circunstancias que le presente la cotidianidad de su vivir. Así un niño formado en la vida y para la vida.

LA CREATIVIDAD COMO ELEMENTO SOCIALIZADOR EN UNA COMUNIDAD DE PADRES DE GRADO CERO...

*"Una experiencia para compartir..."
Un espacio para un niño creativo y feliz...*

LUZ MARINA BAQUERO Y
BLANCA LILIA MEDINA*

* Escuelas: Altamira y Libertadores, Zona 4-E. J. Tarde.



INTRODUCCION

Este trabajo muestra la creatividad como un elemento socializador, tiene su origen en la propuesta curricular de Grado Cero. Así mismo hace énfasis en la importancia y necesidad de un trabajo conjunto escuela-familia-comunidad, para lograr así un ambiente educativo más favorable y enriquecedor para el niño.

Este proyecto va dirigido a los docentes que participan y promueven la propuesta de Grado Cero, y actualmente están comprometidos en el cambio educativo hacia una pedagogía constructivista.

A partir de este trabajo se busca un camino hacia la valoración y reconocimiento de los intereses de padres, alumnos y comunidad, pues la escuela debe invitar y motivar al padre de familia a involucrarse al proceso educativo de su hijo, pues la articulación de ideas permite interactuar, lograr consensos y comunicación, con miras a una comunidad más dinámica y abierta.

A través de la investigación participativa se podrá demostrar que la creatividad es un elemento y recurso para lograr la socialización e integración de los padres.

También se busca dejar una expectativa abierta al cambio de actitud docente frente a las metas que continuamente se plantean dentro del quehacer pedagógico.

En la realización de este trabajo se encontraron algunas limitaciones de tiempo, recursos e intereses, que poco a poco se solucionaron para lograr lo que llevamos construido.

Así mismo, este trabajo busca generar reflexiones a cerca de la actitud y disposición de los padres para aceptar el cambio que les brinda un protagonismo dentro de la práctica pedagógica y en consecuencia lograr transformar las situaciones problemáticas que los afectan.

1. EL PROBLEMA

La falta de integración y participación del padre de familia en las actividades de la Escuela, origina que el padre no valore y encuentre un verdadero sentido al proceso educativo del niño.

1.1 Antecedentes

En el año 1978 el Ministerio de Educación Nacional realiza un estudio para señalar las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar y señala como objetivo básico y esencial, "El que las alumnas y alumnos lleguen a desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socioafectivo y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la educación básica".

De otro lado, en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Valencia tuvo lugar entre el 22 y 26 de

noviembre de 1976 el I Simposium Internacional de Creatividad celebrado en España: allí se concluyeron los siguientes aspectos:

—Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

—Los métodos didácticos en la educación general básica habrán de fomentar la originalidad y la creatividad.

—El proceso educativo tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora.

Así mismo, en la orden ministerial del 13 de julio de 1971, que organiza el curso de orientación universitaria (España), en el apartado segundo se lee: "La metodología se inspira en los principios de individualización, socialización, actividad y creatividad". Y en los artículos referentes a la enseñanza universitaria, sin que aparezca explícitamente el término, hay una constante y lógica referencia a la investigación que es una dimensión clásica de la creatividad.

El mismo ICE publica desde 1976, con carácter trimestral, la revista *Innovación Creadora*, la primera en Europa y la segunda en el mundo, destinada exclusivamente a los temas de la creatividad, en sus clásicas vertientes: científica, tecnológica y artística. Esencialmente todo acentúa el ángulo educativo.

1.2 Planteamiento

Para poder lograr un ambiente educativo acogedor y agradable para el niño, se hace necesario crear estrategias para acercar y mantener a los padres de familia dentro de un proceso de participación y colaboración.

1.3 Descripción

Mediante el desarrollo de actividades con los padres de familia y niños de grado cero, se mostrará si la creatividad puede llegar a ser un eje que mueva e impulse la integración familia-escuela.

1.4 Formulación

¿El interés y la motivación de los padres de familia por participar e integrarse a las actividades escolares se logra a través de la creatividad como elemento socializador?

Población. Para nuestro estudio se ha escogido una muestra de 40 mujeres y 10 hombres que pertenecen al grupo de padres de familia de Grado Cero, de las escuelas Altamira y Libertadores de la zona 4-E jornada tarde.

Las familias en su mayoría viven separadas o la madre es la cabeza de familia.

De acuerdo al nivel socio-económico la clase social a la cual pertenecen es baja-media, son familias marginadas que habitan en la periferia, su vivienda en algunos casos corresponde a terrenos de invasión o inquilinatos, ninguna familia de las personas que asisten a Grado Cero posee vivienda propia.

Las madres de familia se dedican a las labores del hogar, en algunos casos lavan ropa o poseen su propia industria como carpintería, ebanistería, latonería, etc.

La edad de los padres oscila entre los 23 - 35 años, en su mayoría son jóvenes. La procedencia de las familias es múltiple; existen algunas familias que se han desplazado de las zonas rurales, otras son nómadas debido a la violencia, inundaciones, derrumbes, desempleo... Estas características permiten dilucidar y entender la variedad de costumbres y hábitos que posee el grupo.

Así pues, existe un bagaje de experiencias, vivencias, creencias, roles, manera de relacionarse y actitudes y conocimientos que la escuela debe reconocer para poder acercarse al grupo de padres y niños, para ayudar a mejorarlos y a encontrar nuevas formas de adaptación a su medio y nuevas posibilidades de cambio.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo general

Buscar la integración y participación de los padres de familia de Grado Cero, a través de la creatividad como elemento socializador.

2.2 Objetivos específicos

- ☐ Resaltar el concepto de creatividad como un recurso educativo que va más allá de la aplicación de técnicas manuales.
- ☐ Desarrollar con los padres de familia actividades que permitan incrementar la aptitud creadora.
- ☐ Lograr una actitud espontánea y dinámica de los padres frente a las actividades y propuestas que la escuela plantea.
- ☐ Usar la creatividad como instrumento mediador para lograr consensos, acuerdos, participación e integración entre las personas comprometidas en el proceso educativo escuela-familia-niño.
- ☐ Reflexionar a cerca de la importancia del trabajo en conjunto, "Escuela-Familia", como estrategia pedagógica que potencializa la capacidad creadora.
- ☐ Buscar un trabajo conjunto entre escuelas de la misma zona para lograr unificar criterios y conceptos para propagar y dispersar la propuesta constructivista de Grado Cero.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1 Marco teórico (La creatividad)

El interés por una pedagogía que permita la participación e integración de familia, escuela, comunidad, nos lleva a mirar nece-

sidades e intereses dentro de un proceso determinado en gran medida por el dominio virtual de las habilidades que cada uno posee. Por esta razón es necesario reconocer el papel de la creatividad en la integración del mundo escolar y familiar.

La creatividad lleva implícito el sentido de "libertad". En un proceso creativo afirma Hernan Escobedo David, se pueden identificar tres momentos de importancia central, estrechamente ligados e indisolubles: "La comprensión, la imaginación y la crítica"¹.

La comprensión exige la formación de una estructura de pensamiento en la que un problema puede ser formulado en términos de una teoría que cuente con los conceptos y leyes necesarios para construir una posible solución. La construcción de esa solución es precisamente el momento de la imaginación, en donde lo novedoso, lo inédito, lo nunca visto hasta el momento, se trata de articular en el contexto de la teoría para responder ante la solución del problema. La imaginación es el momento del razonamiento plausible, de la combinación de conocimientos anteriores. El resultado obtenido de esa nueva combinación puede llevar a la solución del problema o puede ser simplemente un intento fallido. Este momento de la evaluación de los resultados es el momento de la crítica. La crítica es el momento de la aplicación de esquemas, principios, convicciones, requerimientos, que permiten distinguir los productos de la imaginación valiosa, de aquellos que son triviales, torpes, incongruentes, inútiles.

Los individuos creativos se rigen siempre por criterios estrictos y exigentes, procuran siempre lograr un buen equilibrio entre subjetividad y objetividad, para lo cual reconocen el inmenso valor de la discusión sincera. Aceptan con facilidad la confusión y la incertidumbre; los altos riesgos no les asustan y el fracaso se concibe como parte del proceso creativo. En el momento de la crítica son capaces de considerar diferentes puntos de vista sobre un mismo tópico. No se

1 ESCOBEDO Hernán David. *Documentos de trabajo No. 6. Psicopedagogía*. Universidad Externado de Colombia, Santafé de Bogotá, D. C., octubre de 1991.

apresuran para terminar una determinada obra. Por el contrario, dejan de lado los resultados parciales durante algún tiempo para volver sobre ellos con la distancia saludable.

La mayoría de estas habilidades no pueden ser enseñadas de la misma forma como se enseña a sumar o a leer. El desarrollo de la creatividad se debe entender como un proceso largo y continuado en donde lo más importante es que la persona sienta el placer de la creación. Este placer debe estar acompañado por otra motivación intrínseca al individuo como es el amor por la verdad y la belleza, y este sólo se puede desarrollar en una comunidad en la que él impere.

Ahora bien, es esencial puntualizar las definiciones concretas que se tienen a cerca de creatividad, una de ellas y quizá la más relevante es la de Torrance quien afirma:

La creatividad es un proceso que vuelve a alguien sensible a los problemas, deficiencias, grietas o lagunas en los conocimientos, y lo lleva a identificar dificultades, buscar soluciones, hacer especulaciones o formular hipótesis, aprobar y comprobar esas hipótesis, a modificarlas si es necesario, y a comunicar los resultados².

Al hablar de la creatividad desde el ángulo educativo, no nos referimos de un modo directo a las grandes figuras que han producido nuevas creaciones que expresan claramente los estados de ánimo, las necesidades, las percepciones, las motivaciones de cada uno de ellos. En este tipo de creatividad el creador exterioriza una parte de sí mismo y la entrega al dominio público.

Ahora bien, en nuestro caso, la creatividad está ligada al contexto educativo como medio para lograr una unión y articulación entre los proyectos que la escuela y Grado Cero proponen y los intereses e inquietudes que los padres de familia traen consigo, pues se busca que éstos sean partícipes en el seguimiento del niño, por eso la escuela y especialmente el maestro invita y propicia encuentros para

2 TORRANCE Eloy Paul. *Educación creativa y futurismo, Innovación creadora*. Universidad de Utah, 1977.

la comunicación y para que se sientan tranquilos y comprometidos como padres para observar a su hijo y comentar con el maestro cómo lo ven, qué tan satisfechos y orgullosos se sienten de él o que tanto los molesta y lo rechazan. Qué esperan que el niño aprenda en la escuela y cómo va en ese aprendizaje. Padres y maestros conjuntamente deben informarse sobre el niño y uno y otro reconocer todas sus posibilidades, pues:

Si una educación no le permite al hombre mejorar sus posibilidades de subsistencia, de participación, de creación de ocio, de identidad y libertad, por muy erudita y sofisticada que ella pueda ser o por muchos computadores que utilice, o pese a ser impartida por profesores prestigiosos o en aulas ultramodernas, no es de calidad³.

La educación escolar no funciona si el maestro no conoce de antemano los valores y pautas de la cultura del niño y si no busca conjuntamente con la familia y la comunidad la creación de un ambiente de enseñanza enriquecedora para todos.

Las diferentes definiciones de creatividad se pueden enmarcar en 4 categorías señaladas en la siguiente gráfica:

LA PERSONA QUE CREA:

Destacando aspectos de su temperamento, rasgos,
valores y actitudes emocionales

El proceso creador
destacando el pensamiento creativo,
las motivaciones y la percepción

El producto creado
analizando las invenciones
obras artísticas o descubrimientos científicos

Las influencias ambientales, o sea,
las condiciones educativas, sociales

3 FACUNDO Angel, ROJAS Carlos, *Calidad de la educación: cómo entenderla y evaluarla para la educación superior*. FES, Bogotá, 1990, p. 44.

3.2 Marco conceptual

Los conceptos básicos manejados en el trabajo son:

Creatividad: es un complejo de condiciones correspondientes a las realizaciones que tienen carácter de nuevas (originales) que por tanto son raras y que enriquecen la sociedad y la cultura.

Grupo: personas que interactúan en un proceso.

Interacción: intercambio, consensos, reciprocidad.

Comunidad: una formación social cuyos miembros se hallan unidos en una dirección concreta y dependen unos de otros hasta un límite determinado.

Grado Cero: propuesta pedagógica creada por el Ministerio de Educación Nacional, en 1992 para niños y niñas de 5 - 6 años, en las escuelas distritales ubicadas en la periferia.

Familia: constituye la forma más elemental de sociedad.

3.3 Marco legal

Una disposición de la Constitución Política Colombiana en materia de derechos de la niñez como lo concerniente a educación dispone:

Artículo 67: La educación es un derecho de la persona que tiene una función social con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará el colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente.

El estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre 5 y 15 años de edad y que comprenderá como mínimo un año preescolar y nueve de educación básica.

4. METODOLOGIA

4.1 Tipo de investigación

El estudio de la creatividad como elemento socializador se enmarca en los parámetros que proponen la Investigación participativa, pues involucra a la comunidad en el conocimiento y solución a sus problemas, experiencias significativas, investigación-acción, auto-investigación, observación participativa, auto-diagnóstico, que propicia el estudio de la problemática en sus interacciones histórico-estructurales y en el contexto de la sociedad global.

Así mismo es una investigación etnográfica, pues hay una interpretación del tema relacionado con el contexto social amplio y no sólo en función de sus relaciones internas, este tipo de investigación está dirigido hacia nosotros mismos; hacia aquellos ámbitos cotidianos. El producto de trabajo analítico es una descripción. El etnográfico construye conocimiento flexible, abierto y dinámico.

4.2 Procedimiento

Se escogió el tema de la creatividad por ser algo que permite la participación del grupo, por la naturaleza flexible y dinámica que posee la problemática que se va a investigar.

Se contó con la participación de padres de familia de Grado Cero con los cuales se realizaron diversas actividades como talleres, charlas, preparación de actos culturales, asistencia a clase. A partir de esta participación se observaron los efectos y resultados que se sucedían en el grupo, a medida que avanzaba el proceso.

A partir de una encuesta se notó cómo la participación en el proceso permitió al padre de familia entender la importancia de trabajar conjuntamente escuela-familia-comunidad, para valorar y perfeccionar el ambiente educativo.

—Los registros fueron continuos, se anotaban los resultados y avances de cada reunión.

—Por último, los testimonios y observaciones de los padres contribuyeron a dilucidar los resultados y conclusiones de este trabajo.

4.3 Muestras

La muestra que contribuyó a la realización de este trabajo es un grupo de padres de familia de Grado Cero.

Se aplicaron 3 encuestas a medida que transcurrió el tiempo; para analizar 3 momentos diferentes dentro del proceso, y ver si las actividades y talleres que se estaban realizando contribuían a la participación y cambio de actitud de los padres de familia.

Resultados:

Los resultados de las encuestas, los testimonios y la actitud de los padres a través de todas las actividades mostraron que el sentido de participación y colaboración, se fomentó gracias a la creatividad, a medida que los padres asistían a los diversos talleres modificaban los conceptos que ya poseían sobre *escuela-colaboración y creatividad*.

El 85% de los padres logró participar e integrarse en todo el proceso educativo de sus hijos.

Al 15%, los motivos laborales les impidió participar en el proceso.

El 5% de los padres de familia no se integró al proceso.

Cabe anotar que a través de la realización de los diversos talleres, el padre de familia comprendió que para ser creativos no se necesitan grandes niveles de inteligencia sino contar con el interés y el entusiasmo suficiente para poder recrear el pensamiento y la vida, a través de la creatividad.

Ahora bien, así como se pudo fomentar la creatividad como mecanismo de socialización, los diversos trabajos proporcionaron a los padres de familia momentos espontáneos, libres y expresivos en

los que ellos se sintieron protagonistas del proceso educativo de sus hijos.

Al mismo tiempo que los padres participaban, los niños sentían más cerca a sus padres, pues disfrutaban todo aquello que apuntaba hacia sus intereses y gustos personales.

Quizá una de las satisfacciones y logros más importantes de este proyecto es poder encontrar una escuela dinámica, llena de vida, que integra y participa de las necesidades sentidas por los participantes comprometidos en el proceso, pues a pesar de que la escuela no puede hacer el cambio social, sí puede llegar a ser una opción de vida.

CONCLUSIONES

El objetivo general del proyecto era mostrar la creatividad como un elemento socializador, este objetivo se logró, pues el 95% de los padres de familia logró involucrarse en las actividades planteadas en Grado Cero.

Así mismo, se puede demostrar que la creatividad no es sólo una aplicación de técnicas manuales sino un elemento que permite recuperar los espacios de expresión, participación, comunicación de todos los integrantes comprometidos en el proceso educativo.

También se pudo notar que en la medida en que el padre de familia participa de los programas y planes de la escuela, el niño se beneficia pues el padre reconoce que su proceso educativo no es sólo de alfabetización y adquisición mecánica de conocimientos sino que a través de las diferentes manifestaciones creativas, el niño recrea y disfruta su mundo.

RECOMENDACIONES

Quizá no encontremos soluciones inmediatas a todos los problemas educativos existentes, pero las metas que busquemos deben ser

para beneficio e interés de todos los que en algún momento están comprometidos.

La creatividad es una ayuda educativa que está ahí, esperando a ser explorada.

Cuando se parte de las necesidades e intereses de los otros, es más fácil lograr la participación e integración.

Los trabajos de comunidad no sólo deben quedar en los discursos y teorías pedagógicas, pues la realización de éstos se necesita para mejorar el ambiente y la calidad educativa.

Seamos creativos... hagamos de nuestras escuelas, espacios de expresión y ayuda con padres de familia que den testimonio de participación y cooperación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

BEAUDAUDOT, Alain. *La creatividad*, Madrid, 1980, Nircea S. A. Editores.

BRUNNER J. *Acción, pensamiento y lenguaje*, Editorial Alianza, 1989.

CONSTITUCION POLITICA DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA, 1991.

HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*, México, 1980.

HEINZ, Dirk. *La psicología descubre al hombre*, Círculo de lectores, 1974, Bogotá.

MARIN, Ibáñez Ricardo. *La creatividad*, Ediciones CEAFC/1980 Barcelona, España.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. *Propuesta curricular para Grado Cero*, Bogotá, 1992.

VENGUER, L. Venguer. A. *El hogar una escuela de pensamiento*, Ed. Progreso, Mosai, 1988.

EL CONSTRUCTIVISMO EN LAS MATEMÁTICAS

MARTHA ISABEL CUERVO ROJAS*

* Concentración Alejandro Obregón.

El niño es constructor de su propio conocimiento. Va modificando sus esquemas de pensamiento y progresivamente la comprensión de los objetos y sus relaciones. Así que lo propio de la inteligencia es TRANSFORMAR y no registrar conocimiento. En la Matemática es el resultado de explorar, intercambiar, conjeturar, organizar, experimentar, ensayar y con formulación de hipótesis crear expectativas al niño, pasando luego a la comprensión de conceptos y así poder reconstruir el saber.

PRINCIPIOS QUE ORIENTAN LA ENSEÑANZA DE LA MATEMÁTICA

1. El niño al hacerse a un concepto necesita de gran cantidad de operaciones y relaciones que él establece con base en ideas previas que afectan todo su pensamiento.

El interactúa además con todo su cuerpo, es un sujeto con una historia que no se puede desconocer dando lugar a diferentes reacciones interesándose más por unas que por otras.

El acercamiento al conocimiento debe ser placentero y agradable y así lo impulsa a actuar.

2. El niño accede al conocimiento de sus propias elaboraciones, el hombre interpreta la realidad de acuerdo a sus estructuras: resultado del equilibrio ante las ideas del sujeto y el medio.

