

**FORMACIÓN EN LECTURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL: UNA MIRADA DESDE
EL LINEAMIENTO PEDAGÓGICO Y CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN
INICIAL EN EL DISTRITO.**

**EVA MARÍA OSMA MORENO
SARA XIMENA RINCÓN ACOSTA**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN
PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

**DIRECTORA DEL TRABAJO
CAROLINA RODRÍGUEZ CASTRO**

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
MAYO 2016**

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Formación en Lectura en la Educación Inicial: una mirada desde el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
Autor(es)	Osma Moreno, Eva María; Rincón Acosta, Sara Ximena.
Director	Rodríguez Castro, Carolina
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016. p.119
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	FORMACIÓN, LECTURA, INFANCIA, DISCURSO.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado establece y analiza las concepciones y relaciones entre lectura y formación, además, estudia y determina los posibles efectos del Discurso Oficial en la Educación Inicial y sus incidencias en la formación de sujetos lectores.</p> <p>Este trabajo investigativo presta especial atención a las características formativas que embarga la lectura en el ámbito educativo, pues es claro que existe una relación de dependencia y coexistencia entre formación y lectura, en la que el saber se constituye como el fundamento que permite su existencia.</p> <p>Se aborda como objeto de estudio la Formación en Lectura en la Educación Inicial, ya que es la etapa en la que se proveen las bases que pretenden promover, enseñar e inculcar el hábito de la lectura en los niños y las niñas. Bajo este panorama, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (LPCEID) en el Distrito se constituye como el Discurso Oficial que legitima, orienta y delimita la práctica pedagógica en la Educación Inicial, además, brinda las pautas para el acercamiento a la lectura desde miradas que comprenden aspectos como la experiencia literaria, las formas de acceder a la cultura y los modos de expresión de los niños y las niñas.</p> <p>El trabajo de grado se fundamenta bajo dos categorías conceptuales que sirvieron como lente para llevar a cabo los acercamientos al Lineamiento; el concepto de Formación desde Immanuel Kant y el Discurso Regulatorio General a partir del Dispositivo Escolar desde Mario Díaz. Igualmente tuvimos se tienen en cuenta los postulados sobre la Lectura de Estanislao Zuleta que contribuyeron a trazar el horizonte bajo el cual se determinó la perspectiva desde la que se asumiría a la lectura; y las concepciones de Friedrich Herbart acerca de la voluntad y el interés.</p>

3. Fuentes

- Barthes, R. (1972). El placer del texto. México D.F, México: Siglo Veintiuno Editores. 1987.
- Biografías y vida (2016). <http://www.biografiasyvidas.com/biografia>
- Bustamante, G. (2010). Pedagogía de Kant: ¿Una filosofía de la educación?, Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, M. y Bernstein, B. (2001). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación. N° 15, 105:153.
- Herbart, J.F. (1806). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid, España: Ediciones La Lectura. Segunda Edición.1930.
- Kant, I. (1803). Pedagogía, introducción. Escuela de Filosofía Universidad Arcis. Recuperado de [http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.principios dominantesf](http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.principios%20dominantesf)
- Noguera, C (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. Universidad Pedagógica Nacional. Revista Pedagogía y Saberes. N° 33, 9:25. Recuperado de [file:///C:/Users/Invitado/Downloads/752-2670-1-PB.principios dominantesf](file:///C:/Users/Invitado/Downloads/752-2670-1-PB.principios%20dominantesf)
- Pensadores del S.XX (2016).<http://www.filosofia.net/materiales/rec/sxx.htm>.
- Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
- Zuleta, E (1982). Conferencia sobre la lectura. En: *Los procesos de la lectura*. Bogotá, Colombia: Magisterio, Mesa Redonda 30, 1995.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado se desarrolla en cuatro capítulos y un apartado de consideraciones finales en las que se condensan las conclusiones y reflexiones producto del proceso investigativo.

En el Capítulo I “*Sobre El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*” comprende una caracterización del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, en la cual se realiza un recorrido por el documento destacando en cada uno de sus apartados los elementos principales que lo estructuran.

En el Capítulo II “*Sobre la Formación y la Lectura*” se encuentran los postulados teóricos sobre la formación, el cuidado, la disciplina, la instrucción, el saber, la voluntad y el interés, enmarcados en la perspectiva alemana de la Formación; en este mismo capítulo se abordan las reflexiones conceptuales sobre la lectura, el lector y la obra literaria. Así mismo se encuentran también dispuestas las relaciones entre la formación y la lectura.

El Capítulo III “*Sobre El Dispositivo Escolar y El Discurso Regulatorio General*” aborda las consideraciones teóricas sobre el Discurso, el Discurso Pedagógico Oficial, las Prácticas Pedagógicas y el Discurso Regulatorio General, bajo el lente del Dispositivo Escolar enunciado por Mario Díaz. En este mismo apartado se encuentran las relaciones entre las nociones anteriormente mencionadas y el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.

En el Capítulo IV, “*Análisis Formación en Lectura*”, en primera instancia se señala la ruta metodológica que se siguió para desarrollar el trabajo investigativo, allí se explica cada una de las fases llevadas a cabo en los momentos de la investigación. Posteriormente se da paso a las unidades de análisis con las que se dilucidaron los hallazgos en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito; *concepción de infancia; prácticas pedagógicas; la lectura.*

El último apartado, “*Consideraciones Finales*”, comprende las conclusiones que surgieron luego de dar desarrollo a las unidades de análisis, dando respuesta así al interés investigativo y dejando expuestos otros interrogantes que surgieron finalizada la investigación.

5. Metodología

Con el fin de dar lugar a la investigación, se estableció una ruta metodológica constituida por cinco fases que permitieron dar cuenta de los hallazgos obtenidos Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.

En la primera fase se llevó a cabo la revisión y construcción del marco conceptual como lente para delimitar el acercamiento y la revisión del corpus. En la segunda fase se realizó la revisión del corpus con el fin de conocer los planteamientos sobre la Formación en Lectura que desde el Discurso Oficial se proponen para los jardines infantiles/colegios y así contar con elementos que nutran el proceso de análisis.

Posteriormente en la tercera fase consistió en la sistematización y elaboración de una matriz conceptual de doble entrada, en donde se contemplaron las categorías y aspectos del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito. En la cuarta fase se definieron las unidades de análisis que ponen en tensión ejes conceptuales contenidos en el Lineamiento, desde los cuales fue posible llevar a cabo la revisión documental y posterior análisis del documento en miras del objeto de estudio.

Finalmente la fase cinco desarrolla cada una de las unidades de análisis con el objetivo de analizar los elementos de observación previamente establecidos para finalmente dar respuesta al interés fundamental del proyecto, indagar por el estatuto de la lectura establecido en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito y la manera en que se relaciona con la Formación en Lectura en el Discurso Oficial de la Educación Inicial.

6. Conclusiones

Durante el recorrido conceptual, teórico y analítico que se llevó a cabo a lo largo de este proyecto de investigación, fueron varias las consideraciones que tomamos en cuenta para dar cumplimiento al objetivo general bajo el cual realizamos este trabajo.

El estatuto de lectura definido dentro del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito se concibe principalmente como “*experiencia literaria*”, la cual consiste en prácticas sensoriales que se dan de múltiples maneras en las que se involucra el acercamiento a los libros y al código escrito, sin ser este un objetivo principal; esto implica por tanto, la descontextualización de la naturaleza de la lectura e infiere que ella no existe en la Educación

Inicial, pues esta existe en tanto se lee. La lectura no se constituye como un propósito de la Educación Inicial, sin embargo, bajo su estatuto se enmarcan las experiencias literarias, asunto que como ya se mencionó anteriormente, conlleva a la descontextualización de su naturaleza, dado que la experiencia literaria no comprende ni las relaciones con el saber, ni el código escrito, ni la interpretación -aspectos que constituyen la lectura-pues su eje central lo componen los sentidos y la oralidad.

Por otra parte, en vista de que en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito únicamente se contempla uno de los pilares de la formación, el cuidado, esta tampoco tiene lugar en la Educación Inicial. Por ende, si hay ausencia de lectura y de formación en el Discurso Oficial de la Educación Inicial, la Formación en Lectura es un asunto que no se contempla en las prácticas pedagógicas ni en la primera infancia, y en suma, no se suscita ninguna relación entre el estatuto de lectura del Lineamiento y la Formación en Lectura.

Finalmente, evidenciamos que al encontrarse circunscrito en el campo del Discurso Regulatorio General, el LPCIED responde más a asuntos políticos que a asuntos formativos, es decir, al constituirse como documento oficial perpetua discursos pedagógicos enmarcados en relaciones de poder y control que responden a intereses particulares. Así, concepciones como infancia, formación y cuidado se enmarcan dentro del Discurso Pedagógico Oficial y se convierten en mecanismos de control simbólico para situar a los sujetos en posiciones deseadas, creando a su vez reglas y lugares –estudiantes, maestros- que aseguren la permanencia del discurso planteado.

Elaborado por:	Osma Moreno, Eva María; Rincón Acosta, Sara Ximena.
Revisado por:	Rodríguez Castro, Carolina.

Fecha de elaboración del Resumen:	28	05	2016
--	----	----	------

ABREVIATURAS Y SIGLAS

CRO	Campo de Recontextualización Oficial
CRP	Campo de Recontextualización Pedagógica
DABS	Departamento Administrativo de Bienestar Social
DO	Discurso Oficial
DP	Discurso Pedagógico
DPO	Discurso Pedagógico Oficial
DR	Discurso Regulatorio
DRG	Discurso Regulatorio General
LPCEID	Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito
ONU	Organización de Naciones Unidas
PP	Práctica Pedagógica
SED	Secretaria Distrital de Educación
SDIS	Secretaria Distrital de Integración Social

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN

CAPÍTULO I SOBRE EL LINEAMIENTO PEDAGÓGICO Y CURRICULAR PARA LA EDUCACION INICIAL EN EL DISTRITO	12
ANTECEDENTES E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL	13
CONCEPCIÓN DE INFANCIA, DESARROLLO INFANTIL Y EDUCACIÓN INICIAL	18
COMPONENTES ESTRUCTURANTES DEL LINEAMIENTO PEDAGOGICO Y CURRICULAR	20
CAPÍTULO II SOBRE LA FORMACIÓN Y LA LECTURA	23
LA FORMACIÓN	23
EL INTERÉS Y LA VOLUNTAD.....	31
LA LECTURA	35
LA FORMACIÓN Y LA LECTURA.....	41
CAPÍTULO III SOBRE EL DISPOSITIVO ESCOLAR Y EL DISCURSO REGULATIVO GENERAL.....	44
EL DISCURSO.....	45
EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	49
EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL.....	52
EL DISCURSO REGULATIVO GENERAL	54
EL DISCURSO REGULATIVO GENERAL Y EL LINEAMIENTO PEDAGOGICO CURRICULAR	55
CAPÍTULO IV ANÁLISIS: FORMACIÓN EN LECTURA EN LA EDUCACION INICIAL.....	57
RUTA METODOLÓGICA.....	57
CONCEPCIÓN DE INFANCIA	61
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	71
LA LECTURA	84
CONSIDERACIONES FINALES	113
BIBLIOGRAFÍA	118

PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación surge a partir de dos intereses principales, por un lado establecer y analizar las concepciones y relaciones entre lectura y formación, y por el otro estudiar y determinar los posibles efectos del Discurso Oficial (DO) en la Educación Inicial y sus incidencias en la formación de sujetos lectores. Estos intereses, devienen del recorrido conceptual desarrollado a lo largo del proceso formativo durante la carrera de Licenciatura en Psicología y Pedagogía y particularmente de los espacios de reflexión y discusión sobre la lectura, propuestos en el eje de Lenguaje, Lectura y Escritura.

Dentro de los asuntos transversales que constituyen el Eje, el asunto que particularmente nos llamó la atención y del que deviene nuestro interés investigativo fue la lectura, en primera instancia porque junto con el saber constituyen los pilares del proceso formativo del hombre; en segundo lugar, es una práctica que está presente en todos los ámbitos de desarrollo del sujeto y en todos los campos del saber en los que se moviliza; y en tercera medida, por sus características de representación simbólica que le permiten tanto a quien lee como a quien escribe, manifestar y expresar asuntos que desde otros lugares de enunciación no tienen lugar.

No obstante, este trabajo investigativo presta especial atención a las características formativas que comprende la lectura en el ámbito educativo, pues es claro que existe una relación de dependencia y coexistencia entre formación y lectura, en la que el saber se constituye como el fundamento que permite su existencia.

Bajo este contexto la lectura juega un papel primordial en el proceso formativo, ya que es a partir de ella que le es posible al sujeto asumir una postura y una perspectiva teórica sobre un tema puntual, dominar la gramática de los enunciados y estructurar de un aparato conceptual desde el que pueda analizar un asunto en específico. Ahora bien, desde la perspectiva de la formación, la lectura se concibe como un asunto estructural que le permite al lector movilizarse en cualquier esfera del saber, pues además de posibilitar el posicionamiento desde un lugar de enunciación y de tomar posturas frente a diferentes temas, implica el acercamiento a postulados y teorías conceptuales que solo pueden comprenderse a través de ella, y en esta medida es posible la construcción de marcos conceptuales y teóricos que brindan posturas críticas frente a

la relación con un saber formalizado a partir de la comprensión y tensión de asuntos en el campo académico.

Así pues, en este ejercicio investigativo abordamos como objeto de estudio la *Formación en Lectura* en la Educación Inicial, dado que es la etapa en la que se proveen las bases que pretenden promover, enseñar e inculcar la lectura en los niños y las niñas. Es oportuno mencionar que la lectura en la primera infancia, se encuentra influenciada por una serie de discursos que se materializan en prácticas pedagógicas en las que se les adjudican diferentes consideraciones y características.

Bajo este panorama, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (LPCEID)¹ en el Distrito se constituye como el Discurso Oficial que legitima, orienta y delimita la práctica pedagógica en la Educación Inicial, además, brinda las pautas para el acercamiento a la lectura desde miradas que comprenden aspectos como la experiencia literaria, las formas de acceder a la cultura y los modos de expresión de los niños y las niñas. De allí, nuestro interés por analizar el estatuto de la lectura en relación con la Formación en Lectura desde el LPCEID (2010)² pues esto implica cuestionarse por las relaciones existentes entre los niños y niñas, el saber y la lectura; de qué manera se enuncian, y el lugar desde el que se están asumiendo en la Educación Inicial.

De acuerdo con lo anterior y a partir de los intereses que motivaron este trabajo investigativo nos planteamos como objetivo principal *indagar por el estatuto de la lectura establecido en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito y su relación con la Formación en Lectura en la Educación Inicial.*

En virtud de lo expuesto, el ejercicio investigativo que desarrollamos en este trabajo se fundamenta bajo dos categorías conceptuales que sirvieron como lente para llevar a cabo los acercamientos al Lineamiento; el concepto de Formación desde Immanuel Kant y el Discurso Regulatorio General a partir del Dispositivo Escolar desde Mario Díaz. Igualmente tuvimos en cuenta los postulados sobre la Lectura de Estanislao Zuleta que contribuyeron a trazar el

¹ A lo largo del trabajo investigativo haremos referencia al Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, en unos casos usando la sigla LPCEID y en otros con el termino Lineamiento.

² Es importante aclarar que si bien el Lineamiento fue modificado durante la construcción de este proyecto de investigación, el documento que tomamos como corpus fue la versión del LPCEID del año 2010, dado que para la fecha en que se inició la investigación esta era la que se encontraba vigente.

horizonte bajo el cual se determinó la perspectiva desde la que se asumiría a la lectura³; y las concepciones de Friedrich Herbart acerca de la voluntad y el interés.

La elección de la perspectiva filosófica Kantiana se realiza debido a que las posturas de este autor sobre la formación, señalan al cuidado, la disciplina y la instrucción como referentes teóricos del proceso formativo, aspectos que actualmente se consideran importantes en la Educación Inicial, especialmente porque los niños y las niñas requieren de estos para entablar las relaciones con el saber que les permitirán posteriormente hacerse cargo de sí mismos.

En segundo lugar la elección de Mario Díaz surgió por un lado, porque el análisis que desarrollamos se enmarca en el contexto del ámbito educativo y las reflexiones que este autor propone frente al Dispositivo Escolar, entendido como el mecanismo que permite que se den todas las dinámicas dentro del campo de la educación, posibilitan analizar las relaciones que confluyen en él. Adicionalmente, debido a la naturaleza del Lineamiento como documento oficial en el que se legitiman prácticas y discursos, este autor ofrece un referente teórico que permite analizar la manera en que dichos elementos se enuncian desde el Discurso Oficial y se legitiman desde las prácticas pedagógicas.

Por otra parte, la elección de la perspectiva filosófica de Zuleta a propósito de la lectura tuvo lugar principalmente porque sus postulados sobre la lectura parten de la relación con el saber y por tanto implican a la formación. En esta medida, además de ofrecer un referente teórico sobre la naturaleza de la lectura, permite articular el marco conceptual con el objeto de estudio, es decir, conjuga a la formación y a la lectura como asuntos centrales en el proceso formativo de un sujeto.

Finalmente, se tomaron las consideraciones de Herbart sobre la voluntad y el interés en primer lugar, porque estos dos conceptos tienen incidencia en la formación en la medida en que se relacionan con los postulados kantianos sobre la disciplina, y por otra, parte porque que en el LPCEID dichos conceptos son considerados como elementos centrales en el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

³ Si bien indagar por el estatuto de la literatura no se constituye como un objetivo en la investigación, la literatura es un asunto que se señalará permanentemente a lo largo del trabajo investigativo, dado que desde el LPCEID se propone a la literatura como el primer escenario de acercamiento a la lectura en la Educación Inicial en la medida en que mantienen un estrecho vínculo.

Guía para el Lector

A continuación se podrá encontrar el contenido de los cinco capítulos que hacen parte del presente trabajo de investigación, esto, con el fin de presentar de manera breve el contenido del proyecto.

El primer apartado “Sobre El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito” es una caracterización del LPCEID, en la cual se realiza un recorrido por el documento destacando en cada uno de sus apartados los elementos principales que lo estructuran.

En el segundo apartado “Sobre la Formación y la Lectura” se encuentran los postulados teóricos sobre la formación, el cuidado, la disciplina, la instrucción, el saber, la voluntad y el interés, enmarcados en la perspectiva alemana de la “Bildung”. En este mismo capítulo se abordan las reflexiones conceptuales sobre la lectura, el lector y la obra literaria; así mismo se encuentran también dispuestas las relaciones entre la formación y la lectura.

El tercer apartado “Sobre El Dispositivo Escolar Y El Discurso Regulatorio General” comprende las consideraciones teóricas sobre el discurso, el Discurso Pedagógico Oficial, las prácticas pedagógicas y el Discurso Regulatorio General, bajo el lente del Dispositivo Escolar enunciado por Mario Díaz. En este mismo apartado se encuentran las relaciones entre las nociones anteriormente mencionadas y el LPCEID.

En el cuarto apartado “Análisis Formación en Lectura” en primera instancia se encuentra la ruta metodológica que se siguió para desarrollar el trabajo investigativo, explicando cada una de las fases llevadas a cabo en los momentos de la investigación. Posteriormente se da paso a las unidades de análisis con las que se dilucidaron los hallazgos en el Lineamiento a partir de las aproximaciones hechas en él.

El último apartado, “Consideraciones Finales”, comprende las conclusiones que surgieron luego de dar desarrollo a las unidades de análisis, dando respuesta así a nuestro interés investigativo y dejando expuestos otros interrogantes que surgieron finalizada la investigación.

CAPÍTULO I SOBRE EL LINEAMIENTO PEDAGÓGICO Y CURRICULAR PARA LA EDUCACION INICIAL EN EL DISTRITO

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito es un documento de trabajo realizado entre la Secretaria Distrital de Integración Social (SDIS) y la Secretaria de Educación del Distrito (SED), en el que se propone como objetivo principal repensar el sentido de la Educación Inicial y lo que en ella debe ofrecerse a los niños y niñas en la primera infancia. Para esto, el documento plantea la necesidad de tener en cuenta las características de desarrollo y los gustos y las formas de ser y estar en el mundo, propias de la edad de cada niño y niña, pues desde esta perspectiva deben desarrollarse y llevarse a cabo, dentro de las instituciones educativas, prácticas pedagógicas que brinden atención a esta población, sin dejar de lado el acompañamiento permanente de maestros, maestras, padres y madres.

El contenido del documento se encuentra dividido en nueve capítulos en los cuales se analizan, estudian, explican, describen y proponen asuntos relacionados con la Educación Inicial y la primera infancia. En el primer capítulo se abordan los antecedentes, la historia, las diferentes políticas internacionales y nacionales a propósito de la Educación Inicial y por último, las tensiones en su concepción y definición, destacándola como un concepto de origen reciente.

El segundo capítulo presenta los conceptos de infancia, desarrollo humano, infantil y evolutivo; todos enmarcados bajo la perspectiva de derechos desde la que el Lineamiento asume a la Educación Inicial y que tiene como fundamento la atención integral y el potenciamiento del desarrollo del niño y la niña. En el tercer capítulo se presentan las funciones, los principios, los objetivos generales y los componentes estructurantes del Lineamiento: Pilares de la Educación Inicial; Dimensiones del desarrollo; Ejes del trabajo pedagógico; Desarrollos por fortalecer.

El cuarto capítulo propone cuatro elementos constitutivos –pilares de la educación inicial- que soportan y guían el desarrollo y funcionamiento de la Educación Inicial: El Juego; La Literatura; El Arte y La Exploración del Medio; todos aspectos observados y relevantes en el proceso evolutivo y educativo en la primera infancia.

El quinto capítulo contempla las cinco dimensiones del desarrollo infantil: La Dimensión Personal-Social; La Dimensión Corporal; La Dimensión Comunicativa; La Dimensión Artística y La Dimensión Cognitiva. Cada dimensión presenta ejes respectivos de trabajo pedagógico y los desarrollos correspondientes a fortalecer por edades que deben tener en cuenta los maestros y las maestras. En el sexto capítulo se encuentran especificaciones y orientaciones pedagógicas dirigidas hacia la sala materna, para intentar dar respuesta al interrogante ¿Cómo integrar las acciones relacionadas con el potenciamiento del desarrollo al cuidado calificado?, partiendo de las características propias y particulares del periodo en el que se encuentran los niños y niñas que son atendidos (3 meses a 2 años).

El séptimo capítulo expone algunas reflexiones sobre el desarrollo infantil en la primera infancia, resaltando las características y ritmos del proceso evolutivo de los niños y las niñas, argumentando que este debe darse como un proceso integral en situaciones cotidianas no instrumentalizadas, con un acompañamiento continuo, sistemático e intencional compartido por diversos actores. De igual modo, sugiere algunos medios, mecanismos y estrategias para realizar el seguimiento a tal desarrollo.

El octavo capítulo hace énfasis en la importancia del papel de los docentes en el proceso educativo y ofrece algunas consideraciones sobre el rol de la maestra y el maestro en Educación Inicial. Finalmente, el capítulo nueve presenta algunas reflexiones sobre las relaciones que se establecen entre los ámbitos escolar y familiar, dando a conocer algunas precisiones que posibilitan fortalecer esta relación.

A continuación se realizará la caracterización del documento desde cada uno de sus apartados.

ANTECEDENTES E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Historia sobre la educación de niños y niñas de 0 a 6 años.

Si bien el concepto de Educación Inicial es de reciente aparición, en Colombia se ha trabajado en el ámbito educativo desde la infancia. Los orígenes de esta concepción en nuestro

país datan en los inicios del siglo XX, momento en el que la educación es tomada como un modelo asistencial que procura atender a niños y niñas pertenecientes a grupos sociales desprotegidos como huérfanos y “pobres”. Años más tarde, este modelo sufre modificaciones al implementarse la educación con énfasis pedagógico y al ampliarse la educación preescolar en el sector privado a niños y niñas de 5 años.

En la década de los 90, surgieron cambios significativos frente a reglamentaciones ministeriales sobre la educación preescolar, dándose a partir de estas reformas servicios escolares dirigidos niños y niñas de 3 a 5 años. De igual forma se reguló la educación de los niños menores de 5 años con más precisiones, dejando de lado la visión asistencialista con la que fueron creadas las primeras instituciones que tenían a su cargo infantes.

No obstante, los cambios realizados en la primera década del 2000, momento en que tienen lugar la mayor cantidad de modificaciones considerables respecto al concepto Educación Inicial, la delimitan como aquella que se imparte desde los 0 hasta los 6 años de edad. El Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) hoy Secretaria Distrital de Integración Social, promovió el paso del asistencialismo hacia un enfoque de derechos, en el que a los infantes se les garanticen estos de manera integral en conjunto con el Estado, la familia y la sociedad. Del mismo modo, la Secretaria de Educación del Distrito publicó algunos documentos que orientaban y brindaban elementos conceptuales, metodológicos y didácticos sobre el desarrollo de las competencias básicas de las áreas y contenidos que se impartían en grado de transición de los centros educativos, o que se ejecutaban en instituciones de cuidados, protección y bienestar. Posteriormente se reglamentaron documentos que permitieron la organización curricular por campos para superar la fragmentación por áreas y asignaturas.

Finalmente, cabe resaltar que la Educación Inicial en el Lineamiento Pedagógico y Curricular se propone desde “una perspectiva de derechos que tiene como fundamento la atención integral en la que se conjugan el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo del niño y de la niña” (LPCEID, 2010, p.28).

Educación Inicial y Políticas Internacionales

Si bien la Educación Inicial es una concepción reciente y de considerables tensiones que dificultan su definición, dentro del campo educativo esta noción ha motivado un amplio interés desde varias disciplinas, sobre el estudio y la observación de todos los aspectos que confluyen en la primera infancia. Los desarrollos en torno a la Educación Inicial frente a temas como la delimitación del término, las políticas públicas que la acogen, las instituciones que deben hacerse cargo de ella, los contenidos que deben comprender, la metodología que ha de usarse, etc., han avanzado de manera vertiginosa tanto en el ámbito nacional como en el ámbito internacional.

En cuanto al marco internacional, se menciona “La declaración del simposio mundial de educación parvularia o inicial: una Educación Inicial para el Siglo XXI”, documento que se elaboró en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar realizado en el año 2000, en el que se abordan de manera directa las ideas que van a orientar las políticas educativas en esta etapa, priorizando la educación y la salud como oportunidades para la reducción de desigualdades tanto económicas como de aprendizaje, pues los primeros años de vida son decisivos para el desarrollo pleno y satisfactorio en todos los ámbitos del individuo.

Por su parte, la normatividad nacional menciona a la Educación Inicial en la Ley 1098 de 2006 -Código de Infancia y adolescencia-, donde se asume a la educación en la primera infancia como aspecto fundamental en el desarrollo integral de los niños y las niñas:

“Artículo 29. (...) Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la Educación Inicial (...)”.

Lo anterior, muestra entonces que para el Estado colombiano la Educación Inicial pertenece a un grupo de derechos impostergables que se les deben garantizar a todos los niños y niñas.

Funciones de la Educación Inicial

Dentro de los documentos construidos por la SDIS que soportan y orientan conceptualmente la Educación Inicial, se encuentran estipuladas las funciones que debe cumplir. En estas, se parte por reconocer que la Educación Inicial no implica escolarización ni es instrumental; por el contrario, responde de manera intencional a las necesidades de cuidado y

desarrollo de la primera infancia, siempre con el objetivo potenciar el desarrollo y contribuir a un mejor futuro para los niños y niñas, especialmente, en familias con condiciones económicas bajas. Al respecto el LPCEID menciona que:

- “La Educación Inicial no implica escolarización. Reconoce la necesidad de una pedagogía para fundamentar la acción educadora, pero no considera apropiado transferir la pedagogía escolar a la educación infantil. Propone una pedagogía centrada en el niño y la niña y, al mismo tiempo, constructora de conocimiento, identidad, cultura e inclusión.
- La Educación Inicial tampoco es instrumental. Se considera con sentido en sí misma, valiosa para contribuir a potenciar el desarrollo del niño y la niña y este desarrollo tiene sentido como propósito en sí mismo y desde allí sirve para las adquisiciones posteriores.
- La Educación Inicial es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado y desarrollo de la primera infancia. Se propone una pedagogía basada en fortalezas y potencialidades del niño y la niña y no en sus carencias o déficit.
- La Educación Inicial es especialmente importante en el caso de niñas y niños que proceden de familias en condiciones de pobreza, porque de esta manera pueden hallar mejores oportunidades que contribuyan a potenciar su desarrollo.” (LPCEID, 2010, p.52)

Principios de la Educación Inicial.

La SDIS instituye en el documento “Proyecto pedagógico Red de jardines sociales” (2000), los principios que comprenden esta etapa educativa.

- “Cada niño y niña es un ser único e irreplicable, son sujetos activos y activas de su propio proceso de formación y desarrollo.
- Deben tenerse en cuenta los intereses de los niños y las niñas en las actividades realizadas por parte de los maestros y maestras procurando que los infantes adquieran verdaderas experiencias abandonando las acciones mecánicas.
- La acción pedagógica contará con previa preparación y anticipación de contextos y relaciones que faciliten la comprensión y el crecimiento compartido de los niños y niñas; mediado por el buen trato y la promoción de relaciones fundadas en el afecto.
- Se mantendrá el espíritu investigativo y creativo de los maestros y maestras; actitudes que serán igualmente promovidas a los niños y niñas, trabajando conjuntamente entre familia e institución educativa con el fin de que el proceso educativo se presente de manera satisfactoria” (LPCEID, 2010, p.53)

Objetivos De La Educación Inicial.

Siguiendo el propósito de brindar un horizonte de sentido al trabajo pedagógico en la Educación Inicial, sus funciones y principios son plasmados a través de los objetivos generales, quienes tienen como finalidad potenciar el desarrollo de los niños y las niñas y plantean:

- “Ofrecer y promover las mismas oportunidades de desarrollo armónico e integral a todos los niños y las niñas.
- Atender integralmente y favorecer el desarrollo de la identidad de niñas y niños, acercándolos a legados culturales.
- Establecer las condiciones y propuestas pedagógicas que garanticen a los niños y niñas pertenecientes a diferentes grupos sociales su inclusión educativa y social, asegurando la presencia del juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como condición indispensable para el potenciamiento de su desarrollo.
- Propiciar experiencias que promuevan el desarrollo armónico e integral en cada una de sus dimensiones, suscitando actitudes de cuidado y preservación del ambiente a partir de las acciones cotidianas que se realizan en el jardín infantil/colegio o colegio.
- Fomentar de manera permanente espacios donde los niños y las niñas se expresen y tomen decisiones de manera libre y espontánea, apoyando a las familias e integrantes de la comunidad, brindando orientación y el fortalecimiento del desarrollo armónico e integral de los niños y niñas de 0 a 6 años.
- Promover las prácticas de lactancia materna y la alimentación saludable.
- Garantizar el respeto de los derechos de los niños y niñas estipulados en la normatividad nacional e internacional.
- Instaurar estrategias que articulen la transición entre la Educación Inicial y la educación básica” (LPCEID, 2010, p.54).

De acuerdo a lo anterior, las funciones, los principios y los objetivos de la Educación Inicial se llevan a cabo con la finalidad de organizar, fomentar, apoyar y garantizar escenarios seguros, cálidos, incluyentes y potenciadores del desarrollo de los niños y niñas.

Así, el LPCEID concibe la Educación Inicial como un derecho impostergable de la primera infancia que deviene un proceso de desarrollo histórico y construcción colectiva, basado en la reflexión y sistematización de experiencias nutridas por el aporte de los conocimientos proporcionados por la investigación, la teoría y la práctica. La Educación Inicial es ofrecida en dos modalidades según la normatividad colombiana⁴ y está dirigida hacia los niños y las niñas, en armonía con los requerimientos y demandas de la etapa evolutiva en la que se encuentran; siendo válida en sí misma, no solo como preparación para la educación formal, sino como acción que busca garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de los niños y las niñas.

⁴ La modalidad de atención integral a la primera infancia ofrecida por la Secretaria Distrital de Integración Social quien atiende a niños y niñas de 3 a 5 años de edad; y la modalidad formal que desde la Secretaria de Educación del Distrito responde a las necesidades de los niños y niñas de 3 a 6 años.

