

**PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE UN CURRÍCULO QUE FAVOREZCA
LA ARTICULACIÓN PREESCOLAR-PRIMARIA EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES
“NUEVA COLOMBIA” Y “21 ÁNGELES” DE LA LOCALIDAD 11
Y “JORGE ELIÉCER GAITÁN” DE LA LOCALIDAD 12**

**INÉS BRITO
ISABEL MAHECHA
OLGA LUCÍA MORA
STELLA ROMERO**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CONVENIO UPN - CINDE 16**

BOGOTÁ, 2007

**PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE UN CURRÍCULO QUE FAVOREZCA
LA ARTICULACIÓN PREESCOLAR-PRIMARIA EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES
“NUEVA COLOMBIA” Y “21 ÁNGELES” DE LA LOCALIDAD 11
Y “JORGE ELIÉCER GAITÁN” DE LA LOCALIDAD 12**

**INÉS BRITO
ISABEL MAHECHA
OLGA LUCÍA MORA
STELLA ROMERO**

TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGISTER

**MARINA CAMARGO ABELLO
Tutora**

**PROGRAMA DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CONVENIO UPN - CINDE 16**

BOGOTÁ, 2007

NOTA DE ACEPTACIÓN

PRIMER LECTOR: MARINA CAMARGO ABELLO

SEGUNDO LECTOR: PATRICIA BRICEÑO

AGRADECIMIENTOS

A nuestros estudiantes quienes cotidianamente nos abocan a reflexionar en torno a la forma de mejorar el quehacer pedagógico en beneficio común.

Al profesor Abel Rodríguez Céspedes quien durante como Secretario de Educación de la SED desarrolló una gran labor en favor de toda la comunidad educativa bogotana resaltando y apoyando la profesión docente mediante la formulación y puesta en marcha de políticas educativas que posibilitaron el desarrollo de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social.

A nuestra tutora del Trabajo de Grado, Dra. Marina Camargo Abello por acompañarnos durante todo el proceso de reflexión pedagógica y análisis de las experiencias que redundarán en el mejoramiento nuestro desempeño docente y repercutirán en la calidad del servicio educativo en las Instituciones Educativas en las que laboramos.

Gracias,

Inés, Isabel, Olga Lucía y Stella

RESUMEN ANALÍTICO

TIPO DE DOCUMENTO	Tesis de Grado
ACCESO AL DOCUMENTO	CINDE, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional
TÍTULO DEL DOCUMENTO	Propuesta para el diseño de un currículo que favorezca la Articulación Preescolar-Primaria en las Instituciones Educativas Distritales “Nueva Colombia” y “21 Ángeles” de la Localidad 11 y “Jorge Eliécer Gaitán” de la Localidad 12
AUTORAS	Inés Brito, Isabel Mahecha, Olga Lucía Mora, Stella Romero
PUBLICACIÓN	Bogotá, Septiembre de 2007
UNIDAD PATROCINANTE	Universidad Pedagógica Nacional. Convenio CINDE-UPN 16
PALABRAS CLAVES	Articulación Preescolar-Primaria, Currículo, Desarrollo Humano, Comunicación y Lenguaje, Rejilla

DESCRIPCIÓN. El presente trabajo de grado se focaliza en la planeación y formulación de una Propuesta para el diseño de un currículo que favorezca la articulación preescolar-primaria en las Instituciones Educativas Distritales (IED) “Nueva Colombia” y “21 Ángeles” de la Localidad 11, y “Jorge Eliécer Gaitán” de la Localidad 12, a partir de la experiencia autobiográfica de las docentes que desarrollan procesos de tránsito del Preescolar a la Básica Primaria. Con los recursos metodológicos que contribuyeran al rescate de la experiencia se logró recoger la información requerida para la formulación de la propuesta.

FUENTES. 52 referentes teóricos entre los que se destacan: BERNSTEIN, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. CINDE (2007). Centro de justicia moral y subjetividad política en niños y niñas y jóvenes. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Universidad de Manizales. DELGADO SALAZAR, R. (2007). Las huellas de lo social, lectura del módulo “Dimensiones constitutivas del desarrollo humano”. Huellas de lo social, lectura del módulo “un punto de vista alternativo”. Programa de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. CINDE-16. Bogotá. DELGADO SALAZAR, R y SANDOVAL, C. A. (2005). Módulo cultura, socialización e identidad. CINDE UPN 16. Bogotá. DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO DE BIENESTAR SOCIAL DEL DISTRITO –DABS-. (2005). Convenio DABS-Unicef 2005. Encuentro: Articulación Educación Inicial y Primaria. Educación con Articulación. Bogotá.

LÓPEZ JIMÉNEZ. (1996). Retos para la construcción curricular. NOGUERA. (2003). Las políticas para el mejoramiento de la calidad de la educación: ¿Igualdad de oportunidades o discriminación? Ponencia presentada al Foro Nacional sobre Derechos Humanos y Políticas Públicas en Educación. Paipa. SED (2007). Educación con Articulación. Articulación Preescolar-Primaria vista desde lo Local.

CONTENIDOS. El trabajo inicia con la exposición de la problemática de la Articulación preescolar-primaria, la recopilación de información legal y teórica explicando en ésta última lo que es currículo, Articulación Preescolar-Primaria, articulación desde la perspectiva de constitución de sujeto y comunicación y lenguaje, luego aparece el levantamiento de un diagnóstico y el resumen de las experiencias de cada IED; a continuación se formula la Propuesta y por último se presentan unas conclusiones, a manera de aprendizajes teóricos, metodológicos y prácticos, derivados del proceso de investigación desarrollado.

METODOLOGÍA. Sustentada en el enfoque cualitativo, encontrando en la hermenéutica la clave para la estructuración del discurso en la práctica social cotidiana del docente. Elaboración del Diagnóstico familiar y poblacional, experiencias en cada una de las Instituciones educativas y sistematización de experiencias a través de la rejilla como herramienta de organización de información en tres pasos: reconstrucción, interpretación y potenciación (propuesta) a través de la observación, diálogos, dibujos y el relato. Construcción de conocimiento sobre el proceso de articulación. Rejilla.

CONCLUSIONES. Se destacan las siguientes: - Se logró formular de manera reflexiva, crítica, funcional y viable una Propuesta para el diseño de un currículo que favorezca la Articulación Preescolar-Primaria en las IED “Nueva Colombia” y “21 Ángeles” de la Localidad 11 y “Jorge Eliécer Gaitán” de la Localidad 12, a partir de la experiencia autobiográfica de las autoras en un proceso de desarrollo de la articulación. - Se considera que se produjo de manera oportuna y adecuada la construcción teórica del sentido de la experiencia de las autoras como docentes en un proceso de articulación de la educación preescolar a la básica primaria, y del papel de ésta en la construcción de conocimiento. - Se logró contrastar la construcción de experiencias con la revisión de literatura sobre la articulación del preescolar a la básica primaria y hacer una síntesis que permite proyectar acciones a la práctica para fortalecerla. - Fue posible vislumbrar los elementos, contenidos, criterios y herramientas para la formulación de una propuesta curricular que contenga las orientaciones derivadas de la síntesis de conocimiento (experiencial y teórica) y que procure superar las dificultades detectadas en el proceso de Articulación Preescolar-Primaria en la práctica.

FECHA DE ELABORACIÓN: Septiembre de 2007

CONTENIDO

	Pág
1. INTRODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN	7
3. OBJETIVOS	14
3.1. Objetivo General	14
3.2. Objetivos Específicos	14
4. PROBLEMÁTICA DE LA ARTICULACIÓN PREESCOLAR-PRIMARIA	16
4.1. Problemática actual de la articulación Preescolar-Primaria	16
4.1.1. Estadísticas	19
4.1.2. Problemas puntuales de la Articulación Preescolar-Primaria y la Propuesta de la SED	20
4.2. Problemática de la Articulación Preescolar-Primaria detectada en las IED “Nueva Colombia”, “21 Ángeles” y “Jorge Eliécer Gaitán”	31
5. MARCO LEGAL	34
6. MARCO TEÓRICO	40
6.1. El Currículo	40
6.1.1. Definición	40
6.1.2. Historia	42
6.1.3. El proceso de construcción curricular	45
6.1.4. La estructura curricular	46
6.1.5. Principios generales y supuestos básicos	49
6.2. Articulación Preescolar-Primaria	59
6.2.1. Antecedentes	59
6.2.2. Definición	63

6.2.3. Articulación desde la perspectiva de constitución de sujeto	65
6.2.3.1. La Comunicación y el Lenguaje	74
6.2.3.1.1. Funciones del Lenguaje	77
6.2.3.1.2. Factores que intervienen en el desarrollo del Lenguaje	79
6.2.3.1.2.1. Establecimiento de vínculos afectivos, cercanos, seguros	80
6.2.3.1.2.2. Interacción acogedora	81
6.2.3.1.2.3. Oportunidad de practicar	82
7. DIAGNÓSTICO DE LA POBLACIÓN ESCOLAR DE PREESCOLAR Y PRIMERO ELEMENTAL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES “NUEVA COLOMBIA” Y “21 ÁNGELES” DE LA LOCALIDAD 11, Y “JORGE ELIÉCER GAITÁN” DE LA LOCALIDAD 12	83
7.1. Presentación de las experiencias en Articulación de las Instituciones Educativas Distritales “Nueva Colombia” y “21 Ángeles” de la Localidad 11 y “Jorge Eliécer Gaitán” de la Localidad 12	101
7.1.1. IED “Nueva Colombia”	101
7.1.2. IED “21 Ángeles”	101
7.1.3. IED “Jorge Eliécer Gaitán”	103
7.2. METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	106
7.2.1. La rejilla	106
8. PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE UN CURRÍCULO QUE FAVOREZCA LA ARTICULACIÓN PREESCOLAR-PRIMARIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES “NUEVA COLOMBIA” Y “21 ÁNGELES” DE LA LOCALIDAD 11 Y “JORGE ELIÉCER GAITÁN” DE LA LOCALIDAD 12	129
8.1. INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA	129
8.2. ASPECTO LEGAL, POLÍTICO Y ADMINISTRATIVO	131
8.3. ASPECTO SOCIAL, CULTURAL, ECONÓMICO Y RELIGIOSO	135
8.4. ASPECTO CURRICULAR-PEDAGÓGICO	139
CONCLUSIONES	157

ANEXOS	163
ANEXO No. 1 Encuesta para Padres y madres de Familia de educandos que asisten al Nivel Preescolar y/o al Primer Grado de Educación Básica Primaria	164
ANEXO No. 2 Rejilla empleada para la organización de la información recopilada	167
ANEXO No. 3 Dibujo correspondiente a las entrevistas realizadas a los educandos para recopilar la información empleada en la rejilla	168
ANEXO No. 4 Dibujo correspondiente a las entrevistas realizadas a los educandos para recopilar la información empleada en la rejilla	169
ANEXO No. 5 Dibujo correspondiente a las entrevistas realizadas a los educandos para recopilar la información empleada en la rejilla	170
ANEXO No. 6 Dibujo correspondiente a las entrevistas realizadas a los educandos para recopilar la información empleada en la rejilla	171
ANEXO No. 7 Dibujo correspondiente a las entrevistas realizadas a los educandos para recopilar la información empleada en la rejilla	172
ANEXO No. 8 Preguntas formuladas a los Docentes para la recolección de la información empleada en la rejilla	173
ANEXO No. 9 Preguntas formuladas a los Padres de Familia para la recolección de la información empleada en la rejilla	174
BIBLIOGRAFÍA	175

1. INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que cotidianamente hablamos, desde nuestro quehacer pedagógico o, escuchamos o leemos, a través de los medios masivos de comunicación, que “los niños y las niñas son el futuro de Colombia”, quizás, desafortunadamente nos hemos acostumbrado a eso, a que son el futuro de Colombia, un futuro no cercano, razón por la cual dejamos pasar desapercibido el hecho que no son sólo el futuro sino que constituyen el presente, un presente que no da espera y que hay que escribir y construir ahora.

En tal sentido, se reconoce actualmente y cada vez con mayor fuerza que niños y niñas en cualquier momento de su desarrollo, son seres completos, con capacidades y potencialidades, y con posibilidades de realización acorde con su edad y desarrollo. Como sujetos de derecho tienen un reconocimiento pleno a su singularidad y corresponde a los adultos la protección y salvaguarda de la misma con el fin de que logren el desarrollo pleno que merecen.

A su vez, es preciso señalar que se han realizado esfuerzos notables tendientes a mejorar día por día las condiciones de los niños, de las niñas y de los jóvenes, esfuerzos éstos, que pueden resumirse en la expedición de la Ley General de Educación y todos sus decretos reglamentarios y/o complementarios, y especialmente, con la promulgación de la Nueva Ley para la Infancia y la Adolescencia.

La Ley General de Educación y todos sus decretos reglamentarios y/o complementarios, organizaron y reglamentaron la prestación del servicio educativo, determinando lo relativo a la calidad y cobertura, a los fines de la educación y, en cierto modo a la corresponsabilidad que debe existir entre el Estado, la Familia, la Escuela y la Sociedad en cuanto a la educación básica obligatoria.

De otro lado, haciendo un corto recuento histórico, cabe citar que, desde 2002, un grupo de entidades del Gobierno, del Ministerio Público, del Sistema de las Naciones Unidas y de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales, se unieron con el propósito de construir de manera conjunta, un proyecto de ley integral para la infancia y la adolescencia en Colombia que permitiera contar con un instrumento diferente al actual Código del Menor vigente desde 1989, y poner en el escenario una legislación más amplia en la perspectiva de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, los

demás instrumentos internacionales de derechos humanos y los mandatos de la Constitución Política del país de 1991.

El objetivo fundamental de la referida Ley, es diseñar y fortalecer políticas públicas que velen por la protección integral de todas y todos aquellos menores de 18 años de edad, hacer responsable al Estado en todos sus ámbitos y niveles, a la familia y a la sociedad de la garantía y el restablecimiento de sus derechos, así como lo consagra el artículo 44 de la Constitución Política que acoge el interés superior del niño y la niña, o sea, la prevalencia de los derechos de los niños y las niñas sobre los derechos de los demás. Con estos instrumentos, el país busca enfrentar, de algún modo, la actual realidad nacional, la cual, de acuerdo con lo manifestado por Linares y Quijano (2007) presenta datos dicientes que no se compadecen con la garantía de esos derechos, ya que en el país hay más de 2,8 millones de niños y niñas en edad escolar por fuera del sistema educativo, 20% de analfabetismo, 9 niños y niñas muertos en forma violenta en promedio al día, 14 mil niños y niñas víctimas de delitos sexuales, más de 11 mil niños y niñas maltratados en sus espacios familiares y escolares al año, más de 2,7 millones de niños y niñas explotados laboralmente, más de 2,5 millones que viven en situación de miseria e indigencia, cerca de 100 mil que crecen en las instituciones de protección por abandono o peligro, más de 10 mil utilizados y reclutados por los grupos armados al margen de la ley, más de 18 mil adolescentes infractores a la ley penal.

La Nueva Ley de Infancia y Adolescencia, amplió además, el derecho a la educación, pues lo reconoce desde el momento del nacimiento, cuando la Constitución Política lo establecía desde preescolar o grado 0 (Linares y Quijano, 2007).

Con base en lo precitado y, con el objeto de realizar un aporte en torno a la educación de niños y niñas, el presente proyecto de investigación se focalizó en la planeación y formulación de una Propuesta para el diseño de un currículo que favorezca la articulación preescolar-primaria en las Instituciones Educativas Distritales (IED) “Nueva Colombia” y “21 Ángeles” de la Localidad 11, y “Jorge Eliécer Gaitán” de la Localidad 12, a partir de la experiencia autobiográfica de las docentes que desarrollan procesos de tránsito del Preescolar a la Básica Primaria.

Con los recursos metodológicos que contribuyeran al rescate de la experiencia se logró recoger la información requerida para la formulación de la propuesta.

El resultado se reporta en este escrito, estructurado en las siguientes secciones: en primer lugar, después de la introducción se expone la justificación y los objetivos (general y específicos) que ayudan a centrar el trabajo y a mostrar su relevancia y necesidad en el momento actual.

En seguida se detalla la problemática de la Articulación preescolar-primaria, luego, en el Marco Teórico, se hace la respectiva revisión y recopilación de documentos mediante los cuales se explica lo que es el currículo, la Articulación Preescolar-Primaria, la articulación desde la perspectiva de constitución de sujeto y la comunicación y el lenguaje.

En el apartado siguiente se expone el Marco Legal y en el capítulo posterior el Marco Teórico.

A continuación se presenta la información pertinente a cada una de las IED donde se trabajó, con el fin de caracterizar la población atendida y develar la real situación de los niños y niñas que asisten como alumnos regulares a las aulas de Preescolar y de primer grado de Básica Primaria. Este capítulo, que corresponde al diagnóstico y la metodología empleada para realizarlo, se sustenta en la idea de que para establecer formas más adecuadas de llevar a cabo la articulación y priorizar las áreas y/o temas que se deben cubrir, es necesario conocer muy bien la población a atender. Además se incluye aquí el resumen de las experiencias de cada IED, en cuanto a la articulación Preescolar-Primaria.

Seguidamente se formula la Propuesta para el diseño de un currículo que favorezca la Articulación Preescolar-Primaria, en las Instituciones Educativas Distritales “Nueva Colombia” y “21 Ángeles” de la Localidad 11, y “Jorge Eliécer

Gaitán” de la Localidad 12, que resume, como consolidado, la experiencia autobiográfica de las autoras, así como el análisis de la documentación presentada.

Luego se presentan los Anexos mediante los cuales se clarifica visualmente cierta información presentada.

Posteriormente se presentan unas conclusiones, a manera de aprendizajes teóricos, metodológicos y prácticos, derivados del proceso de investigación desarrollado.

Finalmente se referencian las fuentes consultadas.

2. JUSTIFICACIÓN

La prestación del servicio educativo a nuestros niños y a nuestras niñas colombianos, más que una labor y un objetivo, corresponde o debe corresponder a la clara y plena manifestación de una vocación docente que, por convicción más que por cumplimiento, despliega todos sus saberes, todas sus experiencias y todas sus mejores intenciones para dar lo mejor de sí.

Sin embargo, la sola experiencia como educandos y ahora como docentes muestra y demuestra que el sistema educativo pareciera haber sido diseñado e implementado no para niños y niñas sino para adultos pequeños. Ésta aseveración encuentra algún sustento en lo manifestado por el Periódico Altablero (2002), en donde se expresa que:

“...El preescolar está caracterizado por la lúdica y el juego, dirigido por profesoras preparadas para esa labor con la primera infancia. El grado primero maneja un modelo más rígido. Es como si se pensara que cuando el niño termina el preescolar y pasan los meses de vacaciones: ingresa a primero, y terminan el juego y la lúdica.”

De esto se colige que en los aspectos político-administrativo, pedagógico-curricular y social, se deben plantear y ejecutar reformas que permitan a los niños y a las niñas interactuar, integrar y hacer significativos los conocimientos aprehendidos y aprendidos, sus habilidades, sus destrezas, sus actitudes y valores logrados tanto en el desarrollo de las diversas áreas del conocimiento como de la experiencia acumulada, lo cual contribuye al desarrollo de sus capacidades humanas, del sentido crítico y de actitudes de convivencia, de tolerancia y de liderazgo que les hagan capaces de enfrentar las exigencias del mundo actual.

Ahora bien, cuando se hace alusión a la articulación, ésta puede ser percibida y/o concebida desde diversas perspectivas e intereses, así, puede ser considerada como un mecanismo pensado desde los sectores político-administrativo-organizativos con sus propias connotaciones teleológicas diferentes de las utilizadas por amplios sectores de la comunidad educativa, para quienes -la articulación- se constituye en la posibilidad de relacionar contenidos entre diferentes niveles, permitiendo un paso secuencial y fluido de los niños y de las niñas de uno a otro de los peldaños del sistema educativo.

Existe otra consideración de articulación como ajuste entre las diferentes instituciones del sistema escolar, la cual ha sido refutada por Víctor Vergara,

Director Ejecutivo de la Asociación Nacional de Preescolar -Andep- (Manrique, 2007), quien asegura:

“el niño está sujeto al azar de encontrar un ambiente acogedor que le permita en primer grado la transición de preescolar a primaria. Eso desubica al niño y genera un conato de deserción así como rechazo a la vida escolar. Es un año brusco, amargo e inconsecuente con lo que ha vivido.”

Entonces, desde éste punto de vista, los jardines infantiles recurren a realizar convenios con colegios, pero éstos no alcanzan a cubrir un Proyecto Educativo Institucional (PEI) en conjunto, sino que hacen referencia a algunos principios básicos como filosofía de la educación y ciertas competencias que los colegios piden a los niños al ingresar a la primaria; es por esto que los únicos y realmente beneficiados son aquellos niños y niñas que cursan el preescolar en un colegio que cuenta con primaria y bachillerato y en donde el PEI se mantiene como política y filosofía institucional.

El mencionado enfoque sirve de apoyo para referirse al plano del desarrollo afectivo de quienes están en el tránsito del entorno familiar (hogar) al entorno social-cultural (escuela) y revisar-cuestionar el real grado de corresponsabilidad asumida por la Familia, el Estado y la Sociedad.

Otra posición, esta vez adoptada desde la escuela, hace énfasis en el afán por cumplir con los parámetros estipulados por la Ley, de modo que la Articulación se asimila como una serie de acuerdos respecto a los contenidos a enseñar en cada nivel, ciclo o curso de una institución, lo que igualmente implica la participación de los alumnos en aquellas "actividades propias" de cada nivel o ciclo por un corto período de tiempo (de jardín a primero o de grado 11 a primer año de universidad, etc.), de manera tal que el impacto, al pasar de un nivel a otro no de lugar a rupturas o conflictos, desconociéndose que la articulación entraña no sólo nexos y combinaciones entre los contenidos conceptuales, sino también entre los procedimentales y los actitudinales.

En suma, entendida la articulación como la posibilidad de instrumentar un sistema educativo que, partiendo de consideraciones situadas en las realidades vividas por cada institución escolar, permita llegar a una participación mayor en la decisión de las misiones y visiones que éstas tienen, y les reconozca el pleno derecho y deber de opinar y decidir sobre los verdaderos objetivos y necesidades consideradas como deseables, es entonces, también el mecanismo viable que coadyuva a incluir los aspectos político-administrativo y social como engranajes y motores del aspecto pedagógico-curricular.

Así, contemplando real y efectivamente al educando como el centro de la educación y brindándole la posibilidad de acceso a diferentes ciclos, no desde las

exigencias y el peso que conlleva la acreditación, sino desde una alternativa dentro de la cual cada uno podrá optar en igualdad de condiciones y por el desarrollo pleno de sus subjetividades, se justifica elegir a la Articulación Preescolar-Primaria como el proceso pertinente y necesario para mejorar, fortalecer y cubrir de calidad al sistema educativo.

Así, se considera que el desarrollo de la propuesta favorece el reconocimiento de los diferentes actores educativos en el ejercicio de la formación; por ende, el estudio del tema se convierte en una importante oportunidad de considerar equipos, fortalecerlos como protagonistas de procesos de aula, mejorar prácticas pedagógicas y facilitar la continuidad de los procesos educativos ofreciendo un acercamiento hacia la unidad de criterio respecto al currículo.

De otra parte, organizar la orientación metodológica consolida el ejercicio del maestro como investigador dentro del aula y evidencia la importancia que tiene para los educadores la formación permanente y pone en escena la posibilidad de participar y hacer el empoderamiento respecto al ejercicio profesional.

Debe señalarse asimismo, que como docentes de aula del Ciclo Inicial, es pertinente, función primordial y ética, abordar los temas concernientes a la primera infancia con el fin de fortalecer la participación política de los agentes educativos

que intervienen en los procesos de formación y de socialización, reconociendo en ellos al niño como real centro de todo proceso educativo, sujeto de derechos, desde una concepción de desarrollo humano que reconoce la diversidad y equidad en la escuela y en la sociedad.

El diseño de la Propuesta propende por organizar la construcción de nuevas utopías que permitan a la escuela recobrar principios ético-políticos responsables, equitativos y respetuosos del desarrollo del sujeto, de su pluralidad y heterogeneidad en la búsqueda de la “revolución de las intersubjetividades”.

La propuesta, a partir de la sistematización de experiencias, reconoce los actores principales favoreciendo la creación y re-creación de cultura, a través de procesos de construcción de significaciones, al tiempo que construye su identidad como expresión y posibilidad creativa de construcción de cultura.

En razón de todo lo hasta ahora expuesto, se considera fundamental realizar una Propuesta para el Diseño de un Currículo que favorezca la Articulación Preescolar-Primaria, en las Instituciones Educativas Distritales “Nueva Colombia” y “21 Ángeles” de la Localidad 11, y “Jorge Eliécer Gaitán” de la Localidad 12, a fin de que la lúdica, la creatividad, la libre exploración, el ensayo-error, el derecho a la ternura, a la protección y al trato con amor no se queden en las aulas preescolares

sino que trasciendan a lo largo de la educación básica, de manera que se deslegitime la violencia, manifiesta o soterrada, que a diario se ejerce contra nuestros infantes, que se les reconozca y se les permita ejercer sus derechos y que bajo ejercicios de acompañamiento se les coadyuve dentro del proceso de acceso, aprehensión, aprendizaje, construcción, manejo y dominio de todos aquellos conocimientos que realmente les garanticen una vida digna, plena, sana, grata y placentera como se la merecen y nos la merecemos todos y todas los colombianos y colombianas.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo General

Formular una Propuesta para el Diseño de un Currículo que favorezca la Articulación Preescolar-Primaria en las Instituciones Educativas Distritales “Nueva Colombia” y “21 Ángeles” de la Localidad 11 y “Jorge Eliécer Gaitán” de la Localidad 12, a partir de la experiencia autobiográfica de las autoras en un proceso de desarrollo de la articulación.

3.2. Objetivos Específicos

- Construir teóricamente el sentido de la experiencia como docentes en un proceso de articulación de la educación preescolar a la básica primaria, y del papel de ésta en la construcción de conocimiento.
- Contrastar la construcción de experiencias con la revisión de literatura sobre la articulación del preescolar a la básica primaria y hacer una síntesis que permita proyectar acciones a la práctica para fortalecerla.

- Crear los elementos, contenidos, criterios y herramientas para una propuesta curricular que contenga las orientaciones derivadas de la síntesis de conocimiento (experiencial y teórica) y que procure superar las dificultades detectadas en el proceso de Articulación en la práctica.

4. PROBLEMÁTICA DE LA ARTICULACIÓN PREESCOLAR-PRIMARIA

4.1. Problemática actual de la articulación Preescolar-Primaria. En el “Marco General para un Modelo de Articulación Preescolar-Primaria” emitido por el MEN y fechado en el mes de Julio de 2002, se manifiesta la preocupación de muchas voces autorizadas, tanto en el ámbito nacional como internacional, por la problemática que se presenta entre el paso de la educación inicial a la educación primaria y que encauza a resultados poco o nada confortantes que develan y/o revelan una tendencia vigente de ausentismo y alta repitencia, de lo que se coligen impactos negativos sobre los procesos pedagógicos, específicamente sobre los procesos individuales de aprendizaje y socialización de los niños y de las niñas.