El conocimiento se realiza en un proceso de interacción social con compañeros, adultos y con una cultura social e históricamente constructiva.

3. En el proceso constructivo el alumno establece múltiples relaciones internas en las que plantea problemas, intenta soluciones, explora el medio, descubre y construye su información.
4. La perspectiva constructivista se dirige a conservar la autonomía como finalidad de la educación, partiendo de una toma de conciencia el niño construye, modifica, y toma responsabilidades, diferencia y coordina con otros diferentes ambientes tanto extra como escolares, dándole así sentido a sus experiencias. Para tal fin la escuela debe ser mediadora entre la cultura y el medio.

El maestro propicia condiciones y ambientes necesarios que estimulen al niño a explorar y experimentar, a crear y ensayar nuevas posibilidades para que intercambie y formule hipótesis como un: INTERPELADOR, ORIENTADOR y POSIBILITADOR.

Se dan situaciones problematizadoras que sean bien significativas para que el sujeto actúe, encuentre dudas e inquietudes.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Los proyectos brindan estas posibilidades pudiendo trabajar simultáneamente: Número, medidas, espacio, tiempo, orden (Mayor que, menor que), Equivalencia (lo mismo que) y las operaciones de (adición, sustracción), composición y descomposición de cantidades continuas (hay más, hay menos, hay lo mismo) a cuantificación cuantitativa (cuántos objetos hay).

Otras propuestas didácticas son:

Tiro al blanco: Se utiliza plastilina de diferente color para cada jugador, se crean situaciones que establezcan nociones de más cerca, menos cerca que, igual, adentro, afuera, a la derecha de, a la izquierda de, arriba, abajo y si es posible utilizar un sistema de

medida. Se dan puntajes por ejemplo, el primero gana 5 tapas, el segundo 4, etc. Posteriormente se cuestionará, después de 2 ó 3 rondas, ¿cuánto más gano, cuánto menos que, cuánto le falta para ganarle a? También con relación a otros grupos, cuánto reunieron en total, etc.

Con este procedimiento se pueden utilizar cantidad de juegos muy comunes y llamativos para los niños, como: los bolos (se pueden utilizar conos de hilo o de lana, botellas de plástico, etc.) el juego del jazz, la perinola, la rana, la cocunua, la ratonera, currunchito, la lechería, panadería, la tienda, el supermercado, en las que hayan situaciones de compra y venta.

Las experiencias deben tener ciertos momentos, así:

- ❑ Cuantificación directa sobre los objetos por ejemplo en el juego de los bolos ¿quién derribó más?. Se hace la comparación con los objetos uno a uno directamente.
- ❑ Cuantificación con representación concreta: en el juego de la ratonera según el número que embocó, se le dan tapas por el valor representado.
- ❑ Cuantificación con representación gráfica: por ejemplo, cada niño lleva cuentas con papel y lápiz, así: si derribo 3 bolos hará 3 palitos o cualquier dibujo que represente esta cantidad.
- ❑ Cuantificación con representación abstracta: aquí ya se da acceso a los signos numéricos de la cantidad derribada.

EXPERIENCIA PEDAGÓGICA CON PROYECTO EN AULA GRADOS CERO, PRIMERO Y SEGUNDO

ELIZABETH ARÉVALO OTÁLORA Y
OTILIA GALEANO BECERRA*

* Centro Educativo Lara Bonilla, Ciudad Bolívar, Localidad 19

Año 1992. Proyecto: "El Espacio"

Inició el primer año escolar de Grado Cero con 27 niños, cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años de edad. A pesar de haber recibido la capacitación de Grado Cero continué con las prácticas tradicionales, inicié actividades con un libro de aprestamiento en el cual se trabajaba por unidades desligadas la una de la otra. Sin embargo, mi cuestionamiento sobre el quehacer constructivista me conducía a involucrarme con la realidad de los niños, sus necesidades e intereses. Es así como inicio mi trabajo por proyectos, sintiéndome muy insegura y con deseos de tener un conocimiento más profundo de la propuesta.

Al ver que en el grupo se vivenciaban características de agresividad, especialmente en los juegos; vocabulario reducido y uso frecuente de groserías, maltrato físico, dificultad para compartir, esto me hace elegir un eje fuerte de trabajo, el cual debería ser la expresión como medio para que el niño se "expresé" consigo mismo y con el equipo de una manera diferente, ya que su forma de conocer es muy lúdica partiendo de sus intereses; el niño se compromete en su aprendizaje de una manera dinámica y constructiva a través de la lectura, escritura y matemática integrando todo al acontecimiento, sea este social-físico o lógico-matemático.

En una salida después de jugar y dibujar la naturaleza les llamó la atención un grupo de mimos que realizaba una presentación. Surgieron cantidad de interrogantes, ellos mismos fueron dando una serie de nombres a estos seres que no pronunciaban palabras. Este

interés nos llevó a consultar libros y ver dibujos. Los niños iniciaban de esta forma su lecto-escritura porque al querer descifrar las letras que tenían los libros en que nos contaban cosas que nos interesaban, cada uno de ellos le daba la interpretación que suponía tendría; otros pedían que les leyera a todo el grupo; en un principio eran pocos y al verlos concentrados, el resto del grupo se acercaba para poder participar y hacer preguntas que seguían surgiendo.

Iniciamos la parte escrita con dibujos y nombres que les iban dando a los planetas y supuestos marcianos o gentes que vivían en esas otras partes del espacio. Tomamos fotos a nuestros nuevos amigos marcianos y les enviábamos mensajes. Recibimos la respuesta por cartas que nos ayudaban a contestarles otros amigos. Construimos nuestro planeta al que le llamaron cada uno de una forma diferente: para unos era el planeta Colombia, Miami, Candelaria, Bogotá y muchos más. Dimos un paseo de exploración por la escuela con nuestra nave y además disfrazados, nos imaginábamos en lugares extraños donde había muchas cosas raras. Comparábamos la forma de vida de los planetas imaginados con nuestro planeta tierra.

Creamos carros espaciales con chorros de propulsión, carros planos, circulares con 1, 2, 3,... llantas. Los materiales que usábamos para estos trabajos eran: cajas, aserrín, icopor, cartones, papeles de colores, medias pantalón, cajas de huevos, pita, periódico, espuma...

Decidimos inventar nuestros propios cuentos y con su grafía ellos iban escribiéndolos y contándonos a todo el grupo, al mismo tiempo les registraba alfabéticamente lo que expresaban, uno de los cuentos individuales fue:

...un día el sol se comió la luna y todos los planetas, todos se estrellaron. Entonces, yo me encontré jugando con una amiga mía llamada Yuli, estábamos solas cuando de pronto apareció una señora muy brava y nos pegó, nos mandó para la casa y que hiciéramos la comida, pero en este planeta no se come sino solamente plátanos, entonces nos comimos nuestro plátano y nos salimos a jugar fuera de la casa y cerca de

ésta había un gran charco lleno de mucha agua y mi amiga Yuli se cayó en él y se estaba ahogando, cuando de pronto aparece mi amigo marciano y me ayuda a sacarla de ese poco de agua para llevarla al hospital en una ambulancia de verdad que son como las de nosotros y cuando...

El objetivo de esta actividad es lograr que los niños desarrollen toda su creatividad y fantasía a través de la expresión plástica y escrita, en la cual el niño escribe como cree que debe escribir sin tener un modelo impuesto -el alfabeto que utilizamos los adultos-.

Luego de estas y muchas otras experiencias contemplábamos la idea de visitar un sitio, donde nos podían mostrar un poco más todo lo que sucedía en el espacio y elegimos el planetario ya que consideraba sería la culminación de nuestro proyecto, en el que iríamos a vivir, imaginar, alimentar o de pronto crear mayores expectativas para seguir ahondando más en este tema. No podríamos saberlo hasta el momento de la visita. Muchos fueron los interrogantes que surgieron, ya que las constelaciones les impactaron mucho; la osa mayor, los gemelos, los planetas, el sistema solar. En el viaje de regreso a la escuela, anhelaban el momento de llegar y contarles a sus amigos, padres, hermanos, esta experiencia tan maravillosa que habíamos tenido.

De los 27 niños ninguno había asistido al jardín infantil y al culminar este año 2 se encontraban alfabetizados, los 25 restantes se encontraban en las etapas pre-silábica y silábica.

Este proyecto hizo énfasis en la expresión artística de los niños por las necesidades detectadas desde el inicio del año, ya que eran niños que mostraban conductas agresivas, no sabían solucionar sus conflictos, tampoco compartían, algunos eran tímidos y mostraban dificultades al comunicarse.

La satisfacción más grande al culminar el año lectivo fue la de haber logrado tanto en los niños como en mí, una transformación positiva y enriquecedora, que nos ayudaría para poder seguir

transmitiéndola. Además de poder aprender día a día de las personas que nos rodean ya que todos tenemos una cantidad de valores y experiencias que son las que nos ayudan para forjarnos un mañana mejor.

A pesar de la inquietud que se había sembrado en algunos maestros que se interesaban por la propuesta pero no se animaban. Luego una de ellas, la profesora Elizabeth Arévalo se decidió a trabajar con los niños continuando con la propuesta en el Grado Primero.

Proyecto: "Nuestro planeta tierra"

Inició el año con 36 alumnos, 27 venían en el proceso de Grado Cero, 5 de jardines de ICBF, y 4 no habían asistido a ningún plantel educativo; con estos niños fue necesario realizar una motivación y convencimiento para que escribieran con sus propios símbolos, hacer charlas con los padres para poderlos involucrar en un nuevo proceso, tarea nada fácil ya que no contaba con la colaboración de los otros compañeros del mismo nivel.

Me enfrento a una nueva experiencia con mis inquietudes y temores. Creo que puedo emprender un nuevo proceso de enseñanza, experimento un nuevo reto frente a los padres y a los niños, que diariamente me están exigiendo planas, como lo estaban haciendo en las cuatro aulas de Grado primero que existían en la institución.

Con charlas que manteníamos, los niños mostraban interés por conocer su planeta tierra. Términos que les eran muy familiares ya que su anterior proyecto los había dejado muy entusiasmados. La investigación y conocimiento más profundo de las transformaciones de la naturaleza nos llevaba a realizar consultas en la biblioteca, museos, zona militar, nuestros alrededores, etc., dejándonos más claro algunos de los fenómenos naturales que rodean al hombre.

Una de las primeras solicitudes era escribir, pero se realizaron charlas con ellos para saber por qué escribiríamos pues les contaba que las planas no eran escritos que nacieran de ellos sino que eran mensajes que yo iba a imponerles. En ese momento veo que los niños como los padres de familia que vienen de Grado Cero se involucran con más espontaneidad mientras -que los demás niños y padres de familia se demoraron más tiempo en aceptar la propuesta.

Con todas las presiones por parte de la comunidad educativa, conflictos a los que me enfrentaba, decidí solicitar colaboración a una de mis profesoras Nancy Valderrama, quien muy amablemente dirigió un taller con los padres de familia, así logramos tranquilizarnos. Continué documentándome sobre el tema del Constructivismo y su aplicación.

Nace entonces la idea de poder escribir lo que nos ocurría diariamente. Así se origina *El Cuaderno Diario* donde ellos satisfacen la inquietud de escribir. Compartíamos lo que nos ocurría, nuestras necesidades, intereses, problemas que de una u otra forma nos afectaban, actividad realizada con mucha entrega para poder escuchar y confrontar sus escritos con los míos. A la vez, cada uno de ellos trabajaba en otro cuaderno que se llamó *El Cuaderno de Colecciones*. En él coleccionaban las etiquetas, tarjetas, personajes favoritos, etc., aprovechándose para que ellos satisficieran su necesidad de escribir y narrar, lo que cada uno deseaba para luego compartirlo en grupo.

Creamos un rincón del abecedario para poder llegar a la construcción de lengua escrita. Notaba en el grupo que los niños de Grado cero presentaban cierto rechazo con los niños nuevos, situación que fue mejorando con juegos y charlas de donde surgió un pequeño reglamento (estímulos y castigos) que se utilizaban cada vez que se necesitara.

Se me presentó el dilema de la parte matemática porque no comprendía que ésta se involucraba diariamente, en nuestras actividades. Decidimos crear el libro de asistencia en el cual los niños

escribían su nombre, firmaban y se numeraban. Luego, realizábamos la confrontación del total de niños que había asistido para establecer relaciones (igual, menos, más), y aplicación de operaciones (suma, resta).

Con el transcurrir del tiempo me di cuenta que los niños manejaban la matemática dentro del proyecto, al igual que las demás áreas del conocimiento, inclusive algunos temas nos dejaron investigar más profundamente de lo establecido por el currículo del MEN en el curso primero.

Al finalizar este año de los 16 niños, 14 quedaron alfabetizados y los dos restantes en la etapa silábica. De 20 niñas, venían 2 alfabetizadas de Grado Cero, de las 18, 10 niñas quedaron alfabetizadas, 2 en la etapa silábica y 6 en presilábica.

Proyecto: "El rompe mallas" Fútbol

Continúo con el Constructivismo y con un grupo de 36 alumnos. Dos abandonaron el proceso, uno de ellos por no estar convencido la familia y el otro por cambio de domicilio.

Con el entusiasmo que reinaba al comenzar el año escolar por el mundial de fútbol, los niños se documentaban a cerca de este tema y decidimos tomarlo como nuestro proyecto. Para este año me siento más segura del proceso que estoy llevando a cabo con los niños. Nos hemos dado a la tarea de investigar, coleccionar, visitar el Estadio Nemesio Camacho El Campín, allí hemos podido vivenciar, por primera vez, un sitio como éste. Nos llenó de gran alegría y entusiasmo para continuar con nuestro proyecto.

La colaboración por parte de los padres de familia en este año ha sido más notoria, uno de ellos nos ha colaborado con charlas, entrenamientos, uniformes y ha conformado un equipo para que los fines de semana se reúnan y logren adquirir mayor habilidad en el fútbol.

Me he sentido muy contenta, ya que los contenidos de todas las áreas los he podido relacionar con el proyecto, lo hemos dividido en dos partes: teórico y práctico. La parte teórica se basa en la información obtenida por los medios de comunicación (T.V.; periódico, radio, libros, revistas), reglamentos, importancia del aseo, alimentación y disciplina que debe tener un buen deportista, a saber perder y ganar o empatar un partido.

Los niños reciben la clase de Educación Física con la profesora Patricia Barros, persona que nos ha colaborado y orientado en la parte técnica y práctica. También nos ha facilitado la participación en la jornada deportiva compitiendo con los otros cursos. Los días jueves entrenan conmigo; las niñas realizan su función de porristas y dos niños, que le tienen miedo y evitan el juego, hacen de jueces ya que son más pequeños.

Con la ayuda de la profesora Patricia realizamos una tabla de peso y talla de cada uno de los jugadores como corresponde a cada equipo. Decidimos elaborar nuestro metro con las medidas establecidas en el Sistema métrico para emplearlo en la medición de la cancha, de nuestra propia talla. Conseguimos una báscula para saber cuál era nuestro peso y podíamos compararnos los unos con los otros. Así relacionábamos cuál era más pesado, liviano, a la vez que recurriamos a los textos para profundizar sobre el tema.

En este momento cuando ya estamos en el mes de agosto, en el grupo me quedan 6 niñas por alfabetizar y los 30 alumnos restantes ya han construido el alfabeto, a la vez que presentan autonomía en sus escritos. Recurren a los textos por iniciativa propia cuando lo consideran necesario. Una de nuestras metas para este año es poder culminar con nuestro periódico, información que hemos estado recopilando en el transcurso del año.

Propicio momentos para trabajar con el ábaco, material que se ha elaborado con ayuda de los padres y con el fin de darles la oportunidad de descomponer y componer el sistema numérico en unidades, decenas y centenas. Con nuestra maestra de estética

hemos elaborado nuestro jugador preferido del mundial para formar grupos que permitan reemplazar la suma de números repetidos por la multiplicación.

El incurrir en comportamientos que no eran los más apropiados (agresividad, llanto, desinterés momentáneo), nos llevó a la elaboración de nuestro Manual de Convivencia con la colaboración de nuestra compañera Nelly, quien falleció y nos ha dejado un recuerdo muy hermoso en nuestro grupo, pues nos había acompañado desde que iniciamos el proceso en Grado Cero.

Este Manual contiene las normas que los mismos niños escribieron para poder trabajar en grupo: lo relacionado a la disciplina (puntualidad, presentación personal, asistencia, cuidado del aula e implementos personales...).

Nosotras las maestras de Grados Cero, primeros y Segundo A, queremos agradecer el apoyo que recibimos de nuestra compañera Luz Nelly Gamba, quien nos acompañó en este proceso. Al igual que nuestros profesores del grupo de apoyo: Víctor, Patricia, Alberto, Martha y Nubia.

A nuestro Director y Coordinador por permitir nuestra capacitación, autonomía con que hemos venido trabajando.

HISTORIA DE UNA ACCIÓN CONSENSUAL

GLORIA GAMBA,
MARINA ESPINOSA,
YOLANDA CARRILLO Y
JAIME FARFAN*

* Grupo de la Localidad 11 de Suba.

Hablar de Proceso de Desarrollo del Programa de Educación Inicial en la Localidad 11, lleva necesariamente a dar una mirada a la historia del Equipo Pedagógico Local.

La historia del Equipo pedagógico comienza a fines de marzo de 1992, cuando los Supervisores deciden conformarlo atendiendo a las políticas de descentralización administrativas contempladas en el Acuerdo 31 de 1992 del Concejo de Santafé de Bogotá.

Invitan a tres docentes asignados a la localidad, explicitándoles que su acción se haría en Grado Cero, Pre-escolar y la Básica primaria.

Iniciamos, entonces la sistematización de la Evaluación 1992, presentada por los directores y enriquecida con la mirada de algunos docentes de aula, con el fin de actualizar el Diagnóstico local. Esto nos permitió conocer la problemática organizativa-administrativa y pedagógica de las diferentes instituciones.

A partir de este conocimiento, comenzamos a generar al interior nuestro, un espacio de reflexión sobre las acciones y concepciones, que iluminarían nuestro hacer en la búsqueda de la calidad de la educación en nuestra localidad.

En esta reflexión asumimos como propuesta alternativa, el Proyecto pedagógico cultural. Este es un proceso en permanente construcción, con una mirada liberadora y una nueva dimensión de hombre. El equipo se fijó los siguientes propósitos.

- ❑ Generar formas de organización con los docentes, para abrir espacios de reflexión, sensibilización y sistematización.
- ❑ Orientar procesos de actualización docente con acciones en el aula y en la escuela.
- ❑ Establecer comunicación permanente con la Administración Central, a fin de coordinar acciones e informar las necesidades de las instituciones.
- ❑ Acompañar y apoyar a los docentes en el avance de los proyectos pedagógicos.
- ❑ Dinamizar encuentros de socialización de experiencias intra e interlocalidad.
- ❑ Fomentar y apoyar las innovaciones educativas.
- ❑ Sistematizar las experiencias del Equipo.

Comenzamos así a estructurar la propuesta de trabajo, que socializamos con los supervisores a comienzos de agosto, propuesta que fue debatida con ellos y a la que le dieron luces desde su pensar y sentir, permitiéndonos realizar nuestro trabajo.

Posteriormente, invitamos a todos los Directores de la localidad, con el fin de socializar esta Propuesta buscando el consenso para generar los espacios de sensibilización, reflexión y sistematización.

Así iniciamos Talleres simultáneos con directores y maestros de 1ro. y de 2do. dándoles a conocer las políticas, lineamientos, fines y elementos de la Educación Inicial. Y, con los maestros de Grado Cero y Pre-escolar trabajamos temáticas en torno a la Expresión y la comunicación, la construcción del conocimiento, el manejo de relaciones, creatividad proyecto de aula y otros.