CONCEPCIÓN DE INFANCIA, DESARROLLO INFANTIL Y EDUCACIÓN INICIAL

La infancia es un concepto que cuenta con poco tiempo de aparición teórica e histórica, no obstante son muchos los pensadores de diferentes disciplinas (la psicología, la sociología, la antropología y la pedagogía) que han dedicado sus esfuerzos al estudio de los infantes observando sus comportamientos, expresiones, emociones y desarrollos a propósito de su relación con el medio y con los demás. Gracias a los resultados de estas investigaciones, puede decirse que en la actualidad en cada sociedad existe una representación de niño y niña que implica una concepción de infancia determinada, la cual influye directamente en sus procesos de socialización y de desarrollo evolutivo. Así mismo, los procesos formativos y el tipo de educación impartida a los infantes se encuentran relacionada con la visión que cada cultura considere sobre estos.

Es clave mencionar al respecto, que la figura de niño y niña tal como se conoce hoy ha experimentado varias modificaciones a lo largo de la historia, pues el término infante utilizado actualmente es conocido como resultado de una serie de estudios, observaciones y reflexiones proporcionadas por la ciencia. Por tanto, antes de exponer el concepto que se encuentra legitimado en el presente, es importante realizar un breve recorrido histórico en el que se resalten algunas de las nociones de infancia más significativas; en la antigüedad por ejemplo, los niños eran tratados con desinterés y vistos como posesiones de los adultos; a finales del siglo XVIII en la industrialización, eran considerados como “adultos pequeños” que debían cumplir con los mismos deberes que los demás miembros de la comunidad y por ende, sometidos a actividades productivas; a finales del siglo XIX se empieza a hablar de “menor” entendiendo a los niños y niñas como un ser que cuenta con menores capacidades que el adulto ya que sus habilidades todavía se encuentran desarrollándose, por ende necesita ser moldeado y conducido por personas adultas para evitar que sus propias acciones puedan hacerle daño, visión que fue denominada como “niño de porcelana”.

Es claro que en esta evolución un punto clave fue el tiempo transcurrido entre el siglo XVII y XIX, donde grupos religiosos (protestantismo), culturales (ilustración) y algunos

filósofos (Locke, Rousseau, Kant) dieron el punto de partida para las teorías sobre el desarrollo y nuevas perspectivas educativas que aun en la actualidad son tomadas como referentes.

Más adelante, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1959, a mediados del siglo XX, esboza el “Decálogo de los Derechos del niño” como propósito a cumplir de todas las naciones, hecho que transforma la concepción de niño “menor” en la perspectiva de “sujeto de derechos”. Finalmente, en 1968 en la Convención Internacional de los Derechos del Niño se instituye el concepto de Protección Integral, el cual delega a la familia, la sociedad y al Estado la responsabilidad del reconocimiento, la regulación y la protección de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes mediante las políticas públicas que garanticen su ejercicio y restitución.

En Colombia, la Ley 12 de 1991 ratifica la Convención sobre los Derechos del niño; la Ley 1098 de 2006 Código de Infancia y Adolescencia integra su legislación con los postulados de la Convención de los Derechos del Niño al identificar y promover 44 derechos y libertades de los niños, niñas y adolescentes y al establecer el derecho al desarrollo integral en la primera infancia; en la Constitución Política de 1991, en los artículos 44 y 49 se establece que los derechos de los niños y las niñas priman sobre los derechos de los demás y se eleva al principio constitucional los acuerdos adquiridos junto con la Convención de los Derechos del Niño, consagrando sus derechos fundamentales.

Infancia desde la Perspectiva de Derechos en el Distrito Capital

En la ciudad de Bogotá se cuenta con una Política de Primera Infancia que reconoce al niño y la niña desde la gestación hasta los seis años como sujeto pleno de derechos, y por lo tanto, la primera infancia es considerada como “la etapa del ciclo vital crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos y decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y comportamiento social” (LPCEID, 2010, p.32). En esta se garantiza el derecho a la Educación Inicial determinando el potenciamiento del desarrollo infantil como derecho universal.

Sin embargo, es en la Política Pública de Infancia y Adolescencia del Distrito donde se delimita y define desde la perspectiva de derechos, en la se concibe a la infancia como:

“lo que son y representan niñas y niños como seres sociales activos en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, con una identidad específica personal, biológica, psíquica, social y cultural en expansión que debe ser valorada y respetada [...] deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos” (LPCEID, 2010, p.32).

Desde este marco, el concepto de infancia que se encuentra establecido en el LPCEID hace referencia a:

“los niños y niñas como seres sociales en permanente evolución, activos en sus proceso de desarrollo, que poseen una identidad específica que debe ser valorada y respetada, y como sujetos plenos de derechos, sin distinciones de edad, género, raza, etnia o estrato social” (LPCEID, 2010, p.37).

Así, el LPCEID plantea dejar de concebir la Educación Inicial solo como una etapa preparatoria para la educación formal, y en cambio, propone verla como un derecho impostergable de la primera infancia que contribuye a garantizar los derechos y potenciar el desarrollo de los niños y las niñas. Cabe resaltar que aunque el Lineamiento no es un documento prescriptivo, se construyó con la intención de convertirse en un referente fundamental para modificar las prácticas pedagógicas implementadas en las instituciones que brindan educación en los primeros años de vida, propendiendo hacia la armonía con las necesidades de los niños, niñas y sus familias (LPCEID, 2010), y así constituirse en un gran aporte desde el que se garantice el derecho a una Educación Inicial.

COMPONENTES ESTRUCTURANTES DEL LINEAMIENTO PEDAGOGICO Y CURRICULAR

Cuando se hace mención de un Lineamiento Pedagógico y Curricular en Educación Inicial se presentan algunas molestias entre algunos de los profesionales del campo educativo, pues la utilización del término “currículo” se asocia con la formalización de las prácticas pedagógicas y por lo mismo, pensar en la “escolarización” de los niños y niñas que se encuentran en la primera infancia es una idea que no es compartida por muchos, especialmente porque existe una tendencia a concebir la Educación Inicial como una continuidad de la labor realizada en el hogar.

Es importante entonces entender que existe la necesidad de estructurar una propuesta que les permita a los maestros y maestras orientar, recoger y enriquecer las experiencias pedagógicas y por esta razón resulta pertinente la construcción de un Lineamiento. Por lo anterior, la formulación de tal propuesta se encuentra organizada en una serie de componentes estructurantes que darán horizonte a su adecuada implementación.

Pilares de la educación

Entendidos como aquellos que cimientan el trabajo pedagógico, *el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio*, son los vínculos mediante el cual los niños y las niñas se relacionan entre pares, con los adultos y con el mundo que los rodea. Permiten potenciar el desarrollo de las dimensiones y dan sentido a las estrategias pedagógicas.

Dimensiones del desarrollo

Es importante definir en primera instancia el concepto de desarrollo antes de mencionar las dimensiones que comprende. El desarrollo se concibe como “un entramado biológico, psicológico, social, cultural e histórico, que fortalece y trabaja las comprensiones, saberes, sentimientos, capacidades y habilidades, básicas para la vida del ser humano, la construcción de sí mismo y del mundo exterior” (LPCEID, 2010, p.56).

Una vez aclarado esto, las dimensiones del desarrollo –personal social, comunicativo, artístico y cognitivo- son el lente general para comprender el proceso de desarrollo infantil, pero no se plantean como áreas del conocimiento a atender desde el punto de vista educativo.

Ejes de trabajo pedagógico

Desde el punto de vista metodológico, los ejes de trabajo pedagógico son:

“Los que permiten determinar el sentido de la acción pedagógica para favorecer el desarrollo de las dimensiones en el escenario educativo. Los ejes no se conciben como aspectos cerrados, lineales o secuenciales, sino que son referentes para la organización del trabajo pedagógico con los niños y las niñas en los cuales ellos y ellas son reconocidos como sujetos activos, propositivos, únicos, pensantes y sensibles” (LPCEID, 2010, p.57).

En suma, responden al cuestionamiento sobre los aspectos que deben ser abordados en el jardín infantil/colegio para propiciar el desarrollo de los niños y las niñas mediante campos de trabajo que potencien cada dimensión.

Desarrollos por fortalecer

Se entienden por estos:

“Formulaciones específicas que aportan a maestras y maestros un referente hacia donde conducir su trabajo pedagógico [...] son apuestas concretas y particulares que posibilitan la planeación de acciones en la cotidianidad del jardín infantil/colegio y el colegio, y pueden ser asumidos como referentes para el trabajo pedagógico, la observación y seguimiento al desarrollo de los niños y niñas en la Educación Inicial” (LPCEID, 2010, p.58).

CAPÍTULO II SOBRE LA FORMACIÓN Y LA LECTURA

LA FORMACIÓN

El término *Formación* con frecuencia ha sido citado en diversos contextos en los que se le han designado diferentes interpretaciones, significados y usos. Sin embargo, es desde la filosofía que se ha conservado la pregunta por la condición humana -eje central de la formación-, de este modo al hablar de formación se sugiere que este es un asunto exclusivamente humano y por tanto, aunque podría ser abordado su estudio desde varias disciplinas relacionadas con las dinámicas humanas, la filosofía resulta conveniente para realizar una aproximación teórica debido a las reflexiones que dentro de este campo se generan sobre una serie de significados a propósito del cuestionamiento del ser y su interacción con el mundo.

Al respecto, Immanuel Kant⁵ destacado filósofo alemán, desarrolla de manera amplia términos que permiten vislumbrar y definir el concepto de *formación* y todas las características que este conlleva. Además, muestra de manera clara conceptos claves que precisan y desenvuelven asuntos estructurales que permiten movilizar y definir, nociones de tal concepto en términos de pensamiento.

No obstante, a pesar de que estos planteamientos han sido formulados siguiendo una tendencia filosófica, es en el campo de la pedagogía donde repercuten y se hacen visibles las premisas acerca del ideal universal de formación y sus fundamentos conceptuales⁶. Pues la formación solo podrá darse mediante la *educación*⁷ del hombre y será entonces a través de la pedagogía que esta se dé.

⁵ 1724-1804 Filósofo alemán, educado en el pietismo. En 1740 ingresó a la Universidad de Königsberg como estudiante de teología y fue alumno de Martin Knutzen, quien lo introdujo en la filosofía racionalista de Leibniz y Wolff, y le atribuyó así mismo el interés por la ciencia natural, por la mecánica de Newton. (<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kant.htm>. Tomado el 07/02/2015).

⁶ Estos postulados se encuentran contenidos en las lecciones sobre pedagogía que Immanuel Kant impartió en la Universidad de Königsberg recogidas y publicadas en 1803 por su discípulo F. T. Rink con su aprobación.

⁷ Al respecto, Kant plantea dos tipos de educación: *la física y la práctica o moral*. La primera refiere los cuidados de los padres -sustento, manutención-; la segunda, es mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir (Kant, 1803, p.8)

Un recorrido conceptual sobre la formación conlleva a una referencia obligada a la teoría pedagógica alemana⁸, ya que es en ella donde se le concibe como concepto central y desde la cual se fundamentan sus principales postulados.

La *Bildung*, en su traducción al español tiene doble significado, en unos casos se le adjudica a la *formación* y en otros a la *educación*. Sin embargo, esta es una confusión provocada por la continua y generalizada utilización de términos que pueden usarse como sinónimos en la lengua española. A modo de aclaración, la *educación* concebida bajo esta perspectiva filosófica sugiere el conjunto de tres pilares que le dan cimiento y la estructuran, *el cuidado, la disciplina y la instrucción* (Kant, 1803, p.1). Por su parte, *la formación* únicamente comprende los dos últimos aspectos –disciplina e instrucción–, por ende es un asunto que se localiza en la escuela, mediante la relación de un formador –maestro- un sujeto no formado -alumno- y la cultura⁹ -saber-.

Cabe aclarar que es solo mediante el cumplimiento de todos estos aspectos, los cuidados, la disciplina y la instrucción -educación y formación- que el hombre podrá formarse, es decir, *hacerse cargo de sí mismo*, fin último de la formación.

De acuerdo con lo anterior, en este trabajo asumiremos a la *Bildung* como *Formación*, entendida como hecho fundamental para alcanzar la *humanidad*¹⁰, ya que es solo gracias a ella como “el hombre puede llegar a ser hombre” (Kant, 1803, p 2). Desde esta mirada, se asume el *cultivo del ser* como la esencia de la humanización¹¹, en tanto le permitirá al hombre estructurar su ser por medio de la formación. La educación entonces, será asumida como el marco bajo el cual será posible que se dé la formación.

⁸ Conocida como *Pädagogik* o Ciencia de la Educación en Alemania, propone la *Bildung* como eje fundante de esta teoría.

⁹ Con este término Kant designa el conjunto entre la instrucción y la enseñanza. “Proporciona la habilidad que es la posesión de un facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos” (Kant, 1803, p.5)

¹⁰ Destino del hombre. Se requiere disciplinar al hombre para que llegue a esta condición, pues el hombre para llegar a la humanidad debe alcanzar la razón propia pues contrario de los animales no posee ningún instinto por lo que él mismo debe construir su propio plan de conducta. Sin embargo, como no tiene las condiciones de posibilidad para hacerlo por sí mismo, requiere la ayuda de otros para que se lo construyan. (Kant, 1803).

¹¹ Proceso por el cual el hombre adquiere las capacidades para poder llevar el mismo su vida. (Kant,1803).

“El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 1803, p.1). Bajo esta afirmación, en la filosofía Kantiana se proponen tres dimensiones de la actividad humana como objetivo de la formación: *la dimensión moral, la dimensión cognitiva y la dimensión estética*. La dimensión moral es entendida como “un despertar de la responsabilidad moral auto-determinada de la disposición para la acción moral y de la facultad de acción” (Noguera, 2010, p.17). Al respecto Kant atribuye a la moralidad la formación del carácter¹² mediante la supresión de las pasiones, en sus palabras “*Sustine et abstine: soportar y acostumbrarse a soportar*” (Kant, 1803, p.23). Esto sucede con el tiempo, de manera constante y nunca de manera repentina, por ello es importante enseñarle al hombre desde la infancia el deber que tiene que cumplir, mediante ejemplos y disposiciones. En un principio estos serán solo deberes ordinarios hacia sí mismo y hacia los demás¹³.

La dimensión cognitiva fomenta la racionalidad instrumental –intelecto- sin vínculo con la reflexión racional -razón- sobre el sentido humano, sobre la responsabilidad de sus posibilidades de aplicación. En este sentido, existen diferencias entre intelecto y razón. Con el primer término se “designa la racionalidad instrumental por medio de la cual, se producen saber y conocimiento que luego pueden encontrar aplicación técnica, en principio para cualquier finalidad” (Noguera, 2010, p.18). El segundo refiere el “modo reflexivo de racionalidad según la cual nos preguntamos, por los requisitos de los conocimientos fundados en el intelecto y, por la fundamentación de las metas perseguidas con la aplicación del saber y de los conocimientos” (Noguera, 2010, p.18). Con relación a esto, Kant argumenta que tanto intelecto como razón son facultades exclusivas del hombre. Sobre el intelecto señala:

“No es posible tener un concepto más exacto de él, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencia, que, a su vez, los aumenta y los pasa a las siguientes” (Kant, 1803, p.3).

De la razón, por su parte dice, “la razón es la facultad de comprender la unión de lo general con lo particular” (Kant, 1803, p.16).

¹² Kant entiende el carácter como “los firmes designios para querer hacer algo, y también la ejecución real de los mismos” (Kant, 1803, p.23).

¹³ Kant hace una diferencia entre los deberes para consigo mismo y los deberes para con los demás. Los primeros refieren “una cierta dignidad [en el interior del hombre] que le ennoblezca ante todas las criaturas, siendo su deber no desmentir esta dignidad de la humanidad en su propia persona”. Los segundos por su parte aluden a “la veneración y respeto al derecho de los hombres y procurar que lo ponga en práctica” (Kant, 1803, p.24).

Finalmente, la dimensión estética es concebida como:

“[La] formación de la sensibilidad —en el sentido de perfeccionamiento de la facultad sensitiva—, frente a los fenómenos de la naturaleza y de la expresión humana; desarrollo de la facultad imaginativa o fantasía; desarrollo del gusto y de la facultad de gozo y juicio estéticos; capacidad para el juego y para la sociabilidad” (Noguera, 2010, p.10).

Ahora bien, una vez contempladas estas dimensiones orientadas hacia el objetivo de la formación, es importante acentuar que en el cumplimiento de dicho objetivo existen dos aspectos de los que a la vez depende la *educación* y el *tiempo*.

Debido a las condiciones de posibilidad propias del hombre cuando es infante, el ser humano necesita de una serie de atenciones, asistencias y cuidados para poder sobrevivir. En palabras de Kant el *cuidado* refiere “una serie de precauciones de los padres para que los niños no hagan uso perjudicial de sus fuerzas” (Kant, 1803, p.1). Tales cuidados deben estar a cargo de los padres o tutores, pues son ellos quienes deben procurar y sobre todo impedir que los menores utilicen inadecuadamente sus fuerzas.

Así pues, la concepción de *cuidado* que aquí se expresa obedece a la idea de ‘evitar hacerse daño’, es decir, se mueve más en el campo de lo físico que en el de la conciencia, pues se toma como una práctica dirigida al cuerpo encaminada a producir hábitos, que no apelan a la razón y permiten que el niño sobreviva, es la “condición necesaria para humanizarlo” - disciplinarlo- (Bustamante, 2010, p.3).

Kant aclara que los animales a diferencia del ser humano no necesitan de estos cuidados, ya que poseen *instintos*, mientras que los humanos poseen la *razón*. Por consiguiente, plantea dos conceptos que ayudan a comprender de mejor manera la concepción de cuidado que propone en su teoría, y aclaran las diferencias entre hombre y animal, estos son el *Instinto* y el *Impulso*.

El primer término es característico del animal, lo constituye, le provee de todo aquello que necesita, le hace ser lo que es y por tanto le permite sobrevivir y mantenerse en el mundo. Por su parte, el *impulso* es característico del hombre, se halla en su naturaleza, pertenece a su

estructura; contrariamente al animal, el hombre nace desprovisto, el impulso no lo dota ni de *ser* ni de *saber*¹⁴.

No obstante, se debe luchar en contra de él, pues obstaculiza la formación al acercarlo a la animalidad¹⁵, a la barbarie. Por tanto, el proceso formativo del niño requiere del acompañamiento de un otro, al no contar con las condiciones de posibilidad propias de su edad para tomar decisiones por sí mismo, es decir, debe someterse a la formación de otro que medie en el proceso formativo hasta que sea él quien por sí mismo logre conducirse y dominar sus impulsos.

Respecto a los impulsos e instintos Kant menciona que:

“Se puede decir que [el hombre] tiene en sí impulsos originarios para todos los vicios, pues tiene inclinaciones e instintos que le mueven a un lado, mientras que la razón le empuja al contrario. Sólo por la virtud puede devenir moralmente bueno, es decir, por una *auto-coacción*, aunque puede ser inocente sin los impulsos”. (Kant, 1803, p.26)

De este modo según Kant, el hombre no cuenta con un plan demarcado para su ser y no posee saber, solo se encuentra a disposición de sus impulsos, por ello necesita de la *disciplina* y la *instrucción*. Frente a estos dos aspectos y en relación con el cuidado, aunque estos se enuncien siguiendo un orden, no es condición de ellos que se den por etapas, no hay un momento específico en el que se dé una secuencia entre uno y otro.

El hombre en su estado de barbarie¹⁶ obedece únicamente a sus impulsos, no se controla, no se regula y no cuida de sí mismo. La *disciplina* entonces es aquella que impide que el hombre sea dominado por sus impulsos, es indispensable para alejarlo de la barbarie, en términos de Kant “la disciplina convierte la animalidad en humanidad” (Kant, 1803, p.2).

La disciplina sin embargo es contranatural en tanto implica el sometimiento de la voluntad, el padecimiento de la norma, la coacción del Otro¹⁷, el acatamiento de las leyes, la lucha entre lo que se quiere hacer –impulso- y lo que *se debe ser* –deber-, pues formar no es dar libertad sino restringirla (Bustamante, 2010). De allí la importancia de que esta ocurra lo más temprano

¹⁴ En términos de Bustamante, el saber es entendido como una *prótesis* que elaborada por los otros, será un intento de suplir las faltas en el hombre. (Bustamante, 2010).

¹⁵ Estado del hombre que se suprime por medio de la disciplina (Kant, 1803).

¹⁶ Estado primitivo del hombre donde no se acatan las leyes y se vive independiente a ellas. Si no es regulada a tiempo no puede corregirse nunca.

¹⁷ Con este término se representa a la cultura y no al semejante. (Bustamante, 2010, p 4).

posible, pues tal como lo dice Kant “la disciplina ha de ser aplicada desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre” (Kant, 1803, p.1).

El objetivo principal de la disciplina radica en la decisión de aquello que fue interpelado por el Otro y que ahora constituye el *deseo*¹⁸, pero que aún no se relaciona con la racionalidad, sino con el propio bienestar, como ejemplo de esto puede citarse a Kant cuando dice:

“Así, por ejemplo, se envían al principio a los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante, no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos”. (Kant, 1803, p.2).

Como se mencionó anteriormente, los niños y las niñas no están en la capacidad de hacerse cargo de sí mismo, por tanto requiere de la ayuda de Otro para ser apartado de sus impulsos y pueda ajustarse a las leyes humanas, en palabras de Kant, “se pretende que una generación forme a la otra y que en este momento se acostumbre al hombre desde muy temprano a someterse a los preceptos de la razón” (Kant, 1803, p.1)

A medida que el hombre vaya alejándose de la barbarie y sometándose a las leyes humanas irá adquiriendo mayor libertad, es decir, apuntará siempre hacia la razón y el cambio, diferenciándose de los animales quienes no pueden cambiar, ya que lo son todo por su instinto. En palabras de Kant:

“La primera época del alumno es aquella en la que se ha de mostrar sumisión y obediencia pasiva; la otra, es aquella en la que ya se le deja hacer uso de su reflexión y de su libertad, pero sometidas a leyes. En la primera hay una coacción mecánica; en la segunda una coacción moral”. (Kant, 1803, p.6)

El hombre una vez disciplinado y puesto en condición de desear saber –ya que nada sabe– requiere de la *instrucción*, pues esta deviene del requerimiento del deseo por el saber del hombre, en respuesta a la falta de ser. Por tanto, mediante la instrucción se intenta llenar la sensación de falta y la carencia característica de lo humano a través de la cultura y la inmersión del sujeto en ella.

¹⁸ Según Bustamante, el deseo es aquello que socialmente es aceptado. El re-direccionamiento del impulso generado por la interpelación del Otro.

En efecto, la instrucción puede comenzar en una época posterior a la disciplina, pues esta –la instrucción– se acerca a la idea de perfección del hombre¹⁹, esencial para el desarrollo de sus disposiciones naturales como fin de la existencia humana. De este modo, la instrucción se mueve en el orden de la conciencia y la razón, por ende comprende dos elementos que a su vez la componen: el *maestro* y el *saber*. .

Kant relega al *maestro* la tarea de la instrucción, pues es este quien encarna un saber específico, y de él depende que el sujeto en formación establezca una relación con el saber en la medida en que le ofrece *posibilidades de conocimiento*. No obstante, la labor del maestro llega hasta cierto punto, pues existe un *límite* en el que la responsabilidad de la formación debe ser asumida por quien se forma y desde ese momento la elección de las posibilidades de conocimiento serán únicamente decisión propia.

Al respecto del *saber*, Kant lo considera como elemento central de la instrucción, ya que tiene como función suplir aquello que le hace falta al sujeto. Ya se ha dicho que el animal es todo por su instinto, justamente ese es su saber, no obstante, este es ‘extraño’ pues “lo puso otro y de eso no se sabe” (Bustamante, 2010, p.4). Por el contrario, el hombre no posee instinto ni saber extraño, entonces su saber es propio, surge justamente para tapar su falta de saber, “el humano es quien no tiene un saber que le permite responder con eficacia a la contingencia del mundo [...] el saber humano se erige como intento de tapar la falta de saber” (Bustamante, 2010, p.5). En consecuencia, la carencia de instinto y por ende de saber en el hombre le imposibilita construir su *plan de conducta*²⁰ y por esto es necesario que dicho plan sea construido por los demás.

El animal ya posee su plan de conducta pues su instinto se lo otorga, el animal ya es. El hombre no, el hombre no tiene plan, ni instinto, ni saber; “el hombre no es [...] su ser está por hacer” (Bustamante, 2010, p.6), lo anterior pone en evidencia la condición natural con que viene el hombre al mundo: la *falta*. Así pues, el plan para el animal lo constituye como especie, lo homogeniza con su “destino común”, pues ya está dado, viene con él, es el mismo para todos, no

¹⁹ Tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana (Kant, 1803, p.2)

²⁰ Bustamante señala que el hombre necesita de un plan de conducta que le permita ser, este será diferente en cada humano y en principio será construido por el Otro.

hay que construirlo; en efecto, el hombre no está en condición de crear por sí mismo su propio plan pues no posee el saber necesario, porque como bien lo dice Kant “viene inculto al mundo” (Kant, 1803, p.30); esta condición impide la homogeneidad entre los hombres ya que la especie está formada de singularidades, entonces el Otro es indispensable en la construcción del plan.

A saber, dicha construcción conlleva tiempo y requiere el acompañamiento del Otro porque el hombre:

“No puede hacerse inmediatamente su plan. Entonces, su ser queda aplazado y enredado en el otro. Podría decir: ‘Soy los demás’, para usar las palabras de Kant (o, mejor: “Soy el Otro de la cultura”), “soy el saber de los demás” (“soy el saber del Otro”), en el sentido en que su plan, su vida, se lo dan los otros (el Otro). (Bustamante, 2010, p.6).

Hechas estas puntualidades sobre la educación es preciso ahora hablar sobre el tiempo. Ya se ha comentado que Kant asume la formación como el proceso de estructuración del ser y para que este pueda llevarse a cabo, resulta necesaria la implicación de Otro que interpele en la construcción y toma de una postura frente al saber. No obstante, esto no se da de forma inmediata, justamente porque se requiere de la consecución de todos los componentes que se contemplan en la educación. En este sentido, el tiempo es un condicionante imprescindible para la formación, no solo durante el periodo del cuidado, la disciplina y la instrucción, sino también pensando hacia el futuro, en palabras de Kant, “no se debe formar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, [...] conforme a la idea de humanidad y de su completo destino” (Kant, 1803, p.4).

En suma, la formación desde la filosofía Kantiana implica hablar de un sujeto que necesita ser disciplinado -sumisión de la barbarie-; civilizado -buenas maneras, amabilidad y cierta prudencia-; y moralizado -criterio para que escoja lo bueno-, para que se responsabilice de sus asuntos, pues decidir formarse es una elección que trae consigo un modo de vida, *dejar de hacer, para ser*. En términos de Kant podría decirse que el hombre abandona la animalidad para asumir la humanidad, ya que el fin último de la formación es permitirle al hombre, ser hombre, mediante una idealización que lo mueve a buscar ser.

EL INTERÉS Y LA VOLUNTAD

Posterior a Kant, Lahann Friedrich Herbart²¹ -considerado padre de la Pedagogía Moderna-, desarrolla en su texto “*Pedagogía General derivada del fin de la Educación*”²² (1806), dos conceptos claves que permiten ampliar y complementar la concepción de *formación* anteriormente expuesta: *Voluntad* e *Interés*. Resulta clave precisar entonces, que dentro del recorrido conceptual que se desarrollará sobre los postulados expuestos en esta teoría, la atención recaerá en estos dos términos.

Ahora bien, antes de conceptualizar ambos términos, es necesario realizar algunas aclaraciones sobre la importancia de los conceptos *espíritu*²³, *enseñanza* y *educación* en el desarrollo de la teoría pedagógica de Herbart. El *espíritu* es uno de los componentes más importantes del ser humano, pues es desde este donde el hombre debe educarse, por tanto, la *educación* en esta perspectiva refiere a los cuidados que deben ser puestos en la *formación del espíritu* (Herbart, 1806, p.88), ya que aunque en principio se debe someter la voluntad, si se forma el espíritu esto aportará años después a que el sujeto aumente o concrete su *círculo de ideas*.

El término alemán “*Unterricht*” en su traducción a la lengua española significa *enseñanza* o *instrucción*, sin ella el trabajo educativo no podría alcanzar su fin, “se constituye como la clave de la formación del carácter” (Noguera, 2010, p.11). No obstante, ésta no puede separarse de la *educación*, ya que tal como lo menciona Herbart:

“Un gobierno que quiera satisfacer sus fines sin educar, oprime el espíritu, y una educación que no se preocupara del desorden de los niños demostraría su desconocimiento hasta de los mismos

²¹ 1776-1841 Filósofo y pedagogo alemán. Estudió en Suiza los métodos de Pestalozzi y fue profesor en las universidades de Gotinga y de Königsberg, en la que sucedió a Kant. Es autor de *Pedagogía general* (1806), *La psicología como ciencia* (1824-1825) y *Metafísica general* (1828-1829). (<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/h/herbart.htm>). Tomado el 06/03/2015)

²² Obra que cierra un ciclo que se inicia con los trabajos referentes al aprendizaje pedagógico de Herbart: los cinco Informes a H. von Steiger (1797- 98); sigue con la crítica de las obras e ideas de Pestalozzi: Sobre la última obra de Pestalozzi; Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, 1802. Idea de Pestalozzi para un A B C de la intuición, 1802 (en la 2.ª edición de esta obra publicó Herbart la muy importante Sobre la representación estética del mundo como misión capital de la educación, 1804, preliminar de la Ped. gen.) y Sobre el punto de vista para el juicio del método pestalozziano de instrucción, 1804, para terminar con la obra maestra de este período, la Pedagogía general, derivada del fin de la educación, 1806.

²³ El término *espíritu* en Herbart podría usarse como el equivalente del *ser* en Kant, en tanto ambos requieren de la *formación* para ser alcanzados.

niños. No es posible, además, dar ni una hora de clase sin empuñar con mano firme, pero suave, las riendas del gobierno”. (Herbart, 1806, p.87)

Por último, es necesario aclarar a groso modo que los conceptos que plantea Herbart están encaminados a una educación en la que prima la moral, la cual es primordial para formar personas, por ello se requiere instruir al niño moralmente. En términos de Herbart:

“la educación moral tiene, pues, por fin hacer que las ideas de la justicia y el bien, en todo su rigor y pureza, lleguen a ser los objetos propiamente dichos de la voluntad, y se determinen conforme a ellas el valor intrínseco, real del carácter, la esencia profunda de la personalidad”. (Herbart, 1806, p.117)

A partir de lo anterior, cuando el ser humano nace, viene desprovisto y despojado de toda voz moral, y por tanto su espíritu se halla impetuoso. No obstante, dicha voluntad surgirá con el tiempo y necesitará ser conquistada para alcanzar la *formación del espíritu*.

Esta formación por demás debe darse a través de los cuidadores directos, primero los padres y luego los maestros, ambos, deben cumplir un rol en particular, deben formar la verdadera *voluntad*²⁴ en el niño mediante el denominado *gobierno de los niños*, el cual tiene como fin principal en los primeros años de vida del niño establecer ciertos parámetros de orden, pues él por sí mismo no puede llegar a tomar decisiones, “el fin del gobierno de los niños es múltiple: trata, ya de prevenir el mal, tanto para los demás como para el niño mismo, para ahora, como para después [...]” (Herbart, 1806, p.90).

Éste gobierno requiere en primera instancia de la amenaza, la vigilancia, la autoridad y el amor, cada uno de estos elementos comprende una función específica en relación con el espíritu del niño, siendo en los dos primeros en los que se establece un orden y en los dos últimos donde se doblega y se construye una costumbre.

A partir del gobierno es claro según Herbart, que existe la educación como elemento sustituto de este, particularmente porque la obediencia del infante no se da si no por la propia voluntad, lo que implica una labor educativa que aplique coacción²⁵ y coerción²⁶, términos con

²⁴ Herbart entiende esta expresión como la capacidad de tomar decisiones, pues argumenta que al principio en el niño se desarrolla no una voluntad verdadera sino una impetuosidad bravía.

²⁵ Herbart menciona que la educación emplea la coacción de manera frecuente, no es muy dura pero si muy rigurosa. (Herbart, 1806, p.100).

los que el autor señala cómo el educador debe crear una postura libre frente al niño, que permita que las relaciones entre ambos propicien en el infante el autogobierno en el futuro.

De este modo, es el educador quien por medio de una relación sólida le ayudara al niño de manera constante a disipar sus dudas, a someter la “impetuosidad bravía”²⁷ con la que nace mediante una coacción rigurosa y una coerción estricta, ya que se debe exigir continuamente, así exista un disgusto y aun cuando no se cuente con los deseos del discípulo –alumno-.