Igualmente, en el Boletín No. 29 del 1 de Octubre de 2005, expedido por la SED a raíz del “Encuentro: Articulación Educación Inicial y Primaria”, se asevera que debido a la poca oferta de cupos, a la marcada heterogeneidad de las edades de los niños y de las niñas atendidos y atendidas así como al alto número de educandos por grupo (entre 38 y 40), el preescolar tiene un impacto negativo, puesto que implica la imposibilidad de desarrollar y estimular en los niños y en las niñas que no acuden a él, procesos básicos del conocimiento tales como la observación, la percepción de semejanzas y diferencias, las nociones espaciales elementales, la clasificación y el ordenamiento de elementos, la relación entre la parte y el todo y la simbolización, así como el desarrollo personal. Con ello se abona el terreno para que los infantes tengan una entrada abrupta y sin preparación al primer grado de primaria. Igualmente, los problemas congruentes con la falta de continuidad, las diferentes y distantes concepciones pedagógicas y políticas educativas de las instituciones hacen que esta situación sea padecida con mayor intensidad por quienes han tenido menos oportunidades educativas.

A más de lo anterior, se citan como problemas: el desproporcionado activismo en el aula sin el suficiente soporte teórico; las prácticas pedagógicas cerradas; algunos postulados erróneos, tanto de los docentes como de las familias de los niños y de las niñas, sobre el sentido de la educación preescolar y los vínculos de continuidad de ésta con la primaria.

Finalmente se afirma que la desarticulación pedagógica genera un notorio detrimento en el interés de los niños y de las niñas por el conocimiento, en especial por la lectoescritura, en razón de la abolición del juego en el paso del preescolar a la primaria, así como la ausencia, desconocimiento y vulneración de los derechos de los niños y de las niñas quienes son percibidos más como adultos pequeños que como lo que realmente son.

Por lo tanto, se indica, que es (o debe o debería ser) compromiso de las diferentes entidades distritales comprometidas con la Política por la calidad de vida de niños, de niñas y de adolescentes y en particular de la SED, generar acciones y estrategias pertinentes para hacer de la Escuela un lugar que atraiga y mantenga el interés de los niños y de las niñas por el saber, por el conocimiento, por el goce y por el disfrute como sujetos de derechos. (DABS, 2005)

Cabe entonces, citar al maestro Gabriel García Márquez, quien asevera:

“...Por lo mismo, nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños y niñas* se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, en lugar de poner el país al alcance de ellos y ellas para que lo transformen y engrandezcan...”

* El femenino es del Maestro García Márquez

4.1.1. Estadísticas. De conformidad con los registros del MEN de 2002, en el país había casi dos millones de niños entre cinco y seis años de edad, la cobertura del grado cero era de 35% -con 668.512 matriculados- y había 401.202 niños cursando jardín y prejardín. Para 2004, la SED de Bogotá reportó que 54% de la educación de grado cero para niños entre cinco y seis años era impartida por instituciones privadas -con 67.479 matriculados versus 51.243 de instituciones oficiales- y que la población de esa edad ascendía a 278.249 niños, con lo cual la cobertura sería de 45,2%.

Sumado a los anteriores datos, la Unicef informa que la educación preescolar es casi total en las familias con ingresos más altos (30% de las familias del país), de menos de 25% en las familias más pobres (otro 30%) y que casi toda la oferta de cupos se presenta en el sector urbano.

Manrique (2007) añade:

“Independientemente de qué tipo de institución educativa impartió el preescolar, hay problemas en todo el país con la articulación, comprobados en las cifras de deserción en los primeros años de primaria y de repitencia del grado primero. Las instituciones educativas y las autoridades están de acuerdo en que una adecuada calidad y articulación disminuirá las tasas de fracaso escolar y preservará el deseo de estudiar en los niños. No en vano seguiría

vigente la cifra que en la década pasada dió el Fondo de Defensa de los Niños de América: por cada dólar invertido en educación preescolar de calidad, los gobiernos se evitan 475 dólares en costos de educación especial, delincuencia y otros.”

4.1.2. Problemas puntuales de la Articulación Preescolar-Primaria y la Propuesta de la SED. En el documento “Respuestas grandes para Grandes pequeños”, que hace parte de los Lineamientos Primer ciclo de educación formal en Bogotá, de preescolar a 2º grado de primaria se encuentra que luego de un proceso de consulta y trabajo colectivo con los maestros, maestras, directivos docentes, expertos y expertas en el tema, facultades de Educación y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que se dedican a la educación inicial, el equipo de la SED ha establecido la existencia de las siguientes situaciones problemáticas:

※ *La Repitencia.* El índice en el grado primero es vergonzosamente alto, con el agravante de que muchos niños y niñas lo repiten varias veces.

Grados	2004	2005	2006
Cero	0	0	0
Primero	2754	2120	2488
Segundo	2016	1865	2123

Fuente: Análisis Sectorial SED 2006

- ※ *El Abandono.* Los niños y niñas que se fueron del sistema a los seis o siete años, se fueron del conocimiento, de la educación, de la posibilidad de crecer como personas compartiendo con sus pares y contando con un adulto que los oriente, proteja y reconozca. ¿Cómo reparar la convicción de fracaso e incapacidad que se les creó?

Grados	2004	2005
Cero	1405	
Primero	1949	
Segundo	1640	

Fuente: Análisis Sectorial y Dirección de Cobertura SED 2006

- ※ *La Inasistencia.* Los niños y niñas faltan mucho al colegio; problemas familiares y de pobreza los obligan a dedicarse a otras cosas. Descuido e irresponsabilidad del grupo familiar hace que se queden en la calle o en la casa y nadie se ocupa de ello. Todo esto en detrimento de lo fundamental; permanecer en el colegio.
- ※ *El aburrimiento. La falta de interés, entusiasmo y deseo.* Los niños y niñas buscan excusas para no ir, constantemente se enferman, quieren e intentan escapar. La madrugada los agota; para muchos su mayor alegría es la hora de salida, los recreos, las vacaciones, la noticia de que no hay clase.

Según el documento referenciado, las causas de la anterior problemática, son de varios tipos, a saber:

- ⦿ *Familiares*. Descuido y/o abandono del padre y/o la madre, maltrato y violencia intrafamiliar; permanentes conflictos y ambiente agresivo; exigencia de trabajo y obligaciones adultas; falta de apoyo y acompañamiento en la resolución de sus tareas y obligaciones personales.

- ⦿ *Económicas*. No hay con qué pagar los costos educativos, los uniformes y/o los útiles escolares. “No tiene zapatos” fue la respuesta más frecuente a la pregunta ¿por qué no está el niño en el colegio?, hecha a un importante número de madres de familia en el marco de acciones del proyecto Solidaridad con la niñez y la juventud. Una cantidad significativa de familias aplaza la entrada al colegio porque están en instituciones o servicios del DABS o ICBF en los que se les provee almuerzo y pueden permanecer allí todo el día. Además de que no tienen que llevar útiles ni hacer tareas engorrosas.

- ⦿ *Sociales y culturales*. Entre las familias de estratos 1 y 2 incluso el 3 con graves niveles de deprivación cultural, social y educativa, es fácilmente aceptado no entrar a la escuela. Se piensa con flexibilidad sobre el

aplazamiento del acceso. De allí que tengamos tantos niños y niñas de 7, 8 y 9 años en primero y segundo.

Se asume que deben colaborar en la consecución de recursos para la economía familiar.

Si se tienen muchos hijos es comúnmente aceptado que no todos entran al colegio; allí las que más pierden son las niñas.

La expectativa de los adultos responsables, sobre los aprendizajes que debe prodigar la escuela en los primeros grados, va en contra de la singularidad infantil y el no responder a ellas por parte de los niños o niñas es razón para retirarlos porque: *“está perdiendo el tiempo y jugar no le sirve para nada”*.

Hay grupos familiares que no están en condiciones de comprometerse a realizar los esfuerzos y desvelos necesarios para lograr el cupo, los recursos para sostenerlos, cumplir los requisitos, las obligaciones y las tareas que les impone el colegio, además de que no cuentan con acceso a bienes o recursos de la cultura, la ciencia y la tecnología, etc.

- *Pedagógicas internas del sistema.*

- ★ El uso y enfoque de estrategias y metodologías para la enseñanza, privilegiadas por cada institución.
- ★ Los problemas de aprendizaje no detectados, no atendidos o colocados como irresponsabilidad, pereza, “falta de juicio e interés”, “desaplicación”, etc.
- ★ Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura: La principal razón para perder el año es no saber leer y escribir como lo exige la comunidad educativa y la costumbre.
- ★ El manejo equivocado de la relación entre las áreas y las dimensiones, que ha vuelto una verdad incuestionable el hecho de que en preescolar los niños y niñas potencian sus dimensiones de desarrollo y desde primer grado se deben introducir en el dominio de áreas o disciplinas del conocimiento aisladas de su proceso de desarrollo integral.
- ★ El imaginario tradicional muestra que en preescolar los niños y niñas son consentidos, mimados y cuidados y es legítimo que la pasen en el colegio jugando despreocupados de su avance intelectual y cognitivo, con unas actividades de “aprestamiento” sobre todo motriz para que se “preparen para aprender a escribir”, ya que la lectura y la escritura se entienden sólo con un ejercicio de la mano y el ojo, que se aprende dominando una técnica que luego se mecaniza.
- ★ La falta de coherencia entre el desarrollo psicológico de los niños y niñas y el esquema institucional de la escuela y los grados 1º y 2º.

- ★ La extensión de los programas y contenidos impuestos que se asumen como requisitos obligatorios de llenar.
- ★ La organización y disposición de los ambientes escolares que se tornan adultos, rígidos e incómodos.
- ★ La desarticulación entre el preescolar y la primaria: en preescolar importa el niño o la niña como tal. El sujeto, su situación, su bienestar, su desarrollo. Muchos actores en la primaria todavía asumen que lo importante es el aprendizaje y los resultados académicos. Reconocen más al alumno o alumna que al niño o niña que hay en ellos.
- ★ Las interacciones entre maestras y alumnos-as-: En algunos casos son instructivas, autoritarias, instrumentales, el niño o niña no es un interlocutor con quien se conversa o dialoga en condiciones de igualdad, sino siempre como un receptor de instrucciones.
- ★ La concepción, orientación y formas de la evaluación, que reducen el desarrollo de los niños y niñas a datos y resultados que no tienen en cuenta los contextos, singularidades y su integralidad.
- ★ Las tareas, obligaciones y organización escolar que desconocen las circunstancias de los niños y las niñas y su singularidad infantil: largas planas, repeticiones sin sentido, horarios demasiado exigentes, disciplinas adultas, ausencia de juego, soledad en el colegio por dificultad de relacionarse con los otros niños y presiones o “problemas” que producen mucho miedo. Sanciones públicas por faltas disciplinarias,

incumplimiento o carencias materiales que acaban con el interés y el entusiasmo de asistir.

- ★ La prevalencia de un paradigma adultocéntrico en el cual los niños y niñas son reconocidos más como futuro que como presente, seres que todavía no son: como alumnos o alumnas que como niños o niñas; frente a los niños las conductas de los adultos son protectoras, tolerantes, asumen que juegan, que cometen errores; el alumno, en cambio es un objeto de instrucción y aprendizaje que debe aprender a cumplir normas, hacer tareas, asumir deberes y hábitos adultos lo antes posible. Aunque el niño y el alumno sean la misma persona y tengan la misma edad, el tratamiento que orienta la cultura y la costumbre es totalmente diferente.
- ★ La existencia de la tensión entre la muy moderna y casi contemporánea idea de niño o niña como Sujeto de derechos, con la de él y ella como objeto de acciones asistenciales y educativas. La de sujeto de derechos parece ser más ampliamente acogida en los estratos altos, mientras que en los estratos bajos, por variadas razones los derechos de la niñez son más vulnerados.

Frente a esta problemática, la SED a través de la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales (2007) expidió un documento en donde se enuncia como objetivo que se pretende alcanzar para la implementación de la articulación preescolar-primaria, el de fortalecer la red de maestros, maestras e instituciones, comprometidos con la Articulación Preescolar-

Primaria en instituciones de Bogotá, mediante el impulso a la investigación de rutas pedagógicas para: identificar categorías de análisis; validar su significación pedagógica en encuentros con pares, y sistematizar sus hallazgos.

La labor para el alcance de dicho objetivo, queda entonces, en manos de maestros y maestras que prestan sus servicios en el nivel de preescolar, maestros y maestras que prestan sus servicios en el grado primero, maestros y maestras que prestan sus servicios en el último grado de preescolar y grado primero simultáneamente, maestros y maestras de preescolar/primer grado que pertenecen a redes, directivos docentes y representantes de otros sectores comprometidos con el proyecto.

A partir de 2007 la SED está implementando una metodología que debe desarrollarse a través de cuatro fases a saber:

- ☞ Fase 1. Convocatoria, realizada mediante 5 actividades.
 - 1). Recopilación de base de datos; registros de la SED y CADEL, por modalidad.
 - 2). Encuentro previo con maestros y maestras líderes de las Localidades que forman parte del equipo de trabajo.
 - 3). Diseño y ejecución de un proceso pedagógico y de gestión para la inscripción de docentes y experiencias en las modalidades enunciadas.

4). Entrevistas piloto a algunos maestros y maestras que desarrollan propuestas de articulación, inscritos en el proyecto y con experiencia en redes.

5). Generar un mecanismo ágil (Comunidad virtual) de comunicación entre los diversos agentes del proyecto con el fin de acopiar y circular información.

☞ Fase 2. Encuentros con maestros, maestras e instituciones, desarrollados mediante 6 actividades

1). Indagación previa con algunos maestros y maestras posibles ponentes del encuentro general.

2). Construcción de un marco inicial de categorías para la investigación sobre rutas pedagógicas.

3). Diseño de instrumentos para recopilar información y ubicar experiencias en las Localidades.

4). Encuentro general y presentación del proyecto.

5). Socialización de instrumentos.

6). Organización de equipos por Localidad.

☞ Fase 3. Fortalecimiento de la red de maestros y maestras para la articulación preescolar-primaria, ejecutado a través de 4 actividades:

1). Socialización de primeros relatos. Análisis desde las categorías de la ruta pedagógica.

2). Registro y reelaboración a partir del trabajo con pares.

3). Sistematización por grupos de discusión en la Localidad.

4). Visitas a instituciones que cuenten con experiencias de Articulación Preescolar-Primaria, para re-contextualizar y generar acuerdos de trabajo.

☞ Fase 4. Sostenibilidad, llevada a cabo por medio de 4 actividades:

1). Presentación de hallazgos de las rutas pedagógicas para la articulación preescolar-primaria (en auditorio de la SED).

2). Seguimiento y acompañamiento en medios impresos (Aula Urbana, Al Tablero, periódicos locales), visuales (Espacio Maestro, Franja educativa RTVC), virtuales (Página Web SED, Página WEB Universidad Pedagógica DAE, correos electrónicos), según la naturaleza y el avance de las experiencias.

3). Reconocimiento de los equipos locales y propuesta de acompañamiento a las experiencias.

4). Creación y gestión de lista de distribución del grupo, (comunidad virtual) para la circulación constante de información sobre la articulación Preescolar-Primaria y la socialización de productos en la red virtual.

Una vez adelantadas las anteriores fases, los productos esperados son:

* Documento y memoria digital con la base de datos de los miembros de la comunidad virtual que tuvo algún tipo de participación en la investigación.

- * Una red de docentes/instituciones vinculados al proyecto desde lo local.
- * Un espacio virtual en la página Web de la SED y de la Universidad Pedagógica/DAE.

Finalmente, por razón de 6 acciones, se hará la respectiva comunicación y socialización del trabajo:

- ⊗ Convocatoria para presentación del proyecto a la comunidad de pedagogos mediante invitaciones a los CADEL, correo electrónico e invitaciones formales a instituciones reconocidas por desarrollar propuestas pertinentes al objeto de este proyecto.
- ⊗ Convocatoria abierta mediante el correo electrónico para que pedagogos o especialistas que quieran hacer parte del proceso se integren al mismo con su experiencia profesional.
- ⊗ Constitución de una base de datos para la conformación de una lista de correo electrónico en el que se mantendrá actualizada la información del proyecto.
- ⊗ Protocolos de cada una de las jornadas de trabajo (grupos focales, jornadas generales y foros virtuales) que serán divulgados mediante la lista de correo electrónico, esto con el fin de generar una permanente retroalimentación en el proceso de investigación.

- ⊗ Socializaciones presenciales de los avances en aquellas instituciones o Localidades que gestionen estos espacios y tiempos, y por lo menos una en la SED.
- ⊗ Publicación en la red de artículos, relatos, historias de aula, diarios de campo, cuadernos de trabajo, etc., sobre el proceso y los resultados de la investigación de las rutas para la articulación preescolar-primaria.

4.2. Problemática de la Articulación Preescolar-Primaria detectada en las IED “Nueva Colombia”, “21 Ángeles” y “Jorge Eliécer Gaitán”. La situación observada a través de la experiencia de las autoras en las IED enunciadas, ha permitido ubicar a través de los conversatorios de línea de investigación algunas circunstancias que se dan de manera repetitiva; el hecho de coincidir en la falta de profundización en los aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos urgen ser redimensionados, lo cual se evidencia en una implementación incoherente del currículo y lejana de los lineamientos generales educativos, así como un posicionamiento erróneo del modelo pedagógico a desarrollar.

Históricamente las políticas educativas se han manejado de manera segmentada para cada ciclo (que hoy se conoce); aún existiendo esta agrupación es evidente que hay ausencia de coherencia y articulación entre un grado y otro, entre las visiones y convicciones de los mismos maestros y

por ende de las instituciones, y, peor aún, entre los ideales de formación que tiene cada uno de los agentes intervinientes en este proceso.

Es evidente que en cada IED existen maestros interesados por trabajar en propuestas y dinámicas motivantes que encuentran límites en la disciplina, la cantidad de niños por atender y la exigencia en la presentación de proyectos, entre otras.

Falta también enlazar el lineamiento curricular con el contexto propio de cada institución; así como el espacio para flexibilizar y acomodar la situación de cada una, planteando el discurso sobre articulación, pero desconociendo lo que en realidad se articula, para qué se articula, por qué se articula y cómo hacerlo, entre otras cosas.

Además existe confusión entre el concepto de áreas y dimensiones del desarrollo en el ejercicio de la labor pedagógica, que se agrava con la ausencia de planeación por parte del equipo correspondiente a los ciclos, en este caso, el grado primero, ocasionando problemas de carácter pedagógico de recursos y de sentido.

La concepción de articulación se halla desprovista de un elemento fundamental dadas las condiciones del tipo de servicio educativo del que se está hablando, en donde es imprescindible tanto; reconocer entornos,

contextos, políticas educativas, condiciones generales institucionales, posibilidades de los docentes, como reconocer también que la intención fundamental de la formación, está centrada en el sujeto, para las autoras, en primera instancia “el niño”; quien no se halla solo, está *sujeto* a una familia, a un entorno cultural-social, y tiene a su vez una manera muy propia de interactuar en el; luego la labor del maestro, de la institución y en general del adulto está en reconocer en éste sujeto los procesos a nivel del complejo de su desarrollo humano que han hecho de él lo que es hasta el momento y seguirá haciendo de él en la medida en que se relacione, reconozca y se le permita avanzar en sus propias transformaciones y en las transformaciones sociales.

5. MARCO LEGAL

En 2002, el MEN indicó, en los lineamientos curriculares, que “la educación preescolar deberá realizar un proceso de integración, selección y filtro de lo más valioso y significativo de ella para el proceso educativo” y sobre la integralidad del mismo se argumentó que “la educación preescolar, además de continuar y reafirmar los procesos de socialización y desarrollo que los niños y las niñas traen de su casa, los introduce al mundo escolar y les crea las condiciones para continuar en él, potenciando sus capacidades que les faciliten el aprendizaje escolar y el desarrollo de todas sus dimensiones como seres humanos”. En conclusión, los lineamientos curriculares para preescolar marcaron el primer paso en articulación por cuanto establecieron que era una etapa independiente de la primaria, pero que debía preparar a los educandos para etapas posteriores.

Debe recordarse que anteriormente, en 1997, el Decreto 2247, que dictó normas sobre la prestación del servicio educativo del nivel preescolar, profundizó en el concepto de articulación al establecer que “para garantizar el tránsito y continuidad de los educandos del nivel preescolar, los establecimientos que ofrezcan únicamente este nivel promoverán con otras instituciones educativas el acceso de sus alumnos a la educación básica” y que las instituciones de primaria “deberán facilitar condiciones administrativas y pedagógicas para garantizar esta continuidad y la articulación entre estos dos niveles educativos.” Sobre la articulación en colegios que tuviesen preescolar y primaria, determinó que “deberán hacerlo conforme a su proyecto educativo institucional, considerando los requerimientos de salud, nutrición y protección de los niños, de tal manera que les garantice las mejores condiciones para su desarrollo integral.

Por su parte, los pedagogos consideran que para lograr una articulación adecuada hay que reflexionar en torno a diversos factores. Por ejemplo, Lida Duarte, especialista en gerencia de proyectos educativos, manifestó el año pasado, durante el Congreso Nacional de Educación de Primera Infancia realizado por Conaced y Andep, que se deberían considerar: “primordialmente las concepciones de niñez, educación y escuela que permean el sistema escolar; la marginación de las familias en los procesos educativos propios de la escolaridad, desconociendo su papel en la formación integral de los pequeños, la formación y prácticas pedagógicas de los maestros y maestras; la educación

centrada en contenidos curriculares, en donde se hace énfasis en lo memorístico, y la organización misma del sistema escolar.”

Duarte llamó la atención del público con su análisis de los docentes de preescolar y primaria, al afirmar que “la formación del licenciado en educación preescolar está más orientada a una perspectiva global del desarrollo integral infantil, mientras que la formación del docente de básica se orienta más a la enseñanza del conocimiento disciplinar. Por fortuna las universidades están replanteando sus programas con el propósito de formar “educadores infantiles” en capacidad de ejercer su profesión con niños y niñas desde el nacimiento hasta los ocho años... Sin embargo, se hace necesario ser muy precisos en la definición de los perfiles para este tipo de licenciado.”

Para los pedagogos es claro que la continuidad se da en fases educativas que forman parte de un proceso específico, están mutuamente vinculadas y se comunican en torno a un eje compartido que da unidad al proceso. Esto hace deseable una escuela inclusiva que invite a participar activamente a todos sus agentes educativos -familia, comunidad, docentes del mismo grado y de grados superiores e inferiores- para que trabajen mancomunadamente y en la misma dirección en pos del desarrollo integral humano.

En referencia a los lineamientos para la acción en cuanto a la implementación de la articulación, y, aludiendo a los objetivos que la SED ha propuesto, se

encuentra que, como proceso progresivo, los colegios distritales, a partir de 2007, lograrán:

- ✓ Reducir ostensiblemente la repitencia
- ✓ Reducir ostensiblemente el abandono o deserción
- ✓ Lograr altas frecuencias de asistencia
- ✓ Lograr niveles de bienestar integral de los niños y niñas que lleven a reducir bajos rendimientos académicos, dificultades de aprendizaje, incumplimiento de compromisos, retardos en la consecución de logros de desarrollo, temores, angustias y patologías
- ✓ Conquistar la voluntad, interés, entusiasmo y alegría de los niños y niñas por estar en el colegio y por aprender
- ✓ Generar un modelo pedagógico y organizativo para el colegio que tenga en cuenta la singularidad infantil, la vigencia de los derechos de la infancia y garantice las condiciones, ambientes y relaciones propicias para su desarrollo integral, su bienestar y su felicidad

Con el fin de lograr estos objetivos propuestos para la educación y atención a los niños y niñas de los primeros grados en colegios oficiales de Bogotá, la SED establece los siguientes lineamientos:

- ◇ A partir de 2007 se amplía el acceso de manera gradual, el ciclo de educación básica formal a los niños y niñas de 3 y 4 años de edad, para cursar dos grados más de educación preescolar.

- ◇ La atención a este grupo poblacional se realizará a través de las siguientes modalidades:
 - *✱ Por ubicación de uno o dos niveles más de educación preescolar en los colegios nuevos que está abriendo y abrirá en adelante la SED.
 - *✱ Por ampliación de cobertura en los colegios distritales ya existentes que cuenten con las condiciones de infraestructura y pedagógicas necesarias.
 - *✱ Por convenio interadministrativo con el DABS y/o con el ICBF, instituciones con amplia experiencia y reconocida idoneidad en la atención a este rango de población infantil.
 - *✱ Por convenio con instituciones y organizaciones educativas privadas que cuenten con los estándares exigidos a nivel material y pedagógico.
- ◇ Previa evaluación y llevado a cabo el respectivo proceso de inspección y vigilancia en concertación con los implicados, la SED reconocerá a los Jardines Infantiles del DABS y del ICBF, como instituciones de educación preescolar formal y los incluirá en el sistema de matrícula, con lo cual éstos pasarán a hacer parte del sistema educativo formal para todos los efectos operativos y de ley.
- ◇ La SED asumirá de manera gradual la responsabilidad de dirigir y orientar la política educativa de todo el ciclo educativo formal de los niños y niñas de 0 a 8 años de edad de Bogotá.

- ◇ Se crean en todos los colegios oficiales de Bogotá los ciclos de educación básica, comenzando por el primer ciclo, constituidos por los grados de preescolar, primero y segundo, los cuales emprenderán un proceso permanente y sistemático de articulación de su organización, procesos pedagógicos, contenidos curriculares, estrategias, proyectos y acciones para la formación a los niños y niñas que los cursen.
- ◇ Se establece que en todos los colegios oficiales del Distrito la profesora o profesor para el grado primero deberá continuar con el grupo hasta terminado el grado segundo, contando así con un lapso de dos años lectivos para adelantar los procesos de inclusión de sus niños y niñas en los códigos y símbolos de los diferentes contextos, así como para acercarlos a la cultura letrada.
- ◇ En adelante, en consecuencia con la disposición anterior, ningún niño o niña reprobará el grado primero por no haber alcanzado aún los logros exigidos en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura y contará con todo el grado segundo para alcanzarlos.

La SED preparará y pondrá en circulación un documento sobre la organización escolar y sobre los desarrollos pedagógicos y curriculares para el primer ciclo construidos mediante una estrategia de participación colectiva de los maestros, maestras y directivos docentes del Primer Ciclo Educativo de los colegios distritales.

6. MARCO TEÓRICO

En este aparte se desarrollan los elementos teóricos que orientan el sentido de la experiencia para lo cual se recupera inicialmente el concepto de currículo y sus diferentes elaboraciones, los conceptos de articulación, el enlace del concepto de articulación y la constitución de sujeto atendiendo a la visión de desarrollo humano y por último se desarrolla el reconocimiento de la comunicación y el lenguaje como proceso en el cual se determina y se define la articulación.

6.1. El Currículo

6.1.1. Definición. Etimológicamente la palabra currículo está ligada al verbo correr, lo que generalmente, es interpretado como el tiempo especificado, o, el período académico, para asistir a las clases.