Simultáneo con los Talleres, emprendimos lo que hoy consideramos como contacto personal, con los maestros de grado cero. En este contacto queríamos conocer la problemática pedagógica central en el aula, sus necesidades de planta física y de materiales. Cuando esporádicamente se nos presentaba la oportunidad de hablar con otros maestros, también lo hacíamos en torno a la Educación Inicial. En estas visitas encontramos nuestras particularidades, las particularidades de nosotros, los maestros.

Maestras de Grado Cero que habían comenzado con nosotros en la DIE-CEP la propuesta pedagógica, nos manifestaban haber vuelto al método tradicional por varias razones: temor, mucho trabajo, los padres les exigían que los niños salieran leyendo y escribiendo, la falta de apoyo en su escuela y el cuestionamiento de sus compañeros. Además consideraban que esta capacitación debía ser con créditos.

Otros buscaban la diferencia entre Grado Cero y Pre-escolar. Había mucha preocupación, pero también encontramos en nuestro camino luces de esperanza. Maestras que con dificultades, angustias, temores, sin embargo, seguían por el camino de la búsqueda, tenían esperanzas, ilusiones y sobre todo creían con todas sus fuerzas, en su poder de cambio, creían en ellas mismas.

Estas maestras nos enseñaron una verdad absoluta, relacionada con el máximo recurso que tiene el maestro para realizar su labor educativa, su propia persona, con valores, creencias, prejuicios, actitudes, afectos que tenga de sí mismo y de los demás y de lo que se proponga con ellos dentro del proceso de aprendizaje.

Esto es precisamente lo que marca la gran diferencia con otras profesiones, donde los conocimientos y habilidades técnicas, es decir, las fórmulas, son el recurso básico y fundamental para un producto de calidad. En cambio, en la educación la persona y la personalidad misma del Maestro son los elementos necesariamente esenciales para la realización de su quehacer pedagógico.

Esta verdad innegable nos llevó a replantear el trabajo en 3 sentidos:

1. Articular acciones con el MEN y con la Secretaría de Educación.
2. Articular esfuerzos con la DIE-CEP, en cuanto a los cursos de acreditación y en lo referido al Grado Cero, para hacer un mayor énfasis en nuestro trabajo con estos maestros.
3. Replantear la capacitación en cuanto a dar un mayor énfasis a la sensibilización y al rescate del ser. ¿Quién soy?

¿Cómo es el autoconcepto que tengo como persona y como educador?

¿Qué tan seguro estoy de mí mismo como profesional de la educación?

¿Cuál es la concepción que tengo de mi autoestima, del respeto que merezco, del respeto que me merecen los demás, mis pequeños niños?

¿Qué experiencias de mi historia personal me han creado prejuicios y traumas que me impiden tener una positiva mirada de mí mismo y de mi labor docente?

¿Cómo y por qué soy maestro?

Conscientes de que la felicidad no radica en hacer lo que queremos, sino en querer lo que estamos haciendo, la aceptación de sí mismo juega un papel importante en nuestro quehacer pedagógico. En consecuencia un maestro que se acepte así mismo, puede orientar un proceso de formación integral en sus alumnos, donde les reconoce también ser poseedores de un saber, inquietos por investigar, personas aunque pequeñas, con dignidad y derecho a ser respetadas.

En un proceso orientado así, los niños poco a poco van construyendo la importancia que tiene el ser humano en una sociedad deshumanizada como la nuestra.

Un maestro así, orienta a sus niños en un proceso de diálogo constructivo que incluye la acción transformadora de su realidad personal y social, de igual manera "jalona" el cambio en nuestra escuela, convirtiéndola en un centro desde el cual se analiza el mundo, en estrecho contacto con él para entenderlo y transformarlo.

Esto implica necesariamente un cambio en nuestra forma de trabajo para mostrar que el conocimiento es una fuerza transformadora de la realidad, que se aplica a los problemas de cada día, convirtiendo así a la escuela en un laboratorio desde el cual se aprenda a analizar y a transformar la realidad.

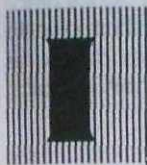
Y es precisamente aquí donde volvemos a rescatar la validez de la Propuesta pedagógica de Grado Cero, no sólo para Grado Cero, sino como el faro que oriente la acción educativa que trascienda la escolaridad.

**PROPUESTA PARA ESTABLECER
EL SISTEMA DE
EDUCACIÓN INICIAL Y ELABORAR
UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA
DESTINADA A LOS GRADOS CERO
EN EL SECTOR DE USAQUÉN**

Proyectos pilotos como apoyo
a esta propuesta

HUGO CERDA GUTIÉRREZ*

* Psicopedagogo. Investigador y Escritor Universidad de Santo Tomás. Profesor de la Universidad de San Buenaventura.



INTRODUCCIÓN

La Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura a través de su carrera de Licenciatura en Educación Preescolar y sus programas de Práctica y de Seminarios Investigativos, ha venido adelantando desde hace aproximadamente 10 años una acción investigativa y de extensión comunitaria en diversos barrios populares de Bogotá, como parte de una estrategia destinada a colaborar en la solución de algunos problemas socioeducativos y pedagógicos en los sectores más necesitados de la población y contribuir al mejoramiento cualitativo de la educación colombiana. Durante este período ha suscrito acuerdos, ha realizado convenios y ha trabajado conjuntamente con numerosas organizaciones comunitarias, sociales, cívicas, educativas y económicas, con las cuales ha participado en proyectos vinculados a su área de trabajo y profesional.

Uno de los proyectos más recientes, se refiere específicamente a una problemática que a nuestro juicio se ha prestado en la actuali-

dad a numerosas controversias y discusiones, quizás porque afecta y tiene relación con un área que siempre ha sido segregada y marginada por los sectores oficiales y privados. Nos referimos a la formación preescolar destinada a la población infantil de menos ingresos económicos, y que como sabemos, ha carecido de una preparación anterior a su ingreso a la escuela. Para nadie es una novedad que en nuestro país, la educación preescolar es un lujo que muy pocos se pueden dar y un privilegio reservado para quienes están en condiciones de pagar sus servicios. La mayoría de los niños que ingresan por primera vez a la escuela pública, nunca han pisado un jardín infantil y en la generalidad de los casos los efectos posteriores son imprevisibles: dificultades para adaptarse al régimen escolar, bajo rendimiento, deserción, repitencia, etc.

Pero la cuestión no es puramente cuantitativa, ya que si así fuera, bastaría con incrementar y aumentar el volumen de jardines infantiles, para resolver automáticamente el problema. Creemos que el problema es fundamentalmente cualitativo, ya que si analizamos el currículo y los programas vigentes de la educación preescolar tradicional, descubriremos que sus estrategias pedagógicas satisfacen las necesidades y las demandas de una población infantil que no ha sufrido los imponderables de la desnutrición, del maltrato, del abandono, de la ausencia de una familia regular y que en general vive en condiciones muy diferentes al niño de los barrios populares. De esta manera, estos currículos se convierten en modelos estandarizados que sirven por igual a "todos", independientemente de la condición socioeconómica de las personas que devengan estos servicios.

En la solución de estos problemas no ha existido acuerdo entre las diversas instituciones oficiales y privadas, que de una u otra forma tienen relación con el niño en edad preescolar. Por ejemplo, por un lado el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha optado por resolver el problema desde su propia óptica institucional y programática, y en la actualidad ha elaborado un "Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario" y un "Desarrollo Infantil" para los hogares de Bienestar, con el propósito de procurarle un sustrato pedagógico que le sirva de base y de guía. Con ello el Instituto

reconoce la importancia del ingrediente pedagógico en la formación integral del niño, y legitima lo que por años había relegado a un lugar secundario, ya que no hay que olvidar que en la mayoría de las modalidades de atención siempre existió preeminencia por lo puramente nutricional y social. Por otro lado el Ministerio de Educación lanza al mercado la propuesta del Grado Cero, por medio de la cual busca darle una formación preescolar a los niños que ingresarán por primera vez a las escuelas públicas. Y a pesar de que ambos programas tienen alcances pedagógicos, entre ellos existe escasa comunicación y vínculos interinstitucionales, de hecho son correlativos, ya que muchos niños que se han matriculado en Grado cero (por lo menos en los sectores donde hemos trabajado), provienen de los HOBIS, y por razones obvias, los matriculados en los primeros grados de la escuelas públicas proceden del Grado Cero. Tampoco éstos se preocupan del niño antes de su ingreso a la escuela, y se dan situaciones absurdas como perder la mitad del año lectivo en un proceso de socialización y de adaptación que fácilmente se podría haber resuelto en la etapa preescolar.

Todas estas contradicciones y problemas nos han servido de marco de referencia para definir una problemática, que a nuestro juicio enmarca una situación donde actúan muchas variables y factores institucionales, pedagógicos, sociales y científicos que han servido de telón de fondo de nuestro proyecto.

JUSTIFICACION Y FUNDAMENTACION DEL PROYECTO

Si bien con la promulgación de la Ley General de Educación se incluye por primera vez como Grado obligatorio la Educación preescolar para niños menores de 6 años que "comprenderá mínimo un grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales", se está muy lejos de resolver el problema si no se establece un verdadero circuito educativo, continuo y correlativo, entre los diversos niveles que componen lo que en la actualidad se denomina Educación Inicial. La educación preescolar, con sus tres niveles básicos, ha sido reducida por obra y gracia del reduccionismo institucional, a un nivel

único, con lo cual se entra a convalidar aquello que ya es "vox populi"; el Grado Cero es "preescolar de los pobres" y que este aprestamiento es apenas suficiente para una población cuyas necesidades son modestas y previsibles.

Nuestro proyecto ha estado orientado en la necesidad de construir un Sistema de Educación Inicial, que se constituya en el elemento cohesionador y vertebrador de un proceso que asegure la continuidad de estos tres niveles y recupere un mayor espacio en la medida que el nivel que le antecede le resuelva muchos problemas. De esta manera le estamos reconociendo un valor pedagógico a los HOBIS, que aunque en la práctica el ICBF no ha tomado plenamente conciencia de esta condición, desde hace años se vienen realizando cursos de capacitación a las Madres Comunitarias con el propósito de procurarles una formación pedagógica básica. Nuestra Facultad de Educación desde hace 3 años trabaja con la Zonal de Usaqué del ICBF en cursos de capacitación pedagógica y pondrá en práctica un programa destinado a elaborar cartillas instructivas con tal propósito.

De ello se deduce, que a nuestro juicio no se puede prescindir de la experiencia y el trabajo de los HOBIS en el instante de diseñar y llevar a la práctica un currículo para el Grado Cero. Debe necesariamente existir continuidad entre el trabajo de los HOBIS y del Grado Cero, y de esta manera capitalizar las experiencias de la etapa anterior, utilizarlas en la propia y proyectarlas en la siguiente.

Pero para construir este Sistema de Educación Inicial, en primer lugar habría que asegurarse que cada componente de este sistema posea una estructura y una concepción pedagógica básica. Los HOBIS, a pesar de los intentos por darle un ordenamiento y un cuerpo pedagógico, carecen de un programa elemental que les sirva de guía a las Madres Comunitarias. Lo mismo podríamos decir del Grado Cero, cuyo documento piloto del Ministerio de Educación pone en evidencia algunas imprecisiones de orden metodológico y científico. Aunque sus propósitos son encomiables, su estructura es una suma de conceptos deshilvanados, que por un lado proclama

que no desea convertirse en versión resumida del currículo preescolar tradicional, pero por otro reproduce todas aquellas áreas, métodos y técnicas que son comunes a los jardines privados que poseen los niveles de Prekínder, Kínder y Transición. En la práctica no podemos prescindir de todo este conjunto de procedimientos que hacen parte de las modernas técnicas del preescolar, pero sí debemos seleccionarlás en función de las necesidades y exigencias propias de los sectores a los cuales está destinado el Grado Cero. Los destinatarios de este programa son niños, muchas veces desnutridos y deprivados social, física y afectivamente. Ello nos recuerda que cualquier propuesta pedagógica debe construirse a partir de la realidad, y no convertirse en una receta preestablecida.

A pesar de los innegables aportes que significa para la enseñanza de la matemática y de la lectoescritura la aplicación de la teoría constructivista, una concepción que no es ajena a la tradición preescolar (Piaget, Vigosky y otros, son comunes a las diversas escuelas del área preescolar), hay que observarla con cautela, ya que no siempre puede tener validez en medios donde el niño "construye" y desarrolla sus esquemas de acuerdo con las pautas surgidas de sus propias condiciones de existencia. Y sabemos que estos esquemas son diferentes en niños que viven en un medio familiar rico en experiencias y vivencias, y en los que provienen de un medio donde la necesidad insatisfecha es la regla común.

Nuestro equipo de investigación, en la búsqueda de una información que nos ayude a comprender los factores que determinan la baja calidad y rendimiento de los primeros grados de la escuela primaria, buscó en el tema de la repitencia algunos elementos que le sirvieran para convalidar la vigencia de los HOBIS y el Grado Cero, y analizar hasta qué punto en la etapa anterior a la escuela pudiera estar la respuesta a estos interrogantes.

El construir la propuesta pedagógica para los HOBIS y el Grado Cero a partir de la realidad, ha sido el principio básico que ha orientado nuestro proyecto. Por eso se planteó como premisa fundamental, el iniciar el proyecto con un diagnóstico preliminar sobre las necesidades, problemas, expectativas e intereses de los sectores a los cuales está destinado el Grado Cero. A nuestro juicio, cada barrio y cada escuela tienen características propias, de ahí la necesidad de

plantear inicialmente soluciones propias en cada caso, las cuales deberán ser evaluadas a la luz de los resultados que se obtengan y de las orientaciones vigentes a nivel institucional.

PROPUESTA METODOLOGICA

Partiendo del principio poppenario que nos habla de la "variedad dentro de la unidad" y de las directrices propias de la "investigación total" que nos ayudó a articular técnicas, métodos y tipos de investigación diferentes, se seleccionaron cuatro escuelas y barrios para llevar a la práctica el proyecto, todo ello con el propósito de buscar por distintos caminos, experiencias que nos ayudaran a encontrar puntos de encuentro comunes, los cuales se integran posteriormente en una propuesta única.

En cada caso, las condiciones institucionales y materiales son diferentes, ya que los procesos investigativos nos han enseñado que lo realizado en un barrio o en una escuela siempre tiene un sello propio, y que sólo en algunos casos es posible aplicarlo en otras condiciones y lugares. De estas experiencias específicas han surgido enseñanzas generales que nos han ayudado a enriquecer, ampliar y precisar la propuesta del Ministerio de Educación, que a pesar de ser un esbozo de algo que exige algo más de definición, ha tenido enorme importancia como referente crítico de nuestro proyecto.

En el desarrollo del proyecto se han planteado dos estrategias posibles:

- Iniciar las actividades académicas y pedagógicas del Grado Cero como una unidad anexa a la escuela, reconocida por la Secretaría de Educación y bajo la dirección de una maestra designada por esta Secretaría. El equipo de trabajo de la universidad asesora y ayuda a la maestra en todas aquellas actividades que se requieran, y paralelamente irá construyendo y llevando a la práctica nuevas propuestas.

- ❑ Iniciar las actividades propias del Grado Cero en una escuela que carece de una infraestructura básica para su funcionamiento. En este caso se trabaja directamente con la maestra del primer grado de primaria, el cual se divide en dos ciclos: uno que corresponde a la fase preescolar y el otro a la escolar. De esta manera se buscan soluciones alternativas, que aunque limitadas, posibilitan funcionar el Grado Cero.

Estas dos estrategias son el resultado del estudio indagatorio que se realizó en el sector de Usaquén, en donde se pudieron detectar algunas escuelas, que si bien carecían de las condiciones físicas para que funcionara un aula del Grado Cero, existía interés, voluntad y capacidad de trabajo para organizarla.

LA POBLACION

En el proceso de selección de las escuelas donde se adelanta el proyecto, se consideraron los siguientes aspectos:

- ❑ Las condiciones materiales para el funcionamiento del Grado Cero, sean éstas de orden interno o externo.
- ❑ El grado de interés y de motivación de las maestras y directivos de las escuelas.
- ❑ Los problemas y necesidades detectados en los estudios realizados en torno al problema de la repitencia en los primeros grados de la básica primaria.
- ❑ El apoyo y la colaboración de las organizaciones sociales, cívicas y educativas del barrio donde se ubica la escuela.
- ❑ El nivel de desarrollo que han alcanzado los HOBIS en el barrio.

Sobre la base de estos criterios se seleccionaron 4 escuelas: El Verbenal, San Antonio, San Cristóbal y el Divino Maestro, donde se

efectuaron desde febrero de 1993 diversos estudios destinados a identificar, describir y analizar los problemas y necesidades psicopedagógicas, sociales y socioeconómicas de los niños vinculados a los primeros grados de estas escuelas. Debido a que el proyecto se inició antes que en los otros establecimientos, en la actualidad la Escuela Distrital "Jorge Isaacs" del barrio El Verbenal se encuentra en un nivel más avanzado que los otros.

TEMATICA DE LA PROPUESTA

La selección de los contenidos de la propuesta pedagógica que en la actualidad se ha venido aplicando, particularmente en la escuela distrital El Verbenal, se hizo sobre la base de diagnósticos realizados en los primeros grados de la Básica Primaria en algunas escuelas distritales de Usaquén, análisis de algunos documentos elaborados por el CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional, el Ministerio de Educación, Instituto SER de Investigación y otras instituciones que han efectuado trabajos sobre la repitencia escolar y la enseñanza de la matemática y de la lectoescritura. Igualmente se tomaron como punto de referencia "La propuesta curricular piloto para el Grado Cero", "El conocimiento matemático en el Grado Cero" y "La construcción de la lengua escrita en el Grado Cero", documentos elaborados por la Dirección General de Capacitación del Ministerio de Educación.

Pero si bien todos estos documentos han sido importantes en la orientación del proyecto, a nuestro juicio nada puede reemplazar como fundamento de la propuesta pedagógica, el conocimiento de la realidad donde se asienta ésta, y de los problemas o necesidades que la misma propuesta debe interpretar y resolver.

Los contenidos de esta propuesta son pautas generales, y se constituyen en un marco referencial donde se insertan las acciones que cada grupo de trabajo ha adelantado en cada escuela. Se definieron 5 áreas básicas de desarrollo, las cuales se encuentran íntimamente relacionadas entre sí y conforman un continuo ininte-

rumpido. Aunque en la descripción y análisis de estas áreas se ha hecho énfasis en el periodo cronológico entre los 5 y 6 años de edad, en general se ha optado por un régimen flexible y no sujeto a los rígidos términos cronológicos de las escalas convencionales de desarrollo.

Las áreas son las siguientes:

1. Desarrollo socioemocional (socialización)

1.1 En relación con la maestra

- Dependencia de la maestra
- Controles internos

1.2 En relación con los compañeros

- Interacción con otros niños
- Capacidad para congeniar con otros niños

1.3 En relación con las actividades pedagógicas

- Bienestar en el aula
- Motivación para la realización de actividades o tareas, y orgullo de lograr el dominio.
- Curiosidad
- Creatividad

2. Desarrollo perceptivo-motor

- Coordinación motriz global
- Coordinación motriz selectiva

3. Desarrollo cognoscitivo

- Conocimiento físico
- Conocimiento social
- Conocimiento lógico

4. Lenguaje

5. Actividades de aprestamiento

- Lectoescritura
- Pre-matemática

Para evaluar todo el conjunto de actividades que se llevaron a la práctica en el contexto de estas áreas de desarrollo, se utilizó la evaluación formativa, criterial y sumativa, para lo cual se definieron algunos indicadores básicos.