Para Herbart, “el educador se representa en el niño el hombre futuro; por consiguiente, tiene que encaminar sus esfuerzos presentes a los fines que el discípulo se pondrá después de sí mismo como hombre” (Herbart, 1806, p.111), en este sentido, el representa las formas adecuadas de ser y de estar en el mundo, pues corrige, regula, y representa el saber, las leyes y las formas en las que se debe conducir el hombre. Es indispensable que el educador -formador- posea y conozca la pedagogía y la ciencia -saber- que va enseñar, “la pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe conocer la ciencia para comunicarla” (Herbart, 1806, p.8). Esto indica que la pedagogía es necesaria para que el maestro pueda enseñar, en la medida en que esta hace posible la enseñanza, igualmente, es necesario conocer la ciencia que se va a comunicar porque de esta manera se afirma que los conocimientos que se enseñaran serán conocimientos sólidos.

Del mismo modo, el maestro para Herbart tiene funciones específicas, pues debe hacer uso del gobierno²⁸, la disciplina²⁹ y la enseñanza para los fines pedagógicos, pues se pretende formar al hombre en el orden, el perfeccionamiento y el carácter, elementos necesarios para formar la virtud -fin mediato de la enseñanza-. Si bien, para Kant la disciplina era la parte

²⁶ Al respecto Herbart dice, “La educación se hace también coercitiva, aunque en forma menos brusca, cuando exige continuamente lo que se realiza a disgusto, y cuando no cuenta nunca con los deseos del discípulo”. (Herbart, 1806, p.101).

²⁷ Término acuñado por Herbart el cual define como un principio de desorden, que quebranta lo establecido por los adultos y expone a toda clase de peligros la persona futura del mismo niño (Herbart, 1806, p.89).

²⁸ “La separación del gobierno de los niños de la educación propiamente dicha, que coincide con la establecida por Kant entre disciplina y cultura, fue ya enunciada por Herbart en su época de maestro privado”. (Herbart, 1806, p.87)

²⁹ Herbart define con este término el elemento fluido necesario para que el carácter tome la dirección moral, “y que, según las circunstancias, le oponga resistencia o le favorezca, pero que de ordinario sea apenas perceptible, [...] influye eficazmente sobre el libre arbitrio y en parte también sobre el discernimiento”. (Herbart, 1806, p.129).

negativa de la educación- para Herbart es el gobierno de los niños la parte negativa pues se debe someter y ordenar la voluntad del niño (Noguera, 2010, p.12).

En este sentido, la construcción de una voluntad propia le permite al hombre tomar decisiones y poder comportarse de manera adecuada sin necesidad de un acompañamiento definitivo del otro, por ende, no existirá la necesidad de luchar inevitablemente con la sociedad. Sin embargo, la voluntad es el producto de una educación adecuada que devenga tiempo, igual como lo plantea Kant.

“Desprovisto de voluntad viene el niño al mundo[...] en la criatura que tratan ahora a su gusto, sin contar con ella, surgirá con el tiempo una voluntad, que habrá de conquistarse” (Herbart, 1806, p.89) , así pues, la voluntad es un asunto que ha de ser formado en el niño, pues la voluntad no llegará de inmediato, pasará mucho tiempo antes de que él sujeto construya una postura propia, primero debe transitar por ciertos momentos de sometimiento de la “impetuosidad bravía” donde es necesario realizar una presión siempre perceptible sin llegar a la vigilancia, para que así cuando el hombre este adulto y educado racionalmente acabe por emprender la tarea de gobernarse a sí mismo. En este sentido, la voluntad en el hombre resulta como efecto de la formación.

Una vez moldeada la voluntad es necesario generar y propiciar el *interés* del sujeto por el saber, pues este no es un asunto que deviene con él sino que a través de la formación se llega a consolidar. Respecto al interés Herbart en la introducción de su obra menciona que:

“el interés tiene como punto de partida los objetos y las ocupaciones interesantes. De la riqueza de ambos nace el interés múltiple. Producir y presentar convenientemente esta riqueza es el objeto de la instrucción, la cual continúa y completa el trabajo preliminar procedente de la experiencia y del trato social” (Herbart, 1806, p.129)

De acuerdo a lo anterior, es entonces el interés el que “determina el caudal de la vida moral inmediata” (Herbart, 1806 p.128) porque ese interés no pende de un solo hilo tampoco podrá ser roto al azar, sino sólo variando las circunstancias.

De Herbart podemos concluir que “la formación -Bildung- es la ‘educación a través de la enseñanza’. Fórmula muy importante para comprender la cultura pedagógica germánica pues

permite diferenciar los conceptos de educación, enseñanza y formación con base en su articulación.” (Noguera, 1806, p.12).

Con lo anterior se evidencia que tanto para Kant como para Herbart la formación es un asunto de gran importancia, pues es la que va a permitir que el hombre gobierne sus impulsos y alcance la humanidad. Sin formación no hay implicación del sujeto en ningún asunto, es decir, no existirá responsabilidad frente a sus actos, ni asumirá sus propias decisiones. Por tanto, esta tarea debe ser llevada a cabo bajo el acompañamiento de Otro, dotándolo de posibilidades de las que puede elegir y tomar postura frente a cualquier ámbito, pues al sujeto en formación no se le debe incitar motivaciones ni propiciar complacencias.

LA LECTURA

De la lectura muchas son las conceptualizaciones que han surgido, muchos los enfoques desde los que se le puede abordar y muchos los autores que han teorizado sobre ella. La *lectura* en tanto, se ha constituido como una práctica constante en la vida del ser humano en diferentes ámbitos y momentos históricos, no obstante, existe una reciente preocupación por su definición, por los elementos que comprende, los procesos que requiere, la manera en que se enseña, el cómo se aprende y los efectos que genera en quien lee.

Cabe resaltar que en la contemporaneidad, particularmente en el campo educativo, la lectura se encuentra ligada fuertemente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, con frecuencia esta se confunde con el proceso de alfabetización, generando prácticas y acercamientos a la lectura que devienen más en la obligación que en la decisión.

De acuerdo con lo anterior, para efectos de este trabajo asumiremos la lectura desde una perspectiva filosófica en la que se comprenda y asuma como un *acto* en el que un sujeto se implica³⁰ y se relaciona con un texto -en la medida en que encuentra en él respuestas frente a aquello que lo motiva a leer, aquello que le falta-, y no como una serie de procesos o prácticas en

³⁰ Con este término designamos la responsabilidad que asume un sujeto frente a la lectura.

las que únicamente se decodifican códigos, ya que esta permite un acercamiento conceptual sobre las incidencias de la lectura en el proceso de formación del sujeto.

Cabe mencionar que tanto la lectura como la escritura han sido constituidas recientemente por el ser humano en comparación con su evolución, por ende no son actos naturales en él, no lo acompañan desde su nacimiento y no le son innatos. No obstante, durante el devenir histórico de su desarrollo, han contribuido en gran medida a tramitar aquello que le hace falta al hombre debido a su condición de humanidad. En virtud de lo anterior, tanto la escritura como la lectura se hallan íntimamente ligadas al hombre en tanto provienen de necesidades afectivas, psicológicas, educativas y sociales.

Si bien la escritura y la lectura mantienen un vínculo que les permite existir en la medida en que ambas se complementan, debido a los fines que pretendemos alcanzar en este proyecto, haremos referencia únicamente a los postulados sobre la lectura.

Hechas estas precisiones, diremos que *la lectura existe en tanto se lee, es decir, que la lectura es un acto proveniente de la acción de leer* y del cual se desprende el posicionamiento de un sujeto frente a algún asunto. Así, el desarrollo conceptual de este apartado girará en torno a los conceptos de lectura, lector, autor y obra.

Estanislao Zuleta³¹ en su ensayo “Sobre la Lectura” refiere y analiza algunos postulados de Friedrich Nietzsche³² a propósito de la lectura desde las obras “Genealogía de la moral” y “Así hablo Zaratustra”, a partir de estos, propone algunos puntos relevantes al respecto de la lectura y lo que esta implica para el ser humano. En su texto –Sobre la lectura- Zuleta, aborda el desarrollo de los procesos formativos desde la concepción del ser, más exactamente desde su evolución como ser humano. Desde allí plantea que el lector es quien asume, quien se

³¹ Filósofo, escritor y pedagogo colombiano, dedicado a la filosofía, la economía, el psicoanálisis y a la educación. Sus postulados han sido grandes aportes en el ámbito universitario debido a las reflexiones que surgieron a raíz de sus estudios. (<http://www.filosofia.net/materiales/rec/sxx.htm>, tomado el 10/03/2015)

³² Filósofo, poeta, músico y filólogo alemán, considerado uno de los pensadores modernos más influyentes del siglo XIX. Realizo una crítica exhaustiva de la cultura, la religión y la filosofía occidental, mediante la deconstrucción de los conceptos que las integran, basada en el análisis de las actitudes morales (positivas y negativas) hacia la vida. Este trabajo afecto profundamente generaciones posteriores de teólogos, filósofos, sociólogos, psicólogos, poetas, novelistas y dramaturgos (<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/n/nietzsche.htm>. Tomado el 10/03/2015).

responsabiliza, se hace cargo y se implica en la lectura, concibiéndola no como un proceso de enseñanza y aprendizaje donde el interés es extrínseco, sino como una relación dialógica entre dos sujetos (el que escribe y el que lee) mediada por la lectura de un texto.

Al respecto de la lectura, Zuleta refiere que Nietzsche “rechaza toda concepción naturalista o instrumentalista de la lectura: leer no es recibir, consumir, adquirir, leer es trabajar” (Zuleta, 1982, p.4). Esto quiere decir que cuando se trata de una lectura seria, esta presentará una serie de ‘problemas’ que necesitan ser asumidos por el lector para que a su vez, esta pueda darse.

Es importante ahora mencionar que para Zuleta existen dos tipos de lectura, como *consumo* o *producción*. “Cuando es consumo, gasto, diversión, “recreación”, se presenta como el disfrute de un valor de uso y el ejercicio de un derecho [...]; como producción, la lectura es: trabajo, deber, empleo útil del tiempo”. (Zuleta, 1982, p.14).

Aclarado esto, podemos continuar “Si la lectura no es recepción, es necesariamente interpretación” (Zuleta, 1982, p.15), es decir que uno de los problemas de la lectura se constituye en la *interpretación*. Ésta es definida por Zuleta como “la producción del *código*³³ que el texto impone” (Zuleta, 1982, p.8). En este orden de ideas, antes de abordar a la interpretación es necesario hablar sobre el código.

El “código quiere decir un término al que el receptor y el emisor asignan un mismo sentido” (Zuleta, 1982. P.5), no obstante, tal y como señala Zuleta, no todos los lectores entienden el código de un mismo texto, particularmente porque cada término se define por las relaciones necesarias que tiene con los otros términos (Zuleta, 1982) y por lo mismo, una significación diferente de cada término implica descifrar el código tal y como se revela en la escritura.

Comúnmente se cree que para poder leer un autor o algún tema, es necesario conocer de antemano aquello que se le antecede, es decir, contar con conocimientos previos que le brinden elementos para poder acceder a la lectura. Sin embargo, Zuleta recalca que el método para

³³ Según Zuleta, el código hace referencia al idioma. (Zuleta, 1982, p.4)

descifrar el código es “pensar, es interpretar, criticar” (Zuleta, 1982, p.8). En este sentido, el autor señala que el pensamiento funciona mediante tres categorías: la “*capacidad de admiración*, la cual implica idealización, trabajo o labor; la *capacidad de oposición* que es la crítica, rebelión; y la *capacidad de creación*, la que sin oponernos a nada, de juego, de inocencia, de rueda que gira” (Zuleta, 1982, p.3).

Cuando estas tres capacidades se combinan surge el pensamiento filosófico; el no funcionamiento de estas tres categorías en conjunto hace que ese pensamiento filosófico sea inadecuado, cada capacidad realizada por aparte no genera pensamiento, en términos de Zuleta, lo que hay “es una determinada frustración, una filosofía sombría, un dogmatismo o una idealización de cualquier tipo, [...] es también una filosofía que no tiene ni apoyo en aquello a lo que busca integrarse, ni en aquello contra lo que lucha” (Zuleta, 1982, p.3).

Aclarado el concepto de código, pasaremos a la interpretación. Ya se ha dicho que esta se constituye como un problema de la lectura, pues “[se] cree que tenemos de antemano con el texto un código común” (Zuleta, 1982, p.8). Ahora bien, no existe un código común en la lectura, pues la interpretación se da a partir de la deducción de un código que el mismo texto impone, el cual es proveniente de la cultura, por ende, es necesario realizar una lectura seria y detallada con la que se logren descifrar los códigos inmersos en los textos, ya que una lectura rápida niega la posibilidad de este ejercicio, impide al lector conectarse mediante el código con el autor e imposibilita el pensamiento.

Cabe resaltar que dichas interpretaciones deben generarse desde una lectura alternativa y no a partir de una *ideología dominante*³⁴. Es decir, debido a la no existencia de código común -problema de toda lectura seria-, el lector debe lograr darle “una determinada asignación a cada una de las manifestaciones del autor”, para poder coger algo de dicha lectura (Zuleta, 1982, p.6).

Al respecto, Zuleta toma de Nietzsche el concepto de *voluntad de dominio*³⁵ para ejemplificar esto mediante el término “Esclavos”, señalando que *Platón* en el *Teeteto* menciona

³⁴ Esta expresión alude a los significados culturales del lenguaje, en los que se encuentra contaminación ideológica. Un ejemplo de esto, puede encontrarse en la pluralidad los significados de alguna palabra dependiendo del lugar y el contexto en que sea utilizada. (Zuleta, 1982, p.6.)

que dentro de este concepto -esclavos- se incluyen a los reyes, los jueces y en general a todos aquellos quienes no pueden respetar el tiempo que requiere el desarrollo del pensamiento y se encuentran excluidos de la relación con la verdad; ahora bien, si contraponemos este señalamiento frente a la definición tácita de esclavo, “una persona: Que carece de libertad por estar bajo el dominio de otra; [aquel] sometido rigurosa o fuertemente a un deber, pasión, afecto, vicio, etc., que priva de libertad”³⁶, se puede evidenciar que a pesar de la denominación que se encuentra presente en la ideología dominante, es el lector quien debe hallar el código que existe en el texto para lograr interpretarlo, aún si existe oposición entre ambos. Zuleta propone otro ejemplo:

“No cogen nada del Quijote si entienden por locura una oposición a la razón, no cogen ni una palabra, porque precisamente la maniobra de Cervantes es poner en boca de Don Quijote los pensamientos más razonables, su mensaje más íntimo y fundamental, su mensaje histórico, y no es por equivocación que a veces delira y a veces dice los pensamientos más cuerdos. Ustedes encuentran en el Quijote los textos más alarmantemente locos; en boca de Don Quijote también encuentran la parodia más maligna y los textos más razonables [...]” (Zuleta, 1962, p.13)

Por consiguiente, se debe realizar una interpretación minuciosa bajo la idea de que la lectura es trabajo, este no entendido como el restablecimiento del pensamiento autentico del autor -lo que en realidad quiso decir- sino como “actividad por medio de la cual uno se vuelve propietario de un saber, de una cantidad de conocimientos, o en términos más modernos y más descarnados, de una cantidad de información, y, en términos algo pasados de moda, ‘adquiere una cultura’” (Zuleta, 1982, p.14).

Hechas las precisiones sobre lectura, pasaremos ahora al lector. Según Zuleta, Nietzsche menciona que un lector es aquel que se aleja de lo que se concibe como hombre moderno -esto es quien siempre está de afán, quiere todo bajo el orden de la inmediatez y quiere rápidamente asimilar-, un lector es quien tenga carácter de vaca, que sea capaz de rumear y de estar tranquilo (Zuleta, 1982, p.2). Si la lectura requiere trabajo, solo se podrá hablar de un lector en la medida en que exista una relación con el saber, entonces el tiempo es un factor indispensable para el lector, pues dicha relación requiere de tiempo, nadie encarna ningún saber desde la inmediatez.

³⁵ Nietzsche denomina con este término a la “fuerza unificadora perfectamente impersonal que confiere una nueva ordenación y una nueva interpretación a los elementos que estaban hasta entonces determinados por otra dominación.” (Zuleta, 1982, p.5).

³⁶ (<http://lema.rae.es/drae/?val=esclavo>. Tomado el 12/05/2015)

Bajo este horizonte, a la interpretación se le debe dedicar tiempo y un espacio que implique pensar lo que está escrito, para así poder determinar las relaciones que se generan entre el pensamiento y el sentido que cada sujeto le dé a un término en específico. Este tiempo utilizado para la lectura sin embargo requiere del conocimiento de la gramática, no obstante, esta es vista como un obstáculo, algo que restringe y condiciona a la lectura por su carácter normativo. De este modo, cada lector mediante su trabajo de lectura puede dar una interpretación diferente al código que está en el texto, sin embargo, esta situación no exime al lector del problema de *entender*³⁷, pues es claro que el código se constituye en tanto existe en el texto mismo, es decir, hay una reciprocidad entre ambos, no puede existir código sin texto, ni texto sin código. Así pues, la tarea del lector consiste en “descifrar el código de la manera como esa escritura lo revele” (Zuleta, 1982, p.6).

Ahora bien, resulta necesario aclarar algunas cosas que el lector debe tener en cuenta para realizar dicha tarea. En una lectura seria el lector debe asumir una postura en la que se suspenda el juicio, es decir, en la que los textos sean tomados como preguntas a partir de sus propios cuestionamientos no resueltos, ya que todo lo que lee alude a lo que busca de forma inconsciente (Zuleta, 1982). Por otra parte, dado que el lector se encuentra instalado en un lenguaje complejo, es preciso que aprenda a leer, esto es, que no asuma que necesita elementos previos para realizar una lectura, que no crea que la está entendiendo sin haberla interpretado y que no busque la facilidad de los textos ni de los autores, pues “No hay obras fáciles [...] no hay autores fáciles, lo que hay son lectores fáciles” (Zuleta, 1982, p.9).

Al respecto, Zuleta postula que la educación actual es un sistema de *prohibición del pensamiento*, pues se “prohíben” los textos, es decir, se obligan a leerlos. Esto conlleva a la no comprensión de los códigos expuestos en ellos, ya que siempre existe una “lectura guiada” hacia la obtención de un fin -una nota, un examen, un resultado-, por ello el inconsciente no realiza su labor y el lector no interpreta, se olvida lo que se lee, se lee, pero no hay lectura.

³⁷ Con este término hacemos alusión a la comprensión.

Bajo esta perspectiva, la lectura sin ‘sujeto lector’ no existe, pues esta expresión infiere la responsabilidad y el compromiso con el texto, si el acercamiento a este se hace bajo demanda de la inmediatez, de la renuencia por el esfuerzo, del no sometimiento de la voluntad y de la confusión que genera el intentar completar algo que no se sabe que existe en el interior, desaparecerá el lector y por ende la lectura.

LA FORMACIÓN Y LA LECTURA

Como se pudo observar anteriormente, las conceptualizaciones sobre *formación* y *lectura* pueden presentarse desde varios autores, sin embargo, en este trabajo la delimitación conceptual de estos términos se realizó a través de los postulados de Kant, Herbart y Zuleta, autores que desde un enfoque filosófico y pedagógico señalan elementos que se entrelazan y relacionan en sus definiciones.

La formación es un concepto compartido por Kant y por Herbart, en ella el niño -posteriormente hombre- logra autogobernarse y hacerse cargo de sí mismo mediante el dominio de los impulsos y el sometimiento de la voluntad. Por otra parte, aunque Zuleta no menciona tácitamente a la formación como concepto, en repetidas ocasiones menciona que para llevar a cabo la lectura, son necesarios procesos formativos en los que el sujeto se posicione y asuma a la lectura como un acto. Puede decirse entonces que la formación es un condicionante para que exista la lectura, en la medida en que hace necesaria la implicación del sujeto.

Partiendo de la necesidad del acompañamiento de un Otro en la formación, debido a las condiciones de imposibilidad propias del niño, son los maestros quienes se encargaran de formar al sujeto en el interés por la lectura, claro está, sin inducir ningún tipo de coerción o direccionamiento con respecto con su comportamiento frente a ella. Es decir, el interés de un sujeto por la lectura es un asunto que deviene de un proceso de formación en el que ya se le ha disciplinado, sometido la voluntad y moldeado el interés. En este sentido, el papel del maestro radica en ofrecer posibilidades frente a la lectura, en permitir que sea el sujeto quien tome sus decisiones a propósito de su relación con ella, y no de establecer objetivos que guíen el acercamiento a la lectura.

No obstante, se debe aclarar que deben existir la regulación y la cohesión, pues si las conductas del niño desde un primer momento no se disciplinan, este será dominado siempre por sus impulsos sin poder regularlos, impidiéndole hacerse cargo de sí mismo y dejándolo en el orden de la dependencia con el otro. En consecuencia, no existirá necesidad de saber ni relación alguna con él, y en este caso la lectura no será más que una efímera sensación de haber entendido aquello que supuestamente quiere decir el autor.

Ahora bien, teniendo en cuenta que en la infancia se parte de unos saberes primarios como el reconocimiento de grafías y elementos que constituyen la alfabetización inicial, decodificar y codificar signos alfabéticos, entre otros, se debe hacer énfasis en que esto únicamente es un requisito de la lectura, en tanto solo aborda el aspecto visual de un código.

El maestro -ser ya formado- quien tiene un saber específico, será quien se encargue de que la lectura traspase el plano primario y superficial de la alfabetización, apuntando siempre hacia la disciplina, la voluntad y la exigencia, pues esta implica tiempo y trabajo, de este modo, se le apartará -a la lectura- del plano exclusivamente comunicativo -informativo- dándole paso a la producción del saber a partir de la interpretación. Es decir, la única manera de sostener la relación con el saber se da a través de la lectura y desde ella se empieza a pensar.

De acuerdo a lo anterior, la formación y la lectura son asuntos que no se pueden facilitar, pues cuestan mucho, el niño trabaja por impulsos y la lectura es un acto que requiere obligación, trabajo, pensar y rigurosidad, no es un asunto moldeable, es un asunto estructural que requiere que el sujeto se implique de diferentes maneras. Es necesario que en los primeros años de vida exista la implicación del adulto en el proceso formativo del niño, no para complacerlo ni para propiciar el libre desarrollo de sus impulsos, sino para dotarlo de posibilidades con las que posteriormente pueda elegir y convertir en una postura.

Bajo la perspectiva expuesta en este capítulo la lectura solo puede asumirse como trabajo, esfuerzo, disciplina; la formación por su parte requiere de estos tres elementos. En este sentido, la lectura en términos formativos entonces requiere de la implicación de un sujeto, de un lector que asuma desde la interpretación la responsabilidad con un texto, convirtiendo la lectura así en

un aspecto central en el proceso formativo y viceversa, la necesidad contemporánea de combinar los dos ámbitos señalan la capacidad de ejercer al mismo tiempo una guía para la adaptación del niño a la vida social y la capacidad de interpretar aspectos sociales por medio de la lectura.

Tanto la formación como la lectura son asuntos que comprenden una relación recíproca con el saber; en un caso se habla de un medio y en el otro de un condicionante. La lectura se constituye como el medio para ir a un saber, saber que se hace condicionante para que la formación exista. De este modo, la lectura es el medio por el cual se accede al saber que resulta necesario para que el sujeto se forme. Ahora bien, la lectura no existe sin un sujeto formado con una relación establecida con el saber, por tanto, ambos asuntos, lectura y formación se encuentran indisolublemente ligadas en la medida en que no puede existir una sin la otra, pues ambas son condicionantes entre sí.

Así, tanto la formación como la lectura sugieren un modo de vida en el que el saber y el pensamiento sean los ejes centrales del sujeto, en las que se evidencian de manera constante una implicación y una asunción en él.

CAPÍTULO III SOBRE EL DISPOSITIVO ESCOLAR Y EL DISCURSO REGULATIVO GENERAL.

El proceso formativo de un sujeto se moviliza en campos como el político, el estético, el educativo, entre otros, así, existen dos dimensiones que acogen todos los campos: la *estructural* y la *contextual*, en las cuales interactúa el sujeto para generar su relación con el saber - instrucción-

La dimensión contextual está sujeta a las variaciones de la época, por lo que las concepciones, las teorías, los discursos, y las prácticas son aspectos que se van modificando según los juicios que legitiman un campo debido a la ausencia de la relación con el saber. Por otra parte, la dimensión estructural mantiene estos aspectos independientemente del contexto, es decir, de lo que puede circular en el ámbito de lo común dentro de un campo, pues en ella lo que prima es la relación con el saber.

A la dimensión contextual se le suelen atribuir estatutos que pertenecen al orden de lo estructural, mediante lógicas que regulan las prácticas y discursos que rigen la forma de proceder del sujeto en un campo –dispositivo-, tal es el caso de la formación, a la cual la dimensión contextual le otorga un semblante bajo un supuesto estatuto del orden estructural.

Ahora bien, como mencionamos en el capítulo anterior, la formación es un asunto que se enmarca dentro de aquello que es estructural, pues surge como efecto de la relación con el saber y en consecuencia es el sujeto quien de manera autónoma regula sus impulsos; se responsabiliza por sus actos; se hace cargo de sí mismo y toma la decisión de formarse.

En este orden de ideas, es importante mencionar que la escuela es la institución donde confluyen el maestro, el alumno y el saber, y por tanto, es el lugar donde se inicia formalmente la formación. No obstante, el carácter formador de la escuela se ha desvanecido dada la predominancia de la dimensión contextual en este escenario, ya que lo que establece, legitima y constituye las lógicas que determinan lo necesario³⁸ y contingente³⁹ en ella, es el *Dispositivo*

³⁸ Con este término se designa a los elementos que resultan fundamentales en el dispositivo para que su lógica funcione y se movilice en el campo.

³⁹ Este término refiere aquellos elementos no indispensables para el dispositivo, es decir, los que obedecen a la inmediatez, son efímeros y pueden estar o no en el campo.

Escolar, a partir del cual se dan por hecho supuestos efectos de la formación que generan prácticas y producen cosas en el sujeto.

El LPCEID al ser un documento oficial se enmarca en dichos discursos que permean indudablemente al campo educativo -prácticas, agentes-, sin embargo, es necesario puntualizar algunas nociones que aclaran las dinámicas que limitan, abarcan y constituyen textos oficiales como el Lineamiento.

EL DISCURSO

Una vez contempladas estas particularidades sobre el Dispositivo Escolar, es importante realizar una revisión teórico-conceptual sobre la concepción del *Discurso*, en miras a la delimitación conceptual del *Discurso Regulatorio General*, noción que resulta central en la construcción de documentos de carácter oficial.

El significado que se le atribuye al concepto *discurso* varía dependiendo del campo conceptual desde el cual sea asumido, así pueden encontrarse diversas definiciones provenientes de diferentes disciplinas que se han encargado de analizar y estudiar dicho concepto. Para la lingüística por ejemplo, el discurso se estudia como “una unidad lingüística mayor que la frase y como expresión de una subjetividad consciente” (Díaz, 2001, p.46), aunque también puede conceptualizarse desde esta perspectiva como un conjunto de contenidos referidos a representaciones o una taxonomía de signos.

Ahora bien, estas definiciones presentan una separación de las condiciones sociales de producción del discurso, pues en ellas, es el sujeto quien se encarga del origen de los significados; en este sentido y según los propósitos de este trabajo, la concepción de discurso que asumiremos, analizaremos y desarrollaremos será la expuesta en la teoría desarrollada por Mario Díaz⁴⁰ en su texto, “*Del discurso pedagógico: problemas críticos*”⁴¹, en la que a partir de

⁴⁰ Profesor de la Universidad del Valle en Cali, Colombia, Asesor de la Universidad Autónoma de San Luís Potosí, México. Licenciado en Literatura e Idiomas (Lingüística) por la Universidad Santiago de Cali, Cali, con Estudios de Maestría en Lingüística por la Universidad del Valle, Cali. PhD. in Sociology of Educación por la University of London, London (England). (http://uach.mx/noticias/2010/09/10/flexibilidad_curricular_en_la_formacion/. Tomado el 03/05/2015)

⁴¹ Para efectos del desarrollo de este capítulo tomaremos de manera puntual el capítulo II de la obra señalada, capítulo que tiene como Coautor a Basil Berstein.

una perspectiva sociológica de la educación -sin desconocer la base lingüística⁴² del concepto- se propone una definición de discurso en las prácticas sociales⁴³. Al respecto Díaz menciona:

“El discurso es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción. El discurso no puede reducirse a una realización simple del lenguaje. Cada proceso discursivo puede considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales. En segundo lugar, el discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. [...] Desde esta perspectiva, el discurso puede considerarse como una categoría autónoma en relación con la conciencia o intención de los sujetos que él constituye o recontextualiza. También, el discurso es una categoría en la cual los sujetos y objetos se constituyen. La constitución de sujetos y objetos está articulada a las relaciones de poder⁴⁴ y control” (Díaz, 2001, p.47).

Entonces el discurso refiere una categoría en la cual sujetos y objetos se constituyen, pues mediante él se pretende orientar al sujeto hacia una posición determinada, ubicándolo automáticamente en una estructura de relaciones sociales reguladas por aquello que se encuentra legitimado; así pues, el discurso se comprende como “una categoría constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales” (Díaz, 2001, p.49).

Díaz argumenta que existe un proceso de organización social de los discursos, proveniente de la división social del trabajo, que determina su grado de especialización, permite la adquisición de una especificidad en cada uno y produce sus límites específicos. En este sentido, la producción del discurso implica relaciones entre sujetos, entre discursos y entre sujetos y discursos, dentro de las cuales circulan y operan mecanismos de poder y control simbólico que ubican al sujeto en posiciones específicas que obedecen a interrelaciones de poder constituidas en cada modalidad de producción. En esta medida la manera en que se genera un discurso difiere del orden que el mismo produce⁴⁵.

⁴² “Un análisis lingüístico del discurso a partir de la perspectiva Saussureana equipara la noción de discurso con las realizaciones del lenguaje en el aula (palabra, aula, discurso), realizaciones en las cuales el sujeto se considera el origen de los significados” (Díaz, 2001, p.46)

⁴³ Mario Díaz aclara que “No todos los procesos y las prácticas tienen una base lingüística, aunque pueden entenderse como un discurso y analizarse mediante modelos lingüísticos como procesos discursivos” (Díaz, 2001, p.47)

⁴⁴ El poder está presente en cada discurso, y, a su vez, cada discurso es un mecanismo de poder (Díaz, 2001)

⁴⁵ La producción de un orden por medio del discurso puede determinarse mediante la demarcación de los límites entre sujetos y sus relaciones sociales. Esto puede evidenciarse en los discursos oficiales provenientes del Estado, en

Al respecto, el autor toma algunos elementos propuestos por Basil Bernstein⁴⁶ en “*Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo*” para aclarar las nociones sobre la producción de los discursos. Cabe aclarar que aunque Bernstein no se relaciona directamente con un análisis del discurso, a partir de su *teoría general de los códigos*, provee aspectos que contribuyen en dicho análisis.

Para este socio-lingüista británico, “los códigos⁴⁷ regulan la reproducción de clases y la producción de recursos discursivos” (Díaz, 2001, p.55), ya que estos –códigos- han sido diseñados por las clases hegemónicas para construir discursos como mecanismos de control mediante los cuales se perpetúe el poder, por ende el discurso según Bernstein se define como un “recurso simbólico producto de la división social del trabajo de las categorías⁴⁸ implicadas en su producción” (Díaz, 2001 p.55).

Cada categoría conlleva una “voz especializada [...] una gramática fundamental adquirida o internalizada” (Díaz, 2001, p.57), por tanto la voz puede considerarse como el “efecto ideológico” que se produce dentro de una categoría cuando se genera un nuevo mensaje⁴⁹. A su vez, esta implica las relaciones sujeto-discurso y su adquisición se alcanza mediante la ubicación del sujeto en una estructura social regulada por discursos ya legitimados - *principio clasificador*-, una vez que sucede esto el sujeto se transforma en una *categoría especializada*⁵⁰ con una voz especializada.

La construcción de la voz implica la *realización* y la *adquisición*, la primera se evidencia en acciones y en prácticas del sujeto, mientras que la segunda llega a ser una operación subjetiva.

los que a través de textos legales y administrativos se ejercen directamente relaciones de poder y de control sobre los sujetos mediante mecanismos de poder y de control simbólico.