Desde la concepción del MEN declarada en el Artículo 2 del Decreto 230 de Febrero 11 de 2002: “el currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Es decir que el currículo puede entenderse como aquello que media entre el proyecto educativo y las acciones realizadas por educandos y docentes en diferentes modalidades. Siendo así, y, de manera figurada, se puede entonces, asimilar a una cadena lógica que se recorre eslabón por eslabón, o a una senda que cuenta con una lógica interna, pero que los educandos deben transitar con gran libertad y autonomía, dependiendo de los dominios del saber que se quieren aprehender. Por tanto, transitar por el currículo implica realizar de manera permanente una reflexión en torno a los conceptos y las acciones educativas sobre el proceso de formación (proceso educativo/proceso de enseñanza-aprehendizaje-aprendizaje), los procedimientos de planeación, la administración y el seguimiento y evaluación de la organización educativa donde actúan los educandos, sin olvidar que, dicha organización educativa está aferrada a un entorno social, lo cual tiene implicaciones en cuanto a la pertinencia del saber. Lo precitado indica que el currículo da sentido a todas las acciones que contribuyen a la formación de quien lo transita; conjuga los

diversos componentes de los procesos formativos y proyecta lo académico del presente al futuro posible y deseable.

En suma, el currículo debe permitir la reinterpretación de la realidad, el enriquecimiento de las imágenes del mundo y la creación de nuevos mundos inimaginados.

6.1.2. Historia. En las épocas más remotas, el currículo estaba orientado a la transmisión oral de conocimientos relativos a la cosmovisión, a las costumbres y tradiciones, a las formas de trabajo, a las maneras de solucionar problemas, es decir a la organización social, lo que los más experimentados pasaban de generación en generación. En Fenicia y Egipto, focalizaba en la escritura, en el arte y en la literatura. En Grecia se daba preeminencia a discurso oral y lectoescrito, a las matemáticas, a la metafísica, a la filosofía, a la educación física y a la educación estética. Posteriormente, en Roma el currículo se organiza por niveles [Elemental, Medio y Superior]. Para el período de la Ilustración, Bacon, con el método científico, orientó el currículo hacia objetivos concretos determinados por las necesidades de la época, de manera que se incluyeron asignaturas como economía, política, ingeniería y arquitectura.

Hacia los finales del Siglo XIX, se notan los aportes de la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía con miras a consolidar el desarrollo de las Ciencias Sociales. Durante los primeros treinta años del siglo pasado, el currículo sólo se interpretaba como el Plan de Estudios, y, durante los diez años siguientes, el currículo comienza a ser percibido no solo como un conjunto de asignaturas, sino como todas las actividades y experiencias que, con la orientación (¿criterio exclusivo del docente de conformidad con sus preferencias?) del educador, realiza el alumno en función de unos objetivos educativos que están más allá del simple aprendizaje de conceptos.

Entre 1940 y 1970, el currículo empieza a definirse como un conjunto de actividades que, organizadas sistemáticamente, abarcan no sólo las experiencias que el alumno enfrenta dentro de la escuela, sino fuera de ella “currículo latente”, en función de objetivos preestablecidos con claridad.

Final y, aparentemente, desde 1970 hasta el presente, el currículo ha adquirido un enfoque sistemático con la aplicación de principios, modelos y técnicas derivados de la cibernética y de la informática. Esta última reformulación del currículo ha significado una revolución en las prácticas educativas, la cual ha girado en torno a tres aspectos: (a) reconsideración del currículo con base en los abruptos cambios de la sociedad, (b) reorganización del currículo en

términos del nuevo conocimiento educativo de naturaleza técnica, (c) revisión de los programas en función de los puntos anteriores.

Por último debe agregarse que, tal y como lo plantea Lundgren (1988) citado por Khemis (1988), en la construcción del currículo se establece un conjunto de principios, según los cuales se llevan a cabo la selección, la organización y los métodos para su transmisión. Dichos principios, denominados *códigos*, son producto de cada época y pueden citarse así:

- a) *Código Clásico*. Se inicia con los griegos y, posteriormente es adoptado por los romanos.
- b) *Código Realista*. Perteneciente al Renacimiento, pretendía reforzar el conocimiento, particularmente el científico, a través de los sentidos.

En las primeras fases de la Revolución Industrial se desarrolló para ofrecer una educación más útil a la naciente clase media. Surgió asociado a la ampliación del acceso a la escolaridad y al nacimiento de las clases mercantiles y administrativas.

- c) *Código Moral*. Se construye sobre la base de una filosofía pragmática que se interesa por el individuo y la ciencia como fundamentos de la organización racional de la sociedad. Quedó asociado a la expansión posterior de la escolarización y al sometimiento de ésta a las exigencias del Estado y de la economía en cuanto a la demanda de trabajadores altamente calificados. En esta meta social es donde se inscribe la Tecnología Educativa.

d) *Código Oculto*. Garantiza el control Estatal de la educación y del desarrollo del currículo, dejándolo en manos de los tecnólogos curriculares [encargados del currículo en las burocracias estatales de la educación] para que “entreguen” a docentes y a estudiantes un currículo, cuyos valores han sido predirigidos, y que puede ser considerado como relativamente neutro desde el punto de vista axiológico: es decir, un currículo por encima del bien y del mal.

6.1.3. El proceso de construcción curricular. Visto lo anterior, cabe entonces preguntar: ¿en qué consiste o debe consistir el proceso de construcción curricular?, pues, básicamente éste proceso hace o debe hacer alusión a:

- 1) Formulación de Objetivos.
- 2) Selección de Contenidos.
- 3) Definición de Actividades.
- 4) Establecimiento de Criterios de Evaluación.

Entonces, si, se deben tener en cuenta los cuatro puntos referenciados arriba, ¿por qué se dificulta el proceso de construcción curricular?, pues en razón a que habitualmente los intentos de construir el currículo, lo que realmente hacen es nominar o re-nominar las diferentes asignaturas y sus contenidos, ubicándolos o reubicándolos dentro de una estructura inmodificable en donde

tan sólo se permite realizar operaciones temporoespaciales que, siendo simples maniobras de maquillaje, ponen en evidencia su sustento de acomodación¹, rutinización y tradicionalismo, es decir, que no salen de la *repetición de la repetidora*, perpetuando además el erróneo paradigma de homogeneidad que se tiene en referencia a los estudiantes, quienes sólo son actores-activos del proceso educativo en el momento de la evaluación.

Otro obstáculo que se presenta para abordar coherentemente el proceso de construcción curricular, lo constituye la evaluación, la cual, además de ser *malinterpretada*, es utilizada tan sólo cuando se *percibe que algo anda mal...*, impregnándole el infaltable tinte punitivo.

6.1.4. La estructura curricular. Desde los planteamientos de Bernstein (Revista Colombiana de Educación, 1985), se pueden distinguir dos conceptos fundamentales que nos permiten develar la naturaleza e intencionalidad de las estructuras curriculares y, al mismo tiempo, precisar la estructura de poder y control que las soportan: la *clasificación*, entendida como las relaciones que se dan en la división del trabajo, y la *enmarcación* que expresa la naturaleza de dichas relaciones.

¹ La acomodación implica ausencia de innovación

En el contexto del conocimiento educativo, la *clasificación* se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre los contenidos, mientras que la *enmarcación* hace alusión a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe. Cuando la *clasificación* y la *enmarcación* son fuertes (barreras, límites y roles marcadamente definidos, como es el caso del sistema educativo colombiano), se presenta un tipo de currículo agregado ó de colección cuando la *clasificación* y la *enmarcación* son débiles (los límites se diluyen, los roles ó relaciones no son marcados, lo cual se constituye en el reto a enfrentar), se habla de un tipo de currículo integrado, elaborado y comprensivo.

A continuación se presenta un esquema comparativo entre las estructuras curriculares agregadas y las integradas

Esquema comparativo entre las estructuras curriculares agregadas y las integradas

Puntos de referencia	Currículo Tradicional	Propuesta Curricular
☛ Consecuencia	☛ Intereses disímiles	☛ PEI
▣ Origen	▣ Arbitrario y coyuntural	▣ Intereses, necesidades, problemática y recursos reales
▶ Concepto de currículo	▶ Yuxtaposición y recurrencia en contenidos	▶ Construcción, deconstrucción, re-construcción permanentes
⚡ Modelo de docente	⚡ Dictador de clase ⚡ Repetidor de la repetidora ⚡ Reproductor	⚡ Acompañante en el proceso de acceso, aprehensión, construcción, deconstrucción, re-construcción, manejo y dominio funcionales del conocimiento.
▤ Abordaje del conocimiento	▤ Materias ó asignaturas	▤ Núcleos temáticos ▤ Núcleos problémicos siempre conexos con la realidad y con la cotidianidad.
⊕ Quehacer pedagógico	⊕ Psicorígido, preocupado más por el establecimiento, mantenimiento y perpetuación de la norma y la regla [disciplina mal-entendida], que por el acceso, aprehensión, construcción, manejo y dominio funcionales del conocimiento. ⊕ Fundamentado en el <i>enciclopedismo</i> ; el estudiante es percibido como un <i>cesto-almacenador de conocimientos</i> . ⊕ Apuntalado en relaciones de índole vertical. ⊕ El conocimiento se transmite sin que medie la crítica ni la reflexión.	⊕ Inter, trans y multidisciplinario. ⊕ Coherente y consecuente con la realidad y con la cotidianidad. ⊕ Fundamentado en una estructura de relaciones de índole horizontal. ⊕ El aula se considera como espacio ecológico para el establecimiento de relaciones. ⊕ Para construir conocimiento, media el diálogo, la reflexión, la crítica, el consenso, el disenso e incluso la indiferencia.
☞ Concepto de cultura	☞ Restringido	☞ Ampliado.
⊞ Proceso de investigación	⊞ Intermitente	⊞ Permanente
⊙ Evaluación	⊙ Punitiva ⊙ Se realiza únicamente al <i>percibir que algo anda mal</i> . ⊙ Instrumento de castigo que ayuda a sustentar el "poder" del docente sobre el estudiante. ⊙ Dirigida a resultados y no a procesos. ⊙ Unilateral [del docente al estudiante]	⊙ Crítica-reflexiva ⊙ Dirigida a procesos y no a resultados. ⊙ Multilateral

El anterior cuadro representa desde la perspectiva de Bernstein, citado en la Revista Colombiana de Educación (1985), lo que es legítimo de saber a la luz de las teorías que direccionan el currículo del momento.

Luego las concepciones que se generan al definir o legitimar el saber, originan posturas divergentes que favorecen o no la articulación en los procesos curriculares; el siguiente texto de Luis Carlos Restrepo (1999), representa la crisis que viven las instituciones, y que impacta a la sociedad dada la complejidad de la interpretación del currículo:

“La escuela es violenta cuando se niega a reconocer que existen procesos de aprendizaje divergentes que chocan contra la estandarización que se exige a los estudiantes.

Habrà violencia educativa siempre y cuando sigamos perpetuando un sistema de enseñanza que obliga a homogeneizar los niños en el aula, a negar las singularidades, a tratar a los alumnos como si tuvieran las mismas características y debieran por eso responder a nuestras exigencias con iguales resultados.”

6.1.5. Principios generales y supuestos básicos. Tal y como lo determina el *Informe Nacional Sobre El Desarrollo de la Educación En Colombia (2001)*, éstos son:

- La complejidad.* Es decir, la atención a múltiples variables y el manejo de diversas tensiones que se presentan cuando se tienen en cuenta lo local y lo global, la teoría y la práctica, las tradiciones y las

innovaciones, la ciencia, la tecnología y las humanidades, los procesos y los resultados.

- ☑ *La pertinencia.* El currículo debe responder a las características, necesidades y posibilidades de las comunidades.
- ☑ *La participación.* Para que sean significativos los currículos deben ser diseñados, desarrollados y evaluados con la participación de docentes, exalumnos, centros de investigación, universidades y demás integrantes de las comunidades educativas.
- ☑ *La integralidad.* Para conseguir el pleno desarrollo humano se requiere atender todos los aspectos educables tanto en las personas como en los grupos; atender tanto lo cognitivo como lo social y afectivo.
- ☑ *La transitoriedad.* Los permanentes cambios de la sociedad, de la ciencia y la tecnología exigen una actualización permanente de los currículos.
- ☑ *La autonomía cohesiva.* Los docentes y las instituciones crean sus propuestas curriculares de tal modo que en medio de la diversidad se propicie la identidad nacional.
- ☑ *Articulación de niveles y ciclos.* Los currículos propenden por un articulación desde el preescolar hasta la media.
- ☑ *La gradualidad.* Los niveles esperados en conocimientos, habilidades, valores y actitudes varían en profundidad a través del preescolar, la básica y la media.

- ☑ *Herramientas básicas.* Las áreas de matemáticas, lengua castellana e idioma extranjero se consideran indispensables para acceder al conocimiento en las demás áreas y campos de la formación humana.
- ☑ *Factor de desarrollo.* El currículo es entendido como una estrategia para potenciar las capacidades humanas y como impulsador de convivencia armónica y tratamiento adecuado de problemas y conflictos.

Resulta pertinente señalar que las bases nacionales de los currículos se han elaborado tendiendo como sustento la experiencia de veinte años de renovación curricular realizada en el país, las pedagogías del conocimiento, los nuevos enfoques educativos de las disciplinas, los conocimientos actuales sobre la mente y las inteligencias humanas y los avances sobre ciencia, tecnología e informática.

Los diferentes tipos de conocimiento se seleccionan dentro de una estructura de áreas que incluyen la lengua materna y las matemáticas como herramientas básicas para el aprendizaje y también las demás áreas del conocimiento y de la formación humana. Además la Ley General de Educación establece como temas obligatorios los que considera necesarios de acuerdo con el momento histórico que vive el país. La organización se lleva a cabo dentro de proyectos educativos institucionales que contienen los aportes de las comunidades educativas. Las áreas se pueden trabajar en proyectos pedagógicos integrados

que tengan en cuenta temas de enseñanza obligatoria como ejes transversales del currículo.

En definitiva hoy todos podemos hablar sobre educación pues es un tema que convoca y en donde cada quien tiene su visión , independiente de su profesión, credo, etnia u otro; también se puede decir que de manera implícita y a veces muy explícita se toca el tema que tiene que ver con el currículo , ya que a su vez cada quien porta un imaginario sobre el tipo de hombre y de mujer que se intenciona formar, sobre la formación de la moral y la conciencia, sobre el tipo de sociedad que visiona y desde qué perspectiva puede ser.

Es importante avanzar entonces del plano de las reflexiones conceptuales hacia el sentido que ellas obtienen en el momento de encontrar su expresión, su cuestionamiento o su razón de ser en el quehacer concreto, ya que quienes movilizan cualquier dinámica son precisamente aquellos a quienes en muy raras ocasiones se les menciona como generadores de ideas, de cambios y de formulación de propuestas vivas para la educación; son ellos los estudiantes y los maestros del aula, por quienes en realidad tanto las políticas como las nuevas tendencias les dan su oportunidad; con esto no se niega la participación de los padres o la comunidad educativa general, también se la reconoce como vital, en tanto sea el producto de una dinámica discutida y consensuada a la luz de un sueño coherente en la formación de los hombres y mujeres forjadores de una nueva sociedad, una sociedad trasformadora de las injusticias sociales y

cada vez mas abierta a una política con oportunidad para todos, consciente de los mecanismos reproductores de la sociedad.

Interesa entonces socavar un poco e intentar, mediante la reflexión, la comprensión de las diferentes concepciones sobre el currículo y cómo ellas portan una intención frente a la formación del sujeto, pues se ha encontrado a lo largo de la trayectoria docente de las autoras, una preocupación por situar el currículo como orientador en la formación de un nuevo ciudadano

Ahora bien, es necesario revisar la relación que éstas concepciones hallan entre educación y sociedad y, desde el terreno de la intersubjetividad, el poder que su carácter social subyace en la intencionalidad del direccionamiento curricular.

Se parte entonces por aceptar que el currículo es el "proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida" (Magendzo, 1991)

Con base en ésta sentencia, se puede diferenciar que se ha vivido una concepción académica del currículo centrada en disciplinas de estudio determinado por la adquisición de conocimiento, la cual va a definir la participación como ciudadano, el ejercicio de la democracia y la moral en la

sociedad; luego es de gran importancia el saber acumulado por la vida académica y, por tanto, el plan de estudios y sus prácticas educativas son definitivos, el proceso de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento se convierten en sus premisas esenciales. Aquí las necesidades requeridas por el entorno o de los estudiantes pasan a un segundo plano como fuente de contenidos curriculares pues se espera que el estudiante crezca como persona en la medida en que le otorgue significado al contenido disciplinario. Dentro de ésta concepción los docentes nos convertimos en los “magos” de la construcción de los planes de estudios y de la determinación de la relevancia de los temas a trabajar; los estudiantes por su parte debían obedecer la propuesta y quien la asumiera a cabalidad, pues lograría el objetivo planteado por el currículo y con ello un reconocimiento general.

Mas adelante se pasa a una concepción curricular preocupada por la eficiencia social, su intención está direccionada hacia la formación de un adulto capaz de interactuar activa y efectivamente con su medio; en este sentido se trabaja por formar al ciudadano del mañana ilusionando un ideal que paso a paso se perfila en la medida en la que avanza en el mundo académico, pareciera ser que la formación es acumulativa y que cada parte se une en la estructuración del todo; además que la labor lograda tendrá que ver con el perpetuar el funcionamiento de la sociedad y conducir al individuo a una vida adulta casi esperada y significativa para el conjunto de la sociedad; se lideran los procesos en aras de continuar el estado de la sociedad, más bien, se pretende perfeccionar la

existente; la idea es actuar efectivamente en el futuro y esta es la pauta que marca la evolución y el progreso del futuro, evaluado con respecto a la eficiencia entre fines y medios, luego la preocupación en torno a la planeación, organización de objetivos y lineamientos superan y hacen ausente el interés por la necesidad social real y se reduce como una práctica rutinaria de hacer del currículo.

Y llega entonces una nueva ola, fue aquella que casi se convirtió en moda, tanto así que el cuerpo docente en general empezó a pedir un discurso generalizado, "currículo centrado en el estudiante", pero el problema real está en el ¿y cómo? Si por historia se ha manejado la dinámica cotidiana desde otras urgencias; se habla entonces de la educación integral y por ende de los docentes integrales, de planes de estudio integrados, de colegios integrales, de educación para la integración, de niños integrados y hasta de edificios y aulas inteligentes; para sostener esta idea, la estructura y haceres propios del currículo tienden a intentar el control del crecimiento del niño o a pretender modelarlo de acuerdo con las expectativas del adulto, y se pone en boga el tema de la autonomía para decidir sobre temas propios del aprendizaje. Se hace entonces necesario que las instituciones y todos aquellos quienes las conforman cuestionen su forma de actuar respecto a la idea de participar y que a su vez sientan el ejercicio de la vida democrática para lo cual se activa el gobierno escolar que poco a poco se ha convertido en un hacer más pero que en realidad muy someramente impacta las políticas generales e institucionales.

Como lo expresa Porlán (1996), en la subsiguiente propuesta se encuentra una visión constructivista, la cual relaciona “las intenciones educativas del profesor y los intereses reflexionados y organizados de los estudiantes”.

Hoy día se nota claramente que se choca ante un mundo adverso, lleno de novedad pero cifrado en la urgente necesidad de buscar otra alternativa para contribuir en la reconstrucción del mundo social, nos enfrentamos a una multiplicidad de problemas, a la ola juvenil del “no futuro”, al deterioro ambiental, a un llamado a construir y reconstruir valores sanos para la sociedad, a la crisis de identidad, de la fe; de la misma epistemología en fin es imperioso promover un cambio en el conocimiento, en su proceso de producción y difusión tanto en el plano interno como en el plano externo.

Mejía (1995) hace ver que de hecho estamos frente a un cambio de época. Textualmente señala que: “...podemos decir con certeza, que estamos frente a un cambio de época”.

En ese sentido, todas las herramientas de pensamiento, (el lenguaje, los textos, las lógicas que implican una destreza adquirida desde la cual se construyen los modelos mentales y comunicativos) permiten generar los elementos con los cuales se piensa y se expresa con más efectividad y mayor nivel los procesos del pensamiento.

La época actual se caracteriza porque el conocimiento se convirtió en factor productivo por excelencia, con fenómenos de concentración y acumulación tecnológica basados en la intensidad del conocimiento tecnológico.

Uno de los lugares más visibles de este proceso, según Mejía (1995), es la informatización, en el cual la mercancía (“información”) asume un valor cada vez más alto y pierde progresivamente su dependencia con respecto al lugar y al tiempo.

Esto se hace visible en el incremento del porcentaje del sector servicios en el Producto Interno Bruto (PIB) de los países, en el aumento de los trabajadores de cuello blanco y en el volumen de negocios en la industria electrónica, entre otros y se puede decir también, en la velocidad con la cual se da la incorporación de las nuevas técnicas que afectan todas las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

Por ejemplo, en 1881 se inventó el teléfono, pero para hacer su difusión masiva se necesitaron casi 120 años y, la velocidad de la difusión plantea que esos medios llegan mucho más rápido a la vida cotidiana de las personas.

El desconocimiento de los cambios de época, supone desconocimiento frente a los paradigmas para los cuales los planteamientos curriculares requieren estar

acorde con las expectativas que la sociedad se ha planteado, evitando caer en el “terreno de la estandarización cultural”, en buena medida ocasionado por la interpretación de la globalización en donde es evidente el manejo del poder considerado para este siglo como algo no fáctico; “el conocimiento” ya no es el agua, ya no es el petróleo, es la posibilidad de emprender caminos de emprender realidades, de construir propuestas con perspectivas integrales futuristas que correspondan a los contextos asumidos con responsabilidad social, caminos descubiertos gracias a la investigación del análisis y la invitación a todos los miembros de la sociedad a participar en propuestas de y para su desarrollo.

Definitivamente el papel de las universidades a nivel mundial adquiere a su vez nuevas exigencias, nuevos requerimientos que se consoliden como “espacios adecuados para el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes y para introducir metodologías que propicien el trabajo colaborativo, la investigación formativa y el pensamiento complejo” como lo exponen Orozco y Martínez (2006).

Por su parte las competencias esperadas en la formación del profesional exigen también docentes universitarios altamente competentes que construyan y participen en la elaboración del currículo y que direccionen la transformación del conocimiento mediante la formulación de propuestas investigativas como retos

que plantean una nueva mirada a la educación contemporánea; de ahí que Orozco y Martínez aseveren que:

“El ejercicio de la docencia es una profesión y como tal debe asumirse por los mismos profesionales y por los empleadores quienes deben tratar al docente como una persona que construye Universidad, que la vive, la siente, y la defiende siempre y cuando esté recibiendo el tratamiento y los estímulos adecuados de ella.”
(pág.35)

Se ha pasado de la certeza frente a la visión que venden las políticas educativas y de la formación propia del docente hacia el llamado a formar para lo impredecible, a respetar procesos, a avanzar desde las habilidades y a enfrentarse a situaciones no vividas con la seguridad de lo que sabemos, por ello somos llamados a formar para la incertidumbre creadora.

6.2. Articulación Preescolar-Primaria

6.2.1. Antecedentes. El proceso de articulación Preescolar-Primaria tiene su génesis legal durante el primer semestre de 2005, cuando se definieron los lineamientos para una política de educación para la primera infancia, y se empezó con la formulación de estándares de competencias en preescolar destinados o planeados para mejorar las condiciones de ingreso de los niños a la educación básica primaria, los cuales se recopilaron en el documento

denominado: "Estándares básicos para la educación de la primera infancia"; cuyo objetivo básico consistió en sentar las bases para iniciar un proceso de deliberación en torno a los principios del desarrollo humano y del sentido pedagógico para así posibilitar la comprensión de por qué la educación preescolar tiene una función especial que la hace importante por sí misma y no como preparación para la educación primaria", lo cual destacó como un gran avance por cuanto "educar a los niños y a las niñas para la vida, para formar ciudadanos libres, democráticos y especialmente para ser niños es la idea central que da sentido a la educación preescolar". (Manrique, 2007)

Puede decirse que, actualmente, el proceso de articulación preescolar-primaria apunta a los siguientes objetivos: a)- aumentar cobertura a través del ICBF y, en el caso específico de Bogotá, por medio de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS); b)-, fortalecer el nivel de educación inicial y preescolar a través de una política educativa para la primera infancia, que apoye la estructura institucional, revalorice la función social del preescolar, reconozca a la familia como el primer espacio de socialización y desarrollo del niño, potencie el rol del educador, replantee concepciones de enseñanza-aprendizaje y facilite la continuidad armónica del niño de la educación inicial al preescolar y a la básica.(MEN, 2007)

Manrique (2007) agrega que en los lineamientos curriculares también se propuso que "la educación preescolar deberá realizar un proceso de

integración, selección y filtro de lo más valioso y significativo de ella para el proceso educativo” y sobre la integralidad del mismo se argumentó que “la educación preescolar, además de continuar y reafirmar los procesos de socialización y desarrollo que los niños y las niñas traen de su casa, los introduce al mundo escolar y les crea las condiciones para continuar en él, potenciando sus capacidades que les faciliten el aprendizaje escolar y el desarrollo de todas sus dimensiones como seres humanos”.

En referencia la articulación en los establecimientos educativos que tuviesen preescolar y primaria, el MEN determinó que “deberán hacerlo conforme a su proyecto educativo institucional, considerando los requerimientos de salud, nutrición y protección de los niños, de tal manera que se les garantice las mejores condiciones para su desarrollo integral”.

Por tanto, los lineamientos curriculares para preescolar determinaron el primer intento en cuanto a la articulación ya que fijaron que era una etapa independiente de la primaria, pero que debía preparar a los educandos para etapas posteriores.

El MEN (2002), propone entonces, a través del denominado “Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria”, una articulación basada en una mirada integral de la escuela, traducida en un proyecto educativo que dé sentido y coherencia a los procesos organizativos y de gestión, investigativos y curriculares que se desarrollan en ella. En este sentido, los materiales que se presentan a consideración de los docentes, además de un diagnóstico sobre la realidad escolar, fijan posturas, proponen líneas de acción y plantean propuestas sobre estos aspectos, susceptibles de ser enriquecidas y sometidas al debate por parte de la comunidad educativa.

En el citado “Marco general para un modelo de articulación preescolar-primaria” se presenta:

- Una revisión histórica de la articulación preescolar-primaria llevada a cabo en el país.
- Una síntesis de la indagación diagnóstica llevada a cabo con 482 docentes de Preescolar y Primero de 14 departamentos del país, con el fin de detectar sus necesidades, saberes y prácticas respecto a la articulación en este nivel y grado.
- Una conceptualización del desarrollo del niño, teniendo en cuenta las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética y afectiva.
- Una mirada sobre el PEI, como una propuesta de reinención de la escuela, y eje articulador del quehacer pedagógico entre todos los niveles.

- Una perspectiva de trabajo a través de los proyectos lúdicos y pedagógicos.
- Una herramienta de investigación en Preescolar y Primaria: El Diario de Campo.

Con los diferentes aspectos contemplados se pretende ubicar al docente en la problemática de la articulación y en la forma como es vivenciada en la escuela, así como en una fundamentación general que permita al docente tomar posiciones y, mediante la investigación construir y consolidar propuestas coherentes, creativas y pertinentes a los diferentes contextos educativos.

6.2.2. Definición. De acuerdo con la red académica de la Secretaría de Educación Distrital (SED), el proyecto de articulación Preescolar-Primaria constituye un espacio que reconoce y posiciona a los docentes como profesionales que reflexionan su cotidiano quehacer pedagógico práctico de aula para transformarlo, cualificarlo y socializarlo en favor de la calidad educativa. Con ello se busca superar la repitencia, el aburrimiento y el ausentismo escolar que presenta estadísticas alarmantes en el grado primero de primaria.