6. Conclusiones y recomendaciones

Es difícil sintetizar en un par de líneas un año y medio de trabajo, período durante el cual participaron 40 estudiantes de los últimos semestres de la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar y 5 docentes -investigadores, responsables de dirigir cada uno de los subproyectos en diversas escuelas. En este período se logró confirmar algunas hipótesis planteadas y vinculadas a algunos de los puntos señalados al comienzo de este informe. Entre éstas está aquella que se refiere a la incomunicación que existe entre las diversas instituciones que están vinculadas al campo preescolar y que nos pone en evidencia una falta de planificación y coordinación al interior del aparato estatal. De igual manera se pudo constatar la confusión y el desconcierto que existe entre las maestras del Grado Cero, frente a un programa que carece de una estructura pedagógica definida, sin orientaciones claras y que de hecho es un remedo abreviado de la educación preescolar tradicional. Muchas veces la maestra cae presa de la improvisación o simplemente aplica mecánicamente el currículo del Ministerio de Educación, olvidando que su aplicación exige un espacio, condiciones materiales y una infraestructura que un aula Grado Cero no posee.

Todos estos apuntes y críticas son el resultado de un proceso reflexivo surgido de un trabajo investigativo que ha estado íntima-

mente vinculado a la vida cotidiana de las escuelas y de los barrios. Son muchos los interrogantes que han surgido en torno a una problemática que necesita más del esfuerzo artesanal que de los grandes discursos teóricos.

AL RESCATE DE DE LA PREGUNTA COMO ESTRATEGIA METACOGNITIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

MARÍA ESPERANZA GUERRA BENÍTEZ*

* Concentración Distrital Prado Veraniego



JUSTIFICACIÓN

"Por el habla somos humanos, ella es constitutiva de los sujetos porque hace que un sujeto sea sujeto".

La lengua atraviesa la vida cotidiana y desde que se es niño se es constitutivo de la cultura. El lenguaje es una herramienta esencial en la construcción de conocimiento, de relación con el mundo interior y exterior y esto lo observamos mucho en el niño: sus juegos, sus amigos imaginarios, sus soliloquios, sus compañeros reales; con todos ellos habla, con sus padres en la comunicación familiar habla y pregunta, está en desarrollo su pensamiento.

El niño todo lo pregunta, todo lo investiga, es capaz de crear o de destruir para cambiar. Entonces, ¿por qué no aprovechar todo esto, en el desarrollo de su conocimiento, de su pensamiento?

Acompañar al niño en el proceso de construcción de conocimiento, de pensamiento y de vida, es básico; en su infancia se

desarrollan las estructuras psicológicas a partir de reflejos innatos y de contactos con humanos, luego se organizan en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida, como modelos de pensamiento y se desarrollan durante la infancia y adolescencia en complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

Vygotski explica que: "la compañía de un adulto o niño mayor avanzado en conocimientos, le permite al menor avanzar rápidamente a estadios superiores de pensamiento, de conocimiento, gracias a ese deseo de adherirse a la vida de grupo del lenguaje y de los conocimientos que este trae consigo mediante el diálogo. A su vez, el niño en su desarrollo en su propia evolución (ontogénesis) está repitiendo la de la humanidad (filogénesis) pero con mayor rapidez gracias a la compañía de las personas que tiene a su alrededor.

Entre tanto, el niño es investigador innato, filósofo, pregunta todo y equivocadamente somos los adultos los que les cortamos las alas, las ganas de volar a mandarle a callar, al no permitirle crear, al darle las respuestas sin que él entienda el por qué son así, olvidando o ignorando que el niño es capaz de llegar a las respuestas o a la construcción de estas.

Si al niño le gusta hablar y preguntar, ¿por qué no continuar colaborando con sus familiares, compañeros en la construcción de conocimiento?. Al llegar un niño a la escuela llega con tanto saber, que si le permitiéramos hablar sería muy poco lo que nosotros le podríamos dar; aquí, es importante el intercambio del diálogo familiar como escolar.

El niño demuestra mayor deseo de reconocer la realidad en sus aspectos causales, buscando explicaciones más elaboradas, haciendo uso de una comunicación abierta y demostrando potencialidades por desarrollar.

En la medida en que acepte, valore y respete a ese ser humano que es el niño, en esa medida"... se convierte realmente en un

organismo humano con toda la riqueza que esto implica. El es capaz de controlarse, sus deseos sufren un irreversible proceso de socialización, su conducta es constructiva, no será siempre convencional ni conformista, estará individualizada pero también socializada”.

OBJETIVOS

General

Acompañar al niño en la construcción de su pensamiento especialmente en la construcción de la lengua escrita.

Específicos

Recuperar la palabra, la experiencia y el saber tanto de los niños como de los padres y profesores.

Recuperar la pregunta en el aula como generador de desequilibrios y búsqueda de nuevas explicaciones.

ORIGEN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia comenzó hace dos años, con la iniciación de los grados cero en la periferia de la ciudad, donde observé buenas bases para la justificación de este trabajo o proyecto. Allí colaboré con los niños en construcción de conocimientos valiéndonos de su medio ambiente, siempre ubicados en la realidad: zona fría y lugar de canteras y ladrilleras, con casas en obra negra o en lata, papel asfaltado o cartón; dos años muy enriquecedores.

Al ser trasladada a la zona 11, reinicié mi experiencia con niños de grado cero, escuchando y acompañando al niño en todas sus actividades, sin criticar ni juzgar, sin coartar. En este año observé que los niños participaban más, preguntaban más y que con esta participación activa de ellos y mía, se lograban cubrir todos los temas propuestos por el currículo de preescolar y aún más.

Inicié entonces, mi proyecto, nuestro proyecto, teniendo en cuenta primero, la necesidad de preguntar qué tiene el niño y segundo por qué el lenguaje es la base de nuestro desarrollo intelectual. Decidí llamar a mi proyecto: La pregunta como estrategia metacognitiva en la construcción de la lengua escrita.

Como hablo de recuperar la pregunta en el niño, lo llamaré: Al rescate de la pregunta como estrategia metacognitiva¹ en la construcción de la lengua escrita.

Mediante la pregunta y el habla, se desarrollaron varias experiencias, todas significativas para el niño, por ejemplo con: su nombre, escribiendo delante de cada uno de ellos, los motivaba a repetirlo con su dedo, a mostrárselo a su compañero, se sentían felices porque era su nombre escrito, luego le prestaban atención al de su compañero porque allí encontraban letras que también tenían su nombre. Al final lograron escribirlo sin tener modelos. Gracias al deseo de reconocer bien su nombre, sus sonidos, las formas de su letra, iniciaron la construcción de nuevas escrituras.

Dentro de las actividades que se realizaron se tuvo en cuenta la capacidad de observación de cada niño, lo que realmente vio y lo que presupuso que había visto, ayudándole con hábiles preguntas a determinar bien las diferencias entre lo que observa realmente y lo que presupone.

Así, en otra experiencia con láminas, muchos relacionaron esta con la letra y la "leyeron" muy convencidos. Ejemplo, con la foto de un uniforme leyeron "policía", y con la pregunta, ¿por qué crees que ahí dice policía? se ayudó a especificar más su respuesta.

1 "La metacognición es pensar sobre el pensamiento" Nickerson: La idea fundamental es ayudar los niños a ser más conscientes de lo que están haciendo; funciona preguntando sobre una pregunta del niño, devolviéndole la pregunta teniendo en cuenta su punto de vista y no el del adulto, valorando las formas en que los niños interpretan conceptos que nuestra cultura ha elaborado desde hace siglos, entre ellos los sistemas, símbolos y signos gráficos. Aquí no se dan respuestas, se buscan generando más preguntas a su alrededor, involucrándonos todos hasta la familia, la sociedad.

La experiencia de la tienda se inició con la consecución de portadores de texto dentro del mercado que ellos hacían con sus padres. Se observaba su felicidad al ver las cantidades que lograban llevar a la escuela y se llegaba a saber todo el proceso de consecución por medio de preguntas, dando el niño respuestas a sus inquietudes preguntando y preguntando: ¿de dónde se saca el trigo? ¿cierto que el trigo es una mata?, etc. En estos portadores de texto ellos encontraron muchas letras "iguales" a las que existen en sus nombres.

Otra experiencia, fue el dictado de su nombre, de palabras significativas para ellos, aunque al principio manifestaron no poder, porque para ellos escribir debe ser así como lo hacen los adultos, pero se les hizo ver que su escritura también era válida, y que cada uno tenía una forma de escribir muy personal; así, iniciaron sus grafías las cuales después de varias experiencias de dictado, llegaron a ser claros inicios de escritura silábica. Muchos de ellos se esforzaban por escribir palabras y se observaba la exigencia que se hacían ellos mismos, repitiendo la palabra varias veces oralmente, pensando cómo escribir una sílaba y preguntando para obtener seguridad, por ejemplo:

"Wilmer: ¿qué sigue después de Wil...?"

-Vamos a ver, Wil-mer, ¿tú qué crees que debe seguir?

-Ah, ya sé, la de ma-má.

Yo sé cómo se escribe culebra, -¡dime cómo! así QUEBA-Excelente! Este niño ha reemplazado el sonido de la sílaba CU con el mismo signo Q y ha sido una construcción propia. Otros escriben MAIOSA o MIOSA por mariposa, COCATE o OAE por chocolate.

Al ver estos y otros resultados durante la experiencia de este año, decidí continuar con este proyecto en el año siguiente, siempre respetando las decisiones de los niños de ese nuevo grupo. Este grupo pasó a grado primero y en observaciones de su adelanto veo que su adquisición del lenguaje escrito es perfecta aunque la metodología del profesor es diferente; así, en mayo ya muchos leían

y escribían sin combinaciones, logrando también realizar escritos cortos con sentido.

EXPERIENCIA ACTUAL

En este año, inicié mi labor educativa con 36 niños del Grado 0, entre 4 y medio y 5 años, entre los cuales 3 han asistido a un prejardín u hogar de bienestar.

Inicié el año pensando acompañarlos en la construcción de su conocimiento y lenguaje escrito sin coartar su libertad, individualidad y haciéndoles críticos y analíticos. Mi primera actividad fue de acercamiento, ambientación, memorización de sus nombres de mi parte, buscando la total integración con el grupo.

Dentro de las actividades de integración a la escuela, como en el año anterior, vinculé a los padres con talleres de ambientación a la metodología que iba a utilizar con los pequeños, les solicité colaboración, les avisé de visitas sorpresas con los niños, de talleres y charlas con ellos y les advertí que podrían salir muchas otras actividades durante el año. En este primer encuentro solicité revistas, trozos de madera y otros materiales, los cuales utilizaron los niños según su gusto. Yo también llevé otro material: cuentos.

Decidí incluir los cuentos con mayor frecuencia porque mi deseo desde el principio era atraer a los niños a la comunicación tanto oral como escrita. Este material, tuvo gran aceptación entre los niños especialmente un cuento ilustrado con fotos, de empastado fino y grande comparado con los otros: se inició el juego de las preguntas, primero de mi parte, todo relacionado con el libro, confirmando que los niños ya traen buena noción de conceptos: ¿qué es esto?, un libro. ¿Cómo es? grande, (en cada pregunta me demoraba lo necesario para ampliar o permitir asimilar bien cada concepto). Se llegó a hablar de tamaño, peso, forma, color, de las diferencias con otros cuentos, demorándonos varios días en dar respuesta a todas las preguntas y combinando cada nueva respuesta con actividades libres o relacionadas con ella.

Así, llegamos a hablar: ¿de dónde sale el material para hacer libros? (pasta, lomo y hojas). "Sale de la naturaleza, de los árboles, de la madera". Para llegar aquí se hizo una cantidad "incalculable" de preguntas a las que los niños siempre dieron respuesta, aunque fueran erradas. A la par de estas charlas, se desarrollaban otros trabajos relacionados: la naturaleza nos da muchas cosas, por ejemplo, los colores se sacaron los primarios de pétalos de flores, del mismo color (actividad que duró varias semanas porque cada descubrimiento de un color se reforzaba con dibujo libre, paseos dentro de la escuela, fuera de ella, etc.).

La madera la trabajan los carpinteros: en una salida se visitó la carpintería y se derivaron otra gran cantidad de actividades. Aquí, la función de nuestra acompañante es no dejar de perder ninguno de los momentos de oportunidad de construcción de conocimiento o desarrollo de pensamiento.

Sin dejar de recordar lo descubierto hasta ahora, llegamos a la lectura de escritos: saben ¿cómo se llama este cuento? ¿Dónde puede decir el nombre?, etc. Se llama "Las aventuras de Pinocho", esto fue más motivante para los niños, porque inmediatamente lo relacionaron "jocosamente" con el programa de televisión: "Aventuras en pañales", y se conectó todo con preguntas: ¿Qué es una aventura? ¿Quién ha tenido una aventura como las ha tenido el bebé de la televisión? Varios niños quisieron contar sus aventuras, otros la inventaron al no recordar una real. Entonces, cada expositor de una aventura pasaba a ser un entrevistado y los compañeros los entrevistadores, aquellos que las inventaban los observaban esforzándose más por continuar con su historia. Ejemplo: Cindy, me acuerdo que tú el año pasado tuviste una aventura. Yo no, ¿cuál? ¿Te acuerdas que llegaste a la escuela sola?... ah sí, estaba sola en la casa. ¿Qué hiciste?... Abrí la puerta y me vine aquí. ¿Por qué?... Porque sí. ¿No te dio miedo?... No, estaba sola y me salí. ¿No querías quedarte sola en casa?... No por eso me salí. ¿Dónde estaban tu papá y tu mamá?... Trabajando y mi tía se fue... Lo volverás a hacer... No, porque me pegan, porque me puedo perder y me roba un viejo.

Cada niño que tenía y quería comunicar algo tuvo oportunidad de hacerlo. Este tema sirvió para educar sobre los cuidados que se deben tener en casa y fuera de ella, en las piscinas "...yo me ahogué en la piscina"..., en la calle un carro casi me mató". Consejos de los niños "...uno no debe salir a la calle porque se lo roba un loco" o "...un carro lo mata", etc.

Se inició la lectura del cuento muchos días después de haber leído su título, el cual siempre se repitió y luego preguntó: y, ¿cómo se llama este cuento?, saben dónde dice "Pinocho", etc. A lo cual los niños respondían sin error, así como a muchas otras preguntas sobre el material y procedencia del mismo.

La lectura fue lenta, conociendo nuevo vocabulario, recordando una vez y otra los nombres de los personajes que iban apareciendo. Se volvió al tema de la madera al saber que pinocho era un muñeco hecho en madera, llamándole al niño la atención sobre cada una de las partes que Gepeto iba haciendo y el uso que tiene: brazos, ojos, oídos, boca, nariz, piernas, etc., todo por medio de la pregunta y la relación con la realidad, en este caso, él mismo. Se jugó con madera existente en el salón y otra traída por los mismos niños en las salidas descubriendo formas como círculo, cuadrado y triángulo. Después de dos meses largos aún estamos iniciando el cuento, pero no se ha perdido ninguna oportunidad para aprender. El bueno de Gepeto llamó a su muñeco de madera "Pinocho" ¿cómo te llamaron a ti o cuál es tu nombre? Se escribió entonces, el nombre de cada niño delante de él mismo y se repitió desde ese momento el proceso ocurrido el año pasado con el Grado Cero y la actividad del nombre; sólo que ahora todo ha ido relacionado con un cuento. ¿Quién es el papá de Pinocho? Es Gepeto. ¿Por qué él lo hizo?... ¿quién te hizo a ti, y a ti y a ti? Pues el papá y la mamá. ¿Por qué? ... no, porque sí, porque querían y a mis hermanitos también.

Otro descubrimiento significativo que los niños lograron con este cuento es el vocabulario, por ejemplo, profe ¿qué es invierno? ¿Qué crees tú que es? ¿Quién sabe qué es eso de invierno? ¿Por qué tendrán que quemar madera? Yo sé... Porque hace frío. Exacto. En

invierno hace mucho frío. Aquí se vieron más temas: ¿cómo se viste la gente cuando hace mucho frío, ¿cómo se sabe que va a llover? Las señales de la naturaleza nos dicen si va a llover o no. ¿Qué nos dice hoy el cielo?... Va a llover... ¿y entonces?... no podemos salir al patio a jugar porque nos mojamos y nos enfermamos. Qué otras señales nos hablan: el trueno, un pito, el timbre, la cara de la mamá, etc. Y cuándo hace mucho calor ¿cómo se llama? se llama verano, etc, etc.

Al tiempo de desarrollar nuestra investigación sobre señales de la naturaleza y clima, todo con preguntas tanto de los niños como mías, se repasaron los conceptos ya aprendidos como los colores primarios y cómo de ellos y de la misma naturaleza salen los secundarios; los elementos gruesos, delgados, los largos, cortos, los pesados, livianos, etc. Las posiciones: arriba, abajo, al lado, sobre, en una palabra, los niños son capaces de identificar la mayoría de conceptos dentro de su propia realidad, (su cuarto, su casa, su barrio, su escuela, su salón) y es con la pregunta cómo se hace que ellos interioricen este conocimiento y con la misma pregunta como se hace que lo apliquen en la diversidad de actividades que desarrollan.

Siempre se ha salido de su medio ambiente, se han desencadenado diálogos sobre cada una de las cosas o actividades que ven, se están desarrollando a su alrededor, entre ellas: las carreteras, los carros, cuidados de los transeúntes, el trabajo de la gente del barrio, el trabajo de sus padres. Se desarrolló el tema de la familia al realizar las visitas a las casas más cercanas y se reforzó con Pinocho. El pobre de Gepeto sufría con su hijo Pinocho, tan desobediente. Está bien cómo se porta Pinocho?. No. Por qué... Porque uno debe hacerle caso a su papá y a su mamá. Tú lo haces? Si, porque yo no me salgo a la calle... Yo le hago caso, yo almuerzo sola; llegando a identificar aquí el valor del respeto, evaluando el comportamiento de Pinocho, la desobediencia, la grosería, la mentira, analizando si está bien o mal y por qué.

Estos y muchos más han sido los temas significativos brotados de la lectura del cuento de aventuras de Pinocho, palabra que ya los

niños identifican bien y logran leer, copiar y hasta escribir sin mirar, así como su nombre propio. En todas estas actividades escritas los niños han identificado letras y palabras iguales, han reconocido dentro del contexto las vocales y al ir escribiendo yo en el tablero alguna palabra, primero la pronuncio claramente y les pregunto cómo se escribe, qué vocal creen que sigue a lo que ellos responden acertadamente.

Un día todos decidimos cambiar de cuento, cambiar por uno pequeño, seleccionamos el cuento. Repasamos todas las partes del cuento, las relacionamos con el anterior en tamaño, forma, color, etc., e iniciamos su lectura: Blanca Nieves y los siete enanitos; que ha permitido avanzar aún más en sus conocimientos: ampliando vocabulario.

En cuanto a labores, los enanitos desarrollan la minería, se llaman mineros los que buscan esmeraldas en las montañas. Si pero también se llaman mineros a los que buscan otros metales. Y cómo se llaman los que trabajan con madera, con harina y hacen pan, los que hacen casas, etc.

El proyecto continúa, en estos momentos, incluyendo el cuento; se ha ido desarrollando la recolección de portadores de texto. Las frutas son alimento, pero hay otros alimentos, sí los del mercado. Traigamos cajas vacías de mercado... Pero también las espinacas, habichuelas, zanahorias y, ¿dónde están esos alimentos?... En la tienda. Pero, ¿quién los trajo a la tienda?, un vendedor. ¿Pero de dónde los sacó el vendedor? mmmm... Yo sé, de la tierra, de allá de Chita, yo fui allá y también había papa, etc. Aquí todos los niños han aportado algo importante y este tema es uno de los que vamos sacando.