⁴⁶ 1850-1932 Pensador y activista socialdemócrata alemán, se afilió al Partido Socialdemócrata Alemán. En su principal obra escrita (*Las premisas del socialismo y las tareas de la socialdemocracia*, 1899) desmontaba algunos de los principios fundamentales de la doctrina marxista, como la teoría del valor trabajo o la predicción de un agravamiento de las crisis económicas que conduciría al derrumbamiento del sistema capitalista. (http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bernstein_eduard.htm. Tomado el 03/05/2015)

⁴⁷ Bernstein define al código como el regulador de una práctica discursiva “los significados que pueden ser legítimamente agrupados y como pueden estos significados ser realizados legítimamente” (Díaz,2001, p.59)

⁴⁸ Con este término el autor se refiere a los agentes (sujetos) o discursos.

⁴⁹ Mediante este término Bernstein hace referencia al texto, es decir, “a la forma de las relaciones sociales hecha visible, palpable, material” (Díaz,2001, p.57)

⁵⁰ Al respecto, el autor menciona que al transformarse en una categoría especializada, el sujeto adquiere la capacidad de realizar relaciones sociales de comunicación (Díaz, 2001, p.57).

De acuerdo con lo anterior, es la voz la que determina al sujeto y limita lo que puede ser un mensaje legítimo, por tanto, la voz es “la gramática de producción de significados [...] la ideología intrínseca a las prácticas sociales” (Díaz, 2001, p.57). Así, el mensaje es regulado por la voz en tanto se estructura mediante las relaciones de poder establecidas en las relaciones sociales, pues el sujeto se encuentra limitado por el discurso en el cual ha sido ubicado, y por tanto no cuenta con la autonomía de producir sus mensajes. No obstante el mensaje puede considerarse también como una fuente de cambio en la voz.

Ahora bien, para que una categoría especializada pueda realizarse requiere de *prácticas*, las cuales se entienden como “el mensaje de la categoría y su medio de adquisición” (Díaz, 2001, p.57). En este sentido, si un discurso es una práctica social de producción y clasificación de significados, este sólo puede ejecutarse mediante un texto –mensaje-, el cual contiene códigos que lo estructuran y circulan mediante las relaciones sociales. En pocas palabras, cada discurso contiene una voz propia producida en sus relaciones sociales.

Por otra parte, además de conceptualizar los elementos de la producción de discursos, Bernstein comenta que existen dos principios reguladores fundamentales para analizar las categorías y las prácticas: la *clasificación* y la *enmarcación*. El primer principio “regula el aislamiento entre categorías y es el medio de su producción” (Díaz, 2001, p.56), es decir, es el que se encarga de regular las relaciones de poder entre los discursos y los sujetos, el que crea la identidad del discurso frente a los demás discursos⁵¹. El segundo principio alude a “la regulación de las prácticas comunicativas entre categorías. Específicamente, la enmarcación que regula las variaciones de los principios de comunicación” (Díaz, 2001, p.56), es decir, este principio se encarga de regular las variaciones de las modalidades de control de los discursos entre las categorías.

En este orden de ideas el análisis de la producción, distribución y regulación del discurso implica la noción de código a partir de la cual se generan las relaciones entre lo micro –*práctica pedagógica*- y lo macro –*discurso pedagógico*-.

⁵¹ Bernstein argumenta que el *principio de clasificación* otorga una identidad al discurso que genera una identidad específica en el sujeto y conlleva a la reproducción de las relaciones de poder entre sujetos.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Si bien, el interés principal de este capítulo es indagar sobre el Dispositivo Escolar y el Discurso Regulatorio General en relación con el LPCEID, resulta pertinente indagar sobre la concepción de *Discurso Pedagógico* (DP), y su relación con la *Práctica Pedagógica* (PP), ya que este se constituye como una “categoría estructurante y subyacente al contexto de reproducción”⁵² (Díaz, 2001, p.85)

Antes de conceptualizar estas nociones, es importante comentar que los discursos institucionales, como es el caso del DP, comprenden funciones *constitutivas* y *regulativas* específicas, las cuales aluden a la “orientación del sujeto a posiciones deseadas; a través de la producción de enunciados reguladores con funciones ubicadoras” (Díaz, 2001, p.49). Gracias a estas funciones el discurso posibilita y da lugar a la emergencia de textos y prácticas realizadas en relaciones sociales específicas.

Dicho lo anterior, pasaremos entonces a la conceptualización de las nociones correspondientes a este apartado. El DP se constituye como un “dispositivo de reproducción de formas de conciencia y de identidad específicas a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas, entre categorías específicas” [...] (Díaz, 2001, p.48); en este sentido, el DP construye una forma de conciencia determinada debido al control simbólico que ejerce sobre las categorías –agentes-, como resultado de la combinación de diferentes discursos que a su vez no provienen del mismo campo, es decir, está conformado y tiene como fuente principal para su formación distintas teorías que hacen posible su legitimación, las cuales se seleccionan y reproducen, no solo a nivel discursivo sino en diversos campos de práctica.

Así, su constitución permite definir al DP como “una región practica/discursiva la cual institucionaliza límites, reglas específicas y principios regulativos e instruccionales” (Díaz, 2001, p.89), que se implementa a través de las prácticas pedagógicas educativas.

⁵² En este sentido, cada discurso “da pie a cierta organización de conceptos, al agrupamiento de objetos, a ciertos tipos de enunciación, los cuales forman, de acuerdo con su grado de coherencia, rigor y estabilidad, temas y teorías” Foucault (1992). Citado por (Díaz, 2001, p.86),

La *práctica pedagógica* por otra parte, es el “modo de ubicación de los alumnos en unidades específicas de conocimiento constituidas en el discurso instruccional específico [...] implican el modo de ubicar a los alumnos en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas, patrones o paradigmas de conductas, carácter y manera” (Díaz, 2001, p.94); están constituidas por relaciones sociales y regulan las relaciones entre transmisores y adquirentes. En otras palabras las PP aluden a las *realizaciones pedagógicas* mediante las cuales el discurso pedagógico tiene lugar.

Ahora bien, este concepto involucra a su vez la *práctica instruccional* y la *práctica regulativa*, ambas reguladas por el DP. La primera, se relaciona con “la selección, transmisión y evaluación del conocimiento y las competencias legítimas que deben adquirirse” (Díaz, 2001, p.95); la segunda alude a la “ubicación de los alumnos en un orden legítimo” (Díaz, 2001, p.95), es decir, esta se encarga de la transmisión del sistema dominante de símbolos de un orden específico. Así, estas dos prácticas permiten la relación entre el DP y la PP, en la medida en que el discurso pedagógico determina los límites ideológicos, teóricos y metodológicos de las prácticas pedagógicas⁵³.

Otro de los componentes que integran al discurso en la dimensión pedagógica son las *prácticas organizativas*, es decir, los sitios organizacionales -contexto- donde prácticas y discursos pedagógicos convergen. Entonces, los significados que se realizan en la práctica pedagógica son controlados por el discurso pedagógico a través de la regulación de las posiciones de los sujetos y de las relaciones sociales de estos en el contexto que han sido ubicados, el cual es denominado como “contexto de reproducción”.

De este modo, la conjunción de estos tres elementos integra la *Teoría de la reproducción pedagógica*, en la que discursos, prácticas y espacios se interrelacionan mediante un código pedagógico establecido por los mecanismos de poder y control simbólico en las relaciones sociales. Dicha teoría además de contemplar los elementos constitutivos del contexto de reproducción del discurso educativo, tiene en cuenta “las condiciones políticas, sociales,

⁵³ Cabe aclarar que aunque el DP cumple con el papel limitador de la PP, dentro de las limitaciones que este ejerce existe un rango de posibles variaciones de la práctica pedagógica, es decir, que a pesar de la regulación del discurso pedagógico, la práctica pedagógica no es necesariamente transformada por él.

institucionales, técnicas y teóricas de reproducción-transformación de las relaciones sociales relevantes al campo de producción y a las modalidades de control simbólico” (Díaz, 2001, p.60).

Mario Díaz en su texto distingue dos procesos de re-contextualización:

“el primero selecciona los discursos del campo de producción discursiva para formar el qué y el cómo del discurso pedagógico. Este proceso crea lo que hemos llamado el campo intelectual de la educación. El segundo proceso de recontextualización ocurre cuando las teorías y los conceptos creados dentro del campo intelectual de la educación son ubicados ideológicamente de acuerdo con las demandas de la socialización legítima, en el escenario escolar” (Díaz, 2001, p.87).

Es decir, los procesos de recontextualización por los que atraviesa el discurso pedagógico deben estar aprobado y regulados por un conjunto de diversas instancias, las cuales determinan el proceso de implementación, lugares, agentes y espacios, que legitiman la teoría pedagógica, a la vez que permiten al DP recontextualizarse, y una vez implementados en la escuela afectan el Discurso Pedagógico⁵⁴. Según lo anterior, el DP se plantea entonces como un recurso discursivo regulador, recontextualizador, productor y reproductor de un orden gramatical de producción de nuevos textos en el escenario educativo, constituyendo así los “*textos pedagógicos legítimos*”⁵⁵ en los que se integran principios y reglas específicos para mantener orden en sus procesos de reproducción en las prácticas pedagógicas.

En suma, el discurso pedagógico es aquel que determina formas de conciencia e identidad específicas a través de normas que regulan las relaciones entre los diferentes sujetos que asumen un rol determinado –maestro, alumno- en el campo pedagógico y a través de este que se seleccionan y fijan los límites del que enseñar y como enseñar directa o indirectamente, convirtiéndose así en *Discurso Pedagógico Oficial* ya que el Estado tiene la potestad para producir y reproducir el discurso mediante las macro-relaciones y micro-relaciones presentes en el Dispositivo Escolar.

Las relaciones entre el Discurso Pedagógico y los Contextos de Reproducción son reciprocas, ya que varían según la época y las demandas que esta imponga, sin embargo, si se presentan modificaciones serán aprobadas y avaladas por las instituciones del Estado pertinentes y encaminadas a los nuevos discursos que se plantean sin cambiar las reglas discursivas que se

⁵⁴ La escuela juega un papel más de crítico en la reproducción, que en la producción del discurso. (Díaz, 2001, p.87).

⁵⁵ Al respecto, Díaz menciona que bajo esa perspectiva cualquier texto pedagógico puede considerarse como una integración selectiva, una articulación y una contextualización de pedagogemas -unidad mínima susceptible de evaluación- (Díaz, 2001, p.90)

legitimaron desde el comienzo, en otras palabras, el DP está mediado por el *Discurso Oficial*, sin embargo, es el Discurso Pedagógico el que proporciona las bases para la organización del tiempo del espacio y la recontextualización del discurso, aspectos necesarios para que se lleve a cabo la práctica pedagógica.

EL DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL

Si bien el Discurso Regulatorio General agrupa diferentes discursos del Estado, es a través del Discurso Pedagógico Oficial (DPO) -visto como práctica discursiva- que se ejerce el control y el poder en las instituciones educativas. En este sentido, resulta conveniente mencionar algunos asuntos respecto a este elemento.

Díaz argumenta que el DPO puede:

“considerarse como una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del estado. El Discurso Pedagógico Oficial puede considerarse como el efecto del trabajo de las prácticas políticas del Estado sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales. Esto significa que la práctica política del estado transforma el modo existencia y el modo de funcionamiento de los discursos, prácticas y relaciones sociales” (Díaz, 2001, p.66).

Este a su vez produce una conciencia e identidad pedagógica sobre los agentes, agencias, prácticas y discursos al concebirse como el *Discurso Oficial de la Educación*. Así, el DPO tiene diferentes formas de transmisión y producción, los *textos formales* y los *enunciados descriptivos*, los primeros cumplen un papel regulador mediante sistemas de enunciados codificados y normativos -decretos, leyes- y los segundos mantienen una posición legítima y oficial a partir de la cual se institucionalizan en el aula prácticas pedagógicas y se delimitan las modalidades pedagógicas de su reproducción.

En este sentido, el DPO tiene como función controlar todas las relaciones que se establecen en el campo educativo y posicionar sutilmente al sujeto donde se desea, es decir, de manera imperceptible para el sujeto. En igual medida, el DO permite, legitima y delimita las concepciones no solo de contenidos, espacios, sino además de los sujetos que se implican y circulan en el campo pedagógico.

El Estado es un agente crucial en las decisiones que se toman frente a la reproducción del discurso, ya que tiene la facultad de hacer modificaciones consideradas como necesarias no solo en los discursos que están circulando o que circularán, también en el enfoque que se abordará -si bien todas las personas se posicionan desde un discurso además lo asumen desde un enfoque, ya sea directa o indirectamente-. Esta situación se presenta debido a las carencias que se evidencian en las relaciones sistémicas entre el campo de producción y control simbólico, lo que da pie a que el Estado de manera natural intervenga. En palabras de Mario Díaz: “parecen existir hoy en la escuela diversas formas de reproducción de identidades a través de sus prácticas regulativas e instrumentales” (Díaz, 2001, p.7).

Es decir, a través de la educación el Estado se permite operar, difundir, aplicar y modificar los discursos que ellos consideran pertinentes -dado que la función básica del DPO es el ejercicio del poder-, por tanto la educación puede concebirse como “una agencia del Estado que está incorporada en una red de relaciones directas o indirectas que ligan la familia y la educación al Estado” (Díaz, 2001, p.78).

Si bien los diferentes discursos que circulan están determinados por principios dominantes, también en la recontextualización se ponen en juego dos campos que hacen parte fundamental en el campo educativo. Al respecto, Díaz propone un modelo de recontextualización en el que se exponen dichos campos, el primero es el *Campo de Recontextualización Oficial* (CRO), este se encuentra “regulado directamente por el Estado, a través de la legislación y los servicios civiles que en ocasiones esta permeado por asuntos políticos internacionales” (Díaz, 2001, p.79); el segundo campo es el *Campo de Recontextualización Pedagógica* (CRP), el cual se define como “los principios y prácticas que regulan la circulación de teorías y prácticas del contexto primario o de su producción a los contextos de reproducción pedagógica” (Díaz, 2001, p.79), en este sentido, aunque algunas agencias de educación pueden tomar decisiones de manera autónoma en el modo en que se deben aplicar los diferentes discursos, se encuentran limitados siempre a la estrecha relación que tienen los campos de producción y reproducción simbólica sobre el CRO y el CRP⁵⁶.

⁵⁶ Debe recordarse que la educación es una agencia crucial entre las agencias especializadas del campo de control y que sus producciones (teorías, prácticas y discursos) se crean y circulan de manera selectiva. (Díaz, 2001, p.79)

En conclusión, la re-contextualización que se presenta en el campo educativo es legitimada y por ende reproducida sin mayores impedimentos ya que está respaldada por el Estado, dicha re-contextualización se encuentra mediada por políticas públicas o requisitos exigidos internacionalmente. Sin embargo, al plantearse esta recontextualización y tomar productos de otros campos se corre el riesgo que modifiquen o adecuen de manera incorrecta el campo en el que se pretenden implantar, generando así ciertos discursos y prácticas alrededor de estos productos, que aunque cumplen con lo establecido y lo requerido por los principios dominantes que le interesan al Estado se alejan de manera drástica en cuanto al significado que tiene su campo de origen.

EL DISCURSO REGULATIVO GENERAL.

Hechas las precisiones anteriores, ahora es pertinente hablar sobre el *Discurso Regulatorio General (DRG)*⁵⁷, el cual nace de las relaciones de poder y control –principios dominantes- que son legitimadas por las diferentes agencias del Estado y mediadas a través del *consenso*.

A saber, existen diversos discursos que circulan de manera mecánica en las relaciones sociales existentes en los contextos, es decir, que no existe un discurso unificado sino varios, los cuales se encargan de sustentar los principios dominantes; estos discursos se encuentran agrupados de manera general en el DRG, pues mediante este el Estado reproduce y conserva las relaciones de poder y control por medio de textos legales y administrativos.

Su objetivo primordial se centra en:

“El establecimiento y la definición de un *orden, relación e identidad* dominantes a través de las ideologías que éste incorpora y las prácticas que regula para la constitución de las modalidades generales de consenso de la sociedad. Así, los principios dominantes definen las modalidades

⁵⁷ Es necesario aclarar que “se restringe este término a los discursos oficiales del Estado, en la medida en que estos se realizan en textos legales y administrativos, los cuales se relacionan con el orden, la relación y la identidad” (Díaz, 2001, p.61)

específicas de la realización del Discurso Reglativo General, el cual a su vez, fija los límites de las prácticas regulativas legitimadas”⁵⁸(Díaz, 2001, p.63).

Para puntualizar, los principios dominantes son los que definen las modalidades específicas de la elaboración del DRG. Este a su vez fija los límites de las prácticas regulativas legitimadas y se realiza por medio de textos y prácticas generadas en diferentes escenarios como; el Estado -sistema político, legal y administrativo-; el campo de reproducción –producción y reproducción económica-; y el campo de control simbólico –reproducción y producción cultural-. Todo lo anterior enmarcado dentro de una relación recíproca con las relaciones de clase.

Ahora bien, para que los principios dominantes puedan establecerse, mantenerse y reproducirse, el *consenso* es una condición necesaria, ya que a través de este se legitiman y reproducen los discursos en los diversos grupos sociales que componen una sociedad específica. No obstante, para que esto suceda se requiere de *agencias especiales*, es decir, de ideologías, discursos y prácticas que transformen “las contradicciones y los conflictos entre los diferentes grupos sociales en consenso” (Díaz, 2001, p.62). Este proceso se lleva a cabo en las prácticas cotidianas del sujeto como producto del control simbólico –agencias de control simbólico-.

EL DISCURSO REGULATIVO GENERAL Y EL LINEAMIENTO PEDAGOGICO CURRICULAR

En suma, podemos evidenciar en primera instancia las complejas relaciones que se desprenden sobre el Dispositivo Escolar, el DRG y los diferentes discursos y prácticas que desde estos se generan; en segundo lugar, podemos observar el estrecho vínculo que tienen dichos discursos con el poder y la ideología; y por último, quedan expuestas igualmente las diferentes posiciones, características y procesos entre los campos de reproducción, control simbólico y recontextualización.

⁵⁸ El Discurso Reglativo General intenta en su realización legitimar lo que podemos denominar relaciones verticales y horizontales de una sociedad dada. *Las relaciones verticales* se refieren esencialmente a los principios de estratificación social los cuales regulan las relaciones entre grupos sociales de acuerdo con una distribución del poder y principios de control dados. El DRG intenta legitimar diferencias, esencialmente, aquellas diferencias creadas por la distribución de poder entre grupos sociales. *Las relaciones horizontales* se refieren a los principios que establecen comunidades fundamentales por ejemplo la nacionalidad, ciudadanía, responsabilidad, colectiva, hermandad, patriotismo, etc. El DRG intenta crear lo similar entre lo diferente. (Díaz, 2001, p.63)

De este modo el LPCEID se enmarca como un DPO ya que es un texto que busca transmitir y reproducir nociones, las cuales pretenden guiar las prácticas educativas haciendo uso de enunciados codificados y normativos que están organizados de manera detallada y descriptiva, con el fin de que los agentes lleven a cabo las actividades que se plantean en él sin distorsión alguna.

Ahora bien, al ser el LPCIED un DPO, este sufre un proceso de recontextualización⁵⁹ en el campo de reproducción⁶⁰ –sistema escolar- ya que los discursos que son determinados por el Estado a través del Lineamiento y las agencias recontextualizantes, intentan crear y mantener las condiciones para ubicar y reubicar el conocimiento y las prácticas sociales de modo pedagógico.

Sin embargo, la posición del LPCEID en el campo de reproducción del sistema educativo está regulado por el campo de control simbólico, ya que aunque dicho documento es un mecanismo de regulación y de legitimación, también es una modalidad en la que el control simbólico se perpetua por medio del poder que se le ha otorgado, legitimando así, reglas y prácticas desde los principios dominantes.

Finalmente, el DRG que se produce en un campo, se implementa y desarrolla en primera medida para que circule en un campo específico, es decir, aunque el LPCEID fue construido desde un ámbito de políticas públicas se pensó para llevarse a cabo en el campo educativo.

⁵⁹ Operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes campos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico (Díaz, 2001).

⁶⁰ Estructura organizativa para la reproducción selectiva de discursos educativos (Díaz, 2001).

CAPÍTULO IV ANÁLISIS: FORMACIÓN EN LECTURA EN LA EDUCACION INICIAL

RUTA METODOLÓGICA

Teniendo en cuenta el objetivo planteado en el trabajo investigativo, acerca de la Formación en Lectura en la educación infantil, establecimos una ruta metodológica que nos permitió dar cuenta de los hallazgos obtenidos en la revisión documental del LPCEID, y además nos conllevó a su análisis bajo el lente de la perspectiva formativa asumida en el marco conceptual del proyecto. Asimismo, fue necesario establecer el modo en que se daría dicha revisión y los aspectos que tendríamos en cuenta al momento de analizar el documento, debido a la amplitud de asuntos que en él se abordan acerca de la Educación Inicial.

Inicialmente decidimos que el ejercicio investigativo estaría circunscrito únicamente a la revisión documental del corpus sin ningún tipo de observación a las prácticas pedagógicas en un jardín infantil/colegio y/o colegio, por tanto el acercamiento al documento lo llevamos a cabo de la manera más precisa posible, de modo que la información que obtuvimos guardo completa fidelidad al contenido del Lineamiento y en esa medida logramos establecer cuál es el estatuto de la concepción de lectura presente en el LPCEID, las relaciones con la Formación en Lectura en la Educación Inicial que existen en él, y dar respuesta a los demás propósitos del trabajo investigativo.

En la elección del corpus, centramos la búsqueda en un documento que posibilitara observar las directrices que desde el Discurso Oficial se proponen sobre la lectura y la Formación en Lectura a los espacios de práctica que ocurren en las instituciones de Educación Inicial, lo cual condujo la mirada hacia el LPCEID, ya que es precisamente este el documento oficial que rige, regula y brinda orientaciones pedagógicas a los jardines infantiles/colegios y/o colegios del distrito y por ende a las prácticas pedagógicas que en ellos tienen lugar.

Teniendo en cuenta que los objetivos del proyecto parten de la necesidad de determinar cuál es el estatuto de la lectura en la Educación Inicial, resultó necesaria la aproximación al documento haciendo énfasis primordialmente en este aspecto para lograr dar respuesta a dicho cuestionamiento y posteriormente, poder determinar cuál es la concepción de Formación en Lectura que se plantea para la Educación Inicial en los jardines infantiles/colegios y/o colegios.

Así, la ruta metodológica que seguimos comprende cinco fases que dieron lugar al desarrollo del trabajo investigativo; revisión y construcción del marco conceptual; revisión del corpus -LPECEID-; sistematización y elaboración de matrices conceptuales de los hallazgos obtenidos a partir de la tematización del corpus; definición de las unidades de análisis; y por último, desarrollo de las unidades de análisis y conclusiones finales.

Fase 1: Revisión y construcción del marco conceptual

En la primera fase de la ruta metodológica construimos el marco conceptual del proyecto que funcionó como lente para delimitar el acercamiento y la revisión del corpus. En principio, determinamos las categorías conceptuales que enmarcarían el acercamiento al documento y el proceso de análisis, las cuales nos permitieron establecer la perspectiva desde la cual tomamos los postulados teóricos que estructuraron el trabajo investigativo.

Estas categorías (Formación y Dispositivo Escolar) comprenden y se estructuran a partir de la revisión y relación de los conceptos de *formación; voluntad; interés; lectura; Discurso Pedagógico Oficial; Discurso Regulatorio General y prácticas pedagógicas*, los cuales soportan la observación del objeto de estudio dentro de la perspectiva teórica.

Es importante mencionar que decidimos abordar a la lectura no como una categoría de análisis, sino como un apartado dentro de otra categoría, particularmente por su carácter de objeto de estudio de diferentes campos de saber. Asimismo, durante los acercamientos al LPCEID encontramos que la lectura se encontraba estrechamente ligada con la literatura, situación que nos exigió tenerla en cuenta en los análisis correspondientes. No obstante, debido a que contamos con una perspectiva teórica desde la cual pudiéramos la asumir conceptualmente, pues como objetivo no era nuestro interés y como categoría resultaba demasiado amplia, decidimos abordarla brevemente desde los planteamientos de Roland Barthes y no profundizar mucho analíticamente en ella.

Fase 2: Revisión del corpus

Durante la segunda fase tuvo lugar el acercamiento al LPCEID, en este proceso en primera instancia efectuamos una lectura del texto en su totalidad para caracterizarlo y lograr una mayor apropiación de los elementos que lo componen. En un segundo momento se completó una

revisión adicional del texto que permitió identificar las concepciones sobre lectura, literatura, formación, prácticas pedagógicas, Educación Inicial e infancia, que se plantean en el LPCEID.

Para finalizar la etapa de revisión, realizamos una tercera lectura del texto a la luz de las categorías establecidas en el marco conceptual, lo que permitió determinar los aspectos del LPCEID que se tendríamos en cuenta para el proceso de sistematización.

Es a partir de estos tres acercamientos realizados al documento, como logramos los aspectos centrales del texto y su correlación con las categorías conceptuales, especialmente con el fin de conocer los planteamientos sobre la Formación en Lectura que desde el Discurso Oficial se proponen para los jardines infantiles/colegios y así contar con elementos que nutran el proceso de análisis.

Fase 3: Sistematización y elaboración de Matrices Conceptuales

En la fase de sistematización, luego de los hallazgos obtenidos en la revisión del documento, elaboramos una matriz de análisis de doble entrada, en donde se contemplaron por una parte, las categorías de análisis –Formación, Lectura y Dispositivo Escolar-, y por otro, los pilares de la Educación Inicial; las dimensiones de desarrollo; apuestas pedagógicas para el trabajo en la Educación Inicial- desarrollos por fortalecer y Otros –orientaciones para sala materna, observación y valoración del desarrollo, la maestra y el maestro en la Educación Inicial, vínculo entre la familia y el jardín infantil/colegio o colegio -. (Ver anexo)

Dicha matriz se construyó a partir de la selección de citas específicas del texto relacionadas con las categorías conceptuales, es decir, todas aquellas citas que referían tanto explícita como implícitamente aspectos concernientes a formación; voluntad; interés; lectura; Discurso Pedagógico Oficial; Discurso Regulatorio General y práctica pedagógica. Así mismo, luego de esta selección, se clasificaron las citas según su relación con los parámetros establecidos en la matriz.

La pertinencia de la elaboración de esta matriz como ejercicio metodológico del trabajo investigativo, radicó en la concreción de las unidades de análisis, especialmente porque fue a partir de los vínculos entre las citas y las categorías como nos fue posible identificar las líneas que orientaron el análisis sobre la Formación en Lectura en el LPCEID.

Fase 4: Definición de las Unidades de Análisis

Para el proceso de definición de las unidades de análisis, realizamos un trabajo de interrelación conceptual entre la información obtenida en la matriz de sistematización del LPCEID y las perspectivas del marco teórico del proyecto. Dichas unidades ponen en tensión ejes conceptuales contenidos en el Lineamiento, desde los cuales fue posible llevar a cabo la revisión documental y posterior análisis del documento en miras del objeto de estudio.

Es importante mencionar que, cada unidad de análisis se compone a su vez por diferentes aspectos que se relacionan entre sí y trazan el hilo conductor que conlleva a la especificación de los contenidos de cada unidad, dando paso a la posterior definición de los conceptos que se proponen en el LPCEID. Al respecto, las tres unidades que se lograron definir son *Concepción de infancia, Prácticas pedagógicas y Lectura*.

El propósito fundamental de la determinación de las unidades de análisis radicó en brindar elementos de observación con los cuales se llevó a cabo el proceso de investigación, lo que permitió conocer y analizar las concepciones que se proponen en el LPCEID sobre el objeto de estudio.

Fase 5: Desarrollo de las unidades de Análisis y Conclusiones

La última fase de la ruta metodológica consistió en desarrollar cada una de las unidades de análisis con el objetivo de analizar los elementos de observación previamente establecidos para finalmente dar respuesta al interés fundamental del proyecto, *indagar por el estatuto de la lectura establecido en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito y la manera en que se relaciona con la Formación en Lectura en el Discurso Oficial de la Educación Inicial*.

En este sentido, el desarrollo analítico de cada una de las unidades de análisis estuvo fundamentado en tensionar el soporte conceptual del trabajo investigativo y los hallazgos obtenidos en la revisión del LPCEID, generando así las conclusiones sobre el estatuto de la Formación en Lectura en la Educación Inicial.

CONCEPCIÓN DE INFANCIA

Consideramos la concepción de infancia en este ejercicio investigativo como una unidad de análisis, ya que a partir de tal se han creado, reformulado y desarrollado diferentes estrategias y concepciones que responden a intereses particulares propios de lo que en la actualidad se conoce como infancia. Es decir, desde esta nueva perspectiva se plantea un discurso encaminado a mostrar al niño como *sujeto de derechos*, lo cual implica un cambio en las políticas públicas que inciden de manera directa en la Educación Inicial, la cual demanda prácticas pedagógicas particulares.

Desarrollo histórico de la concepción de infancia

Desde el LPCEID, se plantean relaciones directas entre los conceptos de *infancia*, *desarrollo infantil* y *desarrollo humano*, pues es a partir de ellos que se construye la apuesta de la Educación Inicial en el Distrito. No obstante dichas relaciones no tienen su fundamento en el campo formativo, sino en el campo político, desde el cual se relaciona la Educación Inicial con un plan de ahorro, pues:

“fortalecer la promoción del desarrollo infantil en la primera infancia garantiza el desarrollo humano de un país, contribuyendo al bienestar de los sujetos y de la sociedad en su conjunto, por los efectos que éste tiene a corto, mediano y largo plazo. Pero también, y en forma simultánea, la inversión que un país destine para garantizar las condiciones adecuadas para la promoción del desarrollo infantil integral⁶¹ y armónico en la primera infancia, se hace sustentable por el ahorro de costos posteriores en salud, educación y protección” (LPCEID, 2010, p.36).

En este sentido, podemos observar que los conceptos anteriormente mencionados tienen su origen en la manera en que se concibe al niño y la niña en un contexto determinado -en este caso en el LPCEID-, pues si bien la concepción de infancia ha tenido bastantes transformaciones⁶², en la actualidad esta se constituye como un problema de interés público y por tanto, se han modificado diversos discursos para poner todo a disposición de los niños y las niñas.

⁶¹ Con este término se consideran los aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales y cognitivos, lo cual se convierte en un derecho universal, asequible a todos independientemente de la condición personal o familiar (LPCEID, 2010, p.33)

⁶² Dichas concepciones se ampliaron en la introducción de este ejercicio investigativo las cuales están contempladas en el Capítulo I, en los apartados, Desarrollo infantil y Educación Inicial, del LPCEID

Es decir, si desde la perspectiva Kantiana el efecto de la educación es la formación, uno de los tantos efectos de la Educación Inicial, desde el LPCEID, es reducir futuros gastos, se asume la educación como una inversión, por lo tanto el desarrollo infantil es un aspecto clave en el desarrollo humano de una sociedad, ya que si se aborda las necesidades que tienen los niños y

Niño como sujeto de derechos

A partir del siglo XX se evidencia una fractura en la concepción de infancia que se encontraba vigente, dado que se pasa de asumir a los niños y niñas como beneficiarios, a sujetos sociales, quienes poseen roles como ciudadanos y plena libertad de participar y decidir sobre su presente y su futuro. Bajo este horizonte, en el LPCEID se asume a la población infantil desde una perspectiva de derechos que tiene como propósitos irrevocable, el potenciamiento del desarrollo del niño y la niña y la atención integral en todos los ámbitos en que los menores se desenvuelven, de ahí que la Educación Inicial sea una apuesta interesante para garantizar que se cumplan a cabalidad estos dos aspectos.

Ahora bien, esta concepción de infancia no es un asunto local, pues es desde políticas internacionales que se propone este enfoque y la introducción de nuevos términos que lo respalden, amplíen y promulguen. Se posiciona entonces al niño y a la niña como el centro de nuevas políticas públicas con un tratamiento preferencial, a través del establecimiento de normas y leyes adaptadas en Colombia, dando paso a la construcción de legislaciones a favor de los derechos de la infancia⁶³, discursos que terminan por atravesar a los sujetos, ubicándolos en lugares determinados desde los cuales tendrán lugar sus propios enunciados (Díaz, 2001).