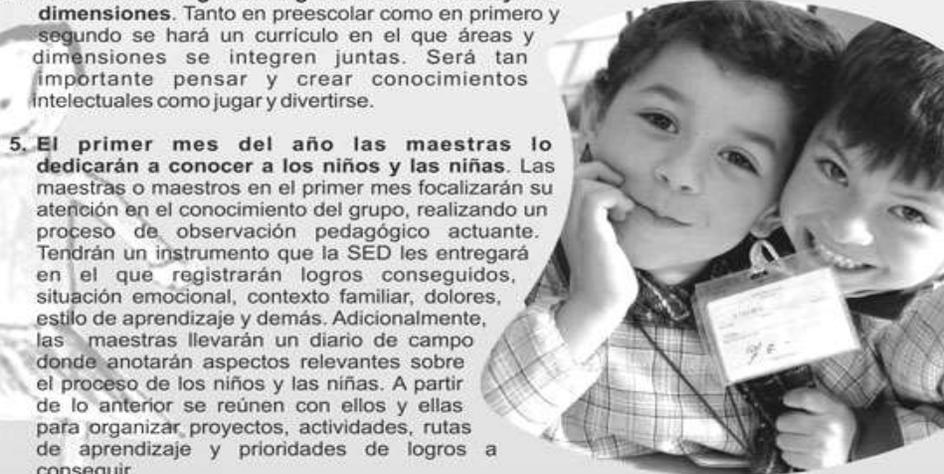
La SED ha divulgado la información pertinente en referencia a la articulación preescolar primaria mediante el siguiente documento:

Una apuesta que consolida la Articulación

La construcción de la propuesta apunta a elevar la asistencia al colegio, reducir la repitencia y el abandono y conquistar el gusto, el placer y la alegría de los niños y niñas por estar en la escuela. A la vez, a generar un modelo pedagógico y organizativo que tenga en cuenta la singularidad, el tamaño, las ideas, los deseos y los conceptos infantiles. De esta forma se logrará el bienestar de los niños y niñas para minimizar los problemas académicos, de rendimiento y de retardo en el aprendizaje.

Lo primero que busca la propuesta es impactar el currículo y formular las estrategias que la consoliden como política educativa pública, de acuerdo con los siguientes lineamientos:

- 1. Generar un Plan de Articulación de trabajo del preescolar con los primeros grados, donde no haya divisiones arbitrarias.** En este primer ciclo, de grado cero a segundo, el plan educativo debe ser integrado, planeado en colectivo por el grupo de maestras responsables, con el apoyo y acompañamiento de todo el colegio. Ellas diseñarán su currículo, su programa y su plan de estudios de manera coordinada.
- 2. La maestra o maestro asignada o asignado a grado primero, estará con este grupo hasta que termine segundo.** Con esta estrategia, la maestra o maestro tendrá más tiempo para vincularlos a los códigos y símbolos que maneja la cultura. De esta forma los niños y niñas pasarán a tercero con unas competencias y desarrollos adquiridos tanto a nivel cognitivo como en todas las dimensiones de su desarrollo.
- 3. Ningún niño o niña perderá primero por no saber leer, ni escribir.** Los niños y las niñas no van a perder porque no habrá razón que lo justifique. Si alguno de ellos y ellas no sabe leer y escribir es necesario contemplar que este es un proceso de construcción continua y a largo plazo y que diversos factores lo determinan, entre ellos las didácticas específicas, y de las exigencias externas y concepciones sobre estos saberes. Aunque éste es un logro fundamental también lo son otros de orden social, afectivo, científico, etc.
- 4. Una mirada integral e integradora de las áreas y las dimensiones.** Tanto en preescolar como en primero y segundo se hará un currículo en el que áreas y dimensiones se integren juntas. Será tan importante pensar y crear conocimientos intelectuales como jugar y divertirse.
- 5. El primer mes del año las maestras lo dedicarán a conocer a los niños y las niñas.** Las maestras o maestros en el primer mes focalizarán su atención en el conocimiento del grupo, realizando un proceso de observación pedagógico actuante. Tendrán un instrumento que la SED les entregará en el que registrarán logros conseguidos, situación emocional, contexto familiar, dolores, estilo de aprendizaje y demás. Adicionalmente, las maestras llevarán un diario de campo donde anotarán aspectos relevantes sobre el proceso de los niños y las niñas. A partir de lo anterior se reúnen con ellos y ellas para organizar proyectos, actividades, rutas de aprendizaje y prioridades de logros a conseguir.
- 6. El colegio se dedicará a descubrir lo mejor de cada uno.** A los niños y niñas ya no se les calificará por lo que les hace falta, por lo que no saben o por lo que no lograron, sino por los talentos que poseen.
- 7. La evaluación, un obligado pare intencionado.** Habrá una continua evaluación, revisando la articulación y los niveles de complejidad. La maestra de preescolar comienza el proceso que continúa la de primero, con un mayor nivel de profundidad y la maestra de segundo seguirá aumentándola, pero con el mismo enfoque.



6.2.3. Articulación desde la perspectiva de constitución de sujeto. Tratar el tema articulación sugiere inevitablemente abordar algunos factores que involucran en el proceso de desarrollo humano, partiendo del reconocimiento del complejo comprendido que implica reflexionar sobre cultura (esas condiciones tan propias que en su conjunto consolidan identidad); en ellas subyacen dos procesos, el de socialización y el de individualización, los cuales son decisivos a la hora de profundizar sobre el sujeto que es la fuente de un sinnúmero de discusiones respecto a su evolución, su desarrollo general, su comportamiento, sus características y otro gran cúmulo de posibilidades de análisis; entre ellos encontramos algunos factores puntuales que inciden en el desarrollo humano tales como son:

- El contexto donde cada sujeto se desenvuelve a nivel social, económico, político, tanto en lo regional como en lo nacional.
- Condiciones físico-orgánicas.
- Condiciones culturales.
- Calidad de sus interacciones las cuales marcan la diferencia en las formas de ser, sentir, vivir, conocer, actuar de cada uno.

La anterior visión es interpretada como proceso complejo en permanente transformación, mediada por dimensiones constitutivas como la social, la cultural y la personal. El desarrollo humano como proceso en que se construye el sujeto en la interacción con los otros, está mediado por la cultura, en tanto

esta propicia la construcción de identidad individual y social, a través de una compleja red de relaciones e intercambio de significados internalizados en la conciencia personal y social, otorgándole sentido a la producción social en diversos campos del desarrollo humano como lo son el científico, el religioso, el económico y el estético.

Para la construcción de identidad individual y social se requiere de la cultura como marco interpretativo, lo que entraña descifrar, comprender e interactuar desde la realidad a partir de las experiencias cercanas frente a prácticas políticas, religiosas y sociales, desde las cuales se analiza y comprende la construcción del sujeto, toda vez que en la interacción social se genera la socialización y se identifica la mediación de la cultura como proceso de construcción del desarrollo humano.

Ese transcurrir del sujeto ha suscitado análisis que recogen la mirada al desarrollo humano, desde perspectivas progresistas, como la búsqueda de la autonomía propuesta por Kohlberg, los procesales continuos formulados por Erikson, la teoría psicosexual de Freud y muy seguramente otras. Pero definitivamente es en el espacio de la socialización concebido como “espacio privilegiado de construcción del sujeto, de construcción de su identidad individual y social”, en donde se ubican y movilizan un conjunto de condiciones que buscan, requieren y evidencian “articulaciones” vistas desde cualquier perspectiva.

Estas “situaciones de articulación” se dan en la medida en que consideramos la construcción del sujeto y este a su vez, construye espacios de interacción; dichos espacios colaboran, en la medida en que se vivan, a construir formas de representar el mundo y de actuar en él desde la relación y reconocimiento del otro, de los otros y, por supuesto, de sí mismo. Igualmente la cotidianidad juega un papel fundamental en la permanente producción de significaciones que da el sujeto, ya que en la medida en que interacciona, la consolida y lo define como individuo, marca la ruta de sus comprensiones y de sus conflictos, por supuesto entonces, de la forma de asumirlos. Esta manera muy propia, determina la forma y calidad de las interacciones, ya que cada uno da una valoración distinta a esos elementos culturales-sociales que lo han consolidado como sujeto y sobre ellos fundamenta una y otra vez su interacción, es decir, el entorno cultural se crea y recrea; se significa y resignifica, de manera que la socialización se considera como un juego recíproco entre sujetos y entre ellos y la cultura; siendo allí; en este juego recíproco, en el que se hace real el dominio o la emancipación del sujeto humano y de los grupos humanos.

Habermas, citado por Delgado (2007), plantea que lo humano se constituye a partir de la triple dimensionalidad, se asimila por los medios de comunicaciones siendo ellos el trabajo o producción, el lenguaje o comunicación y el poder.

Para Gollman, también referenciado por Delgado (2007), es en la interacción en donde el sujeto capta el sentido de la realidad social, la comprensión de sí

mismo y de los demás y el alcance de la construcción de la subjetividad, en su doble e integral dimensión de individuación y socialización.

González, reseñado por Delgado y Sandoval (2005), plantea que la configuración subjetiva es una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación con las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura.

Hemos visto cómo la construcción del sujeto está determinada por ese mundo de posibilidades de socialización que se viven en la sociedad, lo cual implica ser partícipe de ésta dialéctica; esa constante conjugación de mundos de vida, de realidades que se ponen en juego en la inter-subjetividad y de las crisis que cada sujeto afronta en su diario vivir al comprender y hacer comprensiva la realidad. En orden con ello, Alvarado y otros (2006) expone que en el desarrollo humano, las perspectivas de puesto, o sea, el “rol” que cada uno juega en la diversidad de espacios en los que se enfrenta, pues no solo vivimos en el mundo sino que participamos cada uno en el ser del otro, el lenguaje juega un papel protagónico en el ejercicio de la socialización, pues a través de él accedemos a la realidad social y es en él en donde se circunscriben las posibilidades de generar, de avanzar, de retroceder y de reconstruir las soluciones de articulación.

Considerando la educación como un proceso de socialización para el desarrollo humano en las dimensiones social, cultural y personal en donde el sujeto se constituye como tal en interacción social, la familia, la escuela y la comunidad son facilitadores y dinamizadores en dichos procesos formativos y constitutivos del sujeto social, político, creativo, ético, afectivo y productivo, en donde “los aprendizajes no solo deben ser referidos a las cosas y a la realidad, sino que deben construirse alrededor del sentido, ya que la realidad no solo tiene un componente objetivo- material, sino además un significado, contenido, que debe ser relevante para todos los comprometidos en un determinante proceso educativo o social”. (Delgado y Sandoval, 2005).

La constitución del sujeto implica reconocer que el desarrollo humano está directamente relacionado con las formas de organización social, en donde se gesta el proceso de socialización que tiene que ver con el proceso por medio del cual el sujeto accede y participa en la construcción de referentes de identidad cultural y social de su comunidad o grupo de pertenencia, y paralelamente configura el desarrollo de su identidad personal; por consiguiente las acciones orientadas a promover el desarrollo humano requiere que desde el Proyecto Educativo Institucional se configure la articulación de la familia con la escuela y en la escuela entre los niveles del sistema educativo. La comunicación juega un papel fundamental en el proceso de socialización pues es en ella en donde se ven reflejados los roles, las relaciones intersubjetivas, el control, la autorregulación, las relaciones entre espacio y proximidad; es en la

interacción donde se tiene conciencia respecto a la percepción, a la valoración, a la presencia, a las creencias, a los conocimientos, a los intereses y a los gustos.

El proceso de socialización, o constitución de sujeto tradicionalmente se ha enfocado fragmentaria y temporalmente considerando que a la familia le corresponde la socialización primaria y a la escuela la socialización secundaria. Tedesco (1995) plantea que la escuela actualmente está cumpliendo la función de socialización primaria además de la función histórica de socialización secundaria que venía cumpliendo. El papel de la socialización primaria que era cumplido por la familia, ha sido transformado entre otros motivos por los cambios de roles que se han venido gestando al interior de ésta en los últimos años, debido a la inserción rápida de la mujer al trabajo, al cambio de la estructura familiar, y a la escolarización cada vez más temprana de los niños y las niñas.

El anterior planteamiento de Tedesco (1995), permite deducir que ese déficit de socialización primaria de la familia, sumado a la falta de preparación de la escuela y sus maestros para cumplir ese rol de socializadores primarios, puede tener incidencia en la desarticulación entre la familia y la escuela en el ciclo vital de la primera infancia tan fundamental para el desarrollo de los niños y las niñas.

Delgado (2007) agrega que para Barbero, la familia es la gran mediación que permite que se viva la socialidad, presencia ineludible y constante de la colectividad en la vida, en donde la cultura es un proceso de socialización que permite la reproducción de la sociedad y lo cotidiano, tiene que ver con las formas concretas como la sociedad se reproduce y se concibe como espacios interactivos para la constitución del ser humano.

Delgado (2007) indica adicionalmente que Habermas plantea que lo humano se constituye a partir de la triple dimensionalidad, que se asimilan a medios de comunicación, trabajo o producción, lenguaje o comunicación y el poder.

Rey, mencionado por Delgado (2007), enuncia que para Gollman es en la interacción en donde el sujeto capta el sentido de la realidad social, la comprensión de si mismo y de los demás y el alcance de la construcción de la subjetividad en su doble e integral dimensión de individuación y socialización.

En un documento de CINDE (2007), se encuentra que Fernando González plantea que la configuración subjetiva es una organización de sentidos subjetivos que definen los procesos simbólicos y las emociones que se integran de forma inseparable en relación con las experiencias del sujeto dentro de los espacios simbólicos de la cultura.

La constitución de sujeto como proceso dinámico, continuo, permanente no lineal requiere debilitar las fronteras de la escuela (Mockus y otros, 2006), para hacer más permeable la escuela a la cultura extraescolar y a la elaboración de la propia experiencia, esto igual se aplica para solucionar la desarticulación entre escuela y familia en el proceso de socialización, entendiendo que los saberes de la familia y de la comunidad son constituyentes de la cultura extraescolar. Por ello, Mockus y otros (2006) declaran:

“El papel alcanzado por la escuela dentro del proceso de socialización y de reproducción cultural le da un alcance sin precedentes al cuestionamiento sobre su sentido y orientaciones. Al menos en parte este cuestionamiento y las innovaciones que genera convergen con cambios pedagógicos que vienen afectando lo que llamamos la frontera de la escuela.”

Lo anterior no implica desconocer las diferencias entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar. Estas diferencias y relaciones entre los dos conocimientos son el centro de muchas investigaciones actuales.

Empero, la articulación entre lo escolar y extraescolar puede afectar el carácter y la jerarquía de los motivos que gobiernan la relación del alumno con el saber. De modo que el grado de delimitación de la frontera entre conocimiento escolar y extraescolar, el grado de separación entre los juegos del lenguaje propios de la escuela y los demás, favorece bien sea la ruptura, bien sea la continuidad, entre deseo y voluntad, entre motivos surgidos primordialmente del mundo

interior y motivos referidos primordialmente al mundo social-normativo. Ello corresponde a dos grandes tipos de socialización que deben ser comprendidos como “tipos ideales” y que por lo tanto, difícilmente podrían encontrarse “puros” en la realidad (Mockus, 2000). En la actualidad recae sobre la escuela universalizar la tradición escrita y las formas de comunicación y de conocimiento a ellas asociadas y socializar dentro de un pluralismo moral (hedonista).

Para Bernstein (1985), la rigidez de las fronteras internas y externas de la escuela son una expresión de la rigidez de las clasificaciones que separan entre sí las distintas categorías sociales. En consecuencia el debilitamiento de la frontera de la escuela, favorece un debilitamiento de los mecanismos de diferenciación y segregación social, por lo que la escuela y el pensamiento pedagógico deben reconocer unos límites en tanto la reproducción cultural no resulta disponible, configurable a voluntad en el grado en que lo es la producción material.

La educación cumple una función socializadora que es entendida como un proceso de constitución de sujeto, esta subjetividad implica proceso y transformación. En este proceso son agentes socializadores, los jóvenes, los maestros y maestras, los padres y madres y los miembros de la comunidad y requiere ser concebido desde el enfoque diferencial de etnias, género, territorio, generacional, social y cultural que reconoce y respeta las diferencias

entre los individuos, y desde “los modelos de diferenciación-innovación, centrados en explicar las diferencias interindividuales y el potencial de cambio de las instituciones y de las sociedades a partir de procesos intencionados de sus actores sociales, comparten el papel definitivo que juegan las circunstancias socio-históricas y la forma particular de apropiación que el sujeto hace de ellas, en la construcción de actitudes, valores y comportamientos políticos “. (Rodríguez, En: Alvarado y otros.2006)

Las anteriores consideraciones se convierten en fuente principal a la hora de estructurar la metodología elegida con el fin de reconstruir la experiencia vivida por las autoras respecto al tema enunciado en donde es imprescindible atender las necesidades e inquietudes de cada uno de los agentes educativos para así desarrollar una propuesta que reúna las condiciones fundamentales para consolidar un currículo que favorezca la articulación entre los grados preescolar y primer grado del ciclo inicial.

6.2.3.1. La Comunicación y el Lenguaje. La comunicación si bien es definida como un proceso en el cual se construyen, en la relación con los otros, significados, y que permite el desarrollo integral del ser humano en sus dimensiones cognitiva, emocional, social, tiene raíces hereditarias; su expansión más importante se produce por la interacción de los seres humanos con el medio, es decir, evoluciona a partir de su entorno o ambiente más próximo y comienza desde antes del nacimiento. Es uno de los retos del

docente atender a niños cada vez más pequeños y por consiguiente es muy importante que el profesional comprenda cómo se ha dado desde su inicio éste proceso que cada vez es más intencionado.

Paulatinamente, durante el crecimiento, ésta comunicación va adquiriendo diferentes formas. Inicialmente es sólo un lenguaje gestual y de expresión de llanto, gorjeos, etc., luego se comienzan a emitir sonidos, se ligan sílabas o palabras sin sentido, hasta cuando éstas van teniendo un significado cada vez más importante, el cual está determinado por la intencionalidad que rodea el entorno donde se desarrolla ese proceso inicial de comunicación y que a su vez determina las formas de interpretar el mundo o los conflictos que se puedan tener para ser interpretados.

El lenguaje, entendido como la capacidad que tienen los hombres para expresar su pensamiento y comunicarse por medio de un sistema de signos vocales y ocasionalmente gráficos, es el instrumento más importante y poderoso que empleamos las personas para comunicarnos, y, es probablemente una de las facultades más típicas de la especie humana, si no la que más. No se conoce ninguna otra especie que haya desarrollado por sí misma un sistema de comunicación simbólico tan complejo como el lenguaje humano, por tanto es imprescindible abordar el tema en relación con los procesos de articulación pues aquí subyacen sus nodos de posibilidad o de conflicto.

El lenguaje como comunicación también facilita el desarrollo cognitivo y posibilita la resolución satisfactoria de problemas, especialmente cuando ésta se realiza con otras personas.

El lenguaje, por tanto, es uno de los aspectos básicos en el desarrollo de los seres humanos y como tal, adquiere una especial relevancia en la implementación de las Bases Curriculares para la Educación Parvularia, a través del ámbito de la comunicación que incluye dos núcleos: lenguaje verbal (oral y escrito) y lenguajes artísticos, éstos últimos parecieran ser muy poco reconocidos en el ejercicio práctico de la realidad educativa, pues cada vez hay más recorte en los docentes especializados en éstas áreas para el apoyo de los procesos de los niños y niñas más pequeños.

El lenguaje en los niños va formándose mediante la imitación de las personas que le rodean. Y si bien es cierto que el lenguaje nace espontáneamente en el seno de los grupos, no es menos cierto que, sin la ayuda del medio que rodea al niño; en especial los padres, la familia, las educadoras, quedaría incompleto si el clima familiar no aporta en este campo dado que los niños van aprendiendo por imitación, es aquí donde merece atención cualquier tipo de incongruencia que se esté presentando en el juego de las interacciones sociales.

Es importante señalar que al mismo tiempo que los niños adquieren el lenguaje, también se apropian de la cultura, de los valores y formas de actuar y de hablar, de conformidad con las circunstancias particulares de cada quien. Los niños también aprenderán muchas cosas de las relaciones sociales y de las características de los contextos sociales no solamente porque los padres les instruyen mediante el lenguaje premeditadamente, sino porque observan cómo los adultos emplean el lenguaje. (Pérez, 2002)

Aunque éste no es el único sistema de comunicación puesto que también se emplean otros como por ejemplo, la mímica y el lenguaje corporal, es el lenguaje oral y escrito el que ocupa un lugar predominante en la cultura actual, de ahí la importancia de reconocer en cada niño y en cada niña no sólo sus características individuales y los aprendizajes previos con que llegan a la escuela, sino además las estrategias que emplean para comunicarse.

Por tanto, el papel del educador es clave, pues el docente se constituye en un interlocutor atento que contribuye con su intervención a potenciar los aprendizajes de los niños y, al mismo tiempo, a que cada niño supere los obstáculos con los que tropiece y logre comunicarse eficazmente, de tal manera que logre reconocer el mundo que lo rodea, transformarlo y transformarse positivamente en el transcurso de su formación.

6.2.3.1.1. Funciones del Lenguaje. Los niños usan el lenguaje para obtener lo que desean, para regular su conducta y la de otros, para relacionarse y darse a conocer. Progresivamente van ampliando su manejo. En un principio lo usan para indagar y conocer lo que son las cosas, contarle cosas a alguien. Simultáneamente desarrollan la imaginación para inventar otros mundos dándoles significados y expresándolos mediante el lenguaje. Todo este proceso se desarrolla durante los primeros años de vida de manera natural.

De ésta manera los niños, perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden usarlo para:

- Darse a conocer: función personal
- Para obtener lo que desean: función instrumental
- Intercambiar con otros, solicitar, afirmar: función relacional
- Contar a otros lo que saben: función informativa
- Averiguar sobre sucesos, sobre objetos: función investigativa
- Creación de mundos imaginarios a través de sus propias fantasías o dramatizaciones: función literaria o poética
- Regular su propia conducta o comportamiento y la de otros: función regulativa.

Esta función denominada como regulativa, se refiere a que, teniendo el lenguaje como principal función la comunicación entre las personas, termina siendo

además, un instrumento de comunicación con uno mismo y regulador de la propia conducta, ya que al tener el niño cierto dominio del lenguaje, es capaz de comportarse y expresarse de forma diferente en variados momentos y lo hace porque asume las normas de conducta social y los hábitos que no se adquieren por costumbre ni por lógica, sino a través de la repetición verbal de las consignas. (Larraga, 1997)

En el niño o la niña, ésta transición se realiza lenta y gradualmente y necesita el apoyo de los adultos, especialmente de sus padres y de los educadores, lo cual hace imprescindible del maestro y de los adultos un ejercicio de construcción conceptual respecto al tema que favorezca el desarrollo adecuado de la comunicación en todo el mayor sentido de la palabra, exige entonces espacios de interacción entre todos los agentes intervinientes en el proceso educativo.

Sin embargo una de las funciones más importantes del lenguaje está ligada al desarrollo de funciones superiores como el desarrollo del pensamiento. El instrumento más importante que empleamos las personas para comunicarnos es el lenguaje, sistema de naturaleza simbólica que, entre otras cosas, permite "re-presentar" la realidad (volverla a hacer presente cuando no lo está). Esta representación y la comunicación, son dos capacidades propias de los seres humanos.

6.2.3.1.2. Factores que intervienen en el desarrollo del Lenguaje.

Seguidamente se presentan algunos factores que determinan desde la perspectiva de desarrollo humano elementos decisivos a la hora de procesar y avanzar en el tema de la articulación, desde la óptica de la comunicación y el lenguaje.

6.2.3.1.2.1. Establecimiento de vínculos afectivos, cercanos, seguros.

Como cualquier aprendizaje el desarrollo del lenguaje debe darse en un ambiente de seguridad y confianza. Las primeras relaciones (vínculos afectivos) que establecen los niños, son, desde que nacen, con su madre. Progresivamente su círculo de afectos y contención se van ampliando e incluyen su familia más cercana, sus vecinos, su barrio. La entrada al jardín infantil o a la escuela marca un paso muy importante en el establecimiento de vínculos afectivos, pues la educadora, se convierte en el adulto más cercano (en ausencia de su familia) en el que confiará y que se convertirá no sólo en un mediador de sus aprendizajes, sino también en un soporte de afectos seguros y confianza.

Más importancia aún adquieren los educadores para los niños que, por diversos factores, no tienen el apoyo en sus familias; niños que no cuentan con un ambiente adecuado para sus aprendizajes y su desarrollo, máxime cuando por las condiciones económicas y culturales de la actualidad los niños ingresan

cada vez mas pequeños al jardín y a su vez se hace imprescindible la formación profesional de quien o quienes asuman esta delicada tarea.

6.2.3.1.2.2. Interacción acogedora. Una mediación eficiente implica proporcionar a los niños, en primer lugar, un ambiente afectivo que les permita expresarse con confianza, frente a un interlocutor que los escucha atentamente, los comprende y les demuestra que su comunicación es importante para él.

Hohmann y Welkat (1999) señalan:

"Los niños aprenden a hablar y a leer y escribir porque quieren comunicarse con las personas importantes en su vida. Estas aptitudes no las aprenden porque los mayores se sienten y les enseñen, sino porque las personas los escuchan y responden con interés a todos sus intentos -aunque sean titubeantes- de expresar con palabras sus deseos, pensamientos y experiencias."

En éste contexto, es muy importante que los educadores tengan una actitud de acogida con los niños en sus procesos de aprendizaje. Detalles tan simples como mirarlos a los ojos cuando los niños hablan o cuando se les responde, marca una diferencia con una respuesta dada mirando hacia "cualquier parte". La acogida no se improvisa, ni se puede manifestar sin un sentimiento verdadero, la acogida se evidencia con la actitud, la postura corporal, la mirada,

ésta tarea no puede limitarse a los maestros de preescolar debe convertirse en un ejercicio permanente y continuo muy propio del maestro de cualquier grado.

6.2.3.1.2.3. Oportunidad de practicar. Los nuevos aprendizajes requieren de práctica. Los niños necesitan repetir varias veces lo nuevo que están aprendiendo hasta lograr internalizarlo. De la misma forma el lenguaje se aprende practicando. Los niños desde que nacen aprenden imitando a los adultos, repitiendo lo que los adultos hacen o dicen. Necesitan practicar el lenguaje en diversas situaciones y contextos hasta internalizar sus nuevos aprendizajes, más aún se reitera la importancia de experiencias enriquecedoras y favorables que sirvan de ejemplo digno de imitar, una vez más se pone en cuestión el ejercicio profesional docente por parte de quienes no tienen formación para asumirlo. En resumen, en todas las situaciones de aprendizaje, se debe permitir que los niños en primer lugar expresen lo que ya saben. Ellos siempre dan pistas de sus intereses y conocimientos previos, se les debe oír y proponerles actividades atractivas para ellos.

**7. DIAGNÓSTICO DE LA POBLACIÓN ESCOLAR DE PREESCOLAR Y
PRIMERO ELEMENTAL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
DISTRITALES “NUEVA COLOMBIA” Y “21 ÁNGELES” DE LA LOCALIDAD
11, Y “JORGE ELIÉCER GAITÁN” DE LA LOCALIDAD 12**

El levantamiento de un diagnóstico que revele los intereses, las expectativas, las necesidades, la problemática y los recursos existentes dentro de una población determinada, resulta pertinente, ya que tanto desde lo cualitativo como desde lo cuantitativo se obtienen datos que sirven como herramienta para poder puntualizar las acciones a seguir.