A la parte del cuento hemos agregado revistas y periódicos, desarrollando la lectura de láminas, como se desarrolló el año pasado, relacionando la imagen y la palabra. Hemos continuado con las entrevistas a los compañeros y se amplió; los niños entrevistaron a sus padres y ellos les contestaron por escrito, ahora me falta hablar con

los padres sobre esta experiencia. El proyecto no culmina aquí, continúan saliendo temas de mucho interés para los niños.

EVALUACION

Con la aplicación de preguntas como respuesta a las de los niños, ellos se ven obligados a reestablecer su equilibrio y no ahorran esfuerzo por lograrlo, siendo estimulados sus procesos motivacionales.

Es posible desarrollar el pensamiento de los estudiantes, colocándoles ejercicios que exijan la puesta en funcionamiento de su capacidad para crear, inventar, investigar y preguntar, lo que permite afianzar los conocimientos, descubrimientos y construcciones significativas para ellos, así, en el lenguaje del niño se desarrolla un proceso activo construyendo sus propias normas y siendo el responsable de su acceso a estadios superiores de conocimiento.

Con la pregunta he visto cómo los niños abarcan una gran cantidad de temas con gran capacidad e interés y no como antes que eran condicionados a unidades, según el tiempo planeado por el profesor.

BIBLIOGRAFIA

ANTONIJRIC, N. y otro. *Estrategias cognitivas y metacognición*. Revista Tecnología Educativa.

BRUNNER, JEROME. *El habla del niño*. Paidós, 1990, España.

La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Paidós, España, 1990.

MEN. *Propuesta curricular piloto para el Grado Cero*. Versión preliminar. Borrador de trabajo. Bogotá, 1992.

NICKERSON, RAYMOND. *Enseñar a pensar*. Aspectos de la aptitud intelectual. Ed. Paidós, España, 1990.

PIAGET, JEAN. *Seis estudios de desarrollo infantil*.

ROGERS CARL. *El proceso de convertirse en persona*. Paidós, España, 1984.

VGOTSKI, LS. *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. Grijalbo, España, 1989.

EL GIGANTE DE PIEDRA

NOHORA RODRÍGUEZ
MERCEDES URQUIJO Y
YOLANDA DE VASCA*

1 Escuela: LA Marichuela, Zona 5a. de Usme.

USME, nido de amor, cuna de Saguanmachica, refugio de la Marichuela, del Libertador y de otros personajes que con sus amores, pasiones y batallas han escrito páginas de nuestra historia¹.

Es una región fría, a simple vista semeja un pesebre situado en el vértice exacto del regazo de un valle, custodiado por cerros y gigantes de piedra, en los que el tiempo fluye inmemorial. Las casas son añosas y claras como el aire en las que el horizonte es el patio del patio; es otro tiempo acá, como es otro el espacio. Muy temprano amanece la vida en estos barrios y antes de que raye el alba y la estrella se apague, el ritual de la vida comienza en las cocinas y el olor del pan nuevo sale por las ventanas, por el camino que trepa hacia los cerros suben finito y lerdo las personas de greda, permaneciendo en las casas la ternura, mientras el viento enamorado va susurrando la historia de sus gentes².

En uno de estos barrios dormidos, en donde la fantasía ronda por puertas y ventanas se desarrolla desde hace casi ocho meses una gran aventura.

Una gran aventura por el camino de la vida en la que marchan los Gigantes de Piedra con sus viejas estructuras de ladrillo, seguidos

1 Santafé Gerardo, líder de la Comunidad que ha recopilado la historia de Usme y compartido con las escuelas de la zona.

2 Encuesta a los padres de familia, Anexo 1.

por las maestras con corazón de niño y de su mano los pequeños reparadores de sueños, aquellos enanitos que con sus herramientas son capaces de aflojar los odios y apretar amor, siempre oreja adentro, con afán risueño de inventarlo todo, apartando piedras de aquí, basura de allá, siempre va esta personita feliz haciendo su tarea mejor colocando lo sucio en oro. Le gusta andar pero no seguir el camino, porque lo seguro ya no tiene misterio, saltar paredes y abrir ventanas, acabar el silencio y aparecer el trino, quiere llegar cada persona, hasta todo el barrio, hasta el universo...³.

Explorando la tierra de los gigantes:

"La escuela debe abrirse y confundirse con la vida misma"⁴.

Los personajes de este cuento son seres reales que han tomado su forma mágica, gracias a la varita de la fantasía.

HADAS: Maestras con corazón de niño. Hacedoras de sueños⁵.

ENANOS: Pequeños reparadores de sueños, niños de 5 y 6 años. inquietos, alegres, artistas, constructores⁶.

GIGANTES: Viejas estructuras, personas adultas.

PALACIO ENCANTADO: Biblioteca de Colcultura. Parque Nacional.

3 Constructivismo, Rev. Educación y Cultura No. 34, pp. 45-47.

4 Colom Cañellas Antoni J. La pedagogía urbana.

5 Constructivismo, Op. cit., pp. 45-47.

6 Bustos C.F. Bustos C.E. de Castro, de Angarita, M. Delgadillo y Gómez de Herrera. Fundamentos Psicológicos del currículo MEN.

Corrían los días de fines de febrero, nuestros enanitos están muy entusiasmados han organizado con sus hadas madrinas una salida muy especial, ha sido muy difícil conseguir los permisos, y son muchos los temores que los acechan, es la primera vez que saldrán fuera de su refugio, pero ellos no permiten que ningún medio interfiera en su salida.

Comenzaron los preparativos, llamadas van, llamadas vienen, -¿En qué nos transportaremos? -¿Nos alquilarán una calabaza?. ¿De dónde sacaremos los ratones? -Imposible. Debemos recurrir a un monstruo mecánico. ¿Será seguro? y ¿el dinero? Después de muchos sobresaltos y muchas dudas llegó el día esperado.

Con alguna desconfianza los grandes los acompañaron a la hora de la salida, ya el monstruo mecánico estaba esperándolos, uno a uno fueron subiendo y acomodándose en las sillas, de a dos, de a tres, algunos se quedaron de pie, pegaron las caritas a las ventanas y con graciosos movimientos de sus manos se despedían de los mayores, que permanecían a su alrededor.

El monstruo parecía tener alas, podían ver muchas cosas, corrían de ventana en ventana, -¿qué es eso? preguntaba alguien. -Yo sé, yo sé! contestaba otro, en medio de la algarabía natural. Todo les causaba alegría, jugaron a identificar los colores de los semáforos que veían en las esquinas, gritaban los nombres de las letras que reconocían en los avisos de los almacenes, avisos brillantes de neón; leían los avisos⁷, en medio de aplausos, risas y juegos llegamos al parque que los conduciría al Palacio Encantado.

Mientras recorrían el camino de entrada fueron llenando los bolsillos con piedras, flores y otros tesoros que encontraban en el suelo, en la entrada del palacio fueron escoltados por un gigante de uniforme que los guiaba a una sala enorme, con grandes vitrinas de vidrio, allí los esperaba una gigante de sonrisa amable y complacien-

7 Alegría de enseñar. Revista No. 12, pp. 11, 12, No. 8, p. 47-51.

te, los invitó a tomar asiento y les ofreció en préstamo una piedra de colores llena de letras y dibujos, que ellos mismos fueron identificando, comentaban con los otros, preguntaban a las hadas lo que no entendían, recorrían las formas con los dedos, los enanitos se divertían pero también aprendían⁸.

Tuvieron la oportunidad de asistir a un salón oscuro de donde emergían seres maravillosos que tenían el poder de transportarlos al mundo de los sueños.

El tiempo transcurrió muy rápido y la mañana llegó a su fin. Junto con las travesuras de los alegres enanos, y las cosas vistas y encontradas debían emprender el camino de regreso; nuevamente los bolsillos se llenaron de tesoros.

Aunque el entusiasmo era evidente, también lo era el cansancio de los enanos, las hadas madrinas inquietan por su gigante mecánico, pero vaya sorpresa, se ha ido sin dejar rastro y ahora están metidas en tamaño lío...!

¿Qué hacer? entre todos deciden atravesar el parque lleno de árboles, flores y señales; durante este recorrido nuestros enanos se enfrentan a grandes construcciones de piedra, que parece se les fueran a caer encima, tres grandes caminos por los que ruedan muchos y diferentes monstruos mecánicos, ruidos infernales, los enanitos se tapan los oídos, están desconcertados, sólo atinan a mirar a sus hadas, todos quieren pegarse a sus faldas, por primera vez se dan cuenta que están rodeados de gigantes. -¿Pero, qué tal estos gigantes desconocidos de piedra? ¿Por qué se sienten tan amenazados? ¿Por qué el miedo, si ellos no se mueven? y los grandes ¿por qué los miran de forma tan extraña? se sienten más pequeños que nunca, sus padres no los habían llevado tan lejos. Tienen ante sí un gran desafío, llegar sin problemas al destino, cuando el

8 Producción y circulación de los textos escritos. pp. 17 y 18. Rev. Alegría de enseñar No. 12.

caos se va apoderando de los enanos, corren en su auxilio dos gigantes verdes que con dos grandes señales les ayudan a llegar a salvo y además a conseguir el monstruo mecánico que los llevará a su pequeño mundo.

Los enanitos suben, es emocionante el pasar por esa boca giratoria que los traga y los pasa al otro lado, interesante también los papeles que pasa una de las hadas al gigante que mueve al monstruo mecánico, no hay mucho espacio para que los enanos se acomoden, las hadas corren en su auxilio acomodándolos de a dos, de a tres, de a uno, los que logran sentarse comienzan a dormitar y los que quedan de pie indagan a los grandes sobre todo lo que ven. ¿Qué es eso? Por qué los monstruos mecánicos deben obedecer estas señales? ¿Qué significan estas o aquellas señales? Cuando por fin todos logran sentarse las hadas respiran profundamente convencidas de que este sueño estuvo a punto de convertirse en pesadilla.

El monstruo detiene su marcha en un lugar muy conocido para los enanos, la algarabía logra despertar a los que aún dormían, y con pasos aletargados bajan para correr a colgarse del cuello de sus padres y contar a grito entero la odisea de su viaje. ¡Qué alboroto! mientras los enanos se alejan a sus casas, las hadas dan por terminada aquella aventura maravillosa en la que sus enanos pudieron ver de cerca tantos gigantes desconocidos.

Mañana comenzarían otra nueva aventura...

El lenguaje de los gigantes

Si yo no viviera en un país asediado que rodeado de muerte nos da vida, si yo no creyera en la fuerza del pensamiento y que pensara que sólo es útil para ejercicio del cerebro"....Gioconda Belli".

Con sonidos y señales, así es como se comunican los gigantes gritaron los enanos, las hadas creían que era algo complicado para

ellos, pero se equivocaron, los enanos ya conocían algunos, se fijaban en sus dibujos, en sus letras y adivinaban su significado, ellos mismos elaboraron muchos en sus casas con ayuda de sus padres. Cuando se reunieron todos crearon una ciudad de enanitos, vuelven las casas, los edificios, los caminos, las señales en donde puedan pasar monstruos mecánicos; pero de juguete¹⁰.

Los enanos juegan con las letras y los números, imitando señales, identificando colores e inventando espacios en los que recrean todo lo que vieron en su viaje; utilizando todos los elementos explorados construyen cada uno y entre todos sus propios conocimientos¹¹.

El juego es el punto que une al niño a la vida encima del muro de la escuela. (Claparede. *La méthode Decroly*, Prefacio).

Historia sin fin

A través de apropiadas sugerencias en el texto y a través de una buena guía del maestro, pueden cambiarse muchas prácticas pedagógicas obsoletas e ineficientes, e introducir nuevas estrategias y actividades que ninguna reforma oficial puede lograr. Carlos Eduardo Vasco, 1992.

Pasan los días, las hadas, con ayuda de los grandes descifran el lenguaje de los enanos, y juntos como uno sólo se integran en el camino de la vida, un camino sin fin en donde siempre vivirán los enanitos en la ciudad de los Gigantes de Piedra.

Enanos o gigantes

"Basta ya de Manuales escolares", es una de las frases que caracteriza la pedagogía de Célestin Freinet, maestro de escuela,

10 Taller de padres en los que elaboraron maquetas y fichas con letras para llegar a los procesos psicolingüísticos involucrados en las tempranas etapas de la adquisición de la lengua escrita. Patricia Saravia y Cols.

11 Leif, Joseph. Brunelle, Lucien. La verdadera naturaleza del juego. E. Kapeluz, 1978.

francés, que inicia su propuesta pedagógica en 1920, la cual desarrolló hasta 1966, año de su muerte, y que ha seguido consolidándose en los grupos Freinet y en los movimientos de cooperación de la escuela moderna en muchos países europeos y latinoamericanos.

La escuela tiende al uso de pocos materiales didácticos, concentrando su atención en el libro de texto, Freinet propone en cambio la diversificación de los materiales. Al material escolar único y al pizarrón opone la información y la documentación motivadas: la biblioteca del trabajo, el texto libre, el fichero escolar, las fichas individualizadas, la imprenta escolar, las cintas de enseñanza, el periódico escolar, entre otros¹².

12 Educación y cultura, Rev. No. 31, 1993.

EL PROYECTO PEDAGÓGICO EN EL AULA DE GRADO CERO UNA REALIDAD

Taller presentado por:
HERLINDA CARTAGENA CORTÉS*

* Docente de la Escuela Fe y Alegría, Barrio Patio Bonito, Localidad 8ª.
Asesoría pedagógica Loc. 9ª.



IAGNÓSTICO

En la escuela de Fe y Alegría, de Patio Bonito, localidad octava, nos encontrábamos trabajando en el Planeamiento y en el Cronograma de la Institución y nos planteábamos, tanto las Directivas como nosotros los maestros, una gran inquietud sobre los lineamientos y los cambios que necesitábamos hacer para recuperar el sentido y la orientación de la Escuela, en relación con la formación de los niños.

Con esta inquietud, Fe y Alegría organizó seminarios y nosotros decidimos participar con el ánimo de conocer, cuestionar, e implementar la Propuesta de Adriana Jaramillo y Juan Carlos Negret sobre la construcción de Lengua Escrita; la propuesta de Jorge Castaño García sobre el conocimiento Matemático; además de la propuesta Curricular piloto para Grado Cero, lo que nos condujo a nuevas preguntas:

1. ¿Por qué lo hacíamos?

Porque necesitamos cuestionar nuestro quehacer pedagógico y construir prácticas democráticas.

2. ¿Para qué hacerlo?

Para mejorar la interacción comunicativa, para construir una sociedad más respetuosa de los derechos de sus miembros.

Para buscar el éxito personal de los alumnos.

Para maximizar las oportunidades de expresión sincera por parte de los niños.

Aumentar las oportunidades para que los niños se apropien del saber y el conocimiento.

3. ¿Quiénes lo harían?

Pensamos que lo más conveniente era involucrar los diferentes estamentos, entonces en los seminarios participábamos las directivas, las jardineras, maestras de Grado Cero y de Primero. Cuando se realizaban las actividades también participaban las mamás, hermanas y/o familiares de los niños.

4. ¿Cómo lo haríamos?

Abarcaríamos 3 aspectos importantes:

4.1 A nivel de construcción de la lengua escrita.

Se parte de situaciones significativas que permitan la creación de la Escritura como son:

Invitaciones, Etiquetas, Marcas Publicitarias, Listas de Nombres propios o comunes, mensajes, avisos clasificados, recetas, instruccio-

nes, escritos publicitarios, noticias, redacciones, ensayos, entrevistas, diarios, cartas, cuentos, poesías, tiras cómicas. Que deben tener las siguientes condiciones:

Pretexto:

Que es el origen, la causa o fuente de la situación. Puede ser de carácter social, cultural, los acontecimientos cotidianos, los del calendario y también pueden ser imprevistos, que tengan la suficiente fuerza que movilice el interés común y que permita generar el aprendizaje.

Contexto:

Es crear una intriga, crear un motivo, hacer un montaje, es decir, es la puesta en escena. Para que se convierta en una experiencia con sentido, donde se requiere establecer el público, el propósito, el escenario, los recursos, los actores, el guión, el hilo de los sucesos.

Producción:

Viene la producción escrita con un formato de la cultura como son las cartas, letreros, tarjetas, telegramas. Hay que elaborar cosas útiles, el niño tiene que explicarse, manifestarse, darse a entender con la palabra.

Circulación:

De la producción, aplicado más que todo a darle sentido a lo que se hizo, para que cumpla la función comunicativa, con esto evita el maestro seguir con la ley del chulo y de corregir planas. Es dejar correr o pasar una cosa de una persona a otra. Dar conocimiento de lo que el niño produce.

Contrastación:

Es la comparación entre los niños, salen las diferencias porque se comparan y surgen las discusiones. Es comparar lo propio con lo de

otro. La construcción de conocimiento se garantiza a partir de la comparación permanente de las diferentes producciones.

Evaluación de los niños en cuanto a la lengua escrita.

Se tiene un formato con los descriptores de evaluación de los avances de los niños y lo elaboro por períodos, debido al tiempo.

4.2. A nivel del conocimiento matemático

También se trabaja con situaciones significativas y dependen de que sean inteligibles. (que las demandas y las posibilidades lógicas le permitan comprender los problemas que la situación le plantea). Que movilice el deseo (que le permita alcanzar un fin). Estas situaciones pueden ser:

- ☐ Abiertas o inestructuradas
- ☐ Como son la tienda escolar, el bazar, el mercado, la frutería, la panadería, los bolos.
- ☐ Cerradas o estructuradas
- ☐ A este tipo de situación corresponde la caja de juegos.

Esto le permite al niño: contar, adicionar, medir, ordenar, clasificar, establecer relaciones espaciales, construir figuras. Todas estas acciones inscritas en una actividad global que se encarga de darle un sentido pleno.

Aquí se posibilitan actividades que lleven al niño a adquirir el concepto de número, es decir, se tienen que realizar situaciones que maximicen las oportunidades donde el niño pueda adquirir las relaciones de orden que se establecen entre dos conjuntos: hay más, hay menos, mayor que, menor que, muchos, pocos, configuración espacial de los objetos y correspondencia uno a uno y el conteo.

También las relaciones de equivalencia entre conjuntos: hay la misma cantidad, igual a...

Luego las operaciones primero en conjunto y posteriormente, en las operaciones con los esquemas de Composición, Descomposición y de Complemento.

Por último, la escritura y lectura de los numerales. Para trabajar las matemáticas en las que el niño es el constructor de su propio conocimiento, debemos tener en cuenta los siguientes principios.

El acercamiento al conocimiento debe ser placentero y agradable, así se impulsa a actuar.

El conocimiento se realiza en un proceso de interacción social con sus compañeros, adultos y con una cultura social e históricamente constructiva.

Para que el niño adquiera autonomía, se debe partir de una toma de conciencia, el niño construye, modifica y toma responsabilidades, diferencia y compara con otros en diferentes ambientes, dándole sentido a sus experiencias.

4.3. A nivel de la creatividad.

Para dar elementos de enriquecimiento personal, social y cultural. Para esto es importante la propia iniciativa del niño y su fomento, además, darle sentido de libertad y ese sentido desarrollado desde la infancia facilitará que siempre esté dispuesto a rebasar los límites que él mismo o los demás le imponen.

Mediante actividades de expresión gráfica, oral, manual y musical, en actividades tales como el dibujo, el juego, presentación de rondas, poesías, cuentos, canciones y en la interpretación de instrumentos.

Aquí nos dimos cuenta de que la mejor forma de trabajo que nos serviría como estrategia principal sería un *proyecto*.

El proyecto es un proceso de construcción colectiva y permanente de relaciones, conocimiento y habilidades, que se va estructurando a través de la búsqueda de soluciones, el desarrollo de habilidades, preguntas y problemas que surgen del entorno y la cultura del cual el grupo y la maestra hacen parte. El grupo investiga, explora y plantea diferentes alternativas en las cuales el niño participa activamente.