Al respecto en el LPCEID, se menciona que:

“la Política de Primera Infancia reconoce al niño y a la niña, desde la gestación hasta los 6 años, como sujeto pleno de derechos, sin importar los distingos de edad, género, raza, condición biológica, etnia o estrato; y como ser único, con una especificidad. De la misma forma, recoge la concepción que se ha construido en la actualidad, alrededor de lo que son y representan una niña y un niño como un ser social activo en su proceso de desarrollo y en permanente evolución, con una identidad específica personal, biológica, psíquica, social y cultural en expansión, que debe ser valorada y respetada. Dentro de esta concepción amplia de niño y niña, la primera infancia es considerada en la política como la etapa del ciclo vital crucial para el pleno del ser humano en

⁶³ Entre las cuales encontramos la Constitución política de 1991; la ley 12 de 1991, que ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño, y la Ley 1098, Código de Infancia y Adolescencia, en donde se establece el derecho al desarrollo integral en la primera infancia (LPCEID, 2010, p.31).

todos sus aspectos y decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social” (LPCEID, 2010, p.32).

De esta manera se promueve, desde las políticas públicas garantizar los derechos de los niños y niñas asegurando que se cumplan, que no se vulneren, que se sancionen a las personas o instituciones que no lo hagan y que se reparen a los niños y las niñas que no se les ha garantizado sus derechos. Lo anterior por medio de una corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad; por supuesto la Educación Inicial juega un papel importante en todo esto, dado que se constituye como un derecho que permite visibilizar, abordar y vigilar que se cumplan los demás derechos.

Desde aquí, es posible evidenciar como el discurso pedagógico, hace parte de un discurso social, que fácilmente se toma como un “dispositivo de reproducción de formas de conciencia e identidad específicas a través de la elaboración de reglas que regulan las relaciones sociales y los diferentes roles no solo de los transmisores sino también de los adquirientes” (Díaz, 2001, p.48). En esta media se considera entonces, no solo los derechos que tienen los menores a la educación, sino que también se añaden los derechos de los padres a trabajar, lo que conlleva a que los jardines infantiles/colegios se hagan cargo de los pequeños por unas horas para que sus padres puedan acceder al ámbito laboral.

En definitiva, la Educación Inicial se asume en LPCEID como la etapa decisiva en la que se puede compensar algunas desigualdades o carencias económicas, sociales y culturales, que hacen que los niños y las niñas estén en desventaja con pares de otras clases sociales que si han tenido oportunidad y acceso a la Educación Inicial sin problema alguno.

La Educación Inicial al ser un derecho suple y remedia los vacíos emocionales, económicos y culturales de los niños y niñas y se presenta como un beneficio que contribuye en el potenciamiento del desarrollo infantil; lo que en algún momento de su texto Mario Díaz conceptualiza como la función constitutiva de los discursos institucionales, es decir, “se orienta

al sujeto a una posición deseada, a través de la producción de enunciados reguladores con funciones ubicadoras”⁶⁴ (LPCEID, 2010, p.48).

No obstante a lo largo del Lineamiento, se insiste en la perspectiva de los niños y niñas como sujetos de derechos, a quienes se les debe:

“Propiciar permanentemente espacios de participación en los que niños y niñas tomen decisiones, expresen manera libre y espontánea sus sentires, pensamientos y emociones, propendiendo por actos de iniciativa, y de regulación emocional dirigidos a su formación personal, democrática y ciudadana” (LPCEID, 2010,p.55)

En relación con la perspectiva Kantiana, compete cuestionarse sobre el concepto de formación que se propone en el LPCEID, pues si desde Kant la formación implica un acompañamiento de Otro hasta que este el hombre pueda hacerse cargo de sí mismo, es el adulto -maestro y maestra- a quien corresponde tomar decisiones arbitraria y autoritariamente sobre la formación de los niños y las niñas, dado las relaciones que ya encarna con el saber. En este sentido, decir que los niños y niñas son sujetos de derechos con facultad para decidir y participar de manera abierta sobre su proceso formativo, implica que son capaces de valerse por sí mismos, cuando en realidad están desprovistos de saber y son guiados por sus impulsos.

Permitir que los niños y niñas se expresen y se comporten según sus impulsos, dará paso a que estos tomen sus propias decisiones sin un acompañamiento que coarte y restrinja su libertad, lo que tendrá efectos más adelante ya que las acciones que se lleven a cabo en la infancia repercutirán de manera directa en la adultez, es decir, los efectos posteriores que tengan lugar después de la primera infancia dependerán directamente de la educación que se reciba en esta etapa. Por tanto al dejar en el círculo del aplazamiento la disciplina y la instrucción, suscita aparentes efectos de formación.

Desde la perspectiva de la formación la educación busca de manera directa restringir la libertad en los niños y las niñas, ya que esta es sinónimo de *imposibilidad*, “La libertad es el impulso, la negación del Otro, la falta de pausa para poder delinear un proyecto. En libertad, nada se produce” (Bustamante, 2010, p.12). Si no se pone en la mesa las reglas, restricciones y

⁶⁴ Es decir “el discurso se convierte en el soporte y en el lugar de emergencia de los textos y de las prácticas realizadas como, o en, relaciones sociales específicas” (Díaz, 2001, p.41).

coacciones para someter la voluntad de los niños estos no tendrán un referente Otro, lo que conlleva a preguntarse ¿Qué tan pertinente es no restringir las demandas de los niños y las niñas en los jardines infantiles/colegios?⁶⁵

Ahora bien, desde esta concepción se ha planteado una Educación Inicial que responda, asista y apunte a las demandas e intereses de dicha población.

Educación y Educación Inicial

Para la LPCEID la Educación Inicial es asumida como:

“un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado”. (LPCEID, 2010, p.47)

La transformación de la concepción de infancia a través de los años ha repercutido en la aparición de nuevos conceptos que se relacionan de manera directa con las “necesidades o exigencias”⁶⁶ que requieren los niños, si bien desde Kant se propone una educación que envuelve tres instancias –cuidado, disciplina e instrucción- , desde la década del 2000 se precisa la concepción de Educación Inicial desde una “perspectiva de derechos que tiene como fundamento la atención integral, que implica el cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo del niño y de la niña” (LPCEID, 2010, 28). Bajo esta perspectiva algunas⁶⁷ de las funciones que tiene la Educación Inicial son:

- “Todos los niños y niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y pleno desarrollo de sus potencialidades.
- Los primeros años de vida, incluyendo el periodo prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona.

⁶⁵ Algunas de las preguntas enunciadas en el análisis serán respondidas en el apartado de síntesis del trabajo investigativo, otras quedaran sin respuesta propuestas bajo el horizonte reflexivo que esperamos el lector asuma durante la lectura de las observaciones que aquí se plantean.

⁶⁶ Las comillas son nuestras, porque no son necesidades propias de los niños sino son exigencias que los adultos han legitimado en las prácticas pedagógicas a favor de los niños según algunos discursos de época.

⁶⁷ Haremos referencia solo a estas funciones porque competen directamente con los intereses propuestos para el trabajo investigativo.

- La Educación Inicial es una etapa educativa con identidad propia que hace efectivo el derecho a la educación.
- La educación, así como el cuidado de la salud y nutrición, tiene un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje” (LPCEID,2010,18)

Según lo anterior, la Educación Inicial comprende y acopla varios elementos como la nutrición, la atención y el fortalecimiento del desarrollo, como un todo y no se acepta la separación de alguno de estos elementos del resto, pues todos hacen parte de la atención integral, condición que se debe garantizar. Ahora bien, dichos aspectos al hacer parte del DRG reproducen y conservan principios dominantes⁶⁸ por medio de textos legales y administrativos que son incorporados a las prácticas cotidianas de los jardines infantiles/colegios y es desde allí que son adaptados de manera natural en la sociedad. Muestra de ello, se expone en el LPCEID con concepciones como niños y niñas como sujetos derechos; atención integral; potenciamiento del desarrollo, entre otros.

En suma, el concepto de educación al igual que el de infancia ha tenido una *descontextualización*⁶⁹, que se afianza en las políticas públicas y repercute en las prácticas pedagógicas. Se crea entonces una Educación Inicial que incluye de manera particular a la primera infancia y que garantiza que la población que acceda a ella tenga las condiciones para lograr un desarrollo integral en el que los niños y niñas construyan formas de comprender e interactuar con el mundo desde lo que ya saben, sin embargo, por sus condiciones de posibilidad a tan corta edad ¿el niño puede participar activamente en la construcción de mundo sin un saber?

Lo anterior se evidencia en las perspectivas que se tienen en cuenta –participación⁷⁰, genero⁷¹ e inclusión⁷² social- en relación con la Educación Inicial y las políticas públicas de la infancia. Si

⁶⁸ Relaciones de poder y control generales articuladas y legitimadas por las diferentes agencias del Estado, los cuales son mediados por el conceso (Díaz, 2001, 61).

⁶⁹ En vista de los hallazgos que encontramos durante este ejercicio investigativo resolvimos utilizar el término de descontextualización ya que el proceso de recontextualización, propuesto por Mario Díaz, aunque propone la reubicación de ciertos conceptos a otros campos, no abarca su desnaturalización, es decir, la descontextualización existe en cuanto los discursos que pertenecen a diferentes campos son ubicados en el espacio pedagógico y pierden su naturaleza tal como se evidencia en el LPCEID.

⁷⁰“La participación infantil debe ser asumida desde lo que son y caracteriza a los niños y niñas en primera infancia, por ello además de crear acciones y posibilidades para que sean escuchados, es indispensable crear mecanismos, planes, estrategias, acciones que permitan recibir su participación desde los códigos orales, corporales, gestuales, visibles no solo en el intercambio lingüístico con ellos y ellas, sino a través de su vivencia en el juego y el arte, entre otros” (LPCEID, 2010, p.50).

bien estos conceptos no hacen parte de manera directa de la educación si se incluyen en esta para desde el DPO se fijen y orienten a las personas a la posición que se desea.

Asimismo, se evidencia una re contextualización en la que los aspectos anteriores que pertenecen a otros campos –la política- se ubican en el espacio pedagógico y son asimilados de manera natural.

Aunque, indiscutiblemente la intención con la que se elaboró el LPCEID no es pretender preparar a los niños para la escolarización posterior, el currículo que se ha diseñado para que se lleven a cabo las prácticas pedagógicas es su mayoría está encaminado a responder a los gustos, intereses y necesidades que plantean los niños y las niñas sin restricciones. En esta medida el papel de los jardines infantiles/colegios y colegios es propender a que los niños y las niñas encuentren en este espacio diferentes alternativas: “para enriquecer sus experiencias, ampliar sus interacciones con pares y adultos y potenciar su desarrollo, independientemente, incluso, de que sus padres y madres estén vinculados laboralmente fuera del hogar” (LPCEID, 2010, p.46). Lo anterior, respaldado por objetivos, funciones y principios de la Educación Inicial, enmarcados desde políticas públicas y no fines formativos.

Respecto a los objetivos de la Educación Inicial, a lo largo del Lineamiento se expone que este radica en potenciar el desarrollo infantil para promover la equidad en oportunidades y compensar las desigualdades sociales y económicas, una vez más esto demuestra la marcada influencia del campo político en el ámbito educativo. Para llevar a cabo lo anterior, en el Lineamiento se plantean trece objetivos, no obstante, para efectos del proyecto, solo tomaremos tres de ellos en vista de que comprenden los intereses de la investigación.

⁷¹ “La Educación Inicial debe constituirse en un escenario en donde sea posible incorporar una perspectiva de inclusión, avanzando en el reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de géneros, culturas, condiciones étnico-raciales, condiciones de discapacidad, situaciones socioeconómicas vulnerables o de desplazamiento, para alcanzar la igualdad de oportunidades. Esto requiere, entonces, pensar en la Educación Inicial como uno de los escenarios en donde se consolidan e incorporan acciones afirmativas que permitan proteger, garantizar y promover con equidad los derechos de los niños y niñas según su particularidad” (LPCEID, 2010, p.50).

⁷² “Es necesario continuar aunando esfuerzos para que desde la primera infancia, niñas y niños se desarrollen a partir de sus individualidades sin que esto esté mediado por los preconceptos, imaginarios y construcciones culturales de lo que se entiende por ser mujer u hombre o sobre lo que cada quien tiene que hacer según su sexo. Desde la Educación Inicial es necesario propiciar el reconocimiento de las capacidades individuales de niños y niñas independientemente de su pertenencia a uno u otro sexo” (LPCEID, 2010, p.50).

- “1. Ofrecer y promover las mismas oportunidades de desarrollo armónico e integral a todos los niños y niñas, contribuyendo a compensar las desigualdades de origen familiar, social, cultural y/o económico.
- 7. Propiciar experiencias pedagógicas que promuevan en los niños y niñas, desde su gestación hasta los cinco años, el desarrollo armónico e integral en cada una de sus dimensiones: personal social, corporal, artístico, comunicativo y cognitiva en función de sus intereses y el fortalecimiento de sus potencialidades, en el marco de la garantía de sus derechos.
- 9. Propiciar permanentemente espacios de participación en los que niños y niñas tomen decisiones, expresen de manera libre y espontánea sus sentires, pensamientos y emociones, propendiendo por actos de iniciativa, autonomía y de regulación emocional dirigidos a su formación personal, democrática y ciudadana”⁷³ (LPCEID, 2010, p.54-55).

Los anteriores objetivos dan muestra de los resultados inmediatos que pretende la Educación Inicial, pues, se toma la educación como la fórmula para resolver de manera rápida algunos vacíos que se han creado desde diferentes sectores que serán resarcidos y compensados desde el preciso momento que el niño o la niña acceda a la Educación Inicial.

Las prácticas educativas y por ende los maestros y maestras han de suscitar a lo largo del proceso educativo que se lleva a cabo en este ciclo vital actividades, escenarios y condiciones para integrar las dimensiones, propuestas desde en discurso pedagógico, e intereses para así cumplir con las exigencias que conlleva que los niños y las niñas sean sujetos de derechos.

Es esta misma línea, los principios dos y tres de la Educación Inicial amplían los resultados que se pretenden con la Educación Inicial y contraponen algunos de los postulados desde las perspectiva filosófica que se asumen es este ejercicio investigativo.

- “2. *Del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos activos-as*, esto implica reconocerlos y reconocerlas como interlocutores válidos y propiciar su participación y vinculación como actores que construyen y propician dinámicas para su formación y desarrollo.
- 3. *Del reconocimiento de los intereses de los niños y las niñas*: en la educación infantil existen dos polos, uno lo conforman las capacidades naturales e intereses de los niños y las niñas, y el otro lo que los y las maestras quieren enseñar, es entonces esencial que las actividades propuestas por las maestras compaginen, profundicen y amplíen los intereses y capacidades de los niños y niñas” (LPCEID, 2010, p.51).

⁷³ Los números corresponden con el lugar que ocupan en la lista de objetivos que se contempla en el Lineamiento.

Se parte entonces de un concepto de Educación Inicial encaminado a modelos pedagógicos que potencien los procesos educativos y formativos en las instituciones escolares, que además recoge diferentes conceptos de otros campos y los asume como propios, sin embargo, pero no se deja de lado la atención enfocada a modelos asistenciales donde la alimentación, el cuidado, la higiene y las demás atenciones a las necesidades y la formación de hábitos son indispensables y tienen gran relevancia en las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en los jardines infantiles/colegios.

No obstante, el LPCEID enfatiza también en las funciones de la Educación Inicial y menciona que:

- “1. La Educación Inicial no implica escolarización. Reconoce la necesidad de una pedagogía para fundamentar la acción educadora pero no considera apropiado transferir la pedagogía escolar a la educación infantil. Propone una pedagogía centrada en el niño y la niña y, al mismo tiempo, constructora de conocimiento, identidad, cultura e inclusión.
- 4. La Educación Inicial es especialmente importante en el caso de niñas y niños que proceden de familias en condiciones de pobreza, porque de esta manera pueden hallar mejores oportunidades que contribuyan a potenciar su desarrollo” (LPCEID, 2010, p.53).

Hasta aquí nos hemos valido de algunos postulados planteados por Kant, sin embargo, es pertinente incluir algunas acotaciones planteadas por Herbart en relación con voluntad, educación e interés, dado que en el LPCEID se reconoce los intereses de los niños y niñas como sujetos activos proponiendo que las prácticas pedagógicas tengan como eje central la voluntad de los infantes. Respecto a lo anterior, Herbart señala que el niño viene desprovisto de voluntad, pues para poder alcanzarla es necesario someter sus impulsos para así alcanzar el gobierno de sí mismo; cuando ya se haya terminado el gobierno se puede comenzar la educación, que es rigurosa exigente y continua, pues no se cuenta con los deseos de los niños y niñas. En este sentido vale la pena cuestionarse ¿Cómo pueden los niños y niñas participar en su formación si aún no poseen saber?

Asistencialismo calificado y cuidado

En un primer momento el LPCEID menciona que existió una tensión entre el asistencialismo y la educación, el primero estaba dirigido a las clases bajas e incluía modelos asistenciales –alimentación, higiene, atención- encaminado a las necesidades básicas y a la

formación de hábitos y este preparaba para la educación formal⁷⁴; el segundo aspecto, incluía procesos educativos en las instituciones escolares en los que el énfasis recaía en los modelos pedagógicos, este estaba dirigido a clases medias y altas y este preparaba pro del potenciamiento del desarrollo⁷⁵.

Sin embargo, aunque se pretendió dejar de lado el asistencialismo, este se ha convertido en un *cuidado calificado*, lo que implica que se relacione en la actualidad de manera directa con la Educación Inicial, es decir, la educación y el cuidado calificado se convierten en apuestas inseparables en la política pública de la atención a la primera infancia en miras de reducir desigualdades económicas y de aprendizaje en los niños y niñas. En esta medida el aspecto pedagógico se combina con el aspecto de cuidado camuflado en la visión de garantía integral de derechos como una responsabilidad colectiva.

Desde el LPCEID se alude al cuidado calificado como: “la alimentación, las prácticas de aseo, la generación de condiciones para el sueño, que llevan implícitas acciones formativas, en tanto se convierten en espacios de intercambio y comunicación que transforman el cuidado en una experiencia pedagógica potenciadora del desarrollo” (LPCEID, 2010, p.50), sin embargo, en este ejercicio investigativo se denominará *asistencialismo calificado* pues no se quiere entrar en confusiones con el término de *cuidado* propuesto desde la perspectiva Kantiana.

El cuidado desde la perspectiva formativa, le supone a otro tener una serie de precauciones por un tiempo prolongado hacia los niños para que estos no se hagan daño, práctica que va dirigida al cuerpo y se aleja de la razón, el cuidado responde a que el niño sobreviva para que después pueda llegar a ser humanizado. Se requiere que al niño se le cuide desde pequeño y por un tiempo prolongado, ya que por sus condiciones de posibilidad no es adecuado que esté solo, por ende necesita el acompañamiento de un adulto que cuide de él hasta que pueda hacerlo

⁷⁴Relacionada la preparación para la escuela primaria, la vemos en el afán de muchos jardines porque los niños se preparen rápido para la educación formal ya que no se puede perder el tiempo. (LPCEID, 2010, p.24).

⁷⁵La tendencia de potenciamiento del desarrollo, surge desde los años 70 y se ha venido trabajando sobre todo con las artes, la literatura y el juego, pero quedó relegada a unas pocas instituciones que atendían a niños de sectores medios y altos, cuyos padres compartían la idea de que la finalidad de las instituciones era posibilitarles espacios y experiencias que potenciaran su desarrollo y dejaban la preparación para la educación formal a los colegios en el grado de transición (LPCEID, 2010, p.23)

por sí mismo. Los padres o cuidadores deben garantizar que “los niños no hagan uso perjudicial de sus fuerzas” (Kant, 1803, p.1), práctica que no tiene relación alguna con el saber pero sí con las condiciones físicas necesarias para que el niño pueda prolongar su existencia. Es necesario que se inculquen hábitos al niño cuando es pequeño, los cuales serán útiles para que años más adelante pueda ser disciplinado e instruido.

Sin embargo, desde el LPCEID, se toma a la Educación Inicial como la combinación de un asistencialismo calificado y un potenciamiento máximo del desarrollo en los niños y niñas, pues se pretende, que desde los jardines infantiles/colegios y colegios se promuevan prácticas de aseo y alimentación saludable, se generen condiciones para el sueño entre otras, a través de momentos que signifiquen cognitivamente y afectivamente, sin dejar de lado el acompañamiento en actividades propias de la primera infancia.

Es decir, en los jardines infantiles/colegios es necesario que se atienda al niño, se preserve su vida en las mejores condiciones pero sin afectar sus intereses para que este se pueda desarrollar tanto individual como colectivamente por medio de pautas sociales que vinculan de manera natural al niño con el medio social y la cultura de la cual hace parte. La concepción de formación se diluye completamente, pues no se busca que el niño se aparte de sus impulsos sino que por medio de estos llegue a ser adulto, ya que desde la Educación Inicial y las políticas públicas de infancia se plantean que los niños sean escuchados, y se propicie el reconocimiento de sus capacidades, sin dejar de lado el asistencialismo, lo que conlleva a que más adelante puedan dejarse dominar por sus caprichos momentáneos. De aquí radica la importancia de que en un inicio se restrinja los impulsos del niño y este a cargo de otro para que él lo acompañe y trace ciertos límites que le permitan dar forma a su vida.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Las concepciones que mencionamos anteriormente –niño como sujeto de derechos, Educación Inicial, asistencialismo calificado- se asumen, desarrollan y llevan a cabo en los jardines infantiles/colegios a través de las prácticas pedagógicas, las cuales buscan garantizar los derechos de los niños y las niñas. En esta medida fue necesario abordar las prácticas pedagógicas como una unidad de análisis al divisar que desde estas, circula todo un discurso que las legitima.

Las prácticas de aula que se desarrollan en la jornada escolar, el lugar del maestro y del jardín infantil/colegio son asuntos que están enmarcados dentro del DRG a partir del cual se generan enunciados que soportan prácticas pedagógicas; muestra de ello puede evidenciarse, en el LPCEID al regular y legitimar las prácticas que se dan en la Educación Inicial a través de la estructuración e implementación de los pilares, los desarrollos por fortalecer y los ejes de trabajo -aspectos que serán retomados más adelante- desde los cuales los maestros y las maestras son posicionados.

“La función básica del Discurso Pedagógico Oficial debe ser reconocida como aquella del ejercicio del poder. Esta función se realiza esencialmente en la predeterminación discursiva de los patrones de conducta (reforzando las normas existentes, cambiando las normas viejas y produciendo nuevas normas); en el reconocimiento y legitimación de todos los instrumentos y medios de organización del trabajo social de reproducción de la cultura escolar (agentes, discursos y prácticas académicas y administrativas) y en la legitimación e institucionalización de los lugares específicos para la realización de prácticas pedagógicas” (Díaz, 2001, p.68).

Hemos dicho antes que los principios dominantes hacen referencia a las “relaciones de poder y control generales, articuladas a través de, y legitimadas por, las diversas agencias del estado, las cuales son el medio por el cual un orden general del universo de categorías, prácticas y relaciones se reproduce y desarrolla” (Díaz, 2010, p.61), en este sentido, puede evidenciarse que en el LPCEID a través del DRG y manteniendo los principios dominantes, se fijan los límites que se llevan a cabo en las prácticas regulativas legitimadas, las cuales responden a intereses particulares ya establecidos.

Así, el DRG es la consecuencia de los principios dominantes que circulan en el Estado y que se pretenden conservar y reproducir en un marco de control como las prácticas específicas, en esta medida, el LPCEID pretende que las acciones que lleven a cabo los maestros y las maestras, padres, madres y demás personas que estén involucradas en la Educación Inicial, respondan a los principios dominantes que están implícitos en el texto.

Prácticas de aula.

Desde el LPCEID se asume a las prácticas pedagógicas como la disposición de espacios, lugares y roles que permiten que se tengan lugar ciertas acciones pedagógicas en el escenario

educativo. Estas prácticas pedagógicas se fundamentan en la observación⁷⁶ y el seguimiento al desarrollo infantil⁷⁷ en la primera infancia, pues lo que los niños y niñas hagan y dejen de hacer en el jardín infantil/colegio repercute en su desarrollo posterior.

Al respecto el LPEID señala que:

“De este modo, el seguimiento al desarrollo, se constituye en el mecanismo privilegiado que tienen las maestras y maestros para aprender acerca de lo que son, de lo que saben y de lo que son capaces de hacer los niños y las niñas, convirtiéndose en el medio más propicio para conocer, acompañar y apoyar sus procesos de desarrollo particulares y colectivos y de esta manera, tomar decisiones frente a las acciones pedagógicas, experiencias y ambientes enriquecidos que permiten tanto a la maestra como al maestro incidir e intervenir de manera adecuada en el desarrollo de los niños y las niñas en relación con sus ritmos propios, avanzando así, en el reconocimiento y respeto por la diversidad” (LPCEID, 2010, p.220).

Lo anterior evidencia que las acciones pedagógicas están centradas en observar y a hacer seguimiento por una parte, a las características y los ritmos de desarrollo de los niños y las niñas, y por otra, a las actividades que realizan ellos de manera natural, esto mediante un acompañamiento continuo, sistemático, intencional y compartido de los maestros y las maestras a través de medios, estrategias y mecanismos que permitan hacer seguimiento al desarrollo -el observador, registros anecdóticos, muestra de eventos en tiempos específicos, muestras de trabajo, carpeta de trabajos, entre otros-.

El LPCEID contempla la construcción de ambientes pedagógicos favorables pues estos permiten que la estadía en el jardín infantil/colegio sea más placentera, creando así, un lazo de confianza entre niño-maestro, a partir del cual el buen trato y el afecto se instituyen como elementos principales dentro del conjunto de principios de la Educación Inicial (LPCEID, 2010). De este modo, las prácticas de aula responden a intereses múltiples –ritmos propios de aprendizaje, ambientes pedagógicos favorables, imperativos políticos, semblantes de maestros, etc- que no se relacionan directamente con la formación, ejemplo de esto se menciona a continuación:

⁷⁶ “Mecanismo predominante para el proceso de seguimiento, ya que brinda información relevante de cómo llegan, cuáles son sus características propias, sus gustos, intereses, miedos entre otros rasgos que son singulares, convirtiéndose en un proceso particular que no responde a criterios homogéneos y arbitrarios” (LPCEID, 2010, p.221).

⁷⁷ “Es un proceso continuo, dinámico, intencional y sistemático que da cuenta de los avances, logros, fortalezas y aspectos a potenciar expresados en el hacer cotidiano del niño y la niña, a partir de las múltiples experiencias y oportunidades de desarrollo que desde el jardín infantil/colegio o colegio se privilegian” (LPCEID, 2010, p.220).

“Es preciso que en la Educación Inicial se implementen prácticas pedagógicas para avanzar hacia la eliminación de aquellos contenidos que a través de las interacciones cotidianas, los usos del lenguaje, los textos y las ilustraciones, reproducen y perpetúan en el tiempo, las expresiones de discriminación en razón del género, lo que permitiría dar inicio a un proceso de transformación de los tratamientos desiguales e inequitativos que experimentan las niñas durante esta etapa de la vida” (LPCEID, 2010, p.51).

En este sentido, el lugar del maestro está relacionado con las disposiciones naturales y físicas de los niños y niñas en un momento determinado, es decir, las prácticas pedagógicas se diseñan, planean y ejecutan para dar respuesta a las características de cada niño y niña, llevando el énfasis hacia las formas de ser y estar en el mundo y los ritmos propios de aprendizaje de cada uno, más que en el aspecto formativo de su educación.

Claramente observamos entonces que las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en las instituciones, propenden a que no solo los sujetos estén ubicados en una posición determinada, sino que también lleven a cabo prácticas esperadas dispuestas en los discursos ya establecidos.

En palabras de Díaz la práctica pedagógica puede entenderse como:

“La articulación de la interrelación de dos prácticas reguladas por el Discurso Pedagógico, la práctica instruccional relacionada con la selección, transmisión y evaluación del conocimiento y competencias legítimas que deben adquirirse y la práctica regulativa incluida en lo instruccional y relacionada con la ubicación de los alumnos en un orden legítimo. La transmisión de un sistema dominante de reglas (símbolos) de orden, relación e identidad ocupa un lugar esencial en la práctica regulativa” (Díaz, 2001, p.95).

Ahora bien, la línea en que están las prácticas pedagógicas desde el LPCEID, más que ubicar a los niños y niñas en modelos de aprendizaje, busca que los maestros y las maestras adquieran conocimientos y habilidades relacionados con la producción de competencias, dado que se quiere situar a los maestros y las maestras en conductas y situaciones específicas relacionadas o no con su profesión, en esta medida la práctica pedagógica se constituye en un intento por controlar todo lo que acontece en las instituciones educativas y las experiencias entre las relaciones sociales que allí se establecen.

En este sentido existe una estrecha relación entre el asistencialismo calificado y las prácticas pedagógicas en la Educación Inicial, pues estas últimas buscan responder a una atención integral por medio de dos prácticas:

“Ya que es posible integrar el cuidado calificado, con el potenciamiento del desarrollo, no sólo cuando a los niños y las niñas se les lleva en brazos, sino al mirarlos, sonreírles, hablarles, cantarles, leerles, ponerles música y favorecer experiencias con la literatura, el arte, el juego y la exploración del medio”(LPCEID, 2010, p.219).

En sí, las prácticas pedagógicas por el afán de responder a múltiples demandas que le son impuestas a través del discurso terminan realizando un sin número de actividades que buscan resultados y efectos inmediatos que no están relacionados con la formación de los niños y las niñas, pero que si responden a incorporar los principios dominantes a las prácticas cotidianas y a las relaciones que se producen allí para preservar y controlar los sujetos en la posición deseada.

Lugar del jardín infantil/colegio y/o colegio.

El LPCEID entiende el jardín infantil/colegio y/o colegio como el espacio al que asisten los niños y las niñas para ampliar sus experiencias, sus relaciones con los adultos y niños de su misma edad y fortalecer y potenciar procesos de desarrollo, todo esto bajo la atención integral. En esta medida señala al jardín infantil/colegio o colegio como:

“El primer espacio educativo del ámbito de lo público que sitúa a los más pequeños de nuestra sociedad con otros niños y niñas, semejantes en edad, mayores o menores, y con personas adultas que se plantean una intencionalidad pedagógica; conformando un ambiente estimulante para la construcción del mundo de los afectos, del mundo social y moral de los bebés. ...Las experiencias cotidianas en las salas dan cuenta de la existencia de una serie de tareas que se convierten en encuentros privilegiados para la provisión de cuidado, protección y confianza. Se trata de espacios de íntima vinculación del adulto con el niño/a: momentos de higiene, de alimentación, de sueño, situaciones vinculadas a costumbres, a significaciones sociales, que varían según las culturas y sectores sociales. Dichos espacios implican aprendizajes implícitos y conforman un telón de fondo del escenario cotidiano. Al tratarse de acciones que atraviesan en forma espontánea e inconsciente las relaciones entre las personas, se tornan invisibles, transversales y no parecen ser consideradas como enseñanza sistemática e intencional. Sin embargo tienen una significación importantísima en estos primeros años en los que el niño/a se está formando como persona.

Los niños/as están aprendiendo cotidianamente a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones y pensamientos a través de experiencias vinculares y sociales, que funcionan como escenario fundante donde comienza a escribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento: ¿quién soy? ¿cómo estoy? ¿cómo soy para el otro?, ¿cómo es el mundo para mí?, ¿cómo soy yo para el mundo?, ¿qué me pasa?” (LPCEID, 2010, p.86).

Estos planteamientos ponen en tensión el lugar del jardín infantil/colegio en el proceso formativo del niño, en primera medida, porque alude a ciertas prácticas cotidianas como “momentos de higiene, de alimentación, de sueño, situaciones vinculadas a costumbres, a significaciones sociales” (LPCEID, 2010, p.86), las cuales se hacen pasar como acciones fundamentales en la práctica pedagógica, que aunque no tienen nada que ver con el saber que poseen los maestros y las maestras, sí es un compromiso de éste responder de manera amorosa y complaciente a ciertas tareas que le son impuestas.

En segundo lugar dado que estas prácticas, que sin duda hacen parte del asistencialismo calificado, “tienen una significación importante en los primeros años en los que el niño y la niña se está formando como sujeto”, (LPCEID, 2010, p.86) se está llevando a una práctica generalizada en la que el niño y la niña permanentemente dependen de personas que estén a su cargo lo cual no resulta perjudicial para su desarrollo pues por sus condiciones de posibilidad necesitan del acompañamiento y cuidado de otro. Lo que nos llama la atención es que dicha situación se perpetúa a lo largo del ciclo vital, lo cual conlleva a dejar en el círculo del aplazamiento el hacerse cargo de sí mismo, las relaciones con el saber y la imposibilidad de posicionarse como sujeto.