Para el presente caso, y, con el propósito de clarificar la situación de la población de Preescolar y de Primero Elemental de las IED donde se realizó el estudio y, con el objetivo de poder definir la problemática cotidiana para así tener un sustento que permita formular una propuesta que se focalice hacia la facilitación del acceso, aprehensión, aprendizaje y/o construcción y manejo funcional del conocimiento de los niños y de las niñas, se recopilaron los siguientes datos básicos:

La IED “Nueva Colombia” en la Jornada de la Tarde, presta el servicio educativo a 485 educandos: 240 en 8 cursos de preescolar (transición) y 245 en 7 cursos de primero elemental. Generalmente las edades de las niñas y de los niños de preescolar oscilan entre los 5-6 años, mientras que los de primero elemental están entre 6-8 años. La IED “21 Ángeles” en la Jornada de la Tarde, presta el servicio educativo a 139 educandos: 64 en dos cursos de preescolar (transición) y 75 en dos cursos de primero elemental. Los niños y las niñas de preescolar están en los cinco años de edad, mientras que para primero elemental el 90% tiene 6 años, el 9.7% tiene 7 años y un 0.3% está en los ocho años.

La IED “Jorge Eliécer Gaitán” en la Jornada de la Tarde, presta el servicio educativo a 315 educandos: 90 en cuatro cursos de preescolar (dos de Jardín y dos de Transición) y 225 en cinco cursos de primero elemental. La edad de los niños y las niñas de Jardín está en los cuatro años; los de Transición tienen 5 años y en primero elemental el 85% tiene 6 años, 12% 7 años y el 3% restante 8 años.

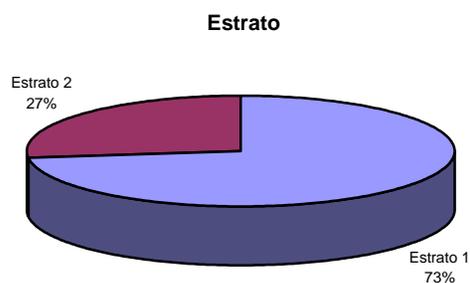
De los datos reportados por cada autora que labora en cada IED, puede inferirse que el último grado de Educación Preescolar está “reservado” para infantes cuya edad es de 5 años, mientras que en Primero Elemental los 6 años son la edad “ideal” aún cuando se atiende población de 7-8 años.

Sólo una IED cuenta con el grado de Jardín, lo que obligaría a auscultar la totalidad de las IED a fin de establecer un consolidado.

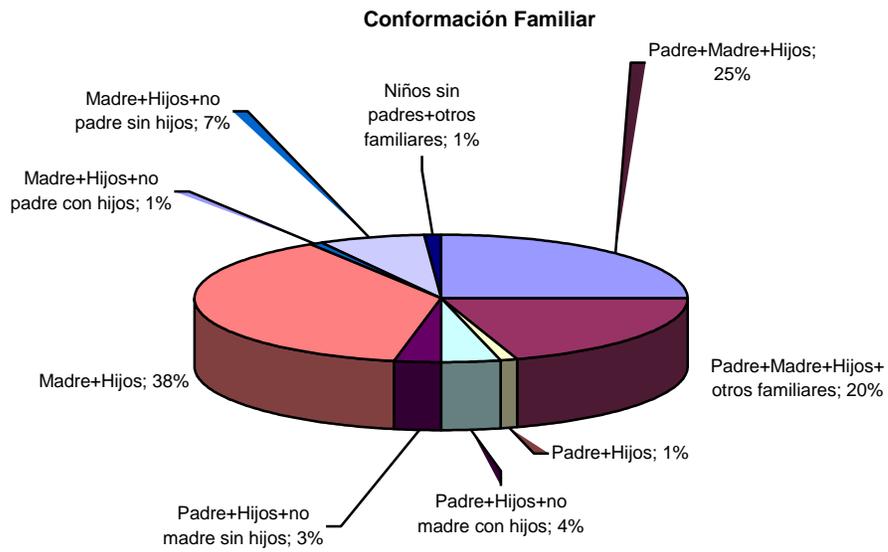
Para tener un conocimiento general acerca de las condiciones generales de vida de los educandos, objeto de la Propuesta, se realizó una encuesta a los padres de familia para determinar las condiciones de vida de las familias de los educandos en estudio, la cual aparece en el Anexo No. 1.

Una vez recopilados los datos de cada IED se tabularon, se graficaron y aparece, seguidamente la explicación de cada uno, así:

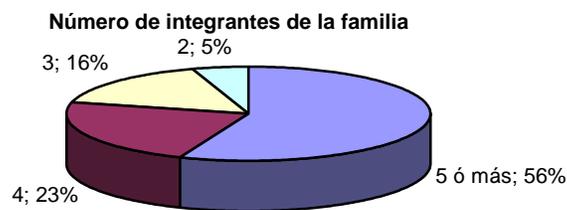
IED “NUEVA COLOMBIA” -Jornada de la Tarde-



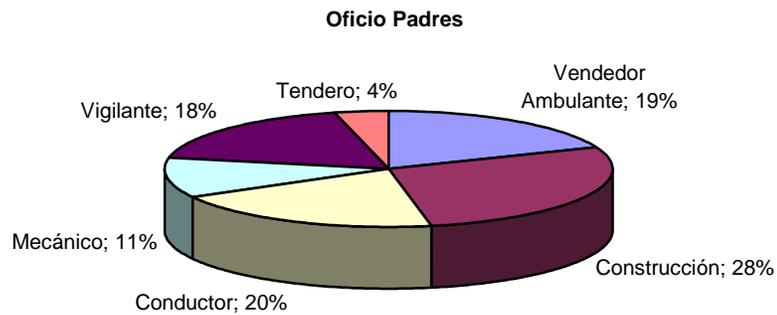
La cobertura de atención por estrato deja claro que la mayoría de la población (73%) pertenece al Estrato 1.



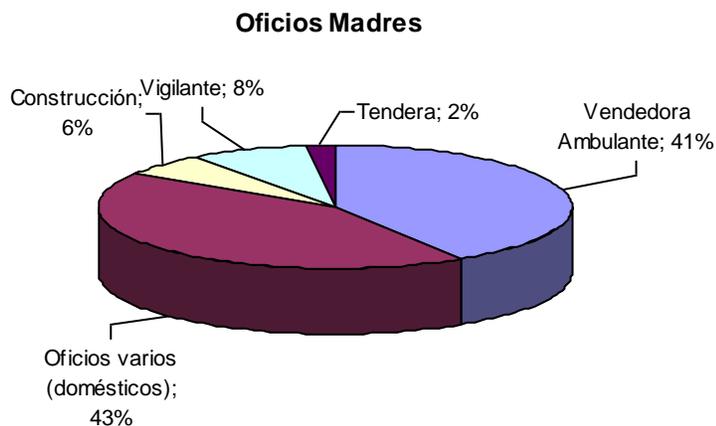
Resulta relevante ver que el 38% de las familias están conformadas por Madre + Hijos, lo que podría denotar cierto tipo de inestabilidad emocional, en cuanto a relaciones, afecto, ausencia de imagen paterna, dificultad en el manejo de la autoridad, etc., lo que sin duda debe afectar y/o perjudicar de algún modo, a los niños y a las niñas en lo referente a su desempeño y rendimiento académico.



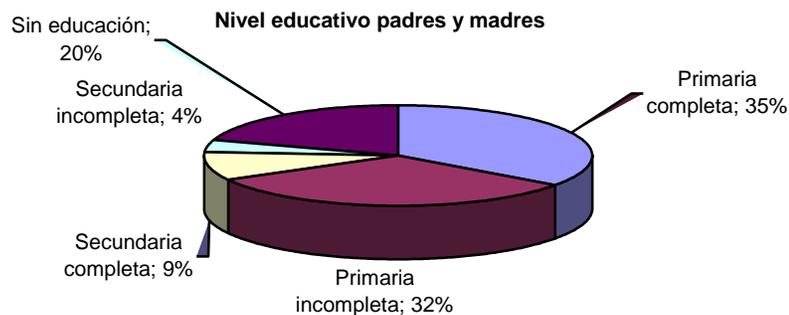
Las familias constituidas por 5 o más integrantes son las de mayor presencia, abarcando el 56% de la muestra.



El oficio de padres de familia con porcentaje más alto es la construcción (28%), siguiendo el de conductor (20%), vendedor ambulante (19%), vigilante (18%), mecánico (11%) y tendero (4%).



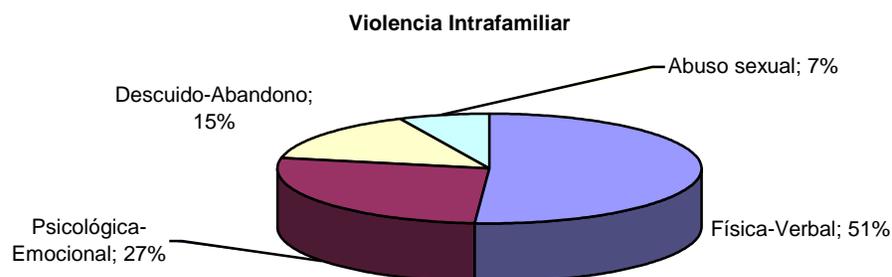
El porcentaje más alto de madres de familia se dedican a los oficios como empleadas domésticas (43%), siguiendo el de vendedora ambulante (41%), vigilante (8%), construcción (6%) y tendera (2%).



El 35% de los padres y madres de familia culminaron la Educación Básica Primaria, mientras sólo el 9% finalizaron la secundaria, lo que devela un bajo nivel educativo.

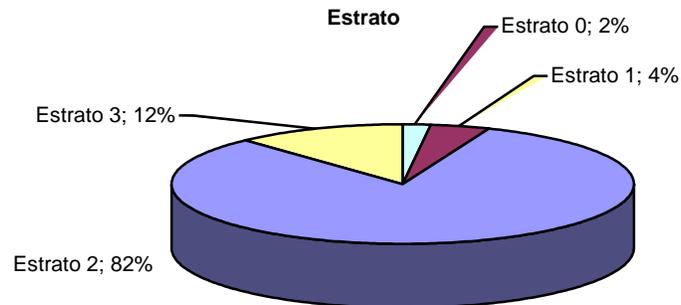


El 85% de la población estudiada vive en alquiler, lo que podría indicar, en cierto modo, falta de tranquilidad y/o de sentido de pertenencia al no poseer un sitio propio de vivienda.

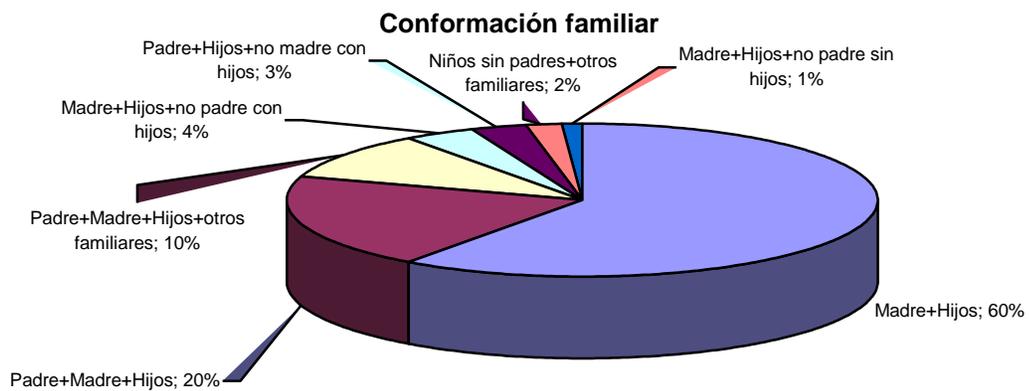


No resulta exagerado observar que en todas las familias de los niños y de las niñas objeto de estudio existe violencia, ya que, como lo develan los datos, ésta va desde las agresiones físicas y verbales (51%) que son las más comunes, las agresiones psicológicas y/o emocionales (27%), el descuido y/o abandono (15%) y el abuso sexual (7%).

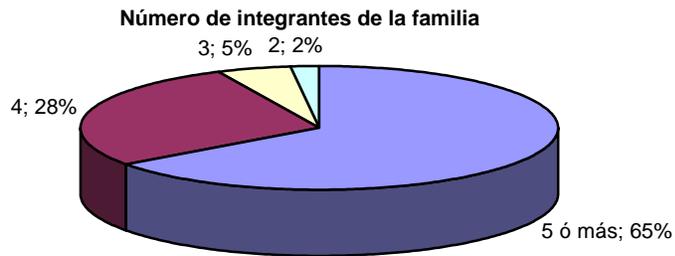
IED “21 ÁNGELES” -Jornada de la Tarde-



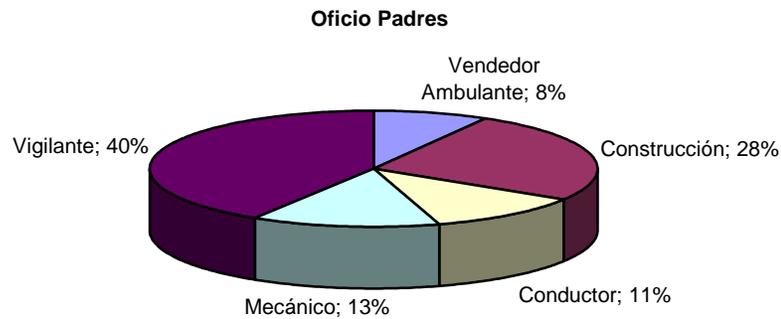
La cobertura de atención por estrato muestra que la mayoría de la población (82%) pertenece al Estrato 2.



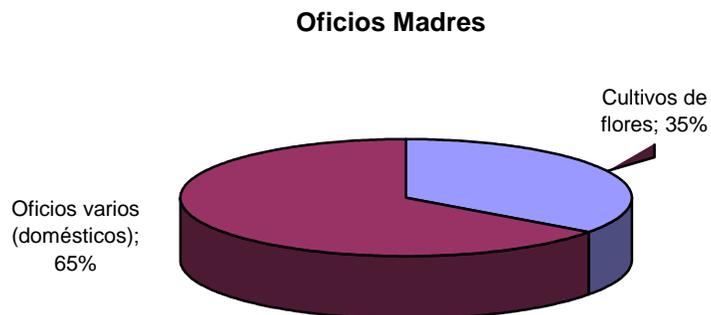
El porcentaje más alto de las familias (60%) están conformadas por Madre + Hijos, lo que puede indicar cierta afectación en los niños y en las niñas que alteraría o incidiría negativamente sobre su desempeño académico, el establecimiento de relaciones socioafectivas, el reconocimiento y respeto de la autoridad, etc.



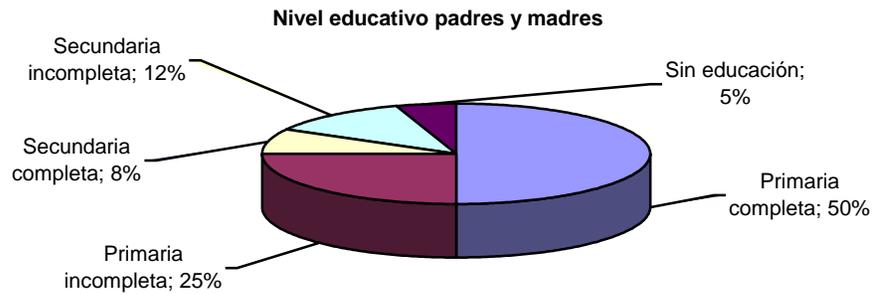
Las familias constituidas por 5 o más integrantes son las de mayor presencia (65%).



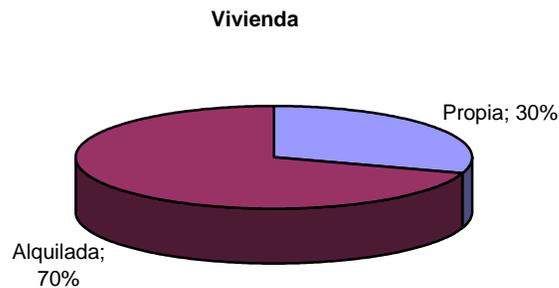
El porcentaje más alto de padres de familia se dedican a la vigilancia (40%), siguiendo como oficios la construcción (28%), la mecánica (13%), la conducción (11%) y la venta ambulante (8%).



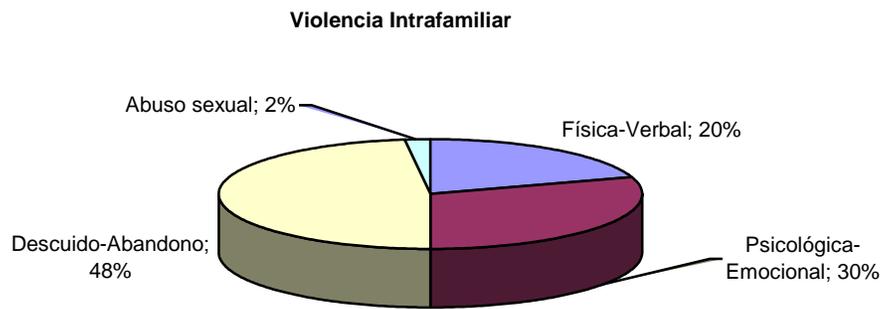
El porcentaje más alto de madres de familia se dedican a los oficios como empleadas domésticas (65%), siendo el otro oficio el del cultivo de flores (35%).



El 50% de los padres y madres de familia culminaron la Educación Básica Primaria, mientras sólo el 8% finalizaron la secundaria. Esto muestra un bajo nivel educativo que marca pautas a los hijos bien sea para igualar o superar a sus padres en cuanto a la formación académica.

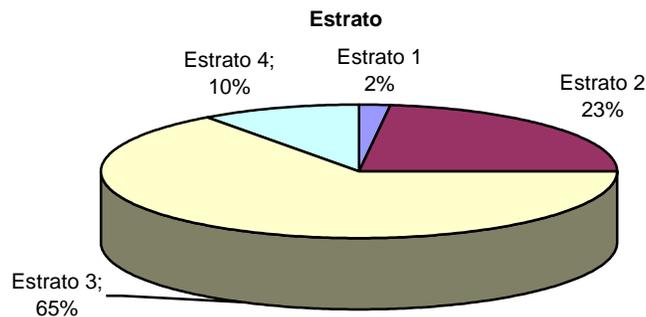


El 70% de la población estudiada vive en alquiler, de lo que podría colegirse cierta falta de sentido de pertenencia con respecto a la no posesión de un sitio propio de vivienda.

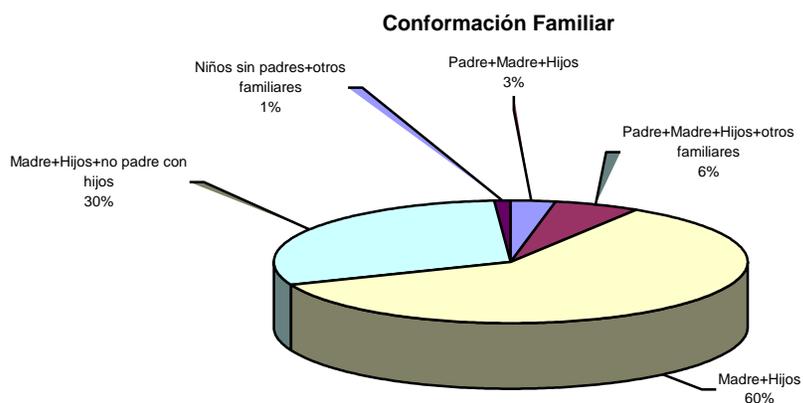


En todas las familias de los niños y de las niñas objeto de estudio existe violencia que va desde el descuido y/o abandono (48%), las agresiones psicológicas y/o emocionales (30%), las agresiones físicas y/o verbales (20%) y el abuso sexual (2%).

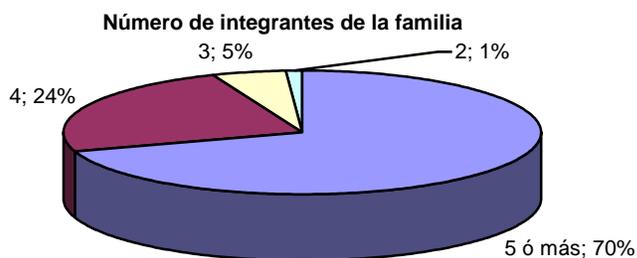
IED “JORGE ELIECER GAITAN” -Jornada de la Tarde-



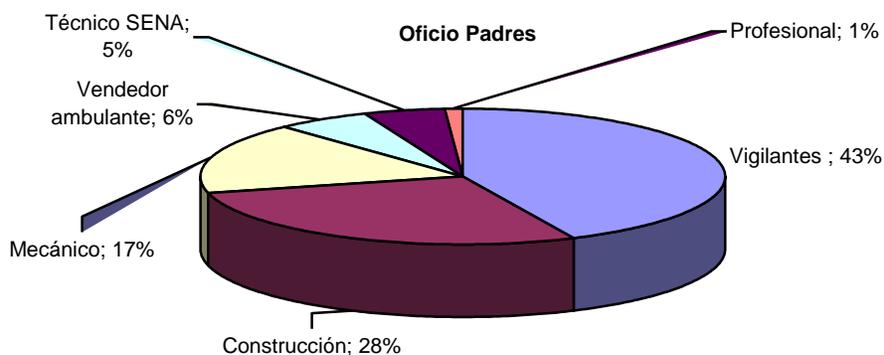
La cobertura de atención por estrato indica que el 65% de la población pertenece al Estrato 3.



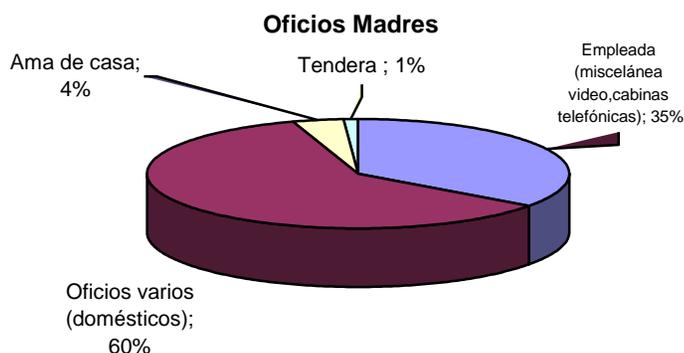
Puede llegar a inferirse que si el 60% de las familias están conformadas por Madre + Hijos, esto puede afectar el comportamiento general de los niños y de las niñas en los ámbitos personal-social, afectivo, de desempeño académico, etc.



La mayoría de las familias (70%) están constituidas por 5 o más integrantes.



El porcentaje más alto de padres de familia se dedican a la vigilancia (43%), siguiendo como oficios la construcción (28%), la mecánica (17%), la venta ambulante (6%), las profesiones técnicas (SENA) (5%) (11%) y un 1% de profesionales.

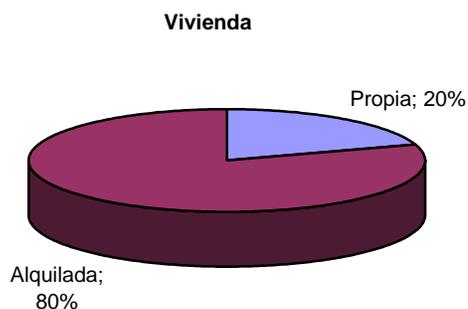


El porcentaje más alto de madres de familia se dedican a los oficios como empleadas domésticas (60%), siguiendo como oficios el de empleadas en misceláneas, video-tiendas y cabinas telefónicas (35%), el de amas de casa (4%) y tendera (1%).

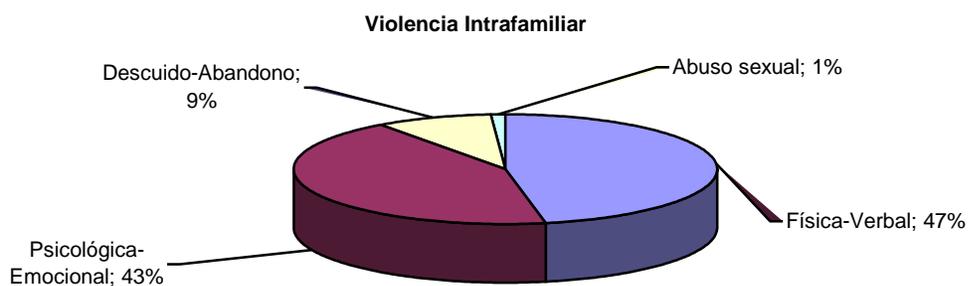


El 45% de los padres y madres de familia culminaron la Educación Básica Primaria, el 20% finalizaron la secundaria, un 12% son técnicos del SENA y un 1% son profesionales. Esto muestra un bajo nivel educativo que marca pautas a

los hijos bien sea para igualar o superar a sus padres en cuanto a la formación académica.

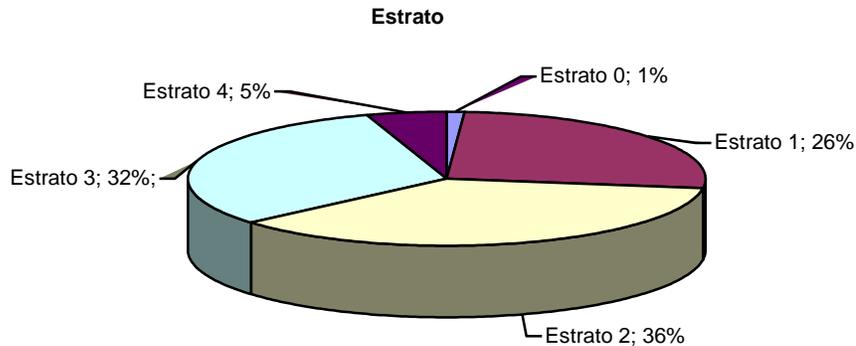


El 80% de la población estudiada vive en alquiler lo que podría indicar la no existencia de sentido de pertenencia frente al sitio de habitación.



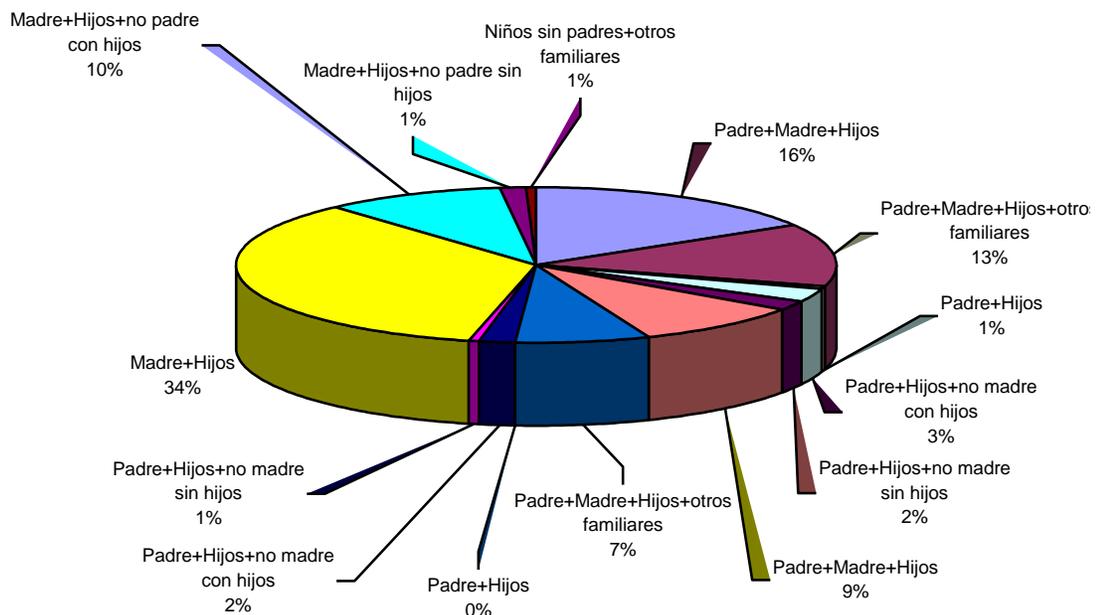
El mayor índice de violencia intrafamiliar lo representan las agresiones físicas y verbales (47%), seguidas por las agresiones psicológicas y/o emocionales (43%), el descuido y/o abandono (9%) y el abuso sexual (1%).