El proyecto debe constituir una aventura para todos, una aventura vivida como una fuente inagotable de posibilidades pedagógicas.

Para trabajar con proyectos es clave crear un ambiente a través de los juegos, el diálogo, el intercambio de opiniones, experiencias y anécdotas.

A medida que los niños se van familiarizando con el ambiente escolar y se sienten en confianza para opinar, trayendo y compartiendo cada vez más sus vivencias, saberes, juegos y expectativas, allí van surgiendo diversas reflexiones, ideas e inquietudes, donde aparecen los problemas a resolver.

El maestro puede ir proponiendo y buscando con los niños alternativas de solución a través de actividades como salidas, juegos, dibujos, dramatizaciones, construcciones, que al irse realizando, van generando respuestas a las nuevas preguntas y cuestionamientos, va surgiendo la necesidad de tener más información y acudir a otras fuentes que se las aporte.

Los niños a la vez que van delimitando el tema, van planeando lo que van a hacer y van realizando búsquedas y acciones en torno a él. En esta búsqueda de soluciones se va estructurando el proyecto y a través de las actividades enlazadas entre sí, se va materializando.

En la realización, organización y responsabilidad de tareas participan todos y cada uno de los niños y cada cual tiene la posibilidad de elegir aquella que le es más afín a sus intereses y capacidades.

Trabajar con proyectos requiere reflexión e investigación por parte de los niños y posiblemente también por parte del maestro; debe ser una actividad lúdica y permitir la interacción y comunicación, desarrollar la habilidad para relacionarse con los demás, jugar y disfrutar las fantasías.

REALIZACION DE LA EXPERIENCIA

Proyectos pedagógicos realizados en aula de Grado Cero.

Hecho el diagnóstico y el marco de referencia ya descritos, pudimos realizar dos proyectos:

1. La tienda escolar

Aquí se presentó una dificultad: que los niños no quisieron jugar a la tienda escolar con las cajas vacías de los productos, sino que tenía que ser con productos verdaderos, reales, donde ellos pudieran comprar y a la vez degustar de verdad lo que compraban.

Se elaboraron billetes, se realizó votación para escoger a los tenderos, se elaboró un tarjetón; cada niño buscó su lema, se identificó en el tarjetón con lo que más le gustó; se elaboraron urnas, se hizo campaña, se realizó el conteo de votos, se organizaron las 3 tiendas, se les puso precio a los productos y se entregaron cuentas, calcando las monedas y copiando los billetes recibidos, se fló.

Se abandonó este proyecto porque como era una compra y venta real, en la primera ocasión dio pérdidas y porque no se quería entrar a manejar plata.

2. Volando también se aprende

Este fue el segundo proyecto que trabajamos. Surgió de una situación imprevista en Patio Bonito. Una mañana aparecieron muchos aviones y helicópteros sobrevolando el barrio, esto fue una

novedad para los niños. Cada uno contó lo que vio, intercambiaron opiniones sobre los aviones. Contaron experiencias, contaron anécdotas y los que habían viajado en aviones lo dijeron y hubo algunos que se inventaron viajes.

En esta ocasión se trabajaron los siguientes temas:

- Los aviones
- Clases de aviones
- Diferencia entre los aviones y helicópteros
- Pasaje aéreo o tiquete aéreo
- Pasaporte
- Elaboración escrita de:
 - Visa
 - Cartas de permiso a la administración del parque Timiza, a la directora y a los padres.
- Azafatas. Dramatizaciones
- Cinturón de seguridad
- Piloto, copiloto
- Países, ciudades (Conteo y escribir nombres)
- Los viajes a la luna
- Los planetas. (Nombre, conteo)
- La historia de la aviación desde Icaro hasta los cohetes.
- ¿Por qué el día? ¿Por qué la noche? Experimento
- Rotación, traslación
- Fuerza de gravedad Experimento
- Plegado del avión
- Modelado de avión, helicóptero o la nave que quisieran.
- Aviones que quedaron encima y/o debajo
- Aviones que quedaron más cerca, más lejos.
- Los que me hacen falta para completar tal número
- Los que me sobran para tal cantidad
- Exposición del modelado
- Ordenar una tarjeta que se les daba en desorden, cada una tenía un número de aviones desde el 0 hasta el 10. Luego colocarles el número que les correspondía.

- Organizar 6 tarjetas, cada una tenía un avión con diferente tamaño.
- Elaborar el cielo, las nubes
- Hablamos sobre el aire, los vientos
- ¿Qué otras cosas, animales u objetos vuelan?
- Las cometas
- Elaboración de cometas diferentes formas, colores, tamaños, conteo. El proyecto terminó en este punto.

Se tiene un formato o boletín para evaluar los proyectos por períodos, este consta de: observaciones del maestro, observaciones de los padres.

Observaciones de los niños, firma del padre, firma del niño, en una hoja; en otra aparte el niño dibujará las experiencias significativas, lo que a él le haya llamado la atención.

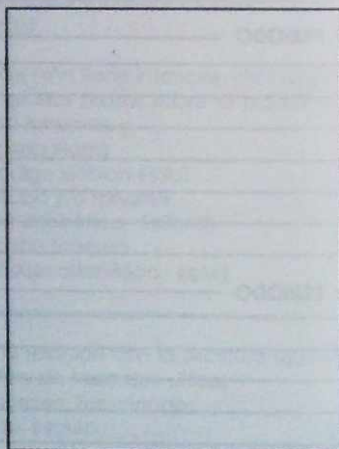
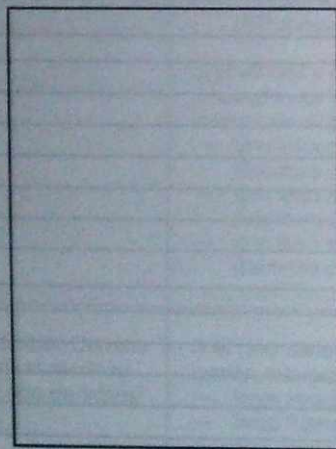
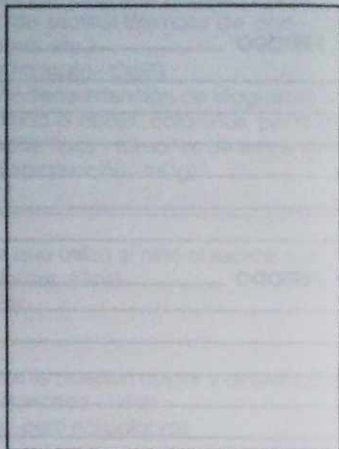
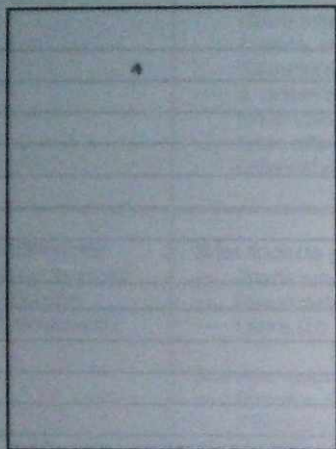
LOS DESCRIPTORES PARA LA EVALUACION DE LOS AVANCES DE LOS NIÑOS EN SU CAMINO CONSTRUCTIVO

Función y sentido comunicativo	Si el texto escrito del niño: — quiere comunicar algo (Intención comunicativa-InCm) — si lo que comunica es un mensaje claro y coherente (coherencia semántica - ChSm) — si además tiene fuerza, transmite y tiene estilo propio. (Fuerza Expresiva - FzEx) — si utiliza recursos literarios y escriturales. (Recursos Escriturales - RcES)
---	---

Disposición del texto en la hoja	Si se puede ver que el escrito del niño en la hoja: — no está organizado (márgenes y direccionalidad) (Texto Desagregado - TxDs) TxDgdo Desorganizado — si se adecua a los formatos que se utilizan para los diferentes tipos de escritos (formato de carta, de cuento, de poema, etc.) (Conciencia de Formato - CcFT) — si además el niño tiene intención de diagramar su texto (dibujos arriba o abajo, columnas, parte del texto diferenciadas, tipos y tamaños de letras, etc.) (Intención de Diagramación - InDg)
Codificación (tipos de grafía y relación grafía-sonido)	Si los tipos de grafías que utiliza el niño al escribir son: — Rayas y/o Garabatos. (Gbt) — Pseudoletas. (Psl) — Letras (Lt) Si en los textos escritos se pueden ubicar y diferenciar: — Párrafos. (Texto Parráfico - TxPrr) — Párrafos y frases - pero no palabras (TxFrásico-TxFr) — Párrafos y frases y palabras diferenciadas (TxPalábrico - TxPb) Si al escribir y al leer el niño tiene intención de hacerle corresponder a sus grafías (trazos sobre el papel) los sonidos de sílabas y/o fonemas; y — Una letra para cada sílaba (Escritura con código silábico-EsSb) — Una letra para sílaba y/o fonema (escritura silábica-alfabética - EsSbAlf) — Una letra para cada fonema (Escritura con código alfabético - EsAlf)
Relación del niño con la escritura (y tipo de trazos)	Si el niño tiene buena relación con la escritura (gusto, pasión, interés) y el tipo de trazo que utiliza: — Trazo inseguro, borroso, tachonado. — Trazo fuerte, fluido, seguro.

BOLETÍN DE EVALUACIÓN

DIBUJANDO MIS EXPERIENCIAS



PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA EL ABORDAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA "INSTRUCCIONES PARA ABRIR UNA CERRADURA"

MIRTHA SILVA*

* Concentración Antonio Ricaurte, Asesoría pedagógica Loc. 14.

"La verdad sorprendente es que son los usos más cotidianos del lenguaje, más ordinarios, con padres, hermanos y hermanas, con niños del vecindario, en el hogar, en la calle y en el parque, en las tiendas y en los trenes, en los buses, los que sirven para transmitir al niño, las cualidades esenciales de la sociedad y la naturaleza del ser social"¹.

OBSERVACIONES A PROPÓSITO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

I. En los estos últimos años la Escuela ha venido cobrando un renovado interés, tanto por lo que pasa dentro de ella, su mundo de prácticas y de discursos que la habitan, como en relación a las condiciones específicas en las que la Escuela se inscribe y se comunica con ese "afuera" que la atraviesa, la calle, la producción, el mercado, la televisión, la familia, etc. Lo nuevo de este interés es que está guiado por un punto de vista que hace esfuerzos por abandonar la visión cerrada de la Escuela, que establecía un abismo entre ella y su entorno, entre sus prácticas y rituales escolares y las prácticas y los lenguajes del "afuera" de la Escuela. A cambio, se postula que la

1 HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*, Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p. 19.

Escuela debe abrirse a la vida, a los lenguajes de ese "afuera" en sus diferenciaciones y particularidades, en sus dinámicas y sus informalidades; en su realización; en su historia, en su ambiente y contextualización.

De hecho, este punto de vista es la manifestación de cambios operados en las relaciones entre los saberes y las ciencias que, sin negar sus especificidades, han vuelto de nuevo a pensarse en "relación con" y a aceptar los juegos de la multiplicidad de sus encuentros. A cambios operados en el mundo cuyas fronteras e instituciones cerradas y bipolares le han dado paso a realidades más abiertas, multipolares y dinámicas, los cambios geopolíticos, las nuevas tecnologías, los nuevos lenguajes, etc. han posibilitado nuevas maneras de vivir y de ser de la sociedad a la que por supuesto no puede escapar la escuela y por consiguiente a cambios operados en el desarrollo de las pedagogías, las ciencias de la educación, las teorías del aprendizaje, la psicología y la lingüística -entre otras- han hecho que desde dentro y desde afuera, la escuela comience a hablar en el lenguaje del conocimiento que se construye, de las relaciones intersubjetivas entre los diferentes actores que concurren en la escuela, de los procesos de construcción de autonomía en los niños, en tanto que individuos activos con potencialidades creadoras e intereses propios.

En fin, es dentro de este gran marco contextual que habría que pensar la enseñanza de la lectura y la escritura en la Escuela y de manera especial, puesto que dicha enseñanza no es ni más ni menos que la "boleíta" de entrada y la "contraseña" para que los niños se mantengan dentro del circuito escolar.

2. ¿QUÉ ES APRENDER A LEER Y ESCRIBIR?

En palabras de HALLIDAY "En lo fundamental es una extensión del potencial funcional de la lengua", entendiéndose este criterio funcional en el sentido de que interesa "lo que la lengua puede hacer o lo que el hablante puede hacer con ella": afirmar, ordenar, insultar,

seducir, enamorar, informar, comunicar, enseñar, pedir, interrogar, jugar, etc. Pero este "hacer" no puede ser pensado por fuera de las condiciones en las que se realiza, puesto que se encuentra inevitablemente atado al acto de su realización, es decir, no puede ser pensado por fuera de una pragmática del lenguaje.

En otras palabras, la respuesta a la pregunta planteada más arriba, está condicionada en primera instancia a la manera como se concibe el lenguaje y para efectos de estas observaciones tan sólo lo esbozaremos guiados por una visión pragmática y funcional, en tanto que instrumento de interacción social y realización semiótica de un potencial de comportamiento, a la manera como lo concibe Halliday, y definido por los contextos sociales y como producto primordial de socialización, tal y como lo plantea B. Bernstein².

Ahora bien, este punto de partida lleva necesariamente a determinadas consecuencias de orden pedagógico: desde el punto de vista de la enseñanza de la escritura y la lectura, desde el punto de vista del niño y desde el punto de vista de la Escuela; y en todos los casos, se impone la necesidad de situar y delimitar las condiciones contextuales sobre las que se realiza el acto pedagógico de la lectura y la escritura.

2.1 Desde el punto de vista de la enseñanza de la lectura y la escritura

Por lo menos para la enseñanza de los niños, se considera que en ningún caso puede ser descontextualizada de las condiciones de la realización del lenguaje, de los actos de habla, de las funciones y del uso del lenguaje. Esto supone de entrada, poner en tela de juicio tanto los "métodos" que funcionan como modelo para toda ocasión, como la cartilla única, como las prácticas redundantes y artificiales de la reiteración de fonemas, morfemas y/o frases sin sentido y

2 BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y conciencia*. Cristian Cox, editor CIDE, Santiago, 1988.

la valoración del "buen leer" y el "buen escribir", desde el punto de vista de sus aspectos meramente formales: entonación, vocalización, ortografía o estética del dibujo de las grafías y dominio del espacio, la línea y la margen del papel.

Por ejemplo, es ya lugar común 'institucional' la frase "Mi mamá me ama", como paradigma de todo un modelo de la enseñanza de la escritura y la lectura. Nuestra preocupación es ¿Cómo ir más allá de mi mamá me ama" sin caer en la crítica fácil y encontrar una alternativa que sea consecuente con el enfoque arriba esbozado? Porque si quisiéramos hacer una reflexión sobre "mi mamá me ama" rápidamente concluiríamos que desde el punto de vista gramatical (sintáctica y semánticamente) la frase muy bien puede pasar el examen: resiste el análisis estructural (O → FN + FV); resiste el análisis semántico, 'alguien dice que tiene una mamá que lo ama' y que bien puede ser el mismo sujeto que escribe la frase; el significado de "mamá" se supone claro y lo mismo se puede decir de la conjugación del verbo "amar".

Pero entonces, ¿dónde está el problema?

Se podría afirmar que difícilmente esta frase se realiza como un acto de habla, empezando porque en nuestro medio el verbo amar tiene un campo semántico restringido y específico. (Seguramente sea fácil encontrar la frase "mi mamá me quiere" o cualquier otra combinación menos poética, pero sí más cotidiana y familiar). El uso de la oración en el texto-cartilla no tiene la función de situar el hecho de que hay una mamá que ama a su hijo, sino de encontrar una oración "cercana afectivamente" como pretexto para mecanizar el aprendizaje del 'grafefonema': M. Es una frase pensada y escogida sólo para posibilitar la combinación de M con las vocales, fragmentarla según sílabas, lo que se constata tanto en el encabezado de la página (donde hay una M grande y llamativa acompañada generalmente por una imagen, como en el siguiente renglón donde la frase se ha convertido en ma-me-mi-mo-mu; mientras que al mismo tiempo en el cuaderno de 'ejercicios' del niño, la frase se acaba de perder en la repetición por planas de m-m-m-m-m; ma-

me-mi-mo-mu, que el niño tiene que hacer como tarea (o que termina haciéndolo en la casa la mamá que tanto lo ama).

Resulta difícil a esta altura del fraccionamiento, explicar la validez funcional, pragmática o comunicativa de la frase en mención. Valdría la pena desde este punto de vista y por analogía, preguntarse si por ejemplo, cuando la mamá habla al niño, escoge los fonemas y combinaciones que va a usar o sigue un método de combinatorias según el fonema en una progresión de lo 'simple a lo complejo'. ¿Hablan los adultos, la televisión, la radio, los otros niños a punta de frases, palabras o fonemas aislados?

En síntesis, el enfoque planteado obliga a un cambio sustancial en las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la escritura y la lectura: si cada acto de habla se actualiza y se diferencia en su realización, habrá que partir obligatoriamente tanto de los contextos de situación como discursivos, para delimitar el sentido y la función de la escritura y la lectura. En esta perspectiva, el fraccionamiento de la frase al perder el sentido y su función de uso, quedaría excluida de la práctica escolar y la repetición que no tiene sentido fuera de ciertos juegos, o de ciertos recursos retóricos, o de ciertas reiteraciones de constatación o de aclaración de una respuesta. Las mismas observaciones se pueden hacer de toda la cartilla.

2.2 Desde el punto de vista del niño

Se parte del criterio diferencial de los sujetos, de los lenguajes, de las culturas, de los contextos. El niño no es una invariante que llega a la Escuela como un costal vacío que hay que llenar. Cada niño que ingresa a la escuela, trae consigo una experiencia acumulada, una historia vivida, unas relaciones sociales establecidas, unos comportamientos sociales aprendidos y unos códigos de lenguaje determinados y específicos (en el sentido que Bernstein entiende el concepto de código).

Consecuentes con el enfoque planteado, no será ya la escuela la que hable en su lenguaje de la Escuela (mi mamá me ama), sino que serán un conjunto de juegos de lenguaje los que hablen: los del niño, los del maestro, los de las disciplinas y los saberes (la matemática, la geografía), los de la calle, los de la publicidad, los del mercado, los de la televisión, los del vecindario, los de la plaza de mercado, los de la fábrica, los del campo, los de la tía histérica y el tío mecánico, etc.

De ahí que una de las exigencias de base del enfoque busque abrir la "conversación" en la escuela a partir del habla del niño, de su manera particular y específica de contar su mundo y hablar del mundo de los otros: Lo que algunos autores llaman su "narratividad". Es decir, que no basta situar el lenguaje - en tanto que acto de habla hay también que situar los sujetos que hablan, sus historias, su experiencia, su contexto de vida, su ámbito social (por ejemplo, ¿cómo interesar a un niño por la lectura y por la escritura si acaso en su contexto sociocultural y en su experiencia particular no ha habido una orientación y una valoración hacia el lenguaje escrito? -como lo plantean F. Smith, Halliday, Fijalkow, Hymes, Ferreiro y otros.

Por último, desde el punto de vista de la escuela como institución, pues en cierto sentido se podría afirmar que la escuela ha erigido, para el caso del lenguaje escrito, como condición de base para poder entrar y permanecer en ella, el dominio de un determinado modelo del lenguaje, tanto desde el punto de vista del maestro, como del niño, de ejercicios pedagógicos, de experiencias, de gradualidades, de obstáculos y resistencias que se mantienen según el caso, a lo largo de todo el circuito escolar, pero que en el primer año -el año de la entrada al mundo de la escritura escolar- adquiere especial significación.