En palabras de Kant “se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos” (Kant, 1803, p.3), lo que implica controlar sus impulsos, aquietarlos, en si la función de la escuela es controlar los impulsos y restringir la libertad de los niños y niñas – disciplina- para que más adelante cuando ya estén en disposición pueda impartírseles la instrucción, -el saber-.

Ahora bien, si se ha hecho alusión a políticas públicas, DRG, DO, y DPO la escuela debe existir por alguna razón, recurramos a Díaz:

“El sistema educativo contribuye a preservar el dispositivo establecido de reproducción de la cultura de la escuela a través de la provisión del marco legítimo y de los límites dentro de los cuales las agencias educativas pueden operar y dentro de los cuales la reproducción de los

principios dominantes pueden realizarse. La dimensión legal está en la base del poder político del estado, y básicamente reproduce las relaciones de poder entre el estado y el sistema educativo” (Díaz, 2001, p.69)

Desde aquí podríamos decir, que es la escuela el lugar donde se reproduce todo el discurso y es desde allí, que se producen y legitiman las condiciones planteadas por los textos formales y reguladores para legislar las prácticas de control simbólico en la educación y donde se mantienen las relaciones deseadas por el DPO. Y, entonces la escuela no es vista como “una cultura coercitiva” (Kant, 1806, p.18), sino que se toma como el escenario donde se pueden garantizar los derechos de la primera infancia.

En esta medida se discurre que los niños y las niñas van al jardín infantil/colegio o colegio a recibir un asistencialismo calificado y a que se potencie al máximo su desarrollo, lo anterior encaminado a sus intereses, bien advierte Herbart:

“Al principio se desarrolla en el niño, no una verdadera voluntad capaz de tomar decisiones, sino una impetuosidad bravía, que le arrastra de un lado a otro, que es un principio de desorden, que quebranta lo establecido por los adultos y que expone a toda clase de peligros la persona futura del mismo niño” (Herbart, 1806, p.89)

Si los niños son controlados por sus impulsos, no tienen la condición de decidir sobre sus intereses, por ende no pueden actuar, pensar y construir como un sujeto de derechos.

Ahora bien, las prácticas pedagógicas que se reproducen en los jardines infantiles/colegios/colegios están mediadas o acompañadas de prácticas familiares que apoyan, enriquecen y reproducen el DR para efectos de control social⁷⁸, en otras palabras, no se busca solo que maestros y niños estén en una posición determinada, sino que además padres de familia lleven a cabo un rol específico para hacer más efectivo el DR.

Al respecto el LPCEID menciona que:

“Este ideal enmarcado en relaciones de apoyo y colaboración mutua, se convierte en un estímulo para la búsqueda de canales efectivos que hagan de esta relación un binomio indisoluble, donde el

⁷⁸Díaz menciona al respecto que: “La escuela puede incluir como parte de sus prácticas discursos recontextualizados de las relaciones del alumno con la familia, la comunidad y los grupos de amigos (pares) para efectos de control social, con el objeto de hacer más efectivo su propio discurso regulativo” (2001, p.81).

reconocimiento tanto de las familias, como de las maestras como interlocutores válidos en el proceso de desarrollo de los niños y niñas sea más que una apuesta, un principio que guíe el accionar de cada uno, reconociendo que esta relación solo puede hacerse posible en el marco de sentimientos de confianza, cooperación y construcción colectiva” (LPCEID, 2010, P.234)

En este sentido el LPCEID también menciona a la familia como parte primordial en la Educación Inicial, proponiendo fortalecer el vínculo familia-jardín/colegio para que de manera integral y transversal se comparta la tarea de educar y potenciar el desarrollo armónico de los niños y niñas. De allí que la socialización⁷⁹ en los niños y las niñas se comparta de manera equitativa, es decir, que el cuidado y la crianza no sea exclusivamente del hogar pero que tampoco se desplace en su totalidad a los maestros y las maestras.

Si bien desde el Lineamiento se plantean estrategias que permitan favorecer dicho vínculo –jardín abierto, los contactos diarios, entrega de informes, participación activa en la puesta pedagógica, talleres con madres, padres e hijos- nos enfocamos en una estrategia que suscita cierto interés respecto a nuestro ejercicio investigativo *talleres de formación y sensibilización*:

“Es recomendable que estas jornadas se desarrollen dentro del diálogo de saberes, reconociendo a los padres y madres como portadores de saber y por tanto como interlocutores válidos con quienes se construyen consensos, superando las charlas magistrales. Teniendo en cuenta que el fortalecimiento de la familia y su vínculo con el proyecto pedagógico es fundamental sobre todo cuando se pretende buscar colaboración y armonía en beneficio de los niños y niñas, resulta recomendable por ejemplo, realizar talleres relacionados con pautas de crianza, hábitos de aseo, promoción del buen trato, lactancia materna, cuidado calificado, desarrollo armónico e integral, entre otros temas que sin duda fortalecerán las relaciones con sus hijos y la crianza positiva garantizando una Educación Inicial de calidad.” (LPCEID, 2010, p236)

Al respecto, las prácticas pedagógicas apuntan a realizar actividades que buscan de manera continua el bienestar físico, emocional e integral de los niños y niñas, lo que lleva a cuestionarse si ¿realizar talleres relacionados con pautas de crianza, hábitos de aseo, promoción del buen trato, lactancia materna, cuidado calificado, desarrollo armónico e integral garantiza la

⁷⁹ “Esta concepción de socialización “(...) ligada a lo temporal, donde se supone que existe algo antes que va a determinar las posteriores vinculaciones del sujeto, genera una ruptura entre los modelos familiares que trae el niño del hogar con los de la institución a la cual accede” Se propone un nuevo modelo que permite entender este proceso de socialización desde una mirada integral, afirmando que la socialización no es sucesiva sino simultánea, donde coexisten diversos modelos de socialización, entre los que se destaca la asistencia temprana de los niños y niñas a los jardines infantiles/colegios” (LPCEID,2010, p.233).

existencia de dicho bienestar dentro de las prácticas pedagógicas suscritas en la Educación Inicial?

Hasta cierto punto, se puede responder de manera afirmativa a este interrogante, pues desde el discurso se pretende que la Educación Inicial responda a un asistencialismo calificado y a un potenciamiento del desarrollo; y esta es la apuesta de los jardines infantiles/colegios/colegios, llevar a cabo talleres que potencien las responsabilidades que la familia tiene con los niños, pero se deja de lado la formación desde la perspectiva Kantiana.

El lugar que tiene el jardín infantil/colegio en relación con la formación es nulo, pues desde este no se promueven prácticas pedagógicas cuyo efecto conlleve a la formación, por el contrario, las actividades que allí se proponen están ligadas a la reproducción de prácticas circunscritas al DPO, estén o no relacionadas con el saber, desde las que se legitiman las dinámicas de la vida escolar.

Lugar del maestro y saber.

Para lograr que se lleve a cabo el potenciamiento del desarrollo y la atención integral, es necesario contar con la presencia de maestros y maestras que cumplan con las demandas que se requieren en la Educación Inicial; el cuidado y el afecto son aspectos importantes para esta profesión pues desde estos se abordan las diferentes actividades en la institución.

Desde el LPCEID menciona que:

“no es posible pensar la práctica pedagógica en estas edades diferenciando una acción de la otra, puesto que es posible potenciar el desarrollo a la vez que se llevan a cabo dinámicas de cuidado. A través de estas, la maestra o maestro acompaña los ritmos y cambios por los que atraviesa el bebé, siendo sensible y capaz de reaccionar oportunamente al ver el mundo desde la perspectiva del niño y la niña y procurando satisfacer las necesidades de ellos y ellas más que atender a las suyas propias” (LPCEID, 2010, p.215)

Así, evidenciamos que el maestro y la maestra al entrar a la educación⁸⁰ se someten a lo que los discursos indiquen llevando a cabo únicamente lo que allí se propone, que se preocupe y ocupe del vínculo afectivo de los niños y las niñas; del potenciamiento del desarrollo y las acciones en busca de este resultado. En suma, queda claro que las prácticas educativas están centradas en los niños y las niñas y los maestros y las maestras se apartan de su saber para ponerse en el lugar de sus estudiantes y comprender sus comportamientos y actitudes.

Las acciones que plantean los maestros y las maestras en los jardines infantiles/colegios responden en gran medida a planeaciones que posibilitan nuevos diseños para lograr interacciones con mayor sentido para los niños y las niñas; las demandas de los niños se convierten en el origen de las reflexiones individuales y colectivas de los profesionales sobre el saber pedagógico, construyendo así prácticas y dinámicas en las que los maestros y las maestras se acomodan a actividades que tienen sentido y son de interés para los niños y las niñas.

Los maestros y las maestras se ven enfrentados a retos y exigencias que están encaminadas más al orden del hacer que al orden del saber, pues aparte de llevar a cabo actividades que tengan efectos inmediatos, también, se preocupan por el cuidado calificado del niño y niña y por realizar y llenar formatos de seguimiento que certifican que prestan atención al proceso y del resultado que el niño o la niña puedan tener en el colegio o jardín infantil/colegio.

El LPCEID menciona que:

“se requieren maestras y maestros formados y abiertos a continuar su formación, que puedan acompañar, proveer, diseñar y planear un trabajo intencionado con los niños y las niñas. Este proceso implica comprender que existe un sujeto que construye su mundo activamente, con la mediación e interacción de un otro que le “lega el alfabeto cultural”, que le da significados culturales a los objetos, le muestra sus usos y le enseña las herramientas de la cultura” (LPCEID, 2010, p.48)

Ahora bien, desde la perspectiva Kantiana el niño al no tener un saber, porque nada sabe, necesita del acompañamiento de otro para que lo cuide –labor de los padres-, los discipline y lo instruya –labor de los maestros- y desde estas instancias se tenga como efecto la formación, sin embargo, aquí el maestro responde más a prácticas de cuidado y acompañamiento de experiencias que tengan los niños y las niñas en el jardín infantil/colegio/colegio, si el niño o la niña nada saben ¿cómo se puede diseñar y planear un trabajo intencionado con ellos?

⁸⁰“La educación es una agencia crucial entre las agencias especializadas del campo de control simbólico, y que sus producciones (teorías, prácticas y discursos) se crean y circulan de manera selectiva” (Díaz, 2001, p.79).

Por otra parte, el LPCEID señala que: “vale la pena hacer referencia al tipo de interacción que la maestra o maestro puede realizar, reconociendo que si bien debe estar siempre presente y acompañando a los niños y niñas, también puede darse el espacio para que interactúen espontáneamente con los objetos, teniendo en cuenta que no corran algún riesgo” (LPCEID, 2010, p.219), si se relaciona esto con la perspectiva Kantiana, dicha interacción de los maestros y las maestras con el niño y la niña corresponde a la instancia del cuidado, y recordemos que “se entiende por cuidado, las precauciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial de sus fuerzas” (Kant, 1806, p.1), entonces en ¿dónde queda el saber que se supone tiene el maestro?.

Para el Lineamiento, el saber que poseen los maestros y las maestras se desvanece y en cambio se le conceden al niño y niña un saber a partir de sus experiencias que legitimarán los contenidos, actividades y dinámicas que se impartirán en las prácticas pedagógicas. Así pues, si se asume que los maestros y las maestras tienen un saber cómo efecto de la formación, sus relaciones con el saber pasan a convertirse en una dependencia absoluta por los formatos, guías y actividades que completa, en las que la atención se centra en el cuidado calificado y se desplaza al saber.

Igualmente, se alude a los maestros y las maestras como un sujetos de apego, desplazando la figura del estatuto del saber para dar paso al maestro o maestra cariñosa, en el LPCEID se menciona que:

“los adultos que hacen parte de estas instituciones deben tener claro su papel como sujetos de apego, de “contenedores” de las necesidades, deseos, temores, expectativas y ansiedades que implican para el niño y la niña su ingreso y permanencia en un espacio nuevo y desconocido. Si bien tener en cuenta esta situación, es muy importante al ingreso por primera vez del niño y la niña a una institución, la posibilidad de establecer una relación de apego positivo sigue siendo fundamental a lo largo de toda la escolaridad e influye notablemente en el desarrollo de vínculos afectivos y sociales en el transcurso de la vida. Igualmente está ampliamente sustentado que el vínculo afectivo entre maestros, maestras y sus estudiantes, influye notablemente en la valoración y el deseo por el conocimiento” (LPCEID, 2010, p.88)

Nuevamente el Lineamiento señala la dependencia del lugar que ocupa el estudiante con el lugar que ocupan los maestros y las maestras, pues en el trascurso de la vida el niño y la niña crecen con la idea de que están en un lugar de demanda, y sus necesidades e intereses deben ser

suplidos de manera inmediata por sus maestros y maestras, lo que conlleva a que esta relación no cambie y se mantenga, es decir, la relación maestro-estudiante se perpetúa y no se supera, lo que implica que no se movilice el saber.

Aunque el LPCEID menciona que: “si bien es importante tener claro que las maestras no son las mamás ni las sustituyen, sí es la persona adulta más cercana que tienen los niños y las niñas para relacionarse (LPCEID, 2010, p.234)”, por tanto, las tareas que desempeñan los maestros y maestras atañen más a cuidados calificados relacionados con los proporcionados por la madre que a prácticas relacionadas con su saber.

Dentro del Dispositivo Escolar los maestros y maestras se constituyen en los agentes que reproducen el discurso en el campo de recontextualización pedagógica⁸¹, sin embargo, las prácticas, discursos y teorías provienen del Estado y se crean y circulan de manera selectiva. Como ya hemos mencionado, la localización y condiciones que se presentan en el universo escolar están enmarcadas en discursos que responden a principios dominantes, en esta medida, desde la Educación Inicial se crean ciertas directrices que permiten que la práctica pedagógica se lleve a cabo de la manera que se desea.

Lo anterior conlleva a analizar el surgimiento de los pilares de la educación, los desarrollos por fortalecer y los ejes de trabajo pedagógico propuestos desde el LPCEID, ya que se podrían considerar como la articulación de diferentes teorías y conceptos que de manera instruccional y regulativa orientan al maestro en su labor educativa y esboza su identidad en el jardín infantil/colegio y colegio.

Pilares de la Educación Inicial, dimensiones del desarrollo, ejes de trabajo pedagógico y desarrollos por fortalecer.

Los componentes instruccional y regulativo del DP funcionan como categorías determinantes de la PP. En otras palabras, el Discurso Pedagógico fija los límites teóricos, ideológicos y metodológicos de las prácticas pedagógicas y sus diferentes modelos. Esto

⁸¹Díaz usa el término CRP para describir los principios y prácticas que regulan la circulación de teorías y prácticas del contexto primario de su producción a los contextos de reproducción pedagógica (2010, p.79)

significa que entre todas las formas posibles de práctica pedagógica, el DP restringe el rango y el tipo de las prácticas de transmisión, adquisición y evaluación dentro de un orden legítimo específico (Díaz, 2001, p.95).

El trabajo pedagógico que se establece en el LPCEID se fundamenta en cuatro pilares – arte, juego, literatura y exploración del medio-, que se convierten en la forma en que los adultos y los niños y niñas pueden relacionarse entre sí y desde los cuales se potencializa su desarrollo a través de varias estrategias pedagógicas. Asimismo, las dimensiones del desarrollo infantil - personal-social, comunicativa, artística, corporal y comunicativa- se proponen como una manera de organizar la propuesta pedagógica sin llegar a fraccionar el niño o la niña, es decir desde la integralidad de lo que compone el ser humano se busca que la educación se haga presente, lo que conduce “a valorar la importancia de la intervención a través de la educación con el fin de fortalecer las adquisiciones infantiles, promoverlas a niveles superiores y sentar las bases de un desarrollo equilibrado e integral del niño y la niña” (LPCEID, 2010, p.57).

Aunque el LPCEID menciona que este no es un documento prescriptivo si no un documento que buscar orientar las prácticas pedagógicas, metodológicamente propone unos componentes relacionados con las dimensiones del desarrollo los cuales organizan el trabajo que se lleva a cabo en el aula, ejes de trabajo pedagógico, desde los cuales se trabaja actividades cotidianas. De estos se derivan los desarrollos por fortalecer que buscan que los maestros y las maestras encaminen sus prácticas pedagógicas.

En sí, el Lineamiento se constituye como un manual de instrucciones que maestros y maestras en su afán de responder a demandas exteriores siguen sin cuestionamiento alguno. Desde el LPCEID se proporcionan bases para la recontextualización de discurso⁸² que se

⁸² “Cualquier experiencia educativa formal conlleva descontextualización y recontextualización”. El Discurso Pedagógico se considera, en este caso, un medio de recontextualización del conocimiento (teórico o común). Al actuar selectivamente sobre el conocimiento que debe transmitirse, al abstraerlo de sus condiciones de existencia y al reenfocarlo, el discurso pedagógico reenfoca la experiencia de los alumnos, es decir genera nuevas formas de relación social con, y nuevas posiciones en, el conocimiento. Así la regla fundamental de la gramática del Discurso Pedagógico es el *principio de recontextualización* del tiempo, espacio y discurso a través del cual la cultura de la escuela se produce y reproduce (Díaz, 2001, p.93).

pretende implantar, la organización de tiempos⁸³ y espacios⁸⁴ no solo en el jardín infantil/colegio, sino fuera de estos, pues se crea el ideal de los niños y niñas como sujetos de derechos lo que implica que las acciones cotidianas se encaminen para lograr este propósito.

LA LECTURA

En vista del interés principal propuesto en el trabajo investigativo, en esta unidad de análisis prestaremos especial atención a las disposiciones que se encuentran enunciadas en el LPCEID sobre la lectura y todos los aspectos que a ella conciernen. Resulta conveniente aclarar, que aunque dichas formulaciones involucran diferentes elementos que contribuyen y nutren el trabajo analítico sobre el que se cimenta esta unidad, el énfasis lo mantendremos en la lectura. Vale esta aclaración puesto que en el Lineamiento la literatura se encuentra íntimamente relacionada con la lectura, y en tanto no existe una referencia teórica asumida desde el marco conceptual del proyecto alrededor de ella no se profundizara en el análisis ampliamente⁸⁵ pues como categoría resultaba demasiado amplia para abordar la lectura y como objeto de estudio no correspondía con los intereses que movilizaron la investigación.

Lectura, literatura y experiencia literaria

La literatura

“La cultura ha dejado un legado importante que enriquece la interacción entre el niño, la niña y la maestra o maestro, ésta se manifiesta en la forma en que les hablan, los arrullan y les cantan, involucrándolos en situaciones en las que usan la tradición oral, compartiendo nanas, historias, cuentos, relatos y canciones, que tienen beneficios significativos en el desarrollo integral. Impregnar la rutina del jardín infantil/colegio o colegio de experiencias literarias llenan de emoción a los niños y niñas, y se convierten en el pretexto perfecto para jugar, cantar, preguntar, compartir, comprender significados y disfrutar de la narración y la sonoridad de la palabra. De igual manera, resulta importante, favorecer un ambiente rico en experiencias para que los bebés

⁸³El Discurso Pedagógico regula, en este caso, el tiempo, estableciendo las normas y principios que regulan las variaciones de lo que puede llamarse “tiempo pedagógico”. Cómo el “tiempo” llega a ser “individualizado” o cómo los individuos se homogenizan en el tiempo (progresión temporal de la adquisición/transmisión) depende fundamentalmente de las teorías implícitas o explícitas del Discurso Pedagógico (Díaz, 2001, p.93).

⁸⁴ El Discurso Pedagógico regula, demarca y legitima el espacio social de la adquisición (espacio pedagógico), es decir, crea los límites entre lo que puede ser un espacio pedagógico legítimo y lo que no puede ser un espacio pedagógico. Así la constitución de espacios pedagógicos junto con sus límites físicos también conlleva valores símbolos e implica un orden específico. Si el espacio esta rígida o flexiblemente clasificado depende de los principios y teorías subyacentes del Discurso Pedagógico (Díaz, 2001, p.93).

⁸⁵ Puede que se den algunos análisis según la pertinencia, pero estos no se llevaran a cabo de manera profunda.

exploren libros, los lleven a la boca, los huelan o pasen sus hojas, en otras palabras que jueguen con ellos. Estas acciones marcan su primer acercamiento a la literatura. Por esta razón, los libros apropiados para la sala materna son aquellos elaborados con material de cartón, tela o plástico, con mayor predominio de imágenes, que de palabras.” (LPCEID, 2010, p.217)

Si bien la lectura no se menciona explícitamente en la cita anterior, en el LPCEID se le considera como un aspecto esencial en la Educación Inicial; no obstante, esta se encuentra estrechamente ligada a la literatura y en esta medida la concepción que existe sobre ella depende en gran medida de lo que se conciba como literatura en el Lineamiento. Así, antes de dilucidar los análisis correspondientes a la lectura debido al inseparable vínculo de ambos elementos, resulta necesario dedicar algunas consideraciones –sin ahondar mucho en ellas- a propósito de la literatura.

La literatura en el LPCEID alude a una ampliación del significado con el que comúnmente se le define, “*una de las bellas artes que emplea como instrumento la palabra*” (LPCEID, 2010, p.66), debido principalmente a que esta se queda corta para englobar todos los elementos que confluyen en ella, pues además de la lectura, comprende otras implicaciones que estructuran su concepción. Bajo esta mirada, la literatura se redefine en el Lineamiento de manera general⁸⁶ como:

“el arte de jugar con el lenguaje –no sólo con el lenguaje verbal, ni exclusivamente con el lenguaje escrito, sino con múltiples lenguajes– para imprimir las huellas de la experiencia humana, elaborarla y hacerla comprensible a otras personas” (LPCEID, 2010, p.66).

Aunque esta concepción es la base en la que se fundamentan las demás nociones con las que se relaciona la literatura, prestaremos especial atención a lo que se concibe como literatura para la primera infancia, pues es desde allí que se construye y estructura la noción de la lectura y las prácticas pedagógicas a través de las cuales se aborda en la Educación Inicial.

Frente a dicha definición hay varias cosas que señalar y resulta necesario ahora comentar que las consideraciones que haremos a continuación se soportaran en algunos postulados propuestos por Roland Barthes⁸⁷ frente a la literatura.

⁸⁶ Usamos el término general ya que, como se verá más adelante, el Lineamiento designa otras particularidades de la literatura para la primera infancia.

⁸⁷ Crítico, ensayista y semiólogo francés. Fue uno de los principales representantes de la nueva crítica o crítica estructuralista. (<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/barthes.htm>. Tomado el 20/11/2015)

Sus postulados no fueron tomados en cuenta en el marco conceptual del trabajo investigativo, debido a que la literatura no constituye un interés en el proyecto como objeto de estudio, y como categoría resulta muy amplia para abordar la lectura. No obstante, en vista de las relaciones que desde el corpus se proponen entre la lectura y la

Barthes argumenta que la literatura “es la grafía compleja de las marcas de una práctica, la práctica de escribir”⁸⁸ (Barthes, 1972, p.123), es decir, que bajo esta perspectiva la literatura se constituye como una práctica de escritura que formaliza las relaciones entre un lector, un escritor y una obra. En este sentido, tanto la escritura como la lectura forman una dupla necesaria para que la literatura exista y al hablar de formalización de las relaciones implica que hay un saber de por medio.

Podemos afirmar entonces que la literatura comprende y a su vez necesita, por una parte, de la escritura, en la medida en que le permite al sujeto tramitar los asuntos de su existencia; por otra parte, de la lectura, pues será mediante ella que se accederá a la escritura y por ende al saber; y por último del saber, en tanto es el que posibilita una relación dialógica entre los dos sujetos, el que escribe y el que lee, a través del texto.

Ahora bien, frente a la literatura en la primera infancia el LPCEID menciona que:

“La literatura se constituye en un pilar de la Educación Inicial: en un imperativo político que favorece la equidad desde el comienzo de la vida, al ofrecer a todos los niños y las niñas la oportunidad para descifrarse, expresarse, acceder a la cultura y aprender en igualdad de condiciones”. (LPCEID, 2010, p.67)

Aquí puede evidenciarse cómo elementos del campo de lo político –imperativo político, equidad, igualdad de condiciones- influyen y determinan las dinámicas y concepciones presentes en la educación; esta particularidad genera que desde el Discurso Oficial que rige las prácticas pedagógicas que se imparten en la Educación Inicial, se enuncien, legitimen, promuevan y desarrollen actividades, dinámicas y consideraciones que se distancian de las singularidades de la naturaleza simbólica de la literatura, de los asuntos formativos de la lectura y de las relaciones con el saber de ambas.

De este modo, al asumir a la literatura como un imperativo político se propicia la posibilidad de difuminar su sentido formativo, precisamente porque como se ha desdibujado su estatuto, esto ocasiona que los vacíos que fueron originados por lo anterior, se empiecen a ‘llenar’ con características que no le corresponden.

literatura, se consideró abordar brevemente en la unidad de análisis su obra “El Placer del texto”, por las consideraciones que allí se proponen frente a la literatura.

⁸⁸ Así como la literatura y la lectura se relacionan íntimamente en la concepción del LPCEID, Barthes también resalta el estrecho vínculo que también existe entre la lectura y la escritura. En vista de tal situación, la escritura se mencionara a lo largo de esta unidad de análisis, no obstante, no se realizaran consideraciones de tipo reflexivo sobre ella, pues no constituye un interés en la investigación.

“Hablar de literatura en la primera infancia implica abrir las posibilidades a todas las construcciones de lenguaje –oral, escrito y no verbal– que envuelven amorosamente a los recién llegados para darle la bienvenida al mundo, que son parte de su historia familiar y cultural y que se transmiten de generación en generación, unas veces en la materialidad de un libro y muchas otras veces a través de “libros sin páginas” es decir, de creaciones provenientes de la tradición oral que circulan en la memoria de los pueblos”. (LPCEID, 2010, p.66)

Como observamos en esta cita, la postura desde la que se asume la literatura en el Lineamiento contempla además de la escritura y la lectura –lenguaje escrito⁸⁹–, la oralidad y el lenguaje no verbal, aspectos que si bien pueden complementarla, en su esencia no la constituyen. Asimismo, al señalar que es posible que la literatura exista en unos casos a través de la materialidad del libro y en otros casos no, el estatuto de la literatura como práctica de escritura en la que convergen un lector, un escritor y un saber se desdibuja completamente, por un lado, porque como ya se dijo la escritura y la lectura resultan indispensables para la literatura, y por otro, se le están otorgando especificidades de la literatura a prácticas, dinámicas y campos que no corresponden con su naturaleza.

Otra de las características a tener en cuenta sobre la literatura en la primera infancia radica en su relación con los sentidos de los niños y las niñas.

“Cuando arrullamos, cuando contamos sencillas historias en los dedos de la mano, cuando jugamos A la Rueda-rueda o al Corazón de la piña, cuando cantamos nuestras coplas o recordamos una adivinanza, cuando ofrecemos libros de cartón o de papel para tocar, probar y hasta morder, o cuando contamos historias –las de los libros y las nuestras–, ofrecemos un legado literario para explorar “mundos otros” que sólo existen en el lenguaje” (LPCEID, 2010, p.67)

“Las experiencias literarias para la infancia abarcan diversos géneros: la poesía, la narrativa, los primeros libros de imágenes, los libros-álbum y los libros informativos, pero más allá de géneros y textos, aluden a la piel, al tacto y al contacto, a la musicalidad de las voces adultas y al ritmo de sus cuerpos que cantan, encantan, cuentan y acarician.”.(LPCEID, 2010, p.66)

Aquí, nuevamente queda expuesta la pérdida de su estatuto, pues aunque se intenta relacionar con algunos de los géneros que la constituyen, el énfasis recae en el ámbito de lo sensorial; en otras palabras, la literatura termina por convertirse en sensaciones, música y juegos y la lectura y la escritura pasan otra vez a segundo plano.

Ahora bien, naturalmente al enmarcarse en el campo de la producción simbólica la literatura abarca los asuntos de la existencia del hombre -emociones, sentimientos, pensamientos, etc.-, los cuales pueden manifestarse y expresarse mediante la música, la pintura, la escultura, la

⁸⁹ Bajo este término se hace referencia a la representación simbólica del lenguaje oral que se da mediante el código escrito.

literatura y en general en lo que refiere el campo de la estética, sin embargo, la manera en que se tramitan dichos asuntos en cada uno de estos ámbitos resulta diferente, dependiendo del modo en que se den las relaciones con el saber.

Por tanto, argumentar que para el caso de la literatura prima esencialmente lo sensorial⁹⁰, implica que la lectura y la escritura pasan de ser su medio principal de formalización del saber a ser complementos y añadiduras, y por ende, cuando se llevan a cabo prácticas pedagógicas en torno a estas sus estatutos se pierden, y en consecuencia, se genera sobre ellas un aparente efecto de formación en la educación de los niños y las niñas.

A propósito de lo anterior, es importante mencionar también que asumir como eje central de la Educación Inicial en la primera infancia estas dos prácticas –lectura y escritura- resultaría un desacierto, ya que debido a la etapa en la que se encuentran los niños y las niñas el acercamiento a la literatura y en particular a la lectura parte de otras instancias como el juego, principalmente porque es a partir de este que ellos reconocen el medio que los rodea. En este sentido, el LPCEID acierta al decir que antes que libros y géneros literarios, la aproximación inicial a la literatura debe darse mediante el juego, no obstante, esto pasa de ser una condición temporal que deviene de las posibilidades de los niños y las niñas, para convertirse en una constante en las prácticas educativas.

“Así como cuando juega a la casita y dice “digábamos que aquí era la sala”, cuando alguien le lee un libro, también le invita a hacer la misma operación y a descubrir que, en esa convención cultural llamada libro, se “hace de cuenta” que esas imágenes de bebés o de perros, “representan” perros o bebés reales” (LPCEID, 2010,p.68).

“Leer y jugar comparten las mismas operaciones simbólicas del “hacer de cuenta” y por eso la literatura, el juego y el arte permiten explorar mundos posibles: esos mundos abstractos del pensamiento y de la imaginación que son esenciales para construir conocimiento y operar con símbolos”. (LPCEID, 2010, p73)

“Al analizar los diferentes documentos expuestos en la primera parte, la mayoría muestra el juego como actividad rectora en la infancia; así mismo, en las diferentes instituciones que atienden niños y niñas de 0 a 6 años, se encuentra siempre presente en las programaciones y planeaciones, ya sea como principio pedagógico, como estrategia o como condición de desarrollo”. (LPCEID, 2010, p.60)

Podemos afirmar que esto ocurre en especial por las concepciones que se han propuesto en el Lineamiento -las cuales devienen naturalmente de lo que en otros campos se concibe como

⁹⁰ Con este término hacemos referencia a todas las sensaciones que se desprenden de la información proveniente de los sentidos

literatura- frente a los procesos educativos y pedagógicos de esta etapa que, como ya se ha mostrado y se seguirá exponiendo, comprenden más elementos de lo político y de lo económico, que de la formación. En vista de lo anterior, si esta definición de literatura no se acoge a lo que desde el campo del saber se propone, vale la pena preguntarse ¿es apropiado denominar literatura a lo que ocurre en la Educación Inicial? O en sentido más amplio ¿existe la literatura infantil?

Analícemos ahora dos asuntos más sobre la literatura, su objetivo y su lugar en la Educación Inicial. Frente a lo primero el LPCEID propone varios objetivos:

“el contacto con la literatura proporciona herramientas metalingüísticas imprescindibles para familiarizarse con el lenguaje escrito”. (LPCEID, 2010, p.70)

“Las historias contadas o leídas permiten explorar las convenciones del lenguaje escrito: las pausas, las inflexiones y los tonos interrogativos o exclamativos que se usan “para escribir la oralidad”, les sirven como un archivo que será indispensable para su posterior acercamiento a la lectura alfabética.”.(LPCEID, 2010, p.69)

“Las estructuras narrativas de los cuentos facilitan el acceso al “mundo-otro” de los símbolos escritos; la experiencia espacial de hojear libros de imágenes ofrece nociones de lateralidad, definitivas para el manejo del espacio gráfico; la riqueza de vocabulario facilita las nuevas operaciones de construcción de sentido y, todo ello, adicionalmente fomenta el deseo de leer”. (LPCEID, 2010, p.70)

“Al usar la lengua del relato, los niños y las niñas entran en contacto desde edades muy tempranas con la literatura y se familiarizan con las características de formas del lenguaje más elaboradas, lo cual les permite descifrar y expresar sus emociones e imaginar mundos posibles.” (LPCEID, 2010, p.131)

“Las amplias experiencias con la escritura y la lectura les permitirán a los niños y las niñas descubrir las múltiples funciones sociales y estéticas del lenguaje escrito, así como lograr identificar los diferentes tipos de textos como los narrativos, informativos, descriptivos, prescriptivos, entre otros.” (LPCEID, 2010, p.138)

Estos apartados exponen de manera clara dos propósitos esenciales, por un lado la literatura tiene como función ser el puente hacia el lenguaje escrito y por el otro, brindar las pautas de acercamiento a la educación formal. Analicemos el primer propósito.