CONSOLIDADO



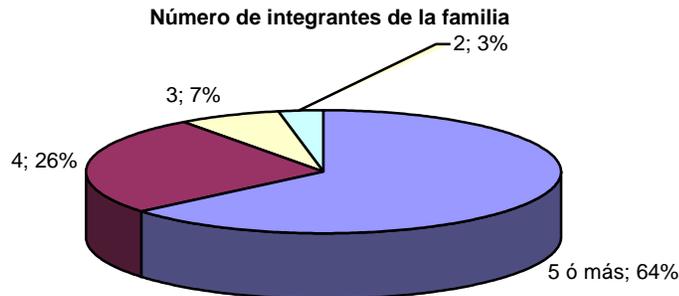
La cobertura de atención por estrato revela que la mayoría de la población (36%) pertenece al Estrato 2, seguida por el Estrato 3 (32%) y por el Estrato 1 (26%), de lo que podría pensarse que la Educación oficial está destinada, en las Localidades 11 y 12 específicamente para ésta población.

Conformación Familiar



Se reitera que la mayoría de las familias (34%) están conformadas por Madre + Hijos, lo que, como se ha señalado, puede incidir negativamente sobre el

desenvolvimiento de los niños y de las niñas en todos los ámbitos que constituyen su realidad y cotidianidad.



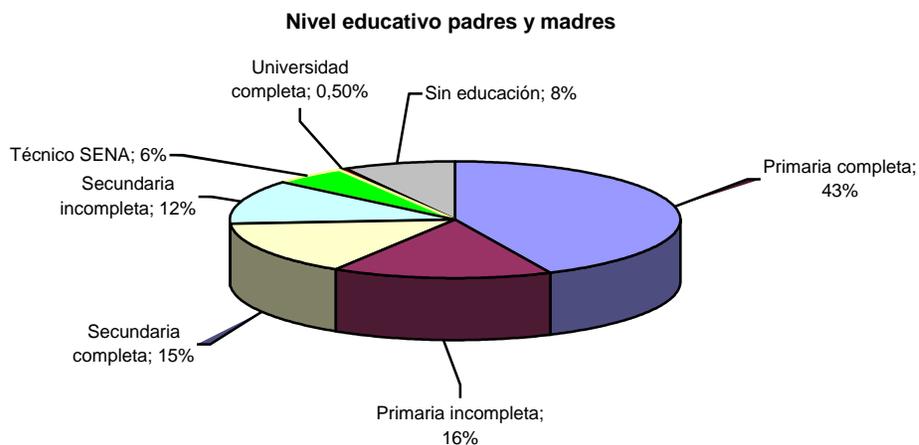
El 64% de las familias están constituidas por 5 o más integrantes.



El porcentaje más alto de padres de familia se dedican a la vigilancia (35%), siguiendo como oficios la construcción (18%), los oficios varios (rebusque) (13%), la mecánica, la conducción y las ventas ambulantes (9% cada una), las profesiones técnicas (SENA) (5%) y un 1% quienes son tenderos, lo que muestra los modelos de desempeño laboral.



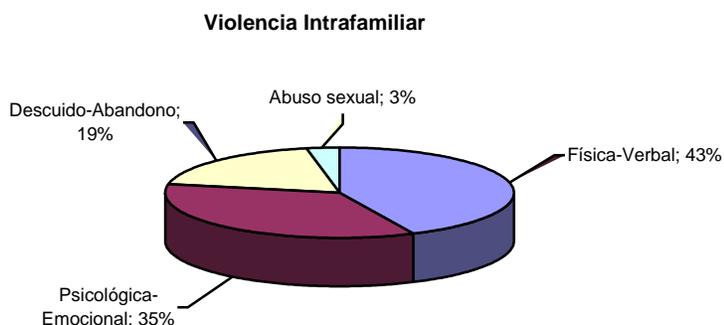
El porcentaje más alto de madres de familia se dedican a los oficios como empleadas domésticas (55%), siguiendo como oficios el de empleada en misceláneas, video-tiendas y cabinas telefónicas (35%), vendedora ambulante (16%), cultivo de flores (7%), vigilante (3%), ama de casa (2%) y tendera (1%). Estos datos muestran los modelos que presentan las madres a sus hijos en cuanto a los oficios a desempeñar como adultos, lo que no descarta la posibilidad que algunas madres deseen otros oficios, labores, artes o profesiones para ser desempeñadas por sus hijos una vez culminada la etapa escolar.



El 43% de los padres y madres de familia culminaron la Educación Básica Primaria, mientras sólo el 12% finalizaron la secundaria. Esto muestra un bajo nivel educativo que marca pautas a los hijos bien sea para igualar o superar a sus padres en cuanto a la formación académica.



Se reitera que si el 80% de la población estudiada vive en alquiler esto puede indicar, en cierto modo, falta de sentido de pertenencia frente al sitio de vivienda por no ser propia.



La violencia intrafamiliar se manifiesta en agresiones físicas y verbales (43%), agresiones psicológicas y/o emocionales (35%), descuido y/o abandono (19%) y abuso sexual (3%).

Con base en los resultados arrojados por el consolidado puede decirse:

- La cobertura de atención por estratos es mayor en el 2, seguido por el 3, luego el 1, el 5 y una mínima proporción del 0.
- En cuanto a la conformación familiar, predomina la de madre con hijos seguida de la de familiar nucleares.
- El 64% de las familias están constituídas por 5 integrantes o más.
- Los oficios que presentan mayor proporción entre los padres de familia son el de vigilante con un 35%, seguido del de la construcción con 18% y el de oficios varios mejor conocido como “rebusque” con un 13%, mientras que en las madres de familia la labor de mayor prevalencia corresponde a los oficios varios (empleadas domésticas) con un 55%, seguido del de empleada en misceláneas, en videotiendas o en cabinas telefónicas.
- Con respecto al nivel educativo de padres y madres de familia, el 43% de la población de muestra finalizó la Educación Primaria, el 16% no la terminó, el 15% obtuvo su título de Bachiller y el 12% tiene secundaria incompleta.
- El 80% de las familias viven en arriendo.
- La violencia intrafamiliar tiene su mayor manifestación porcentual en las agresiones y/o maltratos físicos y/o verbales con un 43%, seguida de las agresiones y/o maltratos psicológicos-emocionales con un 35%. Cabe destacar en el tercer renglón de aparición o manifestación el descuido-abandono con un 19%. En alusión a los abusos sexuales, éstos sólo representan el 3% restante ya que o son difíciles de detectar o su reporte es escaso.

7.1. Análisis de las experiencias en Articulación de las Instituciones Educativas Distritales “Nueva Colombia” y “21 Ángeles” de la Localidad 11 y “Jorge Eliécer Gaitán” de la Localidad 12

7.1.1. IED “Nueva Colombia”. Actualmente, con respecto a la Articulación Preescolar-Primaria, no se han adelantado acciones de carácter institucional, de manera que no existe comunicación entre las docentes de éstos dos niveles para buscar la forma o formas de iniciar el proceso. Tan sólo cabe citar que existen esfuerzos de índole personal, ya que tanto el rector como la coordinadora de la tarde se encuentran interesados en iniciar el proceso, para lo cual están programando una reunión del cuerpo docente para el segundo semestre de 2007.

7.1.2. IED “21 Ángeles”. A pesar de que el MEN y la SED desde hace unos años atrás se han preocupado por una articulación coherente del preescolar con el primer grado de básica primaria en talleres y capacitaciones a docentes, en la IED “21 Ángeles”, dicho proceso no se ha llevado a cabo, en razón a que se encuentra mucha resistencia de parte de los docentes a hacerse cargo del primer grado de primaria, puesto que esto implicaría realizar una labor que realmente atiende a los procesos y desarrollo de los niños de preescolar para continuar con su educación en primero elemental, siendo más fácil y práctico fraccionarles el conocimiento “dictándoles” clases de... que correspondan a las áreas obligatorias y fundamentales.

Este año con la Propuesta por ciclos de la SED, se ha mejorado la comunicación entre las docentes de preescolar con los grados 1° y 2° de primaria y se está ajustando un Plan de Estudios acorde a éstas edades y fundamentado en el desarrollo de las dimensiones del desarrollo.

Desde Rectoría se han brindado espacios de trabajo en jornadas pedagógicas para revisar la forma o formas de realizar la articulación.

Sin embargo, existen una serie de dificultades en la comunicación que siguen dificultando que el proceso de Articulación se lleve a cabo; dichos problemas son:

- * Entre docentes: Las diferentes posturas teóricas y estrategias metodológicas como resistencia a cambios en dinámicas dificultan la comunicación de trabajo entre docentes, para poder lograr una articulación coherente entre estos grados.

- * Entre Directivos docentes y Cuerpo docente: Cuando no se cuenta con directivos innovadores y conocedores de corrientes pedagógicas actuales y atentos a los cambios en pedagogía es difícil un acercamiento para promover innovación al interior de la Institución, sin embargo en el Colegio 21 Ángeles, al inicio del año se realizó la presentación de ésta propuesta por parte de la SED para que fuera conocida y de esta forma se elaborara la Planeación por Ciclos la cual se hizo por dimensiones con la que se espera lograr muy buenos resultados.

* Entre docentes-alumnos: Se reciben alumnos con diversidad de aprendizajes y escolaridad, pero se trata de homologarlos-nivelarlos en el primer semestre para iniciar con la Propuesta por dimensiones para todos.

7.1.3. IED “Jorge Eliécer Gaitán”. El proceso de Articulación se ha desarrollado bajo la perspectiva de la importancia de la lectoescritura, en un trabajo en equipo donde se han integrado 23 docentes (10 de preescolar, 6 de primero elemental y 7 de segundo elemental) de las jornadas de mañana y tarde.

Se han realizado 5 encuentros, teniendo lugar el primero el 2 de mayo de 2007 y siendo el último el 14 de junio del presente año.

El trabajo se ha realizado con el apoyo del Equipo Pedagógico del Cadel de la Localidad 12, de modo que los encuentros se realizaron de la siguiente forma:

- *Primer Encuentro:* Se hizo una lectura interpretativa del texto “Educación Inicial, prioridad para el Distrito.”
- *Segundo Encuentro:* Se analizaron los interrogantes ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir? A fin de determinar un enfoque de abordaje de la lectoescritura, optando por los planteamientos de Emilia Ferreiro.
- *Tercer Encuentro:* La Licenciada Luz Marina Nieto Camargo, quien labora en la Localidad de Fontibón, expuso la experiencia en Articulación adelantada en el Colegio Luis Angel Arango de la Localidad 9.

- *Cuarto y Quinto Encuentro:* A partir de la exposición de las experiencias de cada docente del equipo de trabajo, en cuanto a las formas como cada quien aprendió a leer y a escribir, se extractaron como conclusiones la indebida manera de los métodos pedagógicos empleados, así como una mala imagen de las maestras de quienes se aprendió éste tipo de comunicación.

La labor de evocación se desarrolló con el apoyo de la siguiente matriz de reconocimiento:

¿Cómo aprendí a leer?	¿Cómo a escribir?	¿Cómo recuerdo a mi maestra?	¿A través de qué?
-----------------------	-------------------	------------------------------	-------------------

Este trabajo permitió decidir las acciones a emprender y ayudó a reflexionar acerca de la labor pedagógica hasta ese momento adelantada. Posteriormente se levantó un diagnóstico de la labor en el aula, el cual se tituló “Creando desde nuestra realidad”, para, seguidamente, iniciar la redacción del documento “Articulación Gaitanista” en donde se anotaron los siguientes puntos:

- Se decidió que la Articulación del Nivel de Preescolar con los grados Primero y Segundo tendrían que ser por ejes, de manera que se crearon 2 matrices, una de actividades y la otra tomando el PEI como horizonte. El PEI se compone de tres ejes: Conocimiento, Convivencia y Comunicación.

Se trabajaron las 9 áreas -obligatorias y fundamentales de estudio a que hace referencia la Ley General de Educación-, potenciándolas hacia cada

uno de los ejes del PEI y conectándolas con las dimensiones del desarrollo que se trabajan en Preescolar.

Luego se plantearon ejes de articulación de formación, desde los pilares de la educación por proceso evolutivo: *Ser-Conocer-Hacer y Vivir juntos con los demás*.

- Se crearon matrices a partir de los niveles de competencia: *Interpretativo, Propositivo y Argumentativo* y se formularon sugerencias al Plan de Estudios desde las *unidades significativas*, temas y subtemas, competencias por niveles y ejes transversales de articulación.

- Se propuso otra matriz de actividades mínimas a trabajar de preescolar a segundo elemental, a partir del segundo bimestre de 2007, a manera de ejemplo, se estableció la hora del cuento, un espacio semanal destinado a la elaboración de un libro de cuentos en donde se desarrolle la producción de texto.

Los problemas que se han presentado dentro del proceso de articulación son los siguientes:

* Se asumen acuerdos verbalmente, pero no se cumplen ni se llevan a la práctica por la mayoría de docentes involucrados dentro del proceso.

* La mayoría de los docentes que hacen parte del proceso denotan falta compromiso y puntualidad en la asistencia a los encuentros.

* El tiempo estipulado para cada encuentro es una gran limitante, ya que por ser tan corto, no se alcanzan a debatir ni a tratar todos los temas

fundamentales concernientes a la comunicación y su relación con la Articulación.

En conclusión y como puede verse claramente, tan sólo en la IED “Jorge Eliécer Gaitán” se viene adelantando el proceso de Articulación Preescolar-Primaria de manera formal, esto quizás en razón a su cercanía a la Localidad de Engativá, la cual ha sido pionera en cuanto al estudio, análisis y primeras ejecuciones del proyecto, así como la Localidad de Fontibón. No obstante, debe citarse que el proceso de Articulación Preescolar Primaria en éstas Localidades se ha focalizado desde la comunicación, enfatizando en el aspecto lectoescrito.

Una vez levantado el anterior diagnóstico, se consideró oportuno hacer una sistematización de experiencias llevadas a cabo en las IED en cuestión, con el fin de proyectar el trabajo hacia una “posibilidad de empoderamiento de los sujetos de la sistematización, en la medida en que el conocimiento derivado de las prácticas otorgue posibilidad de negociación de los actores sociales” (Ramírez, 2006)

7.2. METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

7.2.1. La rejilla. Cuando se habla acerca de la sistematización de experiencias educativas como una forma particular de producción de conocimiento social es

inevitable acudir al contexto que marca la época de finales de siglo XX y principios del XXI, que muestra cambios profundos en las sociedades y el rompimiento de muchos de los paradigmas que orientaron su desarrollo.

Por tanto, entender la sistematización como proceso de formación pone en evidencia el sentido pedagógico que este guarda para los agentes sistematizadores y para los actores de la experiencia social que se sistematiza. El carácter participativo y el sentido de intercambio de aprendizajes desde las particularidades de las prácticas vividas por los actores le dan a la sistematización esta dimensión.

En suma, la sistematización de experiencias constituye una investigación de tipo interpretativo que responde a la necesidad de re-conocer los escenarios culturales en los cuales interactúan los saberes populares con otro tipo de saberes y conocimientos; desde este punto de vista, la experiencia no existe como hecho objetivo desprendido de las interpretaciones que hacen los actores, por tanto, la sistematización se asume como un proceso de construcción de sentido sobre la acción. . El sentido no surge como resultado del procesamiento racional de los datos obtenidos del “informante”, ya que esto supone subsumir la lógica del participante en la lógica del sistematizador y caer en la ilusión positivista de encontrar un “hecho objetivo” más allá de la interpretación subjetiva; pero el sentido tampoco es el relato consciente de una experiencia.

El trabajo de recopilación y análisis de la información se caracteriza por ser un proceso descriptivo, organizado y reflexivo de la experiencia a partir de la comunicación, con el propósito de expresar percepciones, símbolos y representaciones a través del lenguaje y a la luz de la participación de actores fundamentales, dándole interpretación y sentido, lo cual encamina la comprensión del mundo desde un proceso dialéctico en donde la revisión teórica surge de la lectura de la realidad (de lo que sienten y piensan los actores de la misma) y luego volver a ella, enriquecida por la reflexión y el análisis de los elementos que la constituyen con el fin de producir nuevo conocimiento y así redireccionar, empoderar y producir reconocimiento social.

Dadas las condiciones eminentemente pedagógicas y políticas que hacen parte de la dinámica diaria, esta forma de trabajo permite abordar un proceso de comprensión de la cotidianidad con el ánimo de visualizar transformaciones en la construcción de sujetos sociales que fortalezca el criterio de participación.

A partir de la sistematización de experiencias, la recuperación, reflexión, análisis y proyecciones se orientan con el fin esencial de comprender el acontecimiento que se ha convertido en el objeto de estudio; en este caso, cómo ven, cómo quieren, cómo sueñan y qué están en disposición de asumir en compromiso para desarrollar e implementar la articulación.

De la misma forma, el diálogo como forma principal para llevar a cabo negociaciones que atienden los requerimientos que cada actor expresa en el ejercicio de la participación, ofrecen el sentido que dinamiza la estructuración de una propuesta viable.

Se propende, entonces, por buscar una lógica interna que sólo se da en la medida en que se reconozca la red de significados que se entretujan en el juego y reconocimiento de cada sujeto parte del proceso de articulación, luego cada evidencia recolectada se convierte en una “unidad de análisis” que permita reconocer ejes y campos semánticos, para lo cual se utiliza una rejilla, que es una herramienta de organización de la información y con la cual no se intenta reconstruir el detalle, sino que mediante ella se recogen aquellos elementos o argumentos significativos que le dan sentido a las pautas de entrada, o categorías, que organizan y ordenan el conjunto de la información. Asimismo, en la rejilla se hacen visibles simultáneamente frecuencias y cualidades, es decir, que informa sobre la repetición del evento durante unos procesos observados con respecto a las categorías que lo explican, pero también informa sobre aquellas cualidades significativas, determinantes de sentido, que se le otorgan a estos procesos. Por tanto, la rejilla brinda información cuantitativa y cualitativa.

La rejilla está organizada en tres pasos: reconstrucción, interpretación, potenciación, y tiene en cuenta a los actores intervinientes en el proceso (niños-

niñas, padres, docentes), ya que constituyen los grupos directos que determinan la participación en el proceso esperado desde el campo de acción de las autoras.

La rejilla aparece en el Anexo No. 2.

En la interpretación desarrollamos: categorización que da origen a la potenciación.

Cada uno de los pasos se interpreta de la siguiente manera:

RECONSTRUCCIÓN: es la confrontación de sentidos presentes en las lógicas en juego, implica una dimensión descriptiva y otra interpretativa. Es la reelaboración del sentido de las vivencias de los actores; se construye a partir de relatos sobre la experiencia que se asumen como unidades de contexto.

En este paso se diseñan estrategias con el fin de recolectar textos que enriquezcan la comprensión del tema desde cada miembro elegido, con dinámicas cercanas a su cotidianidad.

En éste paso se propone para los actores hacer uso del ejercicio de la observación participante, puesto que es el modo de acercarnos al objeto de estudio, de mirar sus posibilidades de describir, explicar, interpretar,

comprender y constituir el sentido de la realidad observada. El ejercicio de participar y observar representa un trabajo elaborado críticamente puesto que cada uno de ellos implica procesos determinados que requieren ser relacionados por parte de los miembros del grupo de estudio para lo cual es importante la reflexión, en este caso desde el ámbito pedagógico, el cual orienta la lectura de los contextos y la construcción de sentido con el fin de promover y aportar en la propuesta.

INTERPRETACIÓN: construye un argumento de sentido y una comprensión global de la experiencia teniendo en cuenta el modo como las categorías, derivadas de los relatos, son asumidas por investigadores y actores de la experiencia. La sistematización interpretativa implica la construcción de principios de legibilidad desde donde se construyen movimientos de sentido al interior de las distintas interpretaciones de la experiencia.

Constituye el espacio propio del análisis que resulta de la lectura de documentos recolectados y observaciones realizadas en el diálogo resultante de la aplicación de las estrategias propuestas.

POTENCIACIÓN: implica pensar la sistematización como recurso y espacio de legitimación de los sujetos y de la experiencia. Para los sujetos es la posibilidad del reencuentro, de la recreación de saberes y valores, de consolidar formas de leer la realidad, de construir memoria, de desarrollar capacidad de negociación

y de fortalecer la autoestima y la identidad. Para la experiencia es la posibilidad de encontrar perspectivas y opciones culturales alternativas. La potenciación concreta la opción ética de la sistematización, de crear nuevas condiciones para el desarrollo cultural y socioeconómico de las comunidades.

Es organizada como la posibilidad de pensar, activar y cuestionar propuestas que escuchen la voz de todos los participantes bajo un esquema organizado, consensuado y altamente activo.

En cuanto al diálogo, éste es una de las herramientas empleadas dentro del proceso de implementación de la rejilla, debe anotarse que como estrategia para la reconstrucción, permite exponer y confrontar conceptos y opiniones con los interlocutores, encontrándose como característica la gran apertura hacia el otro, lo cual genera la posibilidad de direccional preguntas que permitan validar, fortalecer o cuestionar cada posición de los participantes y darle sentido; en esa medida es definitivo fomentar el diálogo, reconociendo en cada en cada uno de los actores la oportunidad de conocer parte del proceso requerido para estructurar la propuesta.

El diálogo se desarrolla bajo unas premisas fundamentales que lo direccional, pero más allá de esto, todo el recorrido de la conversación ofrece elementos vitales a la hora de analizar los datos a describir.

Seguidamente se utiliza el relato para recolectar información organizada y vivida por los docentes, en especial los partícipes del ciclo inicial de cada IED; para llevarlo a cabo se atiende a elementos básicos tales como:

- ⌘ Hacer referencia a unos escenarios, de manera que la narración (o historia contada) ocurre en lugares, en escenarios sociales, en contextos que inciden sobre los hechos que constituyen la misma narración (historia).
- ⌘ Abarcar unos tiempos, puesto que la historia que se cuenta ocurre en dimensiones de tiempo y compromete diversas temporalidades desde los actores.
- ⌘ Hacer referencia a una trama la cual es el resultado de la conjunción de los dos puntos anteriores, es decir que se teja en razón de las múltiples relaciones e interacciones entre sujetos, tiempos y escenarios.

Aludiendo ahora a los pasos que se siguieron en la interpretación, ellos fueron:

Paso 1º. Se desarrolló desde la visión de la investigación social en donde es imprescindible atender a un contexto socio-histórico específico y a posturas ideológicas; encontrando en la aproximación hermenéutica una clave de interpretación que colabora en la estructuración del discurso sobre lo que se hace en la práctica social cotidiana como es el caso de la actividad y responsabilidad del maestro.

Para tal efecto, la elaboración del pre-texto o conocimiento de las cosas y la función que ellas cumplen dentro del estudio, son leídas inicialmente a partir del análisis poblacional que permite avanzar en el conocimiento e interpretación del entorno motivo de la reflexión. Este se constituye en una valiosa fuente inicial que facilita ubicar datos fundamentales los cuales colaboran en la constitución de las primeras hipótesis sobre el contexto propio del estudio o, en este caso, el campo entendido, según la opinión de Herrera (2007):

“como “un espacio de juego” donde se interviene el entramado de relaciones y posiciones que tienen los individuos o las instituciones cuando interactúan en torno a objetivos e intereses que los unen”.

El campo elegido en las tres IED tiene que ver con la preocupación que existe sobre el tema de la articulación, ya que se coincide en él como una opción a trabajar de alto impacto y urgencia de análisis en el paso de preescolar al grado primero.

Como se había anotado, el primer acercamiento al contexto se hizo a partir de la descripción por extensión la cual ayuda a ubicar las condiciones socioeconómicas (de constitución familiar, estrato, tipo de vivienda, relaciones afectivas) las cuales ofrecen datos respecto a situaciones que afectan a la familia y a la forma de acercarse, comprender y participar en la escuela, para así interpretar cómo los padres, acudientes, niños y maestros construyen a través de la dinámica propia de la cotidianidad.

Toda comprensión analizada se halla transversada por el lenguaje que representa la acción de la comunicación; en esta medida el estudio desarrollado recurre al lenguaje para conocer el mundo, en este caso el mundo de la articulación entre preescolar y primero, lo cual se vale del trabajo subjetivo de interpretación de cada experiencia dialogada, consensuada y puesta en escena en el discurso propio del objeto de estudio elegido, datos recolectados a partir de estrategias más adelante mencionadas como observación participante, entrevistas y relatos que una vez desarrolladas pasan a ser parte del encuentro intersubjetivo, lo cual permite hacer un acercamiento a la comprensión de la realidad; de esa realidad a través de la estructura propia que como intérpretes e interpretadoras las autoras utilizaron en el análisis (giro interpretativo), el cual se halla direccionado por el marco teórico referido.

El ejercicio de triangulación combina teorías referidas en el marco teórico relacionándolas con el diseño de la rejilla como estrategia de sistematización, la cual articula varias técnicas tales como la encuesta, la observación participante, el diálogo y el relato, enlazados o relacionados desde el enfoque hermenéutico. Este recorrido permite llegar al texto, es decir, a la forma de representar “la comprensión en el contexto de la interpretación” (Herrera, 2007. p. 45) lo cual significa que una parte del proceso se genera en la elaboración de sentido que invita a seguir siendo estudiado.

Paso 2º. Consistió en la recolección de la información para ser organizada por medio de la ubicación de categorías, las cuales emanan del sentido que en la discusión se le otorgó a ciertos indicadores poseedores de valor. Estas han sido ubicadas bajo la perspectiva de una forma de dimensionar la realidad para lo cual se utilizaron elementos de fiabilidad, datos homogéneos entre los criterios leídos en cada institución a través de las estrategias utilizadas. Estas categorías deben representar un nivel de profundidad para los lectores intérpretes.

Para el desarrollo de la ubicación de las categorías de análisis se llevó a cabo la aplicación de las estrategias planteadas en la reconstrucción, las cuales son analizadas a continuación.

Análisis de las entrevistas realizadas a los Educandos. En general los niños se muestran muy agradados contentos de estar en el colegio, expresan un gusto muy especial por el alimento recibido, sea refrigerio o almuerzo, en el restaurante escolar; sus caras se emocionan e iluminan sus dibujos; reflejan el impacto que suscita en ellos el momento de la lonchera o del almuerzo no solamente por la comida en sí misma sino por la interacción que ello sugiere, el comentario respecto al contenido alimenticio preferido ocasiona emoción y deseos de participar en los grupos.