Con respecto a la realidad de la escuela habría que pensar por ejemplo: ¿Cómo asumir de manera diferente el tiempo necesario para aprender a leer y escribir más allá del año escolar que exige el currículo oficial? ¿Cómo demostrar que la Escuela no es más que uno de los lugares en donde es posible aprender a leer y escribir y

que de ninguna manera es el lugar necesario?. ¿Cómo desescolarizar el lenguaje de la escuela? ¿Cómo adecuar en un tiempo único -el exigido por la gradualidad escolar- la multiplicidad de ritmos y velocidades diferentes del aprendizaje de los niños? ¿Cómo afrontar las expectativas meramente instrumentales que tanto social como individualmente se le exige a la Escuela, y en particular, al dominio de la lectura y la escritura? ¿Cómo desconocer las fuerzas del mercado en la circulación y validación de los textos y las cartillas?, etc. etc.

Es decir, ¿Cómo armonizar la Escuela con ese 'afuera' sin pretender sustituir uno por otro ni desconocer la especificidad de la Escuela misma?

En últimas, se trata de pensar en una Escuela que no tenga una sola entrada y una sola boleta, un solo ritmo de aprendizaje y una sola secuencia de contenidos, en donde leer y escribir sean una consecuencia necesaria y placentera de la ampliación y el enriquecimiento de las funciones específicas del lenguaje inscrito en una pragmática del lenguaje, que permita afirmar sin romanticismos de última hora, que la Escuela le abrió las puertas a la vida.

ANEXO 1

SEGUIMIENTO AL PROCESO DE GILBERTO

ACERCAMIENTO ETNOGRÁFICO

DATOS BÁSICOS

Gilberto Patiño Cardozo, es un niño de seis años de edad, que cursa primero elemental en la Concentración Antonio Ricaurte, Escuela del Distrito Capital. La Escuela se encuentra en el barrio Ricaurte, cerca a la zona centro de Santafé de Bogotá, sector totalmente comercial. Gilberto y su familia viven en el mismo barrio, a pocas cuadras de la Escuela.

Gilberto es el menor de tres hermanos, las dos hermanas estudian en otra Escuela: Silvia tiene ocho años y cursa segundo elemental; Sonia tiene nueve años y cursa cuarto elemental.

El papá de Gilberto cursó toda la primaria y en la actualidad se desempeña como operario en una fábrica de plásticos; la mamá de Gilberto cursó hasta tercero elemental y se dedica a los oficios domésticos y demás compromisos con el hogar, como llevar y traer a Gilberto de la casa a la Escuela.

La familia de Gilberto siempre ha vivido en Bogotá y siempre han pagado arriendo, la vivienda es estrecha, no tiene un espacio adecuado para estudiar; Gilberto comparte una habitación con sus hermanas. No hay libros en la casa.

Gilberto no asistió a guardería ni a preescolar. Los primeros días en la Escuela reveló nerviosismo y timidez; la madre reconoce que Gilberto siempre ha sido tímido y nervioso y le disgusta que Gilberto hable pasito, según datos en el "Historial del alumno", en donde también se señala la recurrencia a castigos físicos cuando Gilberto "desobedece órdenes". Se señala igualmente que la televisión es la única forma de recreación de la familia; aún viviendo en Bogotá, nunca han visitado un museo.

DATOS SOBRE EL PROCESO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Durante el primer mes de trabajo con los niños, en un proceso de recuperación de la interacción comunicativa, no hubo tareas formales (planas de palabras, complementación de palabras, enumeración, repetición silábica de la cartilla, etc.). Lo más fundamental era interactuar verbalmente y, sobre todo, no ver el salón como único espacio para aprender. El trabajo fuera del aula fue muy frecuente.

Mirtha, la maestra, explicó a los padres de familia en qué consistía la propuesta de trabajo. Los padres no comprendieron, ni le dieron

importancia alguna y no mostraron reticencia al respecto. Pero dos semanas después comenzaron a hacer preguntas y objeciones como ¿Cuándo va a comenzar a enseñar las vocales?. ¿Por qué las tareas no son planas? ¿Por qué los hace escribir si ellos no saben? Mi hijo no ha hecho primero. Yo no entiendo nada de lo que el niño hace. En otras escuelas ya saben... Están perdiendo el tiempo, todo esto es un relajo. ¿Por qué no hace un verdadero primero como el de la profesora Rosalba?

Sin embargo, dos meses después, la mayoría de padres de familia comenzaron a acceder, porque los niños hablaban mucho más, preguntaban sobre distintos aspectos y mostraban interés por la Escuela.

Hacia finales de mayo, la primera niña (Luz Ayda) aprende a leer y a escribir formalmente; es importante destacar que durante el mes de abril, sólo se laboraron seis días. Luz Ayda tiene seis años y tampoco tuvo preescolar; aunque no revela tanto entusiasmo como Gilberto, cada vez lee y escribe más comprensivamente. Los niños le dictan frases espontáneamente y ello ha contribuido a la interacción y apoyo mutuo entre los mismos niños en torno al sentido por la escritura.

En el grupo hay 32 niños. Seis niños del grupo son menores de seis años, quienes asisten a "primero" porque en la escuela no hay preescolar (año 1990). El resto de los niños oscila en una edad entre seis y ocho años. Hay tres niños repitentes de la misma escuela y uno proveniente de otra escuela, han repetido una sola vez.

Entre las actividades orientadas hacia la narratividad, la argumentación y la competencia comunicativa, se contemplaron: salidas y reconocimiento del barrio; ubicación de la escuela en el barrio, lectura de avisos (CAFAM, DAVIVIENDA, SE VENDE ESTA CASA, etc.). Lectura de etiquetas e "imágenes" de palabras (COLGATE, MAIZENA, MARLBORO, COCA COLA, etc.), manipulación de periódicos y revistas, lectura de cuentos de literatura infantil, canciones, conversaciones espontáneas entre los mismos niños, improvisaciones teatrales y

analogías sobre movimientos, sonidos y voces sobre animales, títeres, utilización de plastilina, cortado (abajo, arriba, en el centro del papel), reconocimiento dactilar para identificar derecha e izquierda, práctica de coser y ensartado, juego con arena, dibujo, garabatos y otras actividades espontáneas, siempre acompañadas de la lectura y la escritura.

MUESTRA PARCIAL DEL PROCESO DESARROLLADO DE FEBRERO A NOVIEMBRE

Ubicación contextual del primer "Escrito" de Gilberto

La maestra sugiere a los niños traer un cuento de la casa. Los niños, en su mayoría, trajeron chistes aprendidos oralmente, otros niños trajeron cuentos de "Condorito"; sólo una niña trajo el tipo de cuento infantil (El Payaso). Después de escuchar a los niños, el cuento es leído por la maestra y posteriormente es comentado entre los mismos niños. La maestra sugiere escribir lo que cada cual comprendió del cuento, o volver a contar el cuento. Presentamos lo que escribió Gilberto y la manera en que lo "lee" a la maestra, quien a su vez lo reescribe. La palabra "Cuento" está escrita en el tablero.

Ubicación contextual del segundo "Escrito" de Gilberto

Se trata de una carta. Al aula se presentó una señora para pedirle las llaves de la casa a una de las niñas. La maestra sugiere aprovechar a la señora "para que les lleve una razón por escrito a la mamá". Gilberto escribe la carta y luego la "lee", la maestra la reescribe.

Ubicación contextual del tercer "Escrito" de Gilberto

Tiene que ver con la ubicación espacial y el nombre de cada niño. La maestra escribe en papellitos el nombre de cada niño y lo pega en la camisa; en el tablero aparece "Aquí estoy yo" (se dibujan

y escriben el nombre); a partir de los nombres, los niños identifican índices de pertenencia en las letras: la "G" de Gilberto, la "D" de David, etc.

Ubicación contextual del cuarto "Escrito" de Gilberto

Lectura del cuento "El árbol de los zapatos". La maestra lee el cuento. Se aborda la interpretación desde la interacción oral y desde el dibujo; los niños asocian su dibujo con el título dado: algunos niños son "acompañados" por la maestra en el proceso de construcción del título; en el acompañamiento surge un "código" transitorio entre la maestra y los niños: "las, como la culebrita", por ejemplo.

OBSERVACIONES

La ubicación contextual de los escritos posteriores será invertida en el análisis mismo y cuando se requiera, los ponentes del Seminario harán las explicaciones pertinentes.

**RECOPILACIÓN DE EXPERIENCIAS
VIVIDAS DURANTE EL DESARROLLO DE
LA PROPUESTA DE GRADO CERO EN
LA ESCUELA DISTRITAL
"RAFAEL URIBE URIBE" J.M.
AÑOS 1992 A 1994**

LUZ AMPARO MUÑOZ VIVAS*

* Docente Grado Cero Escuela Distrital Rafael Uribe Uribe y M. Loc. 18

El presente escrito pretende dar a conocer la forma como algunas docentes de preescolar estamos implementando la propuesta de grado cero y a su vez convertirse en un medio de consulta para los maestros que están iniciando innovación pedagógica en cualquier etapa. Uniendo la parte teórica la parte práctica a nivel de trabajo en la escuela, trabajo en el aula y trabajo con padres como base del desarrollo curricular.

CONTEXTUALIZACION

La escuela distrital Rafael Uribe Uribe, está situada en el barrio Vistahermosa de Santafé de Bogotá.

Presenta una población bastante heterogénea. Sus habitantes provienen de distintas regiones del país, con distintos niveles de educación y por consiguiente no existe una identidad cultural definida.

En cuanto al modo de vida existe un alto índice de inquilinatos y las personas viven en condiciones de hacinamiento.

La unión libre y la presencia del maltrato físico y psicológico por parte de los padres y padrastros a los niños y a sus madres son característicos de esta zona.

La mujer se involucra en el mercado laboral por varias razones, entre las cuales podríamos contar: la necesidad de incrementar los

ingresos para mejorar la calidad de vida de sus familias. En este contexto las condiciones en que la mujer se vincula a la fuerza laboral, no posibilitan la distribución equitativa del tiempo en sus roles de madre, esposa y trabajadora. La mayoría de las responsabilidades recaen sobre ella, presentándose en ocasiones abandono parcial de los hijos y en general de la familia.

En el aspecto de los servicios públicos, en algunas casas existe servicio telefónico y en lugares públicos hay teléfonos comunales gratuitos instalados por la ETB; en cuanto al servicio de energía eléctrica, todos los barrios tienen redes, y en donde no, los habitantes conectan cables con los cuales colocan luz de contrabando. Finalmente, el servicio de agua es el más deficiente, ya que los tubos de confención son insuficientes para la dotación de la zona y con alguna frecuencia es racionada.

En el aspecto económico, existe un alto grado de desempleo, no tienen una ocupación fija o sólo laboran algunos días de la semana, por horas o pequeños contratos, y existe un alto grado de subempleo. Los niños que trabajan en su mayoría, se dedican a vender dulces en los buses o limpiando vidrios en las calles, o como ayudantes de las camionetas que realizan el transporte dentro de la zona.

COBERTURA DE LA ESCUELA DISTRITAL "RAFAEL URIBE URIBE"

La escuela distrital Rafael Uribe Uribe es la más grande de la zona, por la cantidad de población que rodea este sector. Es de anotar que cada año aumenta la demanda, pero la oferta sigue siendo la misma: 18 cursos para un total aproximado de 780 alumnos en cada jornada.

Primer contacto con el plano práctico

En un espacio en el cual no había nada, ni siquiera los niños, solamente el sentir de una comunidad que necesitaba un lugar para

sus hijos por lo menos durante una parte del día, sumado a una esperanza de cambio y todo por hacer. Se da a conocer la posibilidad de abrir un nuevo grado de la comunidad educativa, haciendo énfasis en que los cupos serían otorgados principalmente a los hermanos de los niños que en 1992 terminaran su primaria y no pertenecieran actualmente a ninguna escuela. Se abren inscripciones y comenzamos con treinta chicos e igual número de padres de familia.

¡Papitos y mamitas a trabajar!

Se inicia el trabajo con padres de familia, para hacerles conocer tanto la propuesta, como las condiciones en las cuales se daría apertura al grado cero. Como no existe material mobiliario, surge la Asociación de Padres de Grado Cero, que estaba formada por todos los padres del curso, con un presidente, un tesorero y un secretario.

Organizado el grupo de padres se inician labores tales como, reuniones frente a la forma de consecución de los elementos indispensables para brindar a los niños las posibilidades de que habla la propuesta. Este punto se concreta en una cuota para ponerle seguridad al salón, se propone la elaboración de cojines para que los niños no se sienten en el piso, se proponen fechas de trabajo con padres para realizar mejoras tanto del aula, como de otros sitios comunitarios, como la arenera; igualmente, se comprometieron a llevar los materiales que estuvieran a su alcance (papel, revistas, lápices, tijeras, material desechable, etc.).

Conociendo mi grupito:

Cuando llegaron los niños comencé a inquietarme a cerca de cómo iba a hacer para propiciar actividades que me dejaran ver los intereses de los chicos, entonces trabajé durante algunos días con cantos, juegos y rondas tradicionales. Pero lo que más les entusiasmaba a los chicos era la presencia de algunos juguetes que una amiga me obsequió y de un bulto de piezas de madera donado por

uno de los padres. Con estos elementos pudimos dar inicio a otro tipo de actividades, los chicos ya llegaban al salón y comenzaba a buscar lo que más les gustaba, algunos buscaban muñecos, carros, y otros jugaban armando cosas con bloques de madera. Otra de las actividades que los motivaba era salir al patio a jugar con las pocas pelotas que había, caminar por el patio y correr por las zonas montañosas de la escuela.

¿Seguir o no seguir?

Aún no encontraba cómo engranar un proyecto a partir de aquellas actividades y tuve serias intenciones de volver al preescolar tradicional y tomar como inicio la unidad la escuela o algo así, o tal vez, "enseñarles" un color, me sentía desubicada, lo único cierto y que creía que me podía servir en ese momento, era que los chicos mostraban interés permanente por leer, les encantaba tomar las revistas y periódicos que había con el salón y ponerse a leer con sus compañeros. Sabían que lo disfrutaban realmente, pero pasaba el tiempo y aún no arrancaba con un proyecto, entonces decidí que lo más viable era dedicar alguna parte de mi tiempo libre a la lectura de documentos que me ayudaran a ubicarme dentro de las teorías constructivistas. (Ana Teberoski, Emilia Ferreiro, Frank Smith, Piaget) y otros autores que tuvieran los preceptos teóricos que dieran base a la propuesta, y esto, me sirvió para fundamentar teóricamente mis ambiciones a nivel pedagógico.

Miniproyecto "Las mariposas" Proyecto los animales, primer semestre de 1992.

¡Por fin!

Una mañana al entrar de recreo, tuve que hacer una vuelta en la dirección y cuando entré al salón estaban los niños alrededor de algo. ¿Qué sería? me pregunté, por los comentarios; me di cuenta que eran dos mariposas de invierno que habían entrado por la ventana.

Nos reunimos todos y comenzamos a hablar sobre lo que sabíamos de las mariposas, y en verdad me quedé asombrada al ver que ellos sí sabían muchas cosas sobre estos animales. Hablamos a cerca de la forma de alimentación locomoción, reproducción, etc. Para darle continuidad, quedamos en preguntarles a nuestros papás acerca de las mariposas y los padres de familia en verdad se preocuparon por la primera tarea de sus hijos, averiguaron el proceso de metamorfosis de las mariposas, por qué variaba el tamaño, el color de las mariposas, y por qué podían volar; y aunque algunas de las respuestas era muy elementales, otras eran muy científicas.

Uno de los niños llevó un material explicativo del proceso de metamorfosis de las mariposas y lo expuso, todos los compañeros quedaron muy satisfechos con la explicación dada.

Posteriormente les conseguí una "Leyenda de Bochica", en la cual se hablaba de la relación entre las mariposas y el arco iris. Seguidamente les propuse crear una historia con los elementos de la leyenda y después de ello hicimos los trabajos de la representación de la historia con papeles de colores, pegante, alambre, tijeras, etc. Esta actividad me permitió conocer la capacidad de amor y ternura de los niños hacia los animales y en general hacia la naturaleza.

Los niños buscaron la manera de representar el vuelo mediante la extensión de piernas y brazos, mientras que otros buscaron desde dónde lanzarse sin lastimarse, las flores cantaban y las acogían entre sus pétalos cuando pasaba el señor viento. Este fue uno de mis primeros encuentros a nivel práctico con uno de los ejes de la propuesta cual fuera el fusionar lo escrito con lo creativo y la expresión plástica.

Invitación

Atendiendo a una invitación que nos hiciera la Biblioteca Comunal, asistimos a un taller que tenía como tema central "La naturaleza", lo cual les dio la oportunidad de ampliar más a cerca del tema de

interés y de hacer las preguntas pertinentes. Las chicas encargadas del taller, se dieron a la tarea de investigar con ellos acerca de todas sus inquietudes en libros y enciclopedias, ampliando el tema hacia los demás componentes naturales, leyeron sobre formas de vida, alimentación y locomoción de plantas y animales; para finalizar, se hizo una actividad de pintura con la "técnica de la mancha mágica" por medio de la cual los niños descubrieron nuevas formas y colores de mariposas.

Cuando llegamos a la escuela pusimos nuestros trabajos en exposición para padres de familia, compañeros y maestros.

Gracias:

Al iniciar las actividades del día siguiente, hicimos una carta de agradecimiento para las bibliotecarias por la invitación y por lo rico que la habíamos pasado. Ellos adornaron sus cartas con dibujos de vistosos colores; fue nuestra primera oportunidad de contacto con la lengua escrita y aunque algunos se mostraron tímidos, cuando supieron que las cartas realmente tendrían un destino y probablemente una respuesta, entendieron la importancia y el sentido y hasta el porqué de la traducción que yo les haría posteriormente. Cuando recibieron la respuesta se pusieron muy contentos, pues llegó el correo con una carta para cada uno.

Más invitaciones

También recibimos una invitación para la primera izada de bandera, que con ocasión del Día del Idioma se celebraría en la escuela bajo el tema: "permite que el niño escriba" y durante el acto se pudo comprobar la capacidad y disposición de los chicos para participar en este tipo de actividades organizadas por compañeros de otros cursos, sin presentar problemas disciplinarios ni de atención. Estuvieron muy atentos a cada uno de los puntos programados y participaron en forma activa en la escritura, por lo cual, fueron altamente elogiados.

Creando cuentos y juegos:

En la actividad anteriormente expuesta, se habló y dramatizó a cerca de las diferentes formas de comunicación, de lo cual salió algo para los chicos supremamente interesante "La comunicación de los mimos", pues a partir de ello comenzamos a realizar actividades que nos permitieran este tipo de comunicación y se trabajó con un cuento tradicional: "La liebre y el conejo", que por todo su trabajo de dramatización, se convirtió en un juego, en el cual luego todos podrían convertirse en conejos o en liebres, los demás serían testigos de la apuesta y cada uno podía hacerle barra a quien quisiera de los dos.

Jugaron días y días hasta el cansancio, luego hicieron liebres y conejos en plastilina y canchas de arena, allí los hacían correr, saltar y caminar despacio de acuerdo a su interés en quién fuera el ganador, después quisieron vender sus liebres y conejos y fue necesario crear una tienda de animales, pero para ello había que hacer la plata y las jaulas de los animales, además vendían cuentos de animales creados y elaborados por ellos mismos. Durante todo este proceso se pudo ver también la necesidad de poner a funcionar todo el conocimiento matemático y toda la parte de organización grupal.