Como ya hemos mencionado, la literatura bajo la perspectiva de la formación se define principalmente como la conjunción entre la escritura y la lectura alrededor de un saber, esta triada tiene como resultado una obra o texto. Bajo este panorama, tal objetivo encaja a la perfección; ahora bien, según la concepción que se propone en el LPCEID sobre la literatura y los libros que se recomiendan para la primera infancia en la Educación Inicial, se observan dos

incongruencias; en primera instancia uno de los géneros literarios pilares en esta etapa y a partir de los cuales se irá dando el acercamiento al código escrito, son los libros álbum, libros cuyo contenido fundamental radica esencialmente en imágenes sin texto o con muy poco.

“[...] los niños y las niñas pueden “leer” imágenes. Hojear y manipular los primeros libros de imágenes los libros- álbum desarrollan capacidades perceptivas e interpretativas y fomenta el amor por la lectura. (p.140)

“[...] además de estos libros sencillos, en literatura infantil existe otro género denominado “libro-álbum”. Un libro-álbum es aquel que cuenta una historia valiéndose de palabras y de ilustraciones que se van complementando mutuamente a lo largo de las páginas para construir el sentido. Los libros-álbum se parecen al cine, en el sentido de que no es suficiente “contar” con las palabras, sino “ver” simultáneamente las imágenes. Por eso, al leerlos, es necesario mostrarlos de frente, para que niños y niñas puedan conectar el texto con la ilustración, pues la historia se construye mediante esa interrelación de lenguajes. Los libros-álbum les permiten “leer” a su manera: interpretar, “adivinar”, plantearse hipótesis sobre el lenguaje escrito, anticipar el curso de la historia y educar su sensibilidad y su sentido estético. Por eso se dice que son como museos a su alcance” (LPCEID, 2010, p.72)

En segundo lugar, se propone a la oralidad como base de la literatura en la primera infancia y como principal apuesta de acercamiento al código escrito; ahora, si bien es cierto que la literatura necesita en cierta medida de la oralidad para llevar a cabo actividades como lecturas en voz alta, expresar emociones que suscitan la obra, etc., y antes de que la escritura fuera creada por el hombre era la oralidad la que permitía mantener la memoria y transmitir la cultura de los hombres; es solo cuando la escritura y la lectura aparecen en la historia de la humanidad que la literatura surge⁹¹. Por ende, pretender que la oralidad como eje central será la que permita el acercamiento al código escrito, resulta equívoco, sobre todo si se excluye la escritura y especialmente a la lectura.⁹²

“Las bases para el acercamiento a la lectura y la escritura hunden sus raíces en el afianzamiento del lenguaje oral y en las posibilidades de jugar con todo tipo de lenguajes, incluyendo el dibujo, la pintura, la música y la expresión corporal, entre otros” (LPCEID, 2010, p.147)

En cuanto al análisis del segundo propósito, como ya expusimos en la primera unidad, la Educación Inicial que se propone desde el LPCEID no se enmarca en el ámbito de la educación formal, por tanto, todas las experiencias y prácticas que se dan en ella poseen en cierta medida -

⁹¹ Al respecto podría argumentarse la existencia de la lectura de imágenes mucho antes de que apareciera el código escrito, sin embargo, solo se considerara lectura a la práctica que se ha develado desde la postura asumida en el proyecto.

⁹² Es importante resaltar que bajo estos argumentos no se pretende desdibujar la importancia de la oralidad en la Educación Inicial, como tampoco se está proponiendo a la lectura y la escritura como únicas prácticas que permiten el acercamiento al lenguaje escrito.

en algunas más que en otras- un porcentaje de preparación para la educación posterior -la formal- ; al respecto, solo diremos que lo consideramos acorde.

“Aprender a leer y escribir, en el sentido alfabético, es un complejo rito de tránsito, pues el lenguaje escrito no es la mera transposición del lenguaje oral y requiere de complejos procesos de análisis y síntesis, no sólo para entender “el truco de la lectura alfabética”, es decir, la relación entre grafemas y fonemas, sino para acceder a otra forma de comunicarse”. (LPCEID, 2010, p.69)

Finalmente para cerrar las consideraciones sobre la literatura, abordaremos su lugar en la Educación Inicial. Así, bajo el panorama que ofrecen los propósitos expuestos, se evidencia que el lugar de la literatura en la Educación Inicial reside en la posibilidad y el medio con el que cuentan los niños y las niñas de interactuar con los diferentes lenguajes mediante *la experiencia literaria*, mientras recorren el largo camino hacia el código escrito, la lectura y la educación formal.

La experiencia literaria

Corresponde ahora realizar algunas acotaciones frente a la experiencia literaria, pues por una parte, esta se constituye como el puente entre la literatura y la lectura en la Educación Inicial, y por otra, es a partir de ella que se ha replanteado la noción de lectura presente hoy en la primera infancia. La experiencia literaria es definida en el LPCEID como:

“Las experiencias literarias para la infancia [...] aluden a la piel, al tacto y al contacto, a la musicalidad de las voces adultas y al ritmo de sus cuerpos que cantan, encantan, cuentan y acarician. Así mismo, comprende la diversidad de tradiciones y de juegos de palabras de todas las regiones colombianas que confluyen en una ciudad como Bogotá.” (LPCEID, 2010, p.66)

Es decir, todos los contactos que experimenten los niños y las niñas –desde el nacimiento- con los libros y la literatura desde cualquier ámbito -cultural, social, educativo y especialmente el sensorial-, se considera como una experiencia literaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, a través de la experiencia literaria surgen los primeros acercamientos al código escrito, sin embargo, esto solo sucede entre los tres y cinco años, momento en que se incrementan dichos acercamientos al incorporarse en las prácticas de lectura, libros con mayor contenido escrito diferentes a los libro álbum y los libros de imágenes, pues desde el nacimiento hasta los tres años, la mayoría de los acercamientos a la lectura tienen lugar a partir de la oralidad, los libros de imágenes y el ámbito de los sentidos; asimismo, existe una

amplia variedad de tipos de experiencias literarias, ya que cada contacto con un género literario y una obra en particular constituye una experiencia diferente.

“aproximadamente hacia el tercer año de vida, quienes han tenido contacto con diversos géneros literarios aprenden a distinguir las formas que toman los textos, ya sea que quieran cantar, contar, expresar o informar y ya intuyen que a veces hablan de la fantasía y otras veces nombran la realidad” (LPCEID, 2010, p.69)

Podemos deducir entonces que existen dos clases de experiencias literarias, las que se dan antes de los tres años y las que suceden después; las diferencias entre una y otra residen básicamente en los libros a los cuales los niños y las niñas se aproximan y las oportunidades que sus cuidadores les posibilitan de relacionarse con el lenguaje escrito.

Al respecto, estas diferencias no son tenidas en cuenta desde el Discurso Regulatorio General, pues en el Lineamiento se proponen las mismas concepciones de literatura y lectura para ambos momentos de la Educación Inicial, no obstante, en el Discurso Pedagógico Oficial si se hace clara esta diferenciación:

“Las posibilidades de sentarse, gatear, dar sus primeros pasos y decir sus primeras palabras, ofrecen al bebé nuevas perspectivas del mundo y, a medida que éste se ensancha, accede también a esos “mundos otros” de los libros de imágenes que hojea junto a los adultos, en la pequeña biblioteca del jardín o del hogar” (LPCEID, 2010, p.68)

“[...] Entre los tres y los cinco años, la experiencia literaria ofrece oportunidades para continuar propiciando un acercamiento paulatino y placentero al lenguaje escrito” (LPCEID, 2010, p.69)

Tanto así, que hasta existe una diferenciación en las modalidades de los libros de imágenes que se sugieren para la Educación Inicial. Por demás, esta preguntarnos ¿es posible suscitar algún tipo de instrucción y relación con el saber, con el código escrito y con la lectura a partir de un libro que contiene solo imágenes?

“Libros de imágenes: en esta categoría incluimos dos modalidades. Para comenzar a “leer imágenes” existen libros sencillos de hule o cartón, especialmente concebidos para los bebés. Por lo general, estos tienen imágenes sencillas, sin texto, que representan escenas o situaciones cotidianas como la familia, los juguetes o los animales, y que permiten a las personas adultas inventar el curso de la historia, encadenando las imágenes. Pero además de estos libros sencillos, en literatura infantil existe otro género denominado “libro-álbum”. Un libro-álbum es aquel que cuenta una historia valiéndose de palabras y de ilustraciones que se van complementando mutuamente a lo largo de las páginas para construir el sentido. Los libros-álbum se parecen al cine, en el sentido de que no es suficiente “contar” con las palabras, sino “ver” simultáneamente las imágenes. Por eso, al leerlos, es necesario mostrarlos de frente, para que niños y niñas puedan conectar el texto con la ilustración, pues la historia se construye mediante esa interrelación de lenguajes. Los libros-álbum les permiten “leer” a su manera: interpretar, “adivinar”, plantearse

hipótesis sobre el lenguaje escrito, anticipar el curso de la historia y educar su sensibilidad y su sentido estético. Por eso se dice que son como museos a su alcance” (LPCEID, 2010, p.72).

Igualmente, queda también expuesto el objetivo de la experiencia literaria en la Educación Inicial y en la lectura, que al igual que la literatura se fundamenta en el tránsito de la oralidad hacia el lenguaje escrito y por ende a la lectura, así queda expuesto en estos apartados:

“La experiencia literaria y la familiaridad con la lengua oral facilita su acercamiento a la lengua escrita y brinda la motivación esencial para buscar en la literatura una forma de “leer-se” y de explorar sentidos”. (LPCEID, 2010, p69)

“Todo ese acopio de historias estructura y nutre el pensamiento, y la prueba de ello es la cantidad y la calidad de los recursos narrativos, sintácticos y semánticos que poseen niñas y niños que han tenido contacto permanente con los cuentos y con las historias que les narran los adultos y que incorporan, casi sin darse cuenta, las estructuras temporales y las operaciones de planeación propias de la lengua del relato, lo cual se traduce también en la forma como pueden contar historias sobre sí mismos. Adicionalmente, las historias contadas o leídas permiten explorar las convenciones del lenguaje escrito: las pausas, las inflexiones y los tonos interrogativos o exclamativos que se usan “para escribir la oralidad”, les sirven como un archivo que será indispensable para su posterior acercamiento a la lectura alfabética.” (LPCEID, 2010, p.68)

Sobre los objetivos ya hicimos los análisis correspondientes, no obstante, otra situación a tener en cuenta, es que estas experiencias parten de los intereses y los gustos de cada niño y niña, por tanto, los padres, los cuidadores y los maestros y maestras deben acogerse a dicha particularidad, pues esto es lo que se propone en el Lineamiento :

“Sin embargo, cantar, jugar y contar significa también “contar con ellos”, es decir, escucharlos, estimular su deseo de contar sus experiencias e historias, acompañarlos con palabras afectuosas, rítmicas o divertidas, dejarlos tocar, probar, hojear y comentar sus libros; conversar espontáneamente sobre lo leído y contarles y leerles mucho, pero sobre todo “leer-los”, lo cual implica conocer y escudriñar, más allá de las páginas, quiénes son, qué historias prefieren y cómo éstas se relacionan con sus experiencias.” (LPCEID, 2010, p.71)

Ahora bien, lo que se plantea desde la perspectiva de la formación, específicamente desde Herbart, es que al ser que está en formación no se le debe incitar motivaciones ni propiciar complacencias, y sobre todo, que al ser los maestros y las maestras sujetos ya formados que encarnan una relación con el saber, deben propender hacia el sometimiento de la voluntad de los niños y las niñas y no al contrario, pues “desprovisto de voluntad viene el niño al mundo[...] en la criatura que tratan ahora a su gusto, sin contar con ella, surgirá con el tiempo una voluntad,

que habrá de conquistarse” (Herbart, 1806, p89), en esta medida les corresponde a ellos formarla hasta que el hombre pueda emprender la tarea de gobernarse a sí mismo.

“El interés tiene como punto de partida los objetos y las ocupaciones interesantes. De la riqueza de ambos nace el interés múltiple. Producir y presentar convenientemente esta riqueza es el objeto de la instrucción, la cual continúa y completa el trabajo preliminar procedente de la experiencia y del trato social”. (Herbart, 1806, p.129)

Una vez moldeada la voluntad, resulta conveniente generar y propiciar el interés de los niños y las niñas por el saber –en este caso por la lectura-, ya que este no es un asunto que ‘venga con ellos’ sino que mediante la formación se llega a consolidar.

Por ende, llevar a cabo las premisas del LPCEID y dejar que sean los niños y las niñas quienes decidan qué; como; cuando; donde; y porque leer, mientras los maestros y las maestras ocupan el lugar de acompañantes, puede traer consigo consecuencias negativas en su formación, en tanto la disciplina necesaria para crear y mantener el hábito de la lectura queda supeditada a lo que ellos consideren -y como ya se mencionó antes, los niños y las niñas no están en capacidad de tomar decisiones, debido a sus posibilidades, y aún menos si estas repercuten y condicionan las prácticas pedagógicas- cuando deberían ser precisamente los padres, cuidadores, maestros y maestras como sujetos ya formados los que hagan las elecciones frente a la instrucción que reciban los niños y las niñas, en especial en la etapa de la Educación Inicial.

Kant argumenta que el hombre en su estado de barbarie se guía solamente por sus impulsos, no se controla, no se regula y no cuida de sí mismo, por tanto, requiere de la disciplina y de las normas para impedir ser dominado por sus impulsos y lograr el sometimiento de la voluntad mediante la lucha entre lo que quiere hacer -impulso- y lo que debe ser –deber-. (Kant, 1803)

No obstante, lo que se sugiere en el Lineamiento son ‘bibliotecas al alcance de pequeñas manos’ en las que los niños y las niñas puedan acercarse voluntariamente a los libros y disfrutar de la lectura que surge de manera ‘espontánea’, mientras los padres, los cuidadores, los maestros y las maestras los acompañan posibilitando de esta manera que se susciten todo tipo de experiencias literarias. Dichas bibliotecas deben ofrecer libros de todos los géneros literarios

haciendo énfasis principalmente en la poesía , la narrativa –cuentos y relatos-, los libros informativos –para estimular la curiosidad y establecer un puente hacia la lectura como fuente de conocimiento- y por supuesto los libros de imágenes y los libro álbum.

“Una de las actividades más placenteras y más enriquecedoras durante la infancia es la lectura espontánea. Por eso es importante que haya bibliotecas al alcance de los bebés y los pequeños, en las que puedan deambular por las estanterías para elegir libremente, hojear los libros favoritos, ya sea solos o en compañía de amigos o de adultos y, de ser posible, llevarlos prestados a la casa. De esta forma y, por supuesto con orientación adulta, niñas y niños aprenden a cuidar sus libros y a elegir los que necesitan y prefieren en cada momento, lo cual ayuda mucho a conocerlos” (LPCEID, 2010, p.71)

“La maestra o maestro estimulará y propiciará el cuidado de los libros, entendiendo el desgaste natural por su uso. Los niños y niñas quieren y valoran los libros a partir del ejemplo y de las oportunidades para responsabilizarse de su cuidado.” (LPCEID, 2010, p.150)

Nuevamente se expone aquí que el papel de los adultos, sujetos ya formados, queda supeditado al puro acompañamiento de los niños y las niñas para evitar que los libros sean destruidos, dejando de lado así la instrucción, la lectura y el saber. Esta situación afirma que evidentemente la noción de niño y niña como centro del campo educativo que se plasma desde la política de primera infancia, no solo ha permeado en todos los ámbitos y concepciones presentes en la Educación Inicial, sino que además ha desplazado al saber, asunto central de la educación- al punto de dejarlo en el plano de lo complementario.

Con base en lo anterior, otro asunto a resaltar en el LPCEID que se relaciona fuertemente con las experiencias literarias, con el interés y con las bibliotecas en efecto son los libros, dado que se constituyen como el medio para que exista la lectura; son la representación máxima de la literatura; y son los encargados de guardar, mantener y expresar la relación entre la escritura, la lectura y el saber. Naturalmente en el Lineamiento se realizan algunas acotaciones sobre estos, definiéndolos como convenciones culturales que representan la realidad a través de ‘mundos otros’. Poseen dos funciones esenciales, la primera está contenida en la definición –representar la realidad-y la segunda radica en permitir el descubrimiento de la direccionalidad de la lectura. (LPCEID, 2010, p.68)

“Los libros deben hacer parte del entorno cotidiano de los niños y las niñas, en el aula y en la biblioteca del jardín infantil/colegio o colegio. Desde que son bebés, deben tener la posibilidad de hojear, morder, probar y tocar sus libros. Los niños y niñas tendrán que ser quienes elijan espontáneamente los libros y la maestra o maestro es quien presenta múltiples posibilidades de lectura, “da de leer”, deja leer y lee con ellos.” (LPCEID, 2010, p.147)

En relación con lo anterior y en virtud a las premisas de Barthes, es primordial considerar como objetivo de los libros, exponer la relación con el saber que en ellos está implícita, en vista de que es justamente a partir del dialogo entre el escritor, el saber, y el lector que es posible que se dé la obra literaria, si alguno de estos actores llegara a faltar, el libro perdería su estatuto como obra y quedaría convertido en una simple reunión de códigos y grafemas. Sin embargo, este objetivo no se tiene en cuenta en el LPCEID, 2010, pues como se sigue evidenciando, asuntos como la fabricación y el material de los libros desplaza a los asuntos relacionados con el saber y la formación que no parecen ser un interés.

“Habrá que atender a la calidad de los materiales de fabricación del libro: encuadernación, ilustraciones, diagramación, que sean atractivos (libros con ilustraciones nítidas, de colores definidos distribuidos de manera armónica) y de fácil manipulación, si son o no de cartón resistente o impermeable. Pero también, y con mayor agudeza, habrá que atender al material interno de los libros: las historias que cuentan y cómo están contadas; así como el interés y placer que despiertan en los niños y las niñas. En un primer momento será necesario contar con libros que tengan imágenes sencillas dispuestas sobre fondos que no distraigan la idea central y que partan de las experiencias de niños y niñas y su entorno cotidiano. Más adelante, se contará con libros de imágenes e historias simples y se pasará paulatinamente a libros con lecturas cada vez más complejas.” (LPCEID, 2010, p.149)

Cerrando las apreciaciones sobre la experiencia literaria, el último aspecto que señalaremos es la fuerte influencia del ámbito sensorial que estas comparten en su base, ámbito que como ya se ha dicho es el que se busca exacerbar y al que se le apuesta conquistar en todos los pilares de la Educación Inicial ⁹³ por medio de las prácticas pedagógicas que se instauran en ella. En suma, conviene resaltar esta situación particularmente porque de allí deviene la concepción de lectura centrada en los sentidos y las sensaciones de los niños y las niñas, la cual repercute directamente no solo en las prácticas pedagógicas que se dan en torno a ella, sino en la relación que posteriormente cada niño y niña entablará y desarrollará con la lectura a lo largo de su vida.

“Esa importancia de la experiencia literaria en la psiquis humana también ha replanteado la idea tradicional de la “lectura”, en tanto que antes y mucho más allá de lo alfabético, los niños y las niñas “leen” de múltiples maneras, es decir, descifran e interpretan diversos textos. (LPCEID, 2010, p.67)

⁹³Con el objetivo de recordar, los pilares de la Educación Inicial son cuatro: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio.

La lectura.

Bajo este horizonte se da paso ahora a las consideraciones sobre la lectura, las cuales constituyen el interés principal del proyecto de investigación. Antes de continuar cabe recordar que según la perspectiva desde la que se asumió la lectura en el proyecto, esta se define como *el acto proveniente de la acción de leer del cual se desprende el posicionamiento de un sujeto frente a algún asunto a partir de su relación con el saber, es decir, hablar de lectura refiere un acto en el que un sujeto se implica⁹⁴ y se relaciona con un texto. En suma, la lectura existe en tanto se lee.* (Zuleta, 1982)

Es importante señalar también que en esta concepción el código y la interpretación son asuntos con un papel importante, pues es a partir de ellos que se encuentran el sentido y el significado de lo que se presenta en la lectura.

Hechas estas precisiones, conviene analizar ahora la cita anterior respecto a lo que por lectura se propone en el Lineamiento. En primera instancia se abordara a la interpretación, en vista de que el LPCEID plantea que al leer los niños y las niñas en la Educación Inicial interpretan.

En referencia a esto Zuleta menciona que la interpretación es “la producción del código que el texto impone” (Zuleta, 1982, p8), es decir, cuando el lector descifra y comparte el mismo sentido que el escritor le otorgó a un término⁹⁵, por ende, la interpretación requiere conocer el código y para lograr esto se necesita naturalmente dominar el código alfabético.

Señalar que en la Educación Inicial los niños y las niñas interpretan resulta equívoco, puesto que en esta etapa el acercamiento al código escrito no existe en el caso de los 0 a los 3 años, y es muy limitado de los 3 a los 5 años, y sin código alfabético, no hay código escrito y por tanto no hay interpretación –ni lectura-. Obviamente si lo anterior no tiene cabida en la primera infancia, en definitiva lo que a continuación se enuncia, no existe:

⁹⁴ Con este término designamos la responsabilidad que asume un sujeto frente a la lectura.

⁹⁵ Con este término no se hace referencia al restablecimiento del pensamiento autentico del autor -lo que en realidad quiso decir- sino a la “actividad por medio de la cual uno se vuelve propietario de un saber, de una cantidad de conocimientos, o en términos más modernos y más descarnados, de una cantidad de información, y, en términos algo pasados de moda, ‘adquiere una cultura’ (Zuleta, 1982, p14).

“se aprende a leer –interpretar, construir sentido, pensar en el lenguaje escrito y disfrutarlo– a través de la experiencia literaria, mucho antes de aprender a leer y escribir en sentido alfabético” (LPCEID, 2010, p.70)

Esta situación se debe precisamente por la influencia de la experiencia literaria en el replanteamiento de la noción de lectura, dado que al poner tanta relevancia en lo sensorial y en las sensaciones, se asume confusamente que estas equivalen a interpretar. Esto se constituye como un ejemplo claro de la intervención que el Discurso Regulatorio General -proveniente de las políticas públicas de primera infancia- ejerce sobre el Discurso Pedagógico Oficial que rige las prácticas pedagógicas que determinan las dinámicas, las actividades y las nociones que convergen en la Educación Inicial.

Como segundo punto encontramos que en el Lineamiento se enuncian dos tipos de lectura, la alfabética y la de imágenes. La primera tiene lugar en la educación formal y se da a partir del conocimiento del código escrito, este tipo de lectura no se da en la Educación Inicial; por su parte la segunda si, de hecho en la primera infancia la lectura se constituye en lo que a libros de imágenes se refiere, es decir, dado que en la Educación Inicial solo se da un acercamiento al código escrito hablar de lectura en esta etapa refiere únicamente lo que en el LPCEID se denomina como lectura de imágenes. Lo anterior tiene su mejor muestra en la frase “los niños y las niñas “leen” de múltiples maneras”.

Frente a esto, se destaca la manera en que se enuncia el término leen, que al estar precedido por comillas indica que con él se está aludiendo a un asunto diferente a la lectura; esto se constata aún más en el final de la oración, pues como bien apunta Zuleta desde el saber, la lectura demanda trabajo y pensamiento, por esto la lectura solo puede existir de una manera, cuando se da de forma seria a través de la interpretación, mediante la implicación del lector con el texto.

“es necesario realizar una lectura seria y detallada con la que se logren descifrar los códigos inmersos en los textos, ya que una lectura rápida niega la posibilidad de este ejercicio, impide al lector conectarse mediante el código con el autor e imposibilita el pensamiento.” (Zuleta, 1982)

De este modo, abanderando las ‘múltiples maneras de leer’, se expone en el Lineamiento como eje central de la lectura en la Educación Inicial, la lectura de imágenes; dado que, por un lado estas se constituyen como el medio principal por el cual los niños y las niñas se sienten

atraídos hacia los libros; y por otra parte, es a partir de ellas que se logra la interpretación en esta etapa; y por último, como los niños y las niñas no poseen el código escrito y solo pueden leer imágenes, es a partir de estas que se da la interpretación.

“[...] los niños y las niñas pueden “leer” imágenes. Hojear y manipular los primeros libros de imágenes y los libros- álbum desarrolla capacidades perceptivas e interpretativas y fomenta el amor por la lectura.” (LPCEID, 2010, p.140)

Según esto, podemos decir varias cosas, de entrada partamos del hecho de que las imágenes no se leen, se leen los códigos escritos; en segundo lugar, si bien es cierto que por la diversidad de colores resultan muy atractivos para los niños y las niñas y estimulan el desarrollo de sus capacidades perceptivas, es inadecuado para su proceso formativo en lectura que estas se establezcan como el pilar de la lectura y como el único medio para acceder a ella, sobre todo porque únicamente se fortalecen asuntos relacionados con lo sensorial y se postergan aquellos que mantienen el vínculo con el saber.

En tercer lugar, argumentar que la lectura de imágenes promueve el amor por la lectura señala justamente que lo que se está entiendo por ella no corresponde al campo de la formación, y en consecuencia, se le atribuye el estatuto de un asunto que requiere tiempo, dedicación, acompañamiento y saber a un aparente efecto que proviene de una aparente lectura que deviene de la pura visualización de imágenes y no tiene en cuenta ninguno de los aspectos que anteriormente hemos mencionado.

De las capacidades interpretativas, diremos que no se desarrollan a partir de la lectura de imágenes, pues requieren de pensamiento y conocimiento y debido a las condiciones de posibilidad a las que están circunscritos los niños y las niñas en la primera infancia, esto es inviable, en especial si esto se propone exclusivamente desde el hojear y manipular los libros, sin código escrito además.

“Aprender a leer y escribir, en el sentido alfabético, es un complejo rito de tránsito, pues el lenguaje escrito no es la mera transposición del lenguaje oral y requiere de complejos procesos de análisis y síntesis, no sólo para entender “el truco de la lectura alfabética”, es decir, la relación entre grafemas y fonemas, sino para acceder a otra forma de comunicarse.” (LPCEID, 2010, p.69)

Cerrando las observaciones sobre la definición de lectura en la Educación Inicial presente en el Lineamiento , se observa que al parecer existe cierto tipo de conocimiento frente a lo anterior, pues según la cita, la lectura alfabética requiere de procesos de análisis y síntesis que evidentemente en la Educación Inicial no tienen lugar, sin embargo, lo que llama la atención aquí es que al contrario de estos dos procesos que se excluyen de las prácticas pedagógicas alrededor de la lectura⁹⁶, la interpretación –asunto igualmente complejo- no solo se comprende dentro de ella, sino que además se le considera como elemento principal en la lectura de imágenes, aun cuando del mismo modo que analizar y sintetizar, interpretar requiera del código escrito.

“Pero, además las imágenes que se encadenan le permiten descubrir otra operación crucial de la lectura: la organización del tiempo en el espacio gráfico del libro y el orden espacial –de izquierda a derecha, con el que se lee en la cultura occidental–.” (LPCEID, 2010, p.68)

El último punto que resaltaremos en la lectura de imágenes hace referencia a su función en la lectura. De acuerdo con lo que se aprecia en la cita de arriba en el LPCEID se contempla que la distribución de las imágenes en los libros posibilita y promueve que los niños y las niñas revelen el orden con el que se dispone el código escrito en los textos, no obstante, como puede deducirse que al tratarse de imágenes la organización de estas no requiere un orden en especial, sino de la preferencia del autor, este objetivo resulta poco acertado.

Al igual que la literatura y la experiencia literaria, la lectura en la Educación Inicial comprende también la oralidad desde dos ámbitos, las lecturas en voz alta y las historias que los adultos y los pares presentes en el entorno de cada niño y niña narran. Ambas prácticas comparten los mismos objetivos motivar la lectura y familiarizar con el lenguaje escrito. Por demás está decir, que del mismo modo que en la lectura de imágenes, se atribuyen desde ella particularidades de la lectura enmarcada en la perspectiva de la formación a actividades que no tienen correlación con lo que allí se plantea.

“Leer de viva voz permite a niños y niñas explorar sus emociones, compartir y expresar sus temores y sus sueños, identificarse con los personajes, adquirir nuevo vocabulario y familiarizarse con el funcionamiento de la lengua escrita, mediante operaciones como anticiparse, interpretar, hacer inferencias y comentar las historias, sin que ello implique obligarles a contestar preguntas

⁹⁶ A lo largo de los apartados correspondientes a la literatura y la dimensión comunicativa contemplados en el LPCEID, se expone que tanto la lectura alfabética como el código escrito no se constituyen como objetivo de la Educación Inicial.

sobre lo leído, sino más bien, motivarles a conversar, en un ambiente espontáneo, sobre los libros y sus vidas” (LPCEID, 2010, p.73)

“Hacia el tercer año de vida, quienes han tenido contacto con diversos géneros literarios aprenden a distinguir las formas que toman los textos, ya sea que quieran cantar, contar, expresar o informar y ya intuyen que a veces hablan de la fantasía y otras veces nombran la realidad. Mediante ese diálogo permanente con la literatura oral y escrita, llevan “inscritas” muchas modalidades de lenguaje y han puesto en marcha complejas operaciones comunicativas e interpretativas (LPCEID, 2010, p.69).

De acuerdo a lo que se señala en el Lineamiento, existen tanto la literatura y los textos escritos, como la literatura y los textos orales; respecto a los primeros hay una definición clara expuesta, no obstante, sobre los segundos cabe preguntarse si acaso con estos se refieren a las historias contadas y a los libros de imágenes, lo cual al parecer tendría mucho sentido.

Frente a los objetivos de la lectura en la Educación Inicial, encontramos que además de que se mantienen el acercamiento al código escrito, la preparación para la educación formal y el fomento del amor por la lectura -como en la literatura y la experiencia literaria-, se proponen varias finalidades más; entre estas destacamos tres, la primera, presentar a los niños y niñas la lengua y sus características; la segunda, la construcción de sentido en miras al desarrollo emocional y cognitivo; y la última, favorecer la equidad y la igualdad de condiciones, lo cual se condensa en el aspecto cultural de la lectura.

“[...] la conciencia fonológica desarrollada mediante la exposición al juego con la música y la poesía permite saber que las palabras pueden descomponerse y brinda claves sonoras para la decodificación; las estructuras narrativas de los cuentos facilitan el acceso al “mundo-otro” de los símbolos escritos; la experiencia espacial de hojear libros de imágenes ofrece nociones de lateralidad, definitivas para el manejo del espacio gráfico; la riqueza de vocabulario facilita las nuevas operaciones de construcción de sentido y, todo ello, adicionalmente fomenta el deseo de leer.” (LPCEID, 2010, p.70)

Respecto al primer objetivo, diremos que resulta muy coherente en la medida en que la lectura y la literatura son el medio más propicio para exponer la lengua y sus características; no obstante, como lo que se pretende es mostrarlas únicamente y asimismo se busca que esto suceda de manera espontánea y natural, se involucra a la oralidad y a las dinámicas cotidianas que a partir de ella se generan, lo cual no es que sea incorrecto sino que, como se evidencia en la cita anterior, en el LPCEID se le otorga mayor trascendencia a este aspecto y en consecuencia, se desdibujan los estatutos de estos tres asuntos.

“La progresiva comprensión y producción de frases que tejen relatos cada vez más complejos, se logra cuando se usa de manera frecuente la narración de cuentos, historias, relatos y poemas, y al invitar a niños y niñas a comentarlos, completarlos o inventar otros. Los juegos con palabras, como los juegos de sorteo (“el zapatico cochinito” o “en la casa de Pinocho”), las rondas, las interacciones cotidianas; la natural exploración de sonidos orales; la lectura conjunta en voz alta; la escucha de canciones, rimas, poesías, narraciones, tanto provenientes de la tradición oral como de la literatura infantil; son prácticas que les muestran a los niños y niñas la lengua y sus características.” (LPCEID, 2010, p.143)

En cuanto al segundo objetivo, la construcción de sentido implica varias condiciones que deben darse para que esto pueda suceder. En primer lugar, se encuentra la interpretación, que como ya se vio, se relaciona íntimamente con el sentido, no solo en lo que al significado de los términos se refiere sino a las elaboraciones que el lector construye a partir de la lectura, así, sin interpretación no hay sentido y viceversa.