Otro aspecto bastante llamativo tanto en dibujos como en el diálogo es el considerar su colegio como un espacio de juego; un lugar de libertad de

compartir con los amigos, de correr, sonreír y saltar; el parque significa oportunidad de ser feliz y representa la expectativa mayor frente al ingreso al preescolar. Es importante resaltar que en los dibujos de los niños de primero, la expectativa continúa, pero hay más muestra de gráfico institucional, figuras de edificación son más explícitas, pero en su discurso oral aún demuestran la continuidad de gusto por el alimento y el juego; además existen figuras de varios niños disfrutando de las zonas abiertas con espacio verde y figuras que representan el parque, el recreo, la hora de educación física y todo aquello que implica ese cambio de lugar tales como asistir al colegio en sudadera, tener materiales en las manos, balones, aros, cintas, colchonetas y otros.

De la misma manera hay un énfasis en el gusto por manejar lápices de color, manipular materiales diversos y de diferentes texturas, papel, juguetes, tener la posibilidad de untarse con vinilos, greda, arcilla y participar con más amigos que en una situación reiterativa en las producciones.

Con menos énfasis señalan el hecho de asistir al colegio para estudiar, para aprender a hacer tareas; para los niños esto implica sillas y mesas, niños aún más estáticos y concentrados en una actividad.

En general, los niños quieren hablar, participar respecto a la pregunta dirigida y respecto al dibujo quieren que se vea bien completo y colorido; las preguntas

generan deseos importantes por pasar el grado siguiente; por hacer feliz a su maestro, a su familia y en menor medida a ellos mismos.

En los Anexos No. 3, 4, 5, 6 y 7 aparecen los dibujos arriba referenciados.

Análisis de las entrevistas realizadas a los Docentes. En el Anexo No. 8 aparecen las preguntas formuladas, de las cuales, al ser contestadas, emergieron cuatro categorías: juego, afectividad, currículo y desarrollo infantil.

Con respecto al currículo, la mayoría de los docentes encuestados estuvieron de acuerdo al opinar que la no repitencia tiene ventajas y desventajas.

- *Ventajas:* Puede ser un estímulo para evitar la deserción escolar, además hay respeto por la diferencia y el ritmo de aprendizaje. También es positiva porque el estudiante tiene la oportunidad de mejorar y recuperar aquellos logros que se les dificultan, lógico que esto implica compromiso y apoyo permanente por parte de la institución educativa y de los padres.

Es importante que no se rompan los procesos que inician en preescolar pero para ello debe haber una verdadera articulación.

- *Desventajas:* Puede generar permisividad en los niños y los padres que no asumen su compromiso. Se puede caer en el error de permitir que estos

estudiantes continúen siendo promovidos de su grado a otro sin recuperar los logros no alcanzados, convirtiéndose de esta manera en un ser mediocre de muy baja preparación académica y con muchas dificultades para llegar a ser competitivo en la vida y la sociedad.

Dentro de la misma categoría (currículo), relacionada con la de desarrollo infantil, de las respuestas emitidas, se puede concluir que con el aprendizaje significativo hay respeto por los saberes de los niños y la situación de cada uno, si se hace a conciencia, proporciona excelentes resultados ya que permite al estudiante correlacionar lo aprendido con sus experiencias cotidianas.

La propuesta curricular que se está complementando en el ciclo inicial, ha sido abordada con su nivel de complejidad acorde con los diversos grados y se está ajustando (implementando) a proyectos de aula que sean significativos para los estudiantes.

Como consolidado de las respuestas emitidas en referencia a las cuatro categorías, se extractaron los siguientes puntos:

- Se nota primordialmente la falta de articulación entre los maestros de preescolar y primer grado, pues debido a la diversidad de pensamiento y de las metodologías que utilizan los docentes, muchas veces no se apunta a una sola meta y se dá el caso que el niño no llegue con los conocimientos

mínimos para el grado o se repitan aprendizajes que ya el estudiante domina.

- Es notoria la falta de apoyo y compromiso de los padres con sus hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva, además la gran mayoría de padres de familia no proveen al niño de los útiles elementales o necesarios para el normal desarrollo de las actividades escolares, impidiendo o dificultando de esta manera una buena adquisición de los saberes y práctica quehaceres.

Análisis de las entrevistas realizadas a los Padres de Familia. La mayor parte de los padres entrevistados están de acuerdo con que debe existir la repitencia; ellos creen que los estudiantes tienen que desplegar todas las dimensiones de desarrollo y adquirir los conocimientos básicos y la madurez necesaria para el siguiente grado.

No le dan mucha relevancia a lo teórico, se centran en lo práctico pues consideran que es un proceso básico que debe ir en lo posible a la par con el desarrollo y la cotidianidad que rodea y vive el niño.

Consideran que al pasar de preescolar a primero elemental, se pierde el vínculo a nivel socio-afectivo y expresan que esto es debido al mayor grado de

exigencia que amerita el curso, también son conscientes de la gran cantidad de niños que hay por nivel en la primaria.

Reconocen que el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura es lo más difícil pues muchos no pueden ayudar a sus hijos por falta de tiempo o conocimiento.

En referencia al currículo, los padres de familia están de acuerdo con la implementación del Ciclo Inicial (Preescolar, Primero, Segundo) y consideran que debe ser obligatoria porque la gran mayoría no cuenta con los recursos económicos necesarios para pagar a sus hijos un jardín particular; de esta manera todos los niños estarán en igualdad de condiciones sin exclusiones para la adquisición de los conocimientos y destrezas básicas para los demás grados.

En cuanto al favorecimiento del desarrollo de sus hijos e hijas por parte de la Institución Educativa, los padres de familia esperan una buena enseñanza frente a los valores éticos y morales, las habilidades físicas, mentales, creativas, críticas, comunicativas y mucha responsabilidad en todo lo que se proponga en un futuro proyecto de vida.

Acerca de la perspectiva y/o expectativas de los niños frente a la Institución Educativa, lo que envuelve las cuatro categorías emergentes, los padres de

familia opinan que sus hijos e hijas desean y esperan adquirir conocimientos, aprender y conocer cosas nuevas que los ayuden a superarse cada día, tener una maestra que los quiera y los tenga en cuenta, que los corrija pero que también los estimule y felicite cuando sea necesario, conocer y tener muchos amiguitos con quienes compartir durante su estadía en el colegio.

Finalmente, y, aludiendo también a las cuatro categorías emergentes, los padres manifestaron estar siempre y en todo momento apoyando a sus hijos e hijas, ya que los primeros conocimientos y valores se forman en el hogar, razón por la cual consideran fundamental apoyarlos, darles ánimos, dialogar, entenderlos, tenerles paciencia, ayudarles a desarrollar y revisar las tareas, con lo que estiman que se favorece el desempeño académico y convivencial. Asimismo resaltan la necesidad de respaldar a los maestros colaborando en el desarrollo de las actividades escolares propuestas por el bien de los niños y de las niñas, para que el día de mañana sean personas de bien gracias a sus maestros y padres que los acompañaron en los buenos y malos momentos.

En el Anexo No. 9 aparecen las preguntas formuladas a los padres de familia.

De acuerdo con el trabajo llevado a cabo, las categorías emergentes de la aplicación de las estrategias empleadas en la rejilla son las siguientes:

▣ *El Juego.* Todos los actores se encuentran en la idea de considerar el juego como una parte importante y decisivo tanto en preescolar como en primero

El juego surge como categoría fundamental en la lectura e interpretación del diálogo y dibujos de los niños ya que constituye la posibilidad de una libre y espontánea forma de expresar ideas y sentimientos.

Debe anotarse que es mucho lo que se ha dicho sobre el juego, pero realmente ¿el mundo adulto comprende todo aquello que implica para el desarrollo de la inteligencia y el ejercicio de la iniciativa? El interrogante que surge entonces es el de tratar de explicar cómo hacer para que el juego se convierta en el mejor de los “pretextos” imprescindibles en la actividad cotidiana para lograr transformaciones a través de él.

Por tanto, debe representar un punto de reflexión y ejercicio práctico a la hora de estructurar los currículos ya que a partir de él se pueden desarrollar habilidades de pensamiento; favorecer la imaginación; expresar emociones y aprender a controlarlas; participar en la construcción de la norma y en actos cooperativos; asumir roles y ganar en convivencia social, lo que se convierte en una justificada razón para pensar en la necesidad de reconocer su estudio y reconocimiento dentro de la formación profesional docente.

El juego además integra de manera implícita la comunicación y la expresión. Es mucho lo que el niño puede alcanzar a través de él, de ahí que es importante construir las condiciones más favorables para valorarlo, permitirlo y fundamentarlo; labor muy propia del maestro desde las prácticas educativas cotidianas y curriculares.

▣ *La Afectividad.* Hay gran expectativa por trabajar sobre los vínculos afectivos como elemento importante para el buen trato, el aprendizaje con amor.

Como componente de la naturaleza humana, la afectividad define la forma de interactuar, de reconocer y de reconocerse; para los niños en su discurso asó como para los padres y los docentes entrevistados, ésta categoría se convirtió en una constante.

En los niños el hecho de estar con otros, de disfrutar, de correr, de jugar, está plasmado claramente en sus dibujos. Expresiones de emotividad, alegría o sorpresa, reflejan el fortalecimiento de la autoestima y realización en la sociedad.

La afectividad es determinante para los padres y maestros ya que de alguna manera manifestaron que al ser afectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de convivencia y de desarrollo humano, se pueden hallar una gran

cantidad de posibilidades para descubrir el tipo de inteligencia que predomina en cada quien. Asimismo la afectividad se fortalece a través de los relatos de los docentes, quienes reflexionan sobre este tema tanto en lo intrapersonal como en lo interpersonal y social, incluyéndola de manera explícita en el currículo ya que favorecen el conocimiento afectivo, emocional personal y social, facilitando la convivencia. Hay relatos que abordan la temática propia del gran reto que implica recibir a los niños cada vez más pequeños y actualizar permanentemente los discursos de acuerdo con las exigencias que plantea el mundo de hoy. Pero no solo eso, una preocupación constante tanto en docentes como en padres está en relacionar las condiciones contextuales con las posibilidades que el mundo de hoy ofrece y son reconocidas a través de toda la educación informal.

▣ *El Currículo.* En cuanto a lo curricular, la preocupación expresa de los padres y docentes radica en la interpretación respecto a la no repitencia, puesto que por un lado puede significar falta de organización, de disciplina, de rigor académico, de exigencia, de preparación para enfrentar retos mayores, y, por otro, puede pensarse o entenderse como una oportunidad para favorecer procesos, para no perder ni tiempo ni dinero.

La repitencia o no repitencia no es problema de una norma o un dato porcentual, está más relacionado con un proceso leído en el conjunto del desarrollo humano general en donde cada miembro de la comunidad tiene una

responsabilidad propia, no solo para sus hijos, sino para todos los niños, las instituciones, los contextos y el entorno sociocultural.

Dentro de esta temática, un elemento de álgida discusión es el tema de la lectura y escritura y el sinnúmero de posturas que se tejen, puesto que esencialmente la repitencia cifra su razón de ser allí.

La dificultad más amplia está en la exigencia del leer y escribir, convencionalmente para algunos, o en el hecho de desarrollar habilidades comunicativas para otros.

Dentro de ésta categoría se halla otro aspecto importante, el de contextualizar el currículo, puesto que para el cuerpo docente es de gran importancia lograr relacionar los aprendizajes y necesidades de los niños con las exigencias del mundo actual y a su vez con las condiciones y las posibilidades que desde el contexto cada uno tiene.

Los padres, por su parte, plantean la importancia que tiene la formación en valores para asumir el futuro. Ser cada día “mejores personas” desde la perspectiva ética con miras a lograr una mejor convivencia.

▣ *El Desarrollo Infantil.* La siguiente y última categoría es la que corresponde al desarrollo del niño pues a los padres y docentes les preocupa

atender el desarrollo infantil ya que es en estas edades en donde los cambios son evidentes y más acelerados, tanto en lo físico como en lo emocional, en lo social, en lo cognitivo y en lo volitivo.

El desarrollo infantil es una categoría interesante a la cual se refieren los niños padres y maestros.

En los dibujos de los niños y de las niñas se evidencian diferencias con respecto al tamaño de las figuras corporales; en la cercanía de quienes representan el liderazgo en el grupo, así, la emotividad y el color caracterizan sus producciones.

En cuanto a los padres, en los diálogos expresan una preocupación por reconocer la edad y necesidades de los niños en el trabajo cotidiano, además de tener una urgencia por recibir orientación respecto a su desarrollo, a su cuidado y la forma de guiarlos en la construcción de la norma. Sus diálogos expresan preocupación importante porque sus hijos se provean de elementos que favorezcan desempeñarse de la mejor manera en el mundo de hoy, dadas las características que impone el nuevo milenio. Siempre comentan situaciones que los niños comparten respecto a su diario vivir en el colegio y hacen constantes preguntas sobre las dinámicas de interacción que viven en el colegio.

Los docentes, evidencian en su discurso la preocupación por enfrentar el reto de atender día a día a los niños a más temprana edad, ya que implica un reconocimiento de las particularidades del desarrollo, de las necesidades de surgidas en el contexto familiar, barrial, comunitario y social. Además advierten la necesidad de crear un conjunto de condiciones que garanticen la posibilidad de atenderlos en concordancia con ellas, de modo que el docente no puede limitarse al trabajo académico propiamente dicho, sino que debe poder enlazar desarrollo humano con desarrollo social, desde el reconocimiento de la familia como motor principal, de tal suerte que las oportunidades de aprendizaje sean cada vez más pensadas desde el niño mismo en relación con la exigencia del mundo real.

**8. PROPUESTA PARA EL DISEÑO DE UN CURRÍCULO QUE FAVOREZCA
LA ARTICULACIÓN PREESCOLAR-PRIMARIA EN LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES
“NUEVA COLOMBIA” Y “21 ÁNGELES” DE LA LOCALIDAD 11
Y “JORGE ELIÉCER GAITÁN” DE LA LOCALIDAD 12**

*La educación comienza con una noción que ya es una división terrible del trabajo;
ya en la escuela primaria aprendemos que hay dos cosas:
una aburridora y útil, la clase; otra, inútil y maravillosa, el recreo.
Pronto se nos ubica muy bien en el tiempo y el sitio:
en la clase uno se aburre, pero es necesario, se aprende, si no se pierde el año;
en cambio, en el recreo uno goza, pero eso ni sirve para nada;
y algo se queda para siempre en nuestra mentalidad...
el saber no es disfrute y esa pequeña separación se nos mantiene
durante toda la vida: aprender es lo contrario de disfrutar,
disfrutar es lo contrario de aprender,
pero entonces no habrá más que un interés exterior.*
Estanislao Zuleta

8.1. INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA

La propuesta exige relación y acuerdo entre el orden legal y el orden político en cuanto al reconocimiento social de la misma y ejercicio del derecho, así como también el del deber; en el ámbito administrativo es crucial ser coherente con las condiciones de cada sector y cada institución.

De acuerdo con los planteamientos expuestos, es necesario atender los siguientes aspectos fundamentales que abarcan elementos de carácter:

- **Social, Cultural, Económico, Ético-Religioso:** puesto que como sujetos nos hallamos inscritos en un contexto social y cultural y en un tiempo histórico determinado. Luego la labor educativa enfrenta un gran reto de relacionar teorías, descripciones muy propias del entorno contextual con aquellas que tienen que ver con los entornos globales sin perder identidad y reconocimiento de arraigos culturales que estructuran y determina el desarrollo humano.
- **Curricular:** Dada la perspectiva pedagógica este aspecto es determinante en la medida en que corresponde a la competencia propia del maestro y esta a su vez es el andamiaje que determina la formación de los niños.

Seguidamente se lleva a cabo la estructuración de la Propuesta de la siguiente manera atendiendo a cada aspecto:

Una vez revisado todo lo concerniente al proceso de Articulación Preescolar-Primaria, se ha llegado a la conclusión de que la formulación de la Propuesta para el diseño de un currículo que favorezca la Articulación Preescolar-Primaria

en las IED “Nueva Colombia”, “21 Ángeles” y “Jorge Eliécer Gaitán”, deben revisarse-replantearse tres aspectos, que desde el presente escrito se consideran fundamentales.

8.2. ASPECTO LEGAL, POLÍTICO Y ADMINISTRATIVO

En la medida en que la dinámica de la participación social se favorece o no, de acuerdo a la legislación y a las posibilidades que hallan los sujetos en las instituciones, en los ambientes comunitarios y en general en la sociedad en donde se desenvuelve.

Se considera pertinente, para poder iniciar el proceso de Articulación Preescolar-Primaria, insertar dentro de las normas vigentes los siguientes puntos:

- *Reconocimiento Profesional:* Desde esta visión y a la luz de los cambios que la sociedad presenta la Educación depende en gran medida de la formación del docente; por esta razón abordar el tema de la profesionalización se convierte en una necesidad a atender, ya que ésta se adquiere con la práctica fundamentada en principios teóricos y pedagógicos que estructuran al verdadero profesional calificado. Situación que debe ser regulada por parte del ente responsable (MEN); pues cualquier profesional no puede ser maestro; las cualidades del

maestro son tan especiales que deben reflejar un compromiso social y personal con la formación y educación de sus estudiantes.

Al igual que para ejercer otras profesiones, debe ser requisito indispensable la existencia de una “tarjeta profesional” que, además de identificar (aún cuando no garantice la calidad ni las cualidades, como sucede en otras profesiones) a los docentes sea un requerimiento sin el cual no sea posible desempeñar la profesión docente. Esta exigencia se hace necesaria ya que actualmente cualquier profesional puede desempeñarse como docente.

- En el caso de las *madres comunitarias* u otras figuras que representan adultos a cargo de niños deben estar coordinados por un profesional; además se deben garantizar programas de formación permanentes bajo la dirección del MEN
- *Responsabilidad Educativa*: es prioritario entrar a definir la educación, su objeto, fines y organización, y reglamentarla, para que sea obligatoria y quede al mando de “*una sola cabeza visible*”, para el caso el MEN, de manera que se le adjunten los actuales “Jardines Infantiles” o “Casas Vecinales” a cargo tanto del ICBF como de la SDIS –para el caso específico de Bogotá- y el proceso educativo comience desde la denominada “educación inicial” (primeros meses de vida de los infantes) y cubra hasta los 17-18 años, edad en la cual debería, dentro de condiciones estándares o generales, terminar el proceso de educación básica. De tal modo podrían establecerse objetivos y metas claros que

le darían continuidad y real secuencialidad al proceso de acceso, aprehensión, aprendizaje, construcción, manejo y dominio funcional del conocimiento, por parte de los educandos, evitando la repetición de la repetidora de temas y contenidos que usualmente se ven en los programas educativos.

- *Ejercicio de los Derechos:* la legislación no sólo debe presentar o exponer los derechos de niños y de niñas, sino las formas en que se coadyuve para que los ejerzan de manera que participen activamente dentro de su proceso de desarrollo y de educación.
- *Cobertura:* si realmente el servicio educativo pretende tener la mayor cobertura posible, es entonces indispensable que se entienda que esto no entraña, ni significa, ni se equipara con llenar aulas, tal como se hace actualmente, en donde el número de educandos oscila entre los 38 a 48, sino que sería preferible realizar las inversiones necesarias en dinero, en recursos humanos y en recursos materiales, para que existan más IED con menor número de educandos por aula, siendo el ideal de 15 a 20. Quizás este tipo de IED, que bien podrían ser calificadas como de “educación personalizada” pudieran ser el mecanismo para inducir a la corresponsabilidad entre Estado, Familia y Sociedad, haciendo de lado la función “paternalista-maternalista” y “subvencionista” que aún caracteriza al Estado, el cual, buscando un beneficio para las mayorías (educación gratuita, megaconstrucciones, subsidio de transporte, entrega de refrigerios, etc.), ha estimulado la práctica que la generalidad

de padres y madres han adoptado, y que consiste en percibir a la IED como el sitio en donde “depositan su problema”, en donde dejan a sus hijos(as) “para que aprendan”, despreocupándose y haciendo de lado su función como maestros, tutores e instructores de y para la vida.

- *Corresponsabilidad Educativa*: la responsabilidad, aunque diferenciada, debe ser compartida por la Familia, por la Sociedad y por el Estado. La Constitución Política de 1991 dice que “la Familia, la Sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos”. Estos son los agentes responsables de asegurar la vigencia de los derechos, de la calidad de vida y en últimas, de la felicidad de los niños, niñas y adolescentes colombianos y extranjeros residentes en el país. El principio de corresponsabilidad establece la participación activa de los tres estamentos sin interferencias ni exención de responsabilidades. (Linares y Quijano, 2002)

A manera de ejemplo, los padres de familia deben crear los espacios y dedicar el tiempo posible y pertinente –a consideración de cada quien-, para posibilitar la existencia de vivencias cargadas de actividades que involucren el contacto con la naturaleza, con la música, con el arte, con juegos lógicos, con rimas, adivinanzas, con la transmisión de la tradición oral y lectoescrita, con la forma de resolver conflictos y llegar a acuerdos y normas de manera no-violenta, en resumen con ambientes que

involucren un activo, decidido, eficiente, eficaz, equitativo y democrático proceso de aprendizaje que muestre modelos y/o ejemplos dignos de replicar tales como la sana crítica, la reflexión, el cuestionamiento, la lectura, la escritura, el gusto por las artes, por el deporte, por el folclor, etc.

8.3. ASPECTO SOCIAL, CULTURAL, ECONÓMICO Y RELIGIOSO

El énfasis economicista que atraviesa las políticas en cuanto al mejoramiento de la calidad de la educación, ha llevado a simplificar problemas como la delimitación del concepto de calidad y la reducción de los alcances del concepto de igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes educativos. (Noguera, 2003)

La anterior sentencia aboca a observar con detenimiento que el sistema educativo, quizás de buena fe, quizás sin pretenderlo, ha desconocido sistemáticamente los aspectos social, cultural, económico y religioso de cada integrante de la comunidad educativa, siendo los educandos los más afectados.

El sustento de ésta aseveración también lo proporciona Noguera (2003), quien expresa:

“El código que el niño trae a la escuela, simboliza su identidad social...cuando el niño es sensible al código elaborado, su experiencia escolar es una experiencia de desarrollo simbólico y social; para un niño limitado a un código restringido, la experiencia escolar es una experiencia de cambio simbólico y social...un cambio en el código envuelve cambios en los medios por los cuales se crea una identidad y una realidad social. Este argumento significa que las instituciones educativas en una sociedad en continuo desarrollo conllevan sus propias tendencias alienantes.”

Asimismo, Gardner (1995) agrega al respecto:

“En la mayor parte de los países del mundo las escuelas se organizan de manera uniforme. En ellas se enseñan y evalúan las mismas materias de la misma forma: a todos los estudiantes por igual, porque parece justo poder tratar a todos como si fueran iguales. Ellos se apoyan en el supuesto equivocado de que todas las personas tienen el mismo tipo de mente. Pero yo creo que todas las personas tienen un tipo de mente distinto. Nadie gastaría dinero en un terapeuta que ignorara todo aquello que es específico de los individuos”.

La rápida conclusión que se puede extractar, es que, para que se pueda llegar a la Articulación Preescolar-Primaria, es imprescindible realizar un diagnóstico, en cada IED, de la población a la que se va afectar, con el objeto de delimitar los intereses, las expectativas, las necesidades, la problemática y los recursos propios para así articular, primeramente, la Escuela con la Sociedad -en donde tácitamente queda incluida la Familia-, de manera que se introduzca y maneje

adecuadamente el sentido de pertenencia, apropiación, amor y respeto por la cultura local y nacional, se inculquen las mejores formas de convivencia, a partir de tres principios básicos: el respeto, el reconocimiento y la tolerancia, a partir de los cuales se despliegan los valores, los derechos y los deberes. Se enseñen, difundan y manejen funcionalmente los medios y modos para resolver conflictos de manera no-violenta y se persuade al sano ejercicio de la responsabilidad ciudadana.

En segundo término, es inobjetable la urgencia de “materializar” y hacer “tangible”, con hechos y acciones precisas, a la Escuela como un espacio socializador y socializante, humanizador y humanizante por excelencia, puesto que ésta, antes que igualar, genera y reproduce las desigualdades sociales orientando a los niños hacia una estructura de significados que no están muchas veces en correspondencia con el orden de significados que informan la cultura del contexto cultural primario de cada uno de ellos y de ellas (Noguera, 2003).

En tal sentido, la intención y el esfuerzo para que se de la Articulación, debe reposar en los adultos, -directivos-docentes, docentes y padres de familia-, quienes de un lado pregonamos la necesidad de que exista justicia, paz, equidad y democracia pero del otro no permitimos que exista al interior de nuestras familias ni de la Institución Educativa y mucho menos del aula. Por tanto, es preciso “dar vida” a la sana convivencia en casa mediante normas y

acuerdos y en la Escuela por el manual de convivencia y el gobierno escolar, de manera que, con nuestro modelo reaparezcan las “buenas maneras” que permitan una comunicación abierta, fluida y sincera, el buen trato lleno de ternura y amor, respeto y reconocimiento de los niños y de las niñas como tales. Ello entraña hacer ejercicio de la hermenéutica puesto que bien puede declararse que las Instituciones Educativas Distritales han perdido la capacidad de responder a las diferencias entre individuos; por ende se debe pensar y actuar a fin de rescatar a la persona respetando su dignidad y capacidad individual.

Básicamente hay que centrar la atención en la actitud del cuerpo docente y del personal administrativo hacia el proceso de aprendizaje de los educandos, implementando y aplicando un modelo que respete el estilo individual de cada niño y de cada niña. Sin embargo, si en la realidad próxima y cotidiana esto no ocurre, es decir, para el caso de, por ejemplo, el docente de un colegio regido por un modelo pedagógico tradicional de los del estilo: “tiza, tablero y castigo”, bien puede desarrollar su quehacer pedagógico de una manera sugestiva e interesante practicando, utilizando y exteriorizando determinadas actitudes en el aula fundamentadas en el manejo adecuado de las inteligencias múltiples. Es decir, bien puede explicar a sus educandos que cada quien aprende de ocho maneras distintas, las cuales se orientan por las ocho inteligencias: inteligencias: lingüística, espacial, musical, naturalista, lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal y cinestésico-corporal, así induce a que cada niño y

cada niña valore tanto la propia manera de aprender como la de los otros y las otras. El asunto radica en que el docente aplique la teoría de las inteligencias múltiples de modo práctico, respetando inteligente, sagaz e intensamente a cada educando y su manera de aprehender la realidad y construir conocimiento.

En suma, el cuerpo docente debe estar interesado y dispuesto en conocer y comprender la riqueza y la complejidad de la vida de cada niño y de cada niña, para respetar sus intereses y aprovechar sus potencialidades, denotando una actitud perspicaz hacia el mundo y hacia el aprendizaje, valiéndose de experiencias enclavadas en la música, en los números, en lo visual, en lo físico, en lo oral, en la naturaleza, en lo emocional, en lo social, etc.

8.4. ASPECTO CURRICULAR-PEDAGÓGICO

Ahora bien si lo anteriormente citado se lograra, resultaría entonces oportuno diseñar y crear las condiciones para que el proceso educativo se implementara en niños y niñas desde la más temprana edad, de manera que a cada quien se le hiciera un seguimiento en cuanto a su desarrollo, a sus habilidades, a sus fortalezas y a sus debilidades, de ello se concluye que, tras un rastreo oportuno se develarían las reales aptitudes de manera que se fueran fortaleciendo hasta consolidarlas. Es decir que a más de desarrollar el potencial de las denominadas dimensiones, se encausaría a cada niño y a cada niña, de manera real y válida,

bien fuera por la senda de las artes, de las ciencias sociales, de las humanidades, etc.