Salgamos de la escuela

Para esta época se nos presentaba una actividad programada desde el Comité de Biblioteca y era la visita a la feria del libro, motivé tanto a padres de familia como a los mismos niños. Les hice algunas preguntas a cerca de los libros, su funcionalidad, cuidado, qué es una feria, a qué tipo de ferias habían ido en alguna ocasión, qué había allí, etc. Sus respuestas fueron acertadas y por todo lo comentado, fácilmente llegaron a la conclusión de que una feria del libro tenía que ser un lugar en el cual habían muchos libros y los vendían.

Por mi parte, les complementé la idea, contándoles que allí, aparte de vender los libros, hacían actividades similares a las de la

escuela y a la de la biblioteca. En seguida les escribimos la carta para los papás comentándoles sobre la salida y pidiéndole el permiso. También pidiéndoles que nos acompañaran quienes pudieran.

Clasificando

Pasaron tres días después de la actividad, hubo necesidad de retomarla para hacer los respectivos comentarios y recordar los aspectos más relevantes de la salida. Los chicos fácilmente volvieron a su centro de interés, que para entonces eran los animales, y les hice mucho énfasis en los animales que vuelan relacionándolos con las mariposas en cuanto al tamaño, forma, color y locomoción, los clasificamos de varias formas: animales que vuelan alto y casi no pesan, animales que vuelan alto y pesan mucho, animales que tienen corto vuelo, y animales que aún teniendo alas no vuelan, dentro de los animales voladores, hubo otro tipo de clasificación acerca de cuáles eran aves y cuáles eran insectos.

Trabajando con los padres

En cuanto al trabajo con los padres, también se había avanzado bastante, pues ya se iniciaba la recuperación de la arenera y para ello se compraría la arenera, se limpiaría el lugar, se pintaría y llenaría de arena. Para este trabajo nos dividiríamos en grupos diferentes de acuerdo a las actividades que había que realizar, como limpieza, transporte y pintura.

Siguiendo con los niños

En el trabajo con los niños, iniciamos una charla a cerca de los animales que conocían y de estos los que volaban, siendo los más conocidos las moscas y los zancudos. De las moscas sabían que se crían en los basureros y lugares que huelen mal, y de los zancudos que nos pican y que esas picaduras se pueden infectar.

Estuvimos pintando moscas y zancudos, con los cuales representamos su hábitat, luego trabajamos moscas con papel seda y palitos de colombina, consiguieron moscas vivas y muertas, las compararon

con los zancudos. Posteriormente hablamos a cerca de algunos animales que a pesar de tener plumas y otras características, no volaban y su hábitat era muy diferente.

Surgió el tema de las familias, pues en la casa de un chico tenía toda una familia compuesta de gallo, gallina y pollitos, haciendo claridad en las relaciones entre los miembros de la familia y los sentimientos de afecto que los deberían unir siempre.

Los niños, al interior de sus familias hicieron investigaciones a cerca del tema y sus padres concluyeron que la función principal de ellos era de afecto y protección hacia sus hijos. Leímos el cuento El Patito Feo, hicimos un trabajo colectivo de donde se produjeron ideas fantásticas a cerca de los momentos vividos por el patito en las diferentes situaciones. Algunos trabajaron los patitos en volumen con un papel seda y luego escribieron en tarjetas los nombres de los patitos papás y los de las patitas mamás.

Investiguemos

Como los chicos estaban interesados en los animales, comenzamos a trabajar canciones que hablaran de los animales y ellos se sabían algunas como: la iguana, el pájaro carpintero, el pollo chiras y la gallina turuleta, esta última tuvo un especial impacto para ellos, pues se dio una discusión acerca de la forma como las gallinas ponían los huevos, por qué siempre estaban escondidos y por qué unos eran blancos y otros amarillos.

Con lo anterior aproveché la oportunidad para invitarlos a investigar a cerca de otros animales que ponían huevos y en dónde lo hacían, de esta investigación, les aterró el tamaño de los huevos de las avestruces (grandísimos) y el de los peces (pequñísimos), leímos también sobre la reproducción de los peces y las tortugas. Trabajamos en plastilina cada animal con su huevecito y en algunos casos la forma de reproducción de los que ya conocían, especialmente de la gallina, que es el más cercano a ellos. Después de esta actividad pasamos a la parte escrita, convirtiendo nuestro modelado en un cuento.

Nuestros papifos nos recrean

Los padres de familia y sus hijos preparan un acto cultural en el cual todos participamos y nos divertimos. Como hubo dentro del acto un ponqué, a los niños les llamó mucho la atención y por lo tanto, empezamos a trabajar todo el proceso de elaboración de los ponqués, con el cual se trabajaron algunos conceptos de cantidad, estados de la materia, formas y tamaños haciendo muchos ponqués.

De los voladores a los reptiles

Por un hallazgo de un cocodrilo y una culebra en un libro, desviamos nuestro centro de interés en un aspecto y es el de la forma de vida de algunos animales y su locomoción. Aprovechando la ocasión, leímos y hablamos de las culebras, de el tamaño de las diferentes culebras, de los gusanos y lombrices, y de otros animales que reptan, hicimos juegos de imitación del movimiento de algunos de estos animales e igualmente los elaboramos en diferentes materiales. Conseguimos más libros que nos hablaran de culebras y otros reptiles a cerca de que algunas eran venenosas y otras inofensivas investigamos cómo transmitían el veneno y por qué unas viven en el agua y otras en la tierra, elaboramos muchas culebras con plastilina y buscamos elementos para medirlas como los lápices, las tijeras, tiras de papel, etc.

Trabajamos en la arenera haciendo túneles por los cuales pasaban las culebras para que la gente no las viera ni las fuera a pisar. Cuando ya estuvieron hechos los túneles nos dimos cuenta que las culebras se perdían o se rompían en el camino, entonces buscamos tubos de papel higiénico con los cuales hicimos serpientes, las forramos con papeles de colores y les pusimos colmillos y lengua venenosa. Estas entraban y salían sin dificultad por los túneles, hacían las cuevas allí debajo donde vivían, luego las colgamos en el salón para que cuando ellos quisieran jugar las bajarán, hicimos cuentos y cantamos a cerca de los animales y los leímos para nuestros compañeros.

TRABAJO POR PROYECTOS REALIZADO EN EL AÑO LECTIVO DE 1993

Este es el segundo año de práctica del Grado Cero, tanto a nivel distrital como a nivel personal. Como docente me siento más segura en la búsqueda de situaciones significativas para los niños que muestren el camino por el cual puedo iniciar un proyecto pedagógico de aula y la posible fusión de éste, con el proyecto escolar que involucre a toda la comunidad educativa. Son diferentes las expectativas de padres, alumnos y maestros frente a nuestra labor. Existen puntos muy claves en este nuevo trabajo, tales como: adelanto en la investigación de los supuestos teóricos que sustentan la propuesta pedagógica del Grado Cero y las tendencias constructivistas en general.

Proyecto: los teléfonos, la comunicación

Con una visión más clara de las diferentes fuentes de decantación de intereses de los chicos, me acerco a ellos con propuestas de trabajo que llamen su atención, tomando como base los elementos que tenemos a nuestro alcance (juguetes: sencillos y sofisticados, libros, bloques de madera, cajas de matemáticas, cajas de cartón, papeles de diferentes texturas y colores, pegante, tijeras, colores, plastilina, etc.) iniciamos un período de acercamiento a dichos materiales y los exploramos, comenzamos a encontrarles algunas características de acuerdo a su uso, forma, tamaño.

Inicialmente, los niños se mostraban tímidos frente a su encuentro con las que se convertirían en sus herramientas de trabajo más adelante, pero con el tiempo y mi invitación y participación en actividades, comienzan a tomar confianza y establecer sus propios espacios de juego. Al llegar diariamente, buscan entre las diferentes posibilidades la que más les llama la atención de acuerdo con su interés que suele ser reiterativo.

Noto con especial importancia el entusiasmo que muestran al jugar a la oficina, donde siempre hay jefes y secretarías, pero se

presenta un conflicto porque sólo hay un teléfono y otro juguete que se parece a una bocina telefónica, por lo cual debo intervenir en el cuestionamiento de formas de organización para que todos puedan tener acceso al juguete y no hayan más peleas.

Planteo preguntas tales como ¿A qué estamos jugando? ¿Cuántas secretarías hay?, ¿a quién llaman por teléfono?, ¿cómo podríamos hacer para que todos podamos hablar por teléfono? De todo esto salen propuestas como: Todos queremos hablar por teléfono, todas las niñas son secretarías, todos los niños son jefes, todos nos tenemos que prestar el teléfono, y la más importante hay que conseguir más teléfonos.

La pregunta siguiente era: ¿Cómo? Haciéndolos. ¿Con qué? Con la madera que tenemos, con plastilina, con vasos de yogurth. Entonces necesitábamos por la elaboración a nuestros papitos para que nos ayudaran a conseguirlos y así podríamos tener un teléfono para cada uno. Los padres no contentos con ayudarles en la búsqueda de los elementos, en algunos casos les ayudaron a elaborarlos y otros se acercaron a la escuela a ver cómo podían ayudar a sus hijos en la elaboración de teléfonos.

Fue el comienzo de una gran aventura en la que niños y adultos de la escuela y la familia se vieron involucrados. Vemos entonces hasta este momento, cómo los chicos tienen una gran capacidad para dar respuesta y solución a los conflictos que se presentan tanto a nivel personal, como de grupo. Cómo recobra importancia la interacción social de la comunidad educativa, en la que todos los miembros se hacen partícipes en la construcción del conocimiento de sus compañeros, hijos, hermanos, alumnos.

Manteniendo vivo el interés por el que creía, se convertiría en nuestro proyecto de aula, iniciamos una charla acerca de los tipos de teléfonos que conocíamos, en donde los habíamos visto, las diferencias entre uno y otro, el empleo que se daba a cada uno, etc. Es realmente sorprendente observar el conocimiento que los chicos tienen sobre este tema, a pesar de que allí en la zona no todas las

casas tienen línea telefónica y por lo tanto no hay teléfono. Igualmente la interpretación de los códigos que aparecen en los teléfonos públicos, tanto gratuitos, como con pago.

Y era tan amplio, el conocimiento sobre el asunto, que surgió la investigación a cerca de los teléfonos inalámbricos y los celulares, aunque todavía no se conocieran de verdad, pues en televisión hablaban mucho sobre ellos. Contrasta entonces la importancia del conocimiento previo en la construcción de nuevos conceptos, como lo había indicado la teoría. Para poder despejar dudas, a cerca del funcionamiento del teléfono, y de la forma como el mensaje llegaba de un lugar a otro por medio de alambres (como ellos mismos dicen) fue necesario investigar a cerca de su inventor, entonces cada chico tenía que averiguar ¿quién había inventado el teléfono?, de esta investigación, salieron algunas cosas bien interesantes, tales como: la construcción de la biografía de Thomas Alva Edison y la representación artística que cada uno hizo sobre el personaje, lo dibujamos, le escribimos mensajes de gratitud por habernos regalado tan importante invento y le hicimos un regalo que fue la elaboración de todos los teléfonos que poco a poco fueron llenando el aula y la creación de la Central de Teléfonos de la que el mismo Edison nos hablaba cuando nos contó cómo comenzaron a funcionar los primeros teléfonos.

Esta Central comenzó a tomar forma real para ellos en la medida en que se convertiría en el lugar donde reposaban los teléfonos, mientras ellos estaban en casa. Durante la elaboración de sus teléfonos, los comentarios que hacían entre ellos a cerca de cosas tan interesantes como la diferencia entre la corriente eléctrica y la que permitía al teléfono pasar el mensaje, era realmente sorprendente; algunos hacían hipótesis a cerca del porqué si cogía un alambre de la luz les pasaba corriente, pero con los cables del teléfono no.

Aprovechando la presencia de algunos padres de familia, ellos también dieron sus respuestas correspondientes a hipótesis y esto fue clave en el proceso de confrontación y acercamiento al concepto real. Pero las intervenciones no fueron siempre lógicas ni fáciles de

responder, hubo algunas que realmente necesitaron un gran esfuerzo en la investigación como aquellos relacionados con el funcionamiento de los inalámbricos y los celulares, pues sus respuestas eran supremamente complejas y había que pensar mucho sobre la forma como les iba a llegar a ellos.

Pero las cosas no llegaron solamente allí, sino que surgió la preocupación porqué en las casas que tienen teléfono, hay que pagar el servicio. Entonces vienen las preguntas ¿dónde podemos pagar el servicio? ¿Dónde vamos a ubicar el banco? ¿Dónde la empresa de teléfonos? ¿Con qué plata vamos a pagar? ¿Quién va a ser el señor del banco? ¿Cómo vamos a hacer los recibos?

Surgieron entonces nuevas actividades, nuevos personajes, nuevas situaciones. Se hizo la lista de las cosas que necesitábamos para que todo funcionara, la lista de las personas que trabajaban en el banco y las de los que trabajaban en la empresa, los habitantes de las casas, el mensajero que reparte los recibos, y las personas que iban a elaborar los recibos y los billetes. El diseño de los recibos y los billetes nos llevó un buen tiempo, y mientras tanto otros chicos dijeron que necesitaban también monedas porque esas también eran plata.

En las puertas del banco y la empresa había vigilantes encargados de que no fueran a robarles el dinero. Alrededor de todo el trabajo realizado hasta el momento, se elaboraron cuentos, de los cuales salió uno especialmente interesante, en el cual el chico hablaba de los marcianos y hacía una clara diferencia entre estos y los "humanos" (como él mismo los llamó), en él involucró personajes, teléfonos, planetas, ciudades, etc. A partir de este cuento, comienza entonces toda una nueva etapa en las que investigamos quiénes son los marcianos, dónde viven, qué comen, cuántos conforman cada familia, a qué distancia se encuentra Marte del planeta tierra y cómo era eso de que los marcianos se comunicaban por teléfono con los humanos.

Con la elaboración de todas estas hipótesis, respuestas a intentos de medición y elaboración de un sistema solar que nos ayudara

a ubicar se inicia una nueva aventura: la de la comunicación entre planetas, nuevos personajes, nuevas funciones, vestuario diferente entre unos y otros; lenguaje diferente (oral y escrito) y obviamente la diferencia entre los teléfonos de un planeta y otro. En el plano práctico de la elaboración de cada personaje y de cada lugar intervinieron todos los chicos y algunos padres de familia. Los planetas fueron contruidos con llantas forradas de papel de colores, tela y pegante; los marcianos se pintaban la casa de muchos colores y los teléfonos eran de forma media naranja, de color plateado, para la cual utilizamos bolas de icopor, papel de regalo y alambre.

El diseño era realmente hermoso, ellos buscaron inicialmente formas rudimentarias de partir las bolas de icopor y luego llegan a la conclusión de que era mucho más fácil con calor, conseguimos una vela y cada uno realizó el proceso de partir su bola, luego cortaron el papel, forraron los teléfonos, le colocaron la antena hecha con alambre. Pero hasta ahí no había código de comunicación, entonces nos preguntamos ¿cómo podíamos hacer para podernos comunicar realmente con el planeta tierra?, una propuesta era sacándole la antena bastaría, pero como cada casa tenía un código diferente, era necesario crear uno para nuestros "martéfonos", entonces ellos dijeron que eran por colores en vez de números y así fue, recortamos círculos de los colores que ellos quisieran y los pegaron en la parte plana del martéfono, así se inició el proceso de comunicación entre planetas.

Podríamos concluir que el tener un piso teórico, afirma nuestra confianza en el trabajo, nos proporciona elementos para encontrar el hilo conductor que nos ayude a acompañar al niño en su proceso de acercamiento al conocimiento sin dejar de lado la construcción de la lengua escrita, la lectura y el conocimiento matemático. Que la única forma de mantener vivo el interés por un proyecto es participando de cada una de las actividades propuestas por niños y adultos y estar dispuestos a la investigación y el cambio.

Es de anotar que el proyecto fue alimentado diariamente por la intervención de padres de familia, niños de otros cursos docentes de

los demás grados y directora de la escuela. Los chicos siempre esperaban visitas de estas personas, les contaban todo lo que estaban haciendo y contestaban las preguntas hechas por niños y adultos a cerca del tema y de la elaboración de los diferentes trabajos.

Es supremamente satisfactorio observar los diferentes niveles de acercamiento de texto escrito y en general a la comunicación tanto verbal como escrita, sin dejar de lado el conocimiento matemático y el desarrollo de las habilidades motoras, pero haciéndolo de forma significativa para el niño, pues finalmente, sólo el significado real de cada actividad dejará huella y le ayudará a construir conocimiento.

Sé que en la preparación del presente escrito me faltan algunos detalles, pero espero haber abarcado los más importantes y dar a conocer la relación permanente entre la práctica y la teoría a cerca de las tendencias constructivistas en la pedagogía.

¡A hacer casas!

Existen en el ambiente eventos que generan en los niños curiosidad, asombro e interés, es decir que los motiva, los invita a la investigación y la lectura para dar solución a todas sus expectativas. Es así como durante el primer semestre del año en curso, en la Escuela Rafael Uribe Uribe, se está llevando a cabo un trabajo de construcción de un aula, en la cual funcionará próximamente la biblioteca escolar. Esta es una situación transitoria, pero que comienza a generar en los niños un cúmulo de inquietudes tales como: ¿Qué es?, ¿para qué es?, ¿quién lo hace? ¿Con qué lo hacen? e igualmente surgen en ellos la intención de hacer algo muy similar con los medios que tienen a su alcance, tales como plastilina, greda, etc.

Con apoyo en las circunstancias antes mencionadas, damos comienzo a nuestro proyecto pedagógico que en este caso se origina en la reproducción de aulas muy similares a la de la biblioteca, trabajando inicialmente con plastilina y haciendo pruebas de levantamiento de paredes sin ningún tipo de bases diferentes del que fuera la tabla sobre la cual trabajan.

Fue muy curioso observar la forma como ellos buscaron soluciones a este conflicto, pues cada vez las paredes se caían con mayor facilidad entonces, se presentó la necesidad de ir a la obra a observar cómo era que ellos podían hacer paredes más pesadas que las nuestras y expuestas al viento no se caían.

Invitamos al maestro de obra para que nos explicara a cerca de las bases que debe tener toda construcción, entonces ellos, concluyeron que el ancho de las paredes era una de las características importantes para que se sostuviera la construcción. También consideraron que la forma y el encarrilamiento de los ladrillos no era igual a la que ellos hacían, hubo que realizar muchos cambios hasta llegar a la formación de una fábrica de ladrillos en la que todos participaban y así podrían tener material para elaborar muchas casas.

Después de un intensivo trabajo de elaboración de casas en diferentes materiales y siempre buscando el volumen, comenzamos a hacer retrospección en el tiempo y en el espacio, de tal forma que se va llegando a la historia y evolución de la vivienda. Tienen todo un bagaje de ideas a través de las cuales crean fantasías y elementos de trabajo.

Castillos, palacios, hadas y príncipes

Durante el tiempo que llevamos trabajando en este proyecto, se han realizado otras actividades que nos han llevado a ver cómo es la construcción de otro tipo de viviendas ya en desaparición, como los castillos y palacios en los que vivían las hadas y las brujas; hemos tratado de averiguar por qué son tan grandes, por qué tantas habitaciones, etc.

De aquí quisimos todos convertirnos en hadas y príncipes, luego vestirlos, llenarlos de joyas poniéndoles la corona.

Creamos a partir de todas estas actividades muchos cuentos en los cuales ellos mismos eran los protagonistas, pero que en el fondo dejaban entrever su gran conocimiento a cerca del tema.

Esto ha sido a grandes rasgos lo que se ha venido trabajando durante este último año en el grado cero de la escuela, a lo cual sólo se resta adicionar el papel que como dinamizador de mi compañero que tiene el grado cero de la escuela he tenido principalmente en la difusión de la propuesta y en la lectura de teoría que da base a la misma.