Ante la aseveración expuesta, resultaría preciso entonces, entrar a considerar y tratar realmente a cada niño y a cada niña como los centros-objetivos de la educación, modificando la transmisión, o, en el mejor de los casos, la construcción del conocimiento, con la que actual y generalmente se pretende incentivar la formación y consolidación de la inteligencia académica, para pasar a la formación, fortalecimiento y consolidación de la inteligencia emocional, lo que significa la búsqueda de seres felices más que de entes académicamente sobresalientes. Así, las metas serían:

- ★ Sin descuidar el objetivo de que los niños y las niñas lleguen al “saber-hacer”, estimular al máximo un proceso educativo que propenda más por el “saber-ser”.
- ★ Preparar para la vida emocional, de modo que en cierta medida, dentro de condiciones estándares, se garantice el éxito en la vida como ser humano, desarrollando en cada niño y en cada niña la habilidad de automotivación y persistencia ante el fracaso, ayudando a controlar el impulso y demorando la gratificación, favoreciendo la regulación del humor y evitando la disminución de la capacidad de concentración, de análisis, de síntesis, etc., beneficiando la consecución de la empatía y el abrigo de la esperanza y brindando satisfacciones perdurables.

Entonces, queda claro que, el proceso de Articulación debe buscar un apoyo en la teoría de las inteligencias múltiples, adquiriendo, formulando y teniendo como objetivo central, la utilización de esta teoría para detectar las fortalezas de los niños y jóvenes, y para ayudarlos a desarrollarse adecuadamente, explotando sus cualidades.

Ahora bien, esto significa entender, en primer término lo que es la inteligencia en palabras de Armstrong (1998), quien manifiesta:

“En primer lugar, debemos tener muy claro que la idea de inteligencia involucra mucho más que el puntaje del coeficiente intelectual; que al hablar de inteligencia nos referimos también a la interacción del cerebro con problemas y proyectos tangibles (concretos) en el mundo real. Esta interacción se puede realizar por medio de imágenes, música, palabras, lógica y números, emociones, y experiencias físicas y en la naturaleza. La manera en la que interactuamos -cómo nos aproximamos a este mundo real- está definida por una inteligencia.

Todos aprendemos de manera distinta, por medio de la combinación de las ocho inteligencias, y todos somos capaces de desarrollar cada una de estas si se cuenta con buenos educadores y con un clima propicio para el aprendizaje.”

En consecuencia, los docentes debemos entender que las inteligencias múltiples son mucho más que una actitud hacia el aprendizaje, ya que ésta teoría sugiere que la mente tiene distintas formas de pensar el mundo, y distintas maneras de

resolver problemas y de diseñar productos de valor cultural, tales como composiciones musicales, cuentos, pinturas, etc. Todo esto se realiza a través de las ocho inteligencias. La teoría de las inteligencias múltiples sugiere también que hay distintas áreas del cerebro que están involucradas con diferentes inteligencias y con diversos sistemas simbólicos.

La teoría en sí es una manera de entender cómo ocurre el aprendizaje, cómo es que se piensa y por qué los procesos mentales ocurren de modo diferente en las personas. A partir de ello, se propone que los estudiantes necesitan acercamientos distintos para poder aprender adecuadamente. En ese sentido, la teoría de las inteligencias múltiples puede llevar a cambiar la actitud hacia el aprendizaje, pero es mucho más que eso. La actitud puede cambiar como resultado de la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples.

De lo anterior se concluye que el trabajo con la teoría de las inteligencias múltiples debe contribuir a mejorar las capacidades y habilidades de los niños en las áreas de comunicación, matemática, ciencias, historia, entre otras; a desarrollar los niveles de aprendizaje, y a aumentar la autoestima de niños con problemas, con lo que se aumenta la probabilidad de reducir el porcentaje de deserción escolar; por consiguiente, la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples resulta conveniente si se quiere ofrecer una educación de mayor calidad con respecto a la actual, con lo que, lógicamente se favorece el proceso de Articulación Preescolar-Primaria.

Lo precitado involucraría revisar las denominadas dimensiones del desarrollo así: en cuanto a la dimensión cognitiva, se precisa generar proyectos dentro de nuestra realidad colombiana que definan y delimiten estándares propios, lo que no significa desconocer las teorías existentes, referidos al acceso, a la aprehensión, a la comprensión, a la construcción, al aprendizaje y al manejo funcional de conocimientos teórico-prácticos tendientes no sólo a proponer hipótesis y/o resolver parcial o totalmente problemas cotidianos, sino además a proporcionar las herramientas que faciliten el desenvolvimiento general de niños y de niñas y les garanticen una vida plena, sana y gratificante.

La dimensión comunicativa no debe ser entendida exclusivamente, como generalmente se hace, como limitada al ámbito lectoescrito, sino que debe reconocer y dar relevancia a los otros lenguajes. Por esto puede llegar a aseverarse que a la vista salta el hecho de que no sólo el sistema educativo, sino en general las gentes no han alcanzado aún ciertos estadios de la evolución, razón por la cual existe una gran resistencia no sólo a utilizar, sino también a reconocer lo que el ambiente presenta y ofrece. Esto hace pensar, o bien que se encuentran alejados, o bien que están desfasados con la realidad; es como si, tal y como lo referencia Merlau-Ponti (1962), al decir de Italo Calvino, se encontraran en una “cosmicómica”, ya que:

“Hay alrededor muchos colores, signos, indicios que podrían utilizarse; pero aún no han nacido los ojos, la evolución aún no los ha

formado, y todas aquellas riquezas existen pero quedan semidesconocidas.”

Mediante la utilización de ésta alusión metafórica lo que se busca, es denotar cómo es de difícil para el mundo dar “vida” a unos ojos que sean capaces de servirse y de utilizar los signos más simples que se encuentran alrededor.

En resumen desde la presente propuesta se busca dar preponderancia a la combinación de huellas dejadas por un cuerpo al pasar, a los cambios de lugar de los cuerpos, a los colores, a las líneas, en sí, a los signos “no leídos”.

Dicho interés e insistencia se generan de la experiencia docente de las autoras, debido a la cual se ha encontrado un abismo cuasi-insalvable entre la cotidianidad del rutinario quehacer pedagógico y lo que realmente debería enfatizarse dentro del desarrollo y fortalecimiento de la dimensión comunicativa en la Educación Preescolar tras la búsqueda de la paulatina consolidación en las etapas o niveles posteriores de la educación independientemente de la asignatura que se maneje.

En suma, las formas de comunicación, alternas a la oral y a la lectoescrita deben ser entendidas, esgrimidas y resaltadas como formas de comunicación que estimulan la creatividad y la sensibilidad y sirven de herramientas

pedagógicas potenciadoras del máximo desarrollo integral de los niños y de las niñas.

Además de lo aludido, el sustento teórico, del intento por preponderar las formas de lenguaje alternas al oral y/o al lectoescrito, lo proporciona Fornari (1982) quien al hacer referencia a Bateson -uno de los estudiosos más originales y profundos de la comunicación-, señala que éste manifestaba que “en un cierto sentido, la distinción entre verbal y no verbal es un grave error, porque ambos aspectos de la comunicación son inseparables...”

De igual modo, Guerra (1983) cita a Birdwhistell [otro estudioso, tan importante como el anterior], quien sostiene que:

“... no es posible establecer una jerarquía en los modos de comunicación: si bien es verdad que el modo verbal implica más a menudo la información intencional explícita, otros modos aseguran ciertas funciones necesarias para el desarrollo de la interacción y para la transmisión de conocimientos...”

En consecuencia, desde esta Propuesta se pretende dejar ver unas formas de comunicación alternas a la oral y/o a la lectoescrita, las cuales se podrán llegar e interpretar si tan sólo se dejan de lado las maneras rutinarias de traducción, entendidas como codificación/decodificación del lenguaje, y se da paso a la

fantasía, a correr el riesgo de explorar lo inexplorado, a intentar caminar por los senderos de la lúdica con la ayuda del bastón de la creatividad.

A la dimensión corporal debería sumarse lo cinético, de manera que no sólo se explorara y cuidara el adecuado desarrollo físico de niños y niñas, de conformidad con sus antecedentes personales-familiares y sus características personales lo que significaría no vigilar los aspectos de talla, peso, estado de salud física y condición nutricional, sino que además se tuviera presente que lo corporal envuelve la estimulación motriz, por medio de la realización de actividades físicas de conformidad con los principios de desarrollo cefalocaudal y próximo-distal para llegar a la propiocepción, apropiación y manejo funcional del cuerpo en el espacio tridimensional para luego hacer las traspolaciones pertinentes al espacio gráfico.

La dimensión socioafectiva debería unirse a la dimensión ética, de manera que comenzando por el reconocimiento y la aceptación de sí mismo se diera paso al autorespeto y a la autotolerancia para reflejarlos en los otros y en las otras. Ello significa enfatizar en lo que se denomina la inteligencia emocional la cual resulta más beneficiosa y práctica que la académica ya que:

- mientras que para la segunda la meta la constituye el “saber-hacer”, para la segunda es el “saber ser” de lo que se colige una estrecha relación y

secuencialidad entre el “saber”, el “saber-hacer” y el “querer-disfrutar-hacer”

- la inteligencia académica no prepara para la vida emocional, la inteligencia emocional sí lo hace
- la inteligencia académica no garantiza ni éxito ni fracaso en la vida, la inteligencia emocional sí garantiza éxito o fracaso en la vida.
- mientras que la inteligencia académica desarrolla las habilidades o las precurrentes básicas para que se dé el aprendizaje, la inteligencia emocional desarrolla la habilidad de auto-motivación y persistencia ante los fracasos
- mientras que la inteligencia académica no ayuda a controlar la impulsividad, la inteligencia emocional ayuda a controlar la impulsividad y demorar la gratificación
- tan sólo la inteligencia emocional favorece la regulación del humor y evita que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar
- la inteligencia emocional beneficia la consecución de la empatía y el abrigo de la esperanza y brinda satisfacciones perdurables.
- mientras que la inteligencia académica califica, clasifica y categoriza, la inteligencia emocional cualifica.
- la inteligencia emocional se extiende más allá de la cognición y del lenguaje

- la inteligencia emocional favorece la toma de conciencia de los propios sentimientos en el momento en que se experimentan ya que es una aptitud superior, una capacidad que afecta profundamente a todas las otras habilidades, facilitándolas o interfiriéndolas en razón a que regula las emociones.

La dimensión espiritual o trascendental debería focalizarse no hacia la religión, sino hacia la Fe, de manera que cada niño y cada niña estableciera una verdadera, clara y sana relación con Dios entendiendo la importante de ser grato, de agradecer (sin llegar al conformismo ni a la mediocridad). La importancia de no enfatizar en la religión se considera que radica en el hecho de no seguir estimulando el establecimiento o la instalación, como lo hacen las religiones de una serie de fronteras que conllevan a la incomprensión y a la intolerancia. Es decir que independientemente se ser cristiano católico, cristiano no católico o incluso ateo (ya que bien puede aseverarse que en nuestra nación los ateos sólo existen en oposición al cristianismo católico y/o al cristianismo no católico) lo fundamental es que los niños y las niñas se apropien de la Fe en un Ser Supremo, le teman no como al “Dios castigador” sino como al “Dios creador” y lleguen a quererse y respetarse, a pesar de... para así propender cotidianamente por el bienestar y beneficio propio y común.

En referencia a la dimensión estética, ella debería ser entendida en términos de lo que ayuda a apreciar y valorar aquello que se es y/o se tiene, tendiendo a mejorarlo cada vez más de conformidad con la forma o formas como cada quien lo exprese o manifieste.

Hasta acá, queda claro que mediante la Propuesta se busca tener una visión amplia del proceso de Articulación, sin restringirlo a la, por decirlo de algún modo, fase Preescolar-Primaria, sino articulando el sistema educativo en general (entiéndase, desde la educación inicial 0 a 5 años hasta, por lo menos culminar un ciclo tecnológico o universitario en la etapa de pregrado).

Pero como debe hacerse también alusión al currículo, es inevitable expresar que, a consideración de las autoras de ésta Propuesta, construir una Escuela diferente, -para el caso, articular pertinentemente el último grado del nivel preescolar con el primero de la educación básica primaria-, supone abordar el sendero de la innovación, de la creatividad y del cambio; ello de hecho obliga asumir la tarea de despertar y estimular cotidianamente la capacidad de asombro, de duda y de sospecha en cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Esto le permite al (a la) docente encaminar su quehacer pedagógico hacia la búsqueda, recuperación y consolidación de su condición de intelectual y profesional-labrador de la cultura.

El hecho de propender por construir un currículo "articulador", obedece a tres necesidades; (1) ver el proceso de enseñanza-aprehendizaje-aprendizaje como un todo, (2) no seguir parcelando el conocimiento y mucho menos segmentarlo y/o dividirlo en escolar y extraescolar, en académico y no-académico, (3) propiciar cambios reales y tangibles, mostrables y demostrables en lo que tiene que ver con la concepción que se tiene de los educandos y de su proceso de acceso, aprehensión, construcción, manejo y dominio funcionales del conocimiento, proporcionándole un currículo que responda a sus intereses, necesidades, problemática y recursos, trocando lo teórico por lo práctico, cambiando el "sello" del enciclopedismo por la "marca" de lo funcional. En suma, acompañándole en la construcción de conocimientos procurando que ésta siempre se sustente en el "aquí y el ahora" y no en el "allá y el antes" como generalmente ocurre.

Con base en lo hasta ahora expuesto, bien puede afirmarse, tal y como lo declara López (1997) que:

"Mientras subsista la actual estructura curricular (enciclopédica, asignaturista, disciplinaria), los procesos de autonomía, calidad y excelencia no superarán la dimensión de las buenas intenciones, y día tras día, presenciaremos nuestro distanciamiento con las exigencias del desarrollo científico y tecnológico contemporáneo, negando de una manera contundente la pretensión de modernización de nuestra institución educativa."

Por ende, si se acepta que el currículo es: “el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida” (Magendzo, 1991) y se asume que la cultura es el resultado de toda actividad y creación humana, entonces el proceso curricular no puede ser concebido como una acción operativa e instrumental, como un simple listado de asignaturas inconexas, como una yuxtaposición de grados escolares resultantes de la no-crítica, de la no-reflexión, de la tradición, en suma, de la *“repetición de la repetidera”*.

Para dar paso a lo que se pretende mediante la formulación de la presente Propuesta, es necesario resaltar que, dentro del proceso de construcción del currículo buscamos articular e integrar:

- 1) La Escuela a la vida, ya que no se deben continuar defendiendo los obsoletos paradigmas que promulgan que: *“la Escuela es un espacio socializador”*; *“el niño va a la Escuela a formarse, a aprender”*; es preciso comprender y resaltar que la Escuela no educa para la vida, sino que la educación es la propia vida en la medida en la cual la Escuela asuma su rol de medio *humanizante* y *humanizador*, de espacio abierto en donde se garantice el ejercicio pleno, sano y gratificante del reconocimiento, del respeto y de la tolerancia como generadores de la cooperación, de la concertación, de la negociación y del convivir.
- 2) La Escuela con el resto de la realidad y la cotidianidad, es decir, con lo político, con lo económico, con lo religioso, con lo industrial, con lo

cultural, con lo social y no seguirla dejando como la simple plataforma de campañas políticas y discursos demagógicos.

3) El conocimiento académico y enciclopédico de la Escuela, así como la “disciplina” que maneja, con el conocimiento extra-académico, empírico y funcional que provee la cotidianidad en sus diversos escenarios.

4) La Educación, la ciencia y la tecnología ya que como lo aseveró Llinás(1994):

“El futuro de Colombia va a estar profunda y directamente relacionado con la capacidad que los colombianos tengamos de organizar la educación; la hija de la educación: la ciencia; la hija de la ciencia: la tecnología. Sin la menor duda, éste entrelazamiento será uno de los ejes principales del futuro de nuestro país en el siglo XXI”

5) Un real, válido, democrático, equitativo, eficaz y eficiente “trabajo en equipo”, que involucre docentes de preescolar y de básica primaria y que se sustente en la *inter*, en la *trans* y en la *multidisciplinariedad*, a fin de garantizar, tal y como lo manifestó Yunis (1993): “la concurrencia simultánea o sucesiva de saberes sobre un mismo problema, proyecto o área temática”.

6) Los, hasta ahora; diferentes niveles y modalidades educativos, a fin de no seguir colocando “*fronteras*” dentro de la Escuela, ni parcelando el conocimiento, ni dándole relevancia ni mayor jerarquía a unos aspectos del saber más que a otros. De tal modo se logrará que la educación

cumpla con su misión, con su visión y con su función de aportar realmente calidad, equidad y eficiencia-eficacia.

En resumidas cuentas, el proceso de articulación curricular no debe ni puede ser visto como la simple unión de dimensiones, en el caso de la educación preescolar, con asignaturas, correspondientes al primer grado de la básica primaria, sino como la fusión de lo académico con lo no-académico, de lo teórico-práctico netamente académico con lo empírico-experimental-funcional no-académico.

Esto aboca al cuerpo docente a apropiarse de su función de acompañante-estimulador dentro del proceso de acceso, aprehensión, construcción, manejo y dominio funcional del conocimiento, relegando [hasta olvidar] su rol de “poseedor, amo y señor de parcelas de conocimiento” evidenciado en su cotidiano rol de “dictador de clase”.

Lo anterior implica que el docente investigue, critique, reflexione, que deje de ser un “buen didacta” para convertirse en un “excelente profesional integral de la educación”, que amplíe las fronteras de su espacio de trabajo, que comience a considerar la esquina, la avenida, el parque, el barrio, la Localidad y la ciudad como escenarios aptos y propicios para el desarrollo de su quehacer pedagógico, que deje la rutina, que realice visitas domiciliarias, que conozca y reconozca haciéndose conocer y reconocer como uno de los pilares en donde

debe sustentarse y desde donde debe escribirse su autobiografía, la historia de su Escuela, de su barrio, de su localidad, de su ciudad, de nuestro país.

Sin ambages ni rodeos, el docente debe asumir como premisa de su quehacer pedagógico que: “Educar es un acto de fe en el futuro. Creer que siempre es posible construir un futuro mejor es lo que constituye el incomparable poder de los educadores en la sociedad.” (Toro, 1994)

En consecuencia, para realizar la articulación curricular del último grado del nivel preescolar con el primero de la básica primaria, debería ser el de revisar lo que son las competencias, a fin de poder establecer objetivamente cómo potenciarlas al máximo.

Inicialmente, hay que tener siempre presente que el quehacer pedagógico debe sustentarse en los intereses, necesidades, problemática y recursos de los educandos, a fin de que la labor pedagógica, y, por ende el (la) docente se introduzca junto con ellos en la exploración de la realidad, el conocimiento y manejo de la misma, y poder así procurarles, de manera objetiva, un desarrollo integral, es decir, potenciarles al máximo sus dimensiones corporal (física-cinética), comunicativa, cognitiva, ética (personal-social), estética, trascendental y lúdica, evaluándolas desde la perspectiva de las competencias; es decir entendiéndolas en términos de lo físico, lo biológico y lo social y haciéndolas

patentes a través de las asignaturas derivadas de las áreas obligatorias y fundamentales que constituyen o deben constituir cualquier plan de estudios.

A fin de aclarar lo mencionado, es preciso manifestar que la competencia es un saber-hacer dentro de un contexto, de modo que al evaluarlas, deben observarse las actuaciones de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo de los educandos.

Esto nos lleva a propender porque el educando actúe de manera consecuente, lo que, lógicamente, obliga a que todo conocimiento se derive de aprendizajes significativos cuyo esquema de desarrollo se ha dado dentro de secuencias en espiral.

Ahora bien, se precisa examinar lo referente a la evaluación, ya que ésta es un elemento fundamental dentro del proceso de articulación curricular.

Entonces, las acciones que se pueden seguir para asumir el proceso de cambio del sistema de evaluación-cualificación-calificación son las siguientes:

1. Asumir una actitud reflexiva y positiva que no sea impositiva, de tal forma que se pueda dar inicio a retomar las iniciativas creadas, con el fin de elaborar adecuadamente la evaluación-cualificación-calificación,

con acciones educativas acordes con las necesidades reales existentes.

2. Motivar constantemente sobre la importancia y responsabilidad que cada cual posee frente al proceso de evaluación-cualificación-calificación.
3. Constante comunicación entre docentes y padres de familia en referencia al proceso de evaluación-cualificación-calificación.
4. Valoración de las relaciones maestro-alumno, alumno-maestro.
5. Participación interactiva entre la comunidad educativa.
6. Realizar talleres sobre la importancia de la evaluación-cualificación-calificación, es decir, creación de espacios de reflexión dentro de la institución.

CONCLUSIONES

En primera instancia e independientemente de los conceptos y argumentos expuestos, los cuales sustentan que el proceso de Articulación Preescolar-Primaria como parte del proceso de Articulación del sistema educativo es un imperativo, se considera pertinente mencionar la siguiente sentencia del Maestro Cajiao (2007):

“...Nuestros estudiantes son muy diferentes y las exigencias del mundo actual son (cada vez) mayores. Ya no es posible someter a niños, niñas y jóvenes a una obediencia ciega, no solamente porque ellos y ellas no lo aceptan, sino porque se impone una pedagogía que les ayude a desarrollar una mayor capacidad crítica, una mayor autonomía sobre sus actos, un mayor desarrollo de su oportunidad de participación y un extenso espectro de conocimientos fundamentales para progresar en una sociedad basada en la inteligencia...”

Ahora bien, en orden con los objetivos propuestos, las conclusiones extractadas son las siguientes:

- Se logró formular de manera reflexiva, crítica, funcional y viable una Propuesta para el diseño de un currículo que favorezca la Articulación Preescolar-Primaria en las IED “Nueva Colombia” y “21 Ángeles” de la Localidad 11 y “Jorge Eliécer Gaitán” de la Localidad 12, a partir de la experiencia autobiográfica de las autoras en un proceso de desarrollo de la articulación.

- Se considera que se produjo de manera oportuna y adecuada la construcción teórica del sentido de la experiencia de las autoras como docentes en un proceso de articulación de la educación preescolar a la básica primaria, y del papel de ésta en la construcción de conocimiento.

- Se logró contrastar la construcción de experiencias con la revisión de literatura sobre la articulación del preescolar a la básica primaria y hacer una síntesis que permite proyectar acciones a la práctica para fortalecerla.

- Fue posible vislumbrar los elementos, contenidos, criterios y herramientas para la formulación de una propuesta curricular que contenga las orientaciones derivadas de la síntesis de conocimiento (experiencial y teórica) y que procure superar las dificultades detectadas en el proceso de Articulación Preescolar-Primaria en la práctica.

- En síntesis, mediante la formulación de la propuesta, se procura establecer vías para convertir el aula (como terreno pedagógico) en un espacio donde se comuniquen distintas y plurales formas de construcción cultural: el de las distintas disciplinas, el de los objetivos del currículo, el de los contextos locales y personales de los educandos y también para no descuidar las relaciones de la escuela con la sociedad, el de los marcos societarios más amplios desde los cuales debe evaluarse y analizarse permanentemente todo trabajo pedagógico.

- De la formulación de la propuesta se puede colegir que la interacción entre el desarrollo humano y desarrollo social reposa en la Educación.

- La comunicación se ha convertido en un mediador de intercambios entre lo tradicionalista y modernidad o diálogo de saberes en una cultura globalizada.

- Inteligencia, voluntad y afectividad se organizan a través de la Educación en procesos orientados desde esas tres dimensiones generales de intervención en todas las áreas del Currículo, proporcionando respuestas de contenido propio de las áreas de expresión y experiencia atendiendo al compromiso axiológico que impregna la intervención.

- Dentro del proceso de la sistematización de la información, se debe contar con un suficiente conocimiento social de los actores para tener una posibilidad de

negociación con el ámbito político, es decir un impacto local, regional y nacional.

- El Desarrollo Humano es posible por la existencia del lenguaje y creación de vínculos comunicativos que dan lugar a consenso y disenso público abierto (expuesto) a una comunidad interpretativa (cultura) que produce sentidos.

- En el proceso de comunicación se expresan aspectos de la subjetividad, tanto del sujeto comunicador como de los sujetos con los que se vincula una relación reflexiva.

- El Desarrollo Humano se genera y logra en y a través de la familia, de la cultura y de la cotidianidad y su objetivo es la realización de las personas por sus logros tanto individuales como por su proyección social, comunitaria y familiar.

- En el proceso de desarrollo humano el sujeto crea y recrea cultura a través de procesos de construcción de significaciones, al tiempo que construye su identidad como expresión y posibilidad creativa de construcción de cultura.

- La Hermenéutica puede ofrecer claves de interpretación que direcciona el proceso investigativo, de tal modo, la ciencia social al interpretarse, encuentra en la hermenéutica un excelente recurso para hablar de lo que hace.

- Con el propósito de facilitar el Desarrollo Humano se pueden anticipar las siguientes líneas de acción desde diferentes perspectivas:

- Desde la pedagógica al elevar la capacidad de solucionar problemas mediante acciones intencionales y sistemáticas emergidas desde el hogar, desde la escuela, desde el barrio, desde la Localidad, desde la ciudad y por qué no, desde el País. Asimismo se mejora permanentemente el autoconcepto de cada integrante la comunidad educativa, dentro de una concepción positiva y realista, a través de la creación de ambientes adecuados de desarrollo. Igualmente se crean ambientes en los cuales las oportunidades de aprendizaje autodirigido son permanentes y crecientes. Finalmente se facilita el proceso mediante el cual, de manera turnada, los distintos actores asumen roles de agentes educativos y de sujetos educativos.

- Desde la organizativa-administrativa al proporcionar la posibilidad de rotar roles, de descentralizar y desconcentrar recursos y participar activamente en la toma de decisiones.

- Desde la política-jurídica al replantear y democratizar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, entre éstos y la sociedad y entre éste conglomerado y el Estado.

- Desde la investigativa al profundizar en el conocimiento de las realidades individuales, locales, sociales, culturales, políticas, morales, religiosas, éticas, étnicas, etc.

- Desde la programática al sentar las vías para interrelacionar entes gubernamentales y no gubernamentales, locales y nacionales e interdisciplinarios.

ANEXOS

ANEXO No. 1

IED “Nueva Colombia” - IED “21 Ángeles” - IED “Jorge Eliécer Gaitán”

Encuesta para Padres y madres de Familia de educandos que asisten al Nivel Preescolar y/o al Primer Grado de Educación Básica Primaria

Respetados Padres y Madres de Familia:

Mediante la siguiente encuesta buscamos determinar algunos aspectos que consideramos de suma importancia para fortalecer el proceso investigativo que estamos realizando y que se verá reflejado en el mejoramiento de las condiciones de sus hijos(as) dentro de la Escuela. Por tanto les solicitamos que contesten con la mayor honestidad posible y sin escribir su nombre ya que esto no es necesario ya que lo que deseamos es conocer las condiciones generales de los educandos de >Preescolar y Primero de Primaria. Marque con una X según sea su caso. Tan sólo se debe diligenciar una encuesta por familia.

Gracias por su colaboración

1. ¿A cuál estrato socioeconómico pertenece usted y su familia?

0		1		2		3		4		5		6	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--