En segundo lugar, se encuentra el conocimiento de la gramática, la cual resulta un elemento indispensable a su vez para la interpretación, en tanto es la que permite de entrada el conocimiento del código. En suma, sin código, ni gramática, ni interpretación, naturalmente no hay sentido y aunque esto se plasme como objetivo a lograr, según lo anterior, por lo menos en lo que respecta al saber y a la formación es imposible de cumplir.

“Esta experiencia como lectores, en tanto constructores de sentido, resultará crucial para su desarrollo emocional y cognitivo y les ofrecerá bases para acercarse paulatinamente a las operaciones propias de la lengua escrita.” (LPCEID, 2010, p.69)

Finalmente, el tercer objetivo que hace también las veces de función corresponde más al campo político que al formativo, dado que desde este se plantea que la lectura es importante en la medida en que le brindará a los niños y a las niñas mayores opciones de equidad e igualdad social; ahora bien, aunque este es uno de los efectos de la lectura, su objetivo principal radica en la posibilidad de brindar al sujeto una postura para posicionarse desde el saber, y para el caso de quienes aún se encuentran en proceso de formación, posibilitar la estructuración de vínculos y relaciones con el saber que posteriormente les otorgue un lugar de enunciación. Este es el fin de la lectura, lo demás llega por añadidura y como efecto de ella misma, sin importar las condiciones sociales del lector.

“Las posibilidades para acercarse al lenguaje que se brinden desde la primera infancia son la mejor manera de prevenir problemas de exclusión, garantizando la igualdad de oportunidades de aprendizaje y de participación” (LPCEID, 2010, p.130)

“Se puede ver así que legitimar prácticas como la comunicación verbal y no verbal en la infancia, no es sólo una cuestión de orden pedagógico es, además, un problema político” (p.130)

Lectura y prácticas pedagógicas

La lectura al encontrarse dentro del marco político y sensorial que se le ha otorgado desde el Lineamiento a la literatura, se le han asignado del mismo modo una serie de contemplaciones que como ya observamos no se acogen en su mayoría a la concepción formativa y del saber. Asimismo, las prácticas pedagógicas que circulan alrededor de ella presentan dicha particularidad.

En el apartado del LPCEID correspondiente a la dimensión comunicativa se plantean reflexiones teóricas a partir de las cuales se cimientan las prácticas pedagógicas respecto a la lectura que maestros y maestras llevan a cabo en la Educación Inicial; así pues los análisis que componen esta línea se circunscriben a las disposiciones que allí se proponen, haciendo especial énfasis en el lugar que ocupa la lectura en los ejes de trabajo pedagógico.

Cabe recordar que el LPCEID comprende cuatro componentes que lo estructuran: *los pilares de la educación* –cimentan el trabajo pedagógico y permiten potenciar el desarrollo de las dimensiones y dan sentido a las estrategias pedagógicas; *las dimensiones del desarrollo* -lente general para comprender el proceso de desarrollo infantil; *los ejes de trabajo pedagógicos* - son referentes para la organización del trabajo pedagógico con los niños y las niñas en los cuales ellos y ellas son reconocidos como sujetos activos, propositivos, únicos, pensantes y sensibles; *desarrollos por fortalecer* - formulaciones específicas que aportan a maestras y maestros un referente hacia donde conducir su trabajo pedagógico-.

Bajo este marco, la literatura concebida como pilar de la Educación Inicial comprende a la experiencia literaria y la lectura; la dimensión del desarrollo que las aborda a las tres es la Comunicativa; los ejes de trabajo que se proponen desde ella son, comunicación no verbal, comunicación oral y comunicación escrita; y los desarrollos por fortalecer se proponen a partir de cada uno de estos ejes en tanto la literatura, la experiencia literaria y la lectura mantienen un estrecho vínculo en la primera infancia.

Hemos dicho que haremos especial énfasis en el lugar que ocupa la lectura en los ejes de trabajo pedagógico, en vista de que a partir de esta mirada es posible observar las prácticas

pedagógicas que se proponen desde el LPCEID a propósito de la lectura. En este sentido, la dimensión comunicativa comprende tres momentos esenciales del lenguaje a partir de los cuales, se proponen respectivamente los ejes de trabajo pedagógico que orientan las actividades; ingreso al mundo de lo simbólico: la conquista del lenguaje humano; acercamiento progresivo al lenguaje verbal; acercamiento al lenguaje escrito.

Antes de abordar las prácticas pedagógicas que se proponen para la lectura respecto a estos momentos, conviene mencionar el objetivo de la dimensión comunicativa en la Educación Inicial dado que es con base en él que se sugieren las actividades que los maestros y maestras realizan en los jardines infantiles/colegios/colegios.

“La propuesta de organización de la dimensión comunicativa busca proporcionar herramientas para que los maestros y maestras propicien ambientes y experiencias literarias y comunicativas en las que niñas y niños puedan expresarse de manera espontánea y natural, a partir de las interacciones que establezcan con sus pares, las personas adultas y la cultura. Asimismo, pretende organizar las prácticas cotidianas y suscitar la reflexión docente en torno a las diversas experiencias que puedan enriquecer intencionalmente el desarrollo de la comunicación.” (LPCEID, 2010, p138).

Es decir, lo que se pretende es suscitar experiencias comunicativas y literarias espontáneas en la primera infancia y la reflexión docente frente a estas. En la línea anterior, ya se hicieron las observaciones frente a las experiencias literarias, conviene ahora fijar la atención en las comunicativas.

“[...] es crucial comprender que las experiencias comunicativas que se proponen a los niños y las niñas en la Educación Inicial inciden en su presente y su futuro como sujetos de lenguaje. Propiciar ambientes y experiencias comunicativas amplía las posibilidades de inclusión y de participación de los niños y las niñas en la vida de su comunidad, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de hombres y mujeres autónomas, críticas, con capacidad para la toma de decisiones, de expresión, de pensamiento libre, de aprender y continuar aprendiendo durante toda la vida.” (LPCEID, 2010, p.132).

Al respecto, nos llama la atención la denominación que le dan a los niños y las niñas como sujetos de lenguaje dado que en esta expresión no se profundiza, por ende resulta difícil interpretar si con ella se hace referencia a la concepción de sujeto⁹⁷ que desde la formación se propone, aunque por lo que se ha enunciado hasta ahora en el Lineamiento dicha relación no existe, podemos deducir que bajo este término se está aludiendo a otra noción. Por otra parte, se puede evidenciar que aspectos como la inclusión y la participación inciden en la finalidad de las

⁹⁷ Como ya hemos expuesto, desde la teoría Kantiana de la formación, bajo este término se hace referencia a quien se hace cargo de sí mismo gracias a un proceso de formación cimentado en la relación con el saber.

experiencias comunicativas en la Educación Inicial, aspecto que confirma los planteamientos anteriores pues nuevamente el saber queda nulo en este objetivo.

En relación con lo anterior, cabe la pregunta ¿es posible que los niños y las niñas se desarrollen como personas autónomas, críticas y con capacidad de tomar de decisiones a partir de experiencias comunicativas con las que se busca que logren expresarse para evitar ser excluidos? Particularmente porque el posicionamiento de un sujeto se determina por las relaciones que mantiene con el saber, lo que en la primera infancia no se logra mediante la inclusión y la participación sino a través de la formación.

Con base en el objetivo de las experiencias comunicativas, se proponen en el Lineamiento tres ejes de trabajo pedagógico para la dimensión comunicativa los cuales comprenden a su vez los desarrollos por fortalecer, estos abordan por separado los dos momentos presentes en la Educación Inicial, el primero que oscila entre 1 y 3 años y el segundo de los 3 a los 5 años. A continuación se analizarán cada uno de los ejes haciendo énfasis únicamente en las orientaciones que desde el LPCEID se brindan a los maestros acerca de la lectura.

En primer lugar se encuentra el eje de comunicación no verbal:

“Se refiere a todos esos lenguajes “sin palabras”, los cuales tienen una importancia trascendental durante el primer año de vida y que también siguen presentes después de aprender a hablar [...] el lenguaje no verbal se extiende a la lectura de imágenes, ilustraciones, símbolos gráficos y otros mensajes puestos en los libros-álbum, medios de comunicación, publicidad, convenciones de tránsito, entre muchos otros.” (LPCEID, 2010, p.138).

Bajo este contexto se proponen cuatro desarrollos por fortalecer frente a la lectura, los dos primeros conciernen a las edades de 1 a 3 años, mientras que los dos últimos abarcan los 3 y los 5 años:

- “Disfrute, explore y otorgue sentido a los primeros libros de imágenes y libros-álbum, a las imágenes, las fotografías, los avisos publicitarios y otros lenguajes gráficos y audiovisuales de su entorno cotidiano.” (LPCEID, 2010, p.141)
- “Disfrute de ambientes y momentos en los que tenga la oportunidad de expresar y comprender mensajes, valiéndose de lenguajes no verbales, como la expresión corporal y artística y la lectura de imágenes, entre otros.” (LPCEID, 2010, p.141)
- “Continúe estableciendo contacto con diferentes materiales impresos que contengan imágenes y a los que pueda darles significado, como las caricaturas, los afiches, los anuncios publicitarios, los libros-álbum, las obras de arte, los dibujos, etc.” (LPCEID, 2010, p.142)
- “Disfrute e identifique “leyendo” a su manera los libros-álbum favoritos, reconociendo sus carátulas y descubriendo cada vez más sentidos en las ilustraciones.” (LPCEID, 2010, p.142)

Podemos observar aquí que la lectura de imágenes e ilustraciones contenidas en los libros-álbum se señala como una práctica pedagógica permanente correspondiente a esta etapa en la que no hay acercamientos al código escrito, sin embargo, se sigue evidenciando que se denomina lectura a la visualización de imágenes que tiene lugar en los acercamientos a estos libros por parte de los niños y las niñas, aun cuando en el Lineamiento mismo se menciona que la lectura tiene lugar en la educación formal.

“Como ya se explicó en el apartado sobre literatura, el desciframiento del código alfabético no es una tarea que deba abordarse durante la primera infancia, por lo que no debe confundirse la comunicación escrita con la realización de planas o la enseñanza explícita de las letras. Por el contrario, las bases para el acercamiento a la lectura y la escritura hunden sus raíces en el afianzamiento del lenguaje oral y en las posibilidades de jugar con todo tipo de lenguajes, incluyendo el dibujo, la pintura, la música y la expresión corporal, entre otros.” (LPCEID, 2010, p.147)

Esto conlleva a pensar que en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en los jardines infantiles/colegios/colegios, se está suscitando la descontextualización de la lectura, es decir, se denominan bajo su estatuto prácticas y actividades que no corresponden con su naturaleza. En este sentido, resulta interesante fijarse como en el último referente, se alude al término “leyendo” entre comillas y como se continua la frase con la expresión “a su manera”, la deducción expuesta en el párrafo anterior queda visiblemente reflejada aquí.

Otro aspecto que resaltamos es la presencia del sentido y la comprensión en estos referentes. Para Zuleta el sentido se entiende como el significado que el lector le atribuye al código luego de la interpretación, la comprensión deviene del entender dicho significado tras un trabajo de lectura (Zuleta, 1982). En suma, estos dos asuntos –sentido y comprensión- se encuentran íntimamente ligados con el código escrito y la interpretación de dicho código, si estos no existen, necesariamente los otros tampoco.

En segundo lugar se encuentra el eje de la Comunicación oral:

“abarca desde la escucha atenta de la oralidad por parte de los bebés y sus primeras producciones, hasta las sofisticadas operaciones como escuchar relatos, narrar, hacer pactos y participar en asambleas que caracterizan el lenguaje de los más grandes” (LPCEID, 2010, p.142)

Aquí se sugieren tres desarrollos por fortalecer frente a la lectura, los dos primeros corresponden a las edades de 1 a 3 años, mientras que el último se enmarca entre los 3 y los 5 años:

- “Escuche, disfrute y juegue con rimas, poemas, arrullos, trabalenguas, rondas y otros textos poéticos para familiarizarse y deleitarse con las posibilidades estéticas del lenguaje, afianzar su conciencia fonológica y desarrollar su sensibilidad.” (LPCEID, 2010, p.145)
- “Escuche, comprenda y disfrute relatos y anécdotas contados o leídos en la hora del cuento, en la biblioteca y en diversas situaciones de juego.” (LPCEID, 2010, p.145)
- “Disfrute, explore, comprenda y elija textos literarios de diversos géneros: poesía (de tradición oral y de diversos autores); narrativa, libros-álbum y libros informativos cada vez más elaborados, según sus intereses y sus preferencias” (LPCEID, 2010, p.146)

Naturalmente el énfasis en este eje recae en la oralidad, a la cual se encuentra asociada la lectura como puede observarse en los referentes. Así, las prácticas pedagógicas en torno a la lectura se dan en la medida en que la oralidad las posibilita, es decir, que a partir de las actividades que se fundamentan en la oralidad, existe la lectura.

Al igual que en el eje anterior no hay todavía acercamiento al código escrito como tal, las únicas referencias frente a esto las constituyen las lecturas en voz alta que realizan los maestros y maestras, no obstante éstas dirigen su intención a la oralidad. Aparecen nuevamente la lectura de imágenes y los libros-álbum esta vez acompañados por libros informativos, según los intereses y preferencias de los niños y las niñas, situación que como antes ya lo mencionamos, bajo los postulados de Herbart resulta perjudicial para la formación en tanto no se les somete la voluntad.

El asunto del interés trae consigo otra reflexión, pues al parecer en el eje de Comunicación Oral si existe una diferencia en las prácticas pedagógicas en torno a lectura, ya que como se observa en los referentes, en el último de ellos que corresponde a los 3 y 5 años no hace mención del juego en relación con la lectura y se abarcan textos literarios alternos a la poesía y los libros-álbum.

Podemos señalar también la relación que se plantea entre juego, oralidad y lectura como reflejo de la descontextualización de esta última, llama la atención como en el primer referente se funden los estatutos de estos tres asuntos, argumentando que se juega con los textos poéticos; mientras que en el segundo referente se propone que la hora de lectura pueda darse en espacios donde los niños y niñas estén jugando. Ahora bien, la lectura necesita de disciplina y un tiempo específico para que pueda darse, si esto no se tiene en cuenta, sobre todo en la primera infancia las bases y las prácticas posteriores en torno a ella, develaran otros asuntos que aunque se le parezcan y aparenten embargar el lugar de la lectura, esta nunca se dará desde el ámbito del saber y por tanto no existirá, dejando cojo el proceso de formación de los niños y las niñas tanto en la Educación Inicial como en los ciclos posteriores

El tercer eje se denomina Comunicación escrita:

“El trabajo alrededor de este eje está dirigido a ampliar el mundo experiencial de los niños y las niñas, desarrollar su pensamiento y su lenguaje, así como crear vínculos positivos con la lectura y la escritura, más que acelerar su aprendizaje. Pretende mostrar cómo la familiaridad con los textos de la cultura conduce a los niños y niñas a formular espontáneamente sus primeras hipótesis sobre la lengua escrita, al encontrarse estrechamente relacionada con la lengua oral y la experiencia literaria.” (LPCEID, 2010, p.147)

A partir de lo anterior, se sugieren cuatro desarrollos por fortalecer frente a la lectura, todos destinados para los 3 y los 5 años:

- “Escuche lecturas en voz alta para familiarizarse con diversos tipos de textos y géneros literarios y comprender las características del lenguaje escrito.” (LPCEID, 2010, p.150)
- “Se familiarice con el manejo del espacio de la escritura, hojeando y “leyendo” sus libros favoritos, explorando y manipulando textos escritos.” (LPCEID, 2010, p.151)
- “Se familiarice con el lenguaje escrito e infiera sentidos a partir de la lectura de imágenes e ilustraciones.” (LPCEID, 2010, p.151)
- “Establezca y fortalezca el gusto por la lengua escrita escogiendo sus libros favoritos, identificando sus carátulas y leyendo espontáneamente.” (LPCEID, 2010, p.151)

Evidentemente el código escrito es el elemento central en este eje, quizás por eso los referentes solo están dispuestos para los niños y las niñas que se encuentren entre los 3 y 5 años, edad en la que se amplían los acercamientos al código escrito en la Educación Inicial. Como se observa, dicho acercamiento se propone mediante vínculos afectivos que surgen desde la familiaridad con los textos y la espontaneidad que brindan las experiencias literarias, pero que no devienen en la lectura, pues las situaciones que surgen desde estos ámbitos se enmarcan sobre todo en lo sensorial y la visualización de imágenes.

El sentido y la comprensión forman parte también de los referentes que se proponen, pero sigue sin existir lectura en la primera infancia, quienes leen son los maestros y maestras y desde dichas lecturas se proponen la familiarización de los niños y niñas a los textos escritos.

Del mismo modo que en los dos ejes anteriores, la lectura de imágenes, la lectura espontánea, la exploración y manipulación de los textos, y la inferencia de sentido a partir de estas actividades son los actores de lo que se está concibiendo como lectura para la primer infancia, una lectura que no se relaciona con el saber, en la que no se tienen en cuenta elementos esenciales en de la formación, como la disciplina y la instrucción, y en la que a pesar de tener claro que desde el discurso regulativo no se propone a la lectura como un objetivo de las

prácticas pedagógicas de la Educación Inicial, bajo su estatuto se enuncian asuntos que en poco o nada tienen que ver con el acto de leer.

De los tres ejes de trabajo pedagógico que se proponen para la Dimensión comunicativa, nos queda por decir que frente a la lectura no se presentan grandes disonancias entre ellos, aun cuando en cada uno se comprende un tipo de lenguaje diferente. Tal vez la única disparidad que puede observarse es que en el último eje la prioridad es el acercamiento al código escrito, lo cual se manifiesta a través de sus referentes en los que se hace un poco más de énfasis en ampliar las posibilidades de las experiencias literarias, claro está que no para iniciar las prácticas de lectura, sino para fortalecer los vínculos con ella.

“En la Educación Inicial el código alfabético no es un objetivo, sino un conocimiento por descubrir que genera curiosidad, motivación y familiaridad con la lengua en contextos significativos”. (LPCEID, 2010, p.147)

Se esperaría que quizá en el eje de lenguaje escrito se abordaran de manera más formal los asuntos de la lectura, pero en vista de que esta no se constituye como objetivo de esta etapa lo anterior no tiene cabida, lo que se propone en el Lineamiento es:

“[...] ofrecer oportunidades para acercarse de una manera agradable a la lengua escrita y esto se logra al ofrecerles ambientes alfabéticamente enriquecidos, en los que haya libros para hojear, leer, elegir, disfrutar y compartir y en donde tengan contacto con los usos sociales y culturales que tienen la lectura y la escritura tales como informar, comunicar, entretener, crear, divertir y brindar nuevos conocimientos.” (LPCEID, 2010, p.148)

Finalmente para cerrar esta línea surgirán algunas consideraciones a propósito del papel que tienen los maestros y maestras en las prácticas pedagógicas de la lectura en la Educación Inicial. Para esto conviene recordar cual es el rol que para ellos se propone en el Lineamiento :

“[...] la maestra o maestro no solamente responde ante los requerimientos de los niños y las niñas, aunque como ya lo decíamos, no se puede negar a éstos pues son parte inseparable del trabajo educativo, sino que propone interacciones pedagógicas con sentido. Así, afirmamos que la maestra o maestro enseña, desde luego no “reparte contenidos”, pero sí aporta y contribuye a que los niños y las niñas desarrollen al máximo sus potencialidades y avancen en sus saberes y experiencias.” (LPCEID, 2010, p.227)

Bajo este marco, el papel de los maestros y maestras en las prácticas pedagógicas frente a la lectura se constituye como posibilitadores de experiencias en las que los niños y las niñas se familiaricen con el código escrito, establezcan vínculos afectivos con la lectura, y se preparen para las prácticas de lectura que tendrán lugar en la educación formal. Así, en el LPCEID se enuncia que:

“Más allá de buscar “expertos en literatura”, cada docente puede proponer encuentros afectivos alrededor del lenguaje en diversas situaciones de la vida cotidiana desde edades muy tempranas: antes de la siesta, en el recreo, a la hora de la merienda (“piña para la niña, fresa para Teresa...”), en la hora del cuento y en todas las horas tristes y felices. (El nacimiento de un hermanito, las pesadillas, los sueños, la pérdida de una mascota, el proyecto de aula, la receta de cocina, las leyendas, las retahílas y la tradición oral de las diversas regiones que confluyen en nuestra ciudad).” (LPCEID, 2010, p.70)

Cabe mencionar que las experiencias literarias comprenden “un triángulo amoroso (libro-mediador-niño)” (LPCEID, 2010, p.70), en este sentido, los maestros y maestras además, se asumen como los mediadores de dichas experiencias, es decir, son ellos quienes orientan las actividades que tienen lugar en estos contextos.

Sin embargo, puede evidenciarse que de las relaciones con el saber que encarna un maestro no se hace referencia, en suma, que se constituyan como sujetos formados no es un asunto que denote importancia en el Lineamiento , pues lo que se plantea para ellos es:

“La maestra o maestro puede sentarse cerca y hablar sobre un libro que tenga un niño invitándolo a comentar lo que ve en las imágenes.” En otro momento, se puede elegir un solo libro para ser contado a todo el grupo en voz alta, asegurándose que todos los niños y niñas puedan ver el libro mientras se lee. [...] Al final, pueden continuar hablando sobre éste y la maestra o maestro acompañará esas conversaciones posteriores.” (LPCEID, 2010, p.149)

“Sin embargo, cantar, jugar y contar significa también “contar con ellos”, es decir, escucharlos, estimular su deseo de contar sus experiencias e historias, acompañarlos con palabras afectuosas, rítmicas o divertidas, dejarlos tocar, probar, hojear y comentar sus libros; conversar espontáneamente sobre lo leído y contarles y leerles mucho, pero sobre todo “leer-los”, lo cual implica conocer y escudriñar, más allá de las páginas, quiénes son, qué historias prefieren y cómo éstas se relacionan con sus experiencias.” (LPCEID, 2010, p.71)

Lectura y primera infancia

Finalmente conviene observar la relación entre la lectura y la primera infancia que se propone en el Lineamiento, pues como se ha observado la Educación Inicial es la etapa en la que se proveen las bases que pretenden promover, enseñar e inculcar el hábito de leer en los niños y las niñas durante esta etapa.

Ahora bien, dichas bases se cimentan en las experiencias literarias y comunicativas que los niños y niñas viven en los jardines infantiles/colegios/colegios, y en los acercamientos al código escrito que desde ellas se suscitan; así, se proponen para la primera infancia lecturas en las que el eje principal son las relaciones con el juego, con el ámbito sensorial, y la visualización

de imágenes, desde las que se enuncia que los niños y niñas son lectores en la medida en que pueden.

Si bien es cierto que el desarrollo de actividades en la primera infancia depende las condiciones de posibilidad a los que los niños y niñas están circunscritos, argumentar premisas como la anterior conlleva a desdibujar en todos los sentidos las concepciones de lector, lectura y literatura, pues como ya hemos mencionado un lector es quien asume, se responsabiliza, se hace cargo y se implica en la lectura, situación que evidentemente no tiene lugar en la Educación Inicial justamente porque los niños y niñas no cuentan con procesos formativos apropiados para que esto ocurra; es decir, los niños y las niñas no son sujetos pues no están formados, por ende no pueden implicarse, ni tomar postura, ni mucho menos responsabilizarse.

En este contexto, se deduce que la razón principal para que lo anterior suceda radica en la concepción de infancia que se propone en el Lineamiento y es precisamente la relación que existe entre dicha noción y la lectura, la que estructura las observaciones de esta última línea.

Así, el LPCEID argumenta que:

“Concebir a los niños y niñas como sujetos con derecho a participar, conlleva a asumirlos desde temprano como interlocutores válidos de la cultura a través de la utilización de los diferentes lenguajes.” (LPCEID, 2010, p.130)

Los niños y niñas tienen derechos porque no cuentan con las posibilidades para hacerse cargo de sí mismos por ende requieren de otro que les acompañe mientras sus condiciones les permiten hacerlo por su cuenta. Esta es una situación que caracteriza a la primera infancia, pues no existen aún procesos de formación ni relaciones con el saber, esto se mantiene así hasta que el hombre alcanza la mayoría de edad, no desde el ámbito de la legalidad sino cuando los dos asuntos anteriores tienen lugar y convergen en él, generando que el hombre pase a ser sujeto y en esta medida se responsabilice y haga cargo de sí mismo dejando de lado la postura de los derechos en la que establece el vínculo de dependencia hacia el otro.

Es decir que al situar al niño y a la niña como sujeto de derechos se les está atribuyendo un proceso formativo que aún no poseen y se les está adjudicando relaciones con el saber que tampoco encarnan.

Finalmente asumir al niño como sujeto de derechos implica que las lecturas que lleve a cabo en el aula y las que se proponen desde las prácticas pedagógicas estén supeditadas a sus

disposiciones, sus intereses, y sus “modos leer” lo cual implica que el vínculo formación-lectura desaparezca, propiciando de este modo la descontextualización de la lectura. De este modo y quizás con algún grado de conciencia frente a lo anterior, en el LPCEID se le denominan, atribuyen características y otorgan objetivos a prácticas que por un lado, no corresponden al estatuto de lector, lectura y literatura; y por otra parte, no se relacionan con los planteamientos que desde la formación y el saber se proponen para conceptos como sentido, interpretación, comprensión, interés, etc.; evidenciando así la manera en que sucede la descontextualización.

CONSIDERACIONES FINALES

Durante el recorrido conceptual, teórico y analítico que se llevó a cabo a lo largo de este proyecto de investigación, fueron varias las consideraciones que tomamos en cuenta para dar cumplimiento al objetivo general bajo el cual realizamos este trabajo: *indagar por el estatuto de la lectura establecido en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito y su relación con la Formación en Lectura en el Discurso Oficial de la Educación Inicial.*

Para lograr este propósito, fue necesario asumir una perspectiva que brindara un lente conceptual bajo el cual se llevaran a cabo las revisiones del corpus -LPCEID-. Así, tomamos tres referentes teóricos para realizar la observación del objeto de estudio y las dinámicas que lo rodean, la perspectiva Kantiana de la formación, los planteamientos sobre el Discurso de Díaz y los postulados filosóficos sobre la lectura que propone Estanislao Zuleta.

Bajo este horizonte, las aproximaciones al Lineamiento arrojaron varios hallazgos que nos permitieron no solo responder el cuestionamiento que motivó la investigación, sino que posibilitaron por una parte, evidenciar los estatutos de otros asuntos que se relacionan estrechamente con la lectura, con la infancia y con las prácticas pedagógicas; y por otra parte, observar como a la luz de estas concepciones surgen otras nociones que empiezan a tener una marcada existencia en la Educación Inicial. Es importante mencionar también, que dichos hallazgos expusieron como desde los discursos y las prácticas pedagógicas se cimentan las dinámicas que estructuran y dan existencia al Dispositivo Escolar.

Logramos entonces, obtener dos conclusiones principales a las que llegamos luego del proceso de investigación. La primera hace referencia a que el estatuto de lectura definido dentro del LPCEID se concibe principalmente como “experiencia literaria”, la cual consiste en prácticas sensoriales que se dan de múltiples maneras en las que se involucra el acercamiento a los libros y al código escrito, sin ser este un objetivo principal; esto implica por tanto, la descontextualización de la naturaleza de la lectura e infiere que ella no existe en la Educación Inicial, pues esta existe en tanto se lee.

La segunda conclusión por otra parte, señala que en vista de que en el LPCEID solo se contempla uno de los pilares de la formación, el cuidado, esta tampoco tiene lugar en la Educación Inicial. Por ende, si hay ausencia de lectura y de formación en el Discurso Oficial de

la Educación Inicial, la Formación en Lectura es un asunto que no se contempla en las prácticas pedagógicas ni en la primera infancia, y en suma, no se suscita ninguna relación entre el estatuto de lectura del LPCEID y la Formación en Lectura, pues esta implica un asunto formativo que trasciende la visualización de imágenes, la alfabetización; el decodificar códigos; el conocer significados; hacia la comprensión e interpretación de códigos elaborados y dispuestos por cada texto, en los que el lector encarna una relación mediada por el saber que le permite responsabilizarse, hacerse cargo y estar a la altura del diálogo con el escritor y el texto; y como ya hemos expuesto dichos actos no se proponen en el Lineamiento.

A partir de las dos conclusiones ya presentadas, se desprenden otros hallazgos obtenidos desde la revisión hecha en cada una de las unidades de análisis. Respecto a la *Concepción de Infancia*, en esta revisión encontramos que lo anterior se desprende de la concepción que desde el LPCEID se propone sobre la infancia, ya que al enmarcarse bajo una perspectiva de sujeto de derechos se empiezan a edificar discursos orientados a la validación de las responsabilidades que el Estado asume frente a los niños y las niñas y de este modo, se generan apreciaciones de aparentes efectos formativos en todos los ámbitos en los que en el futuro ellos se desenvolverán.

Ahora bien, asumir a los niños y las niñas como “sujetos de derechos” implica una contradicción; pues por una parte, al nombrarlos como sujetos se asume que pueden hacerse cargo de sí mismos atribuyéndoles procesos formativos y relaciones con el saber que aún no poseen; y por otra parte la noción de derechos los posiciona en un lugar de demanda, asistencialismo y dependencia.

En este sentido, evidenciamos que al encontrarse circunscrito en el campo del Discurso Regulatorio General, el LPCIED responde más a asuntos políticos que a asuntos formativos, es decir, al constituirse como documento oficial perpetua discursos pedagógicos enmarcados en relaciones de poder y control que responden a interés particulares. Así, concepciones como infancia, formación y cuidado se enmarcan dentro del Discurso Pedagógico Oficial y se convierten en mecanismos de control simbólico para situar a los sujetos en posiciones deseadas, creando a su vez reglas y lugares –estudiantes, maestros- que aseguren la permanencia del discurso planteado.

Frente a la unidad de análisis denominada *Prácticas Pedagógicas*, concluimos que los cuatro pilares de la Educación Inicial –juego, arte, literatura, exploración del medio- propuestos en el Lineamiento, más que estar orientados hacia el proceso formativo de los niños y las niñas, se constituyen como medios para dar respuesta a los imperativos políticos que se proponen desde el Discurso Regulatorio General. Asimismo evidenciamos, como las prácticas pedagógicas materializan las disposiciones enunciadas desde la concepción de infancia, al centrar la atención en los intereses gustos y formas de ser y estar en el mundo de los niños y las niñas.

Encontramos también que la carencia del maestro y la maestra como sujetos portadores de saber es innegable, pues su relación con los niños y las niñas se fundamenta en el asistencialismo calificado y responde a las demandas impuestas desde el Discurso Oficial, incluso llegando a suplir en algunas ocasiones el rol de madre en el aula de clase. Así pues, el lugar que ocupan los maestros y maestras en la Educación Inicial se constituye como el puente entre el Discurso Oficial y las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula con los niños y las niñas.

En definitiva, aunque maestros y maestras están presentes y hacen acompañamiento, no son portadores de saber, pues el saber no moviliza las prácticas de aula.

Respecto a la última unidad de análisis denominada *Lectura*, encontramos que la lectura se halla íntimamente relacionada con asuntos como la literatura y la experiencia literaria. Al respecto, evidenciamos que en primera instancia en el LPCEID la concepción de lectura opera dentro del campo de la literatura, ya que es a través de ella que la lectura tiene lugar en la Educación Inicial.

En segundo lugar, en el Lineamiento la lectura no se constituye como un propósito de la Educación Inicial, sin embargo, bajo su estatuto se enmarcan las experiencias literarias, asunto que como ya se mencionó anteriormente, conlleva a la descontextualización de su naturaleza, dado que la experiencia literaria no comprende ni las relaciones con el saber, ni el código escrito, ni la interpretación -aspectos que constituyen la lectura-, pues su eje central lo componen los sentidos y la oralidad. Bajo este marco, lo que se propone frente a la lectura en el LPCEID, es la familiarización de los niños y las niñas con el código escrito a través de las experiencias literarias, que permitan establecer vínculos afectivos hacia la lectura.

Logramos concluir además que la literatura como pilar de la educación no responde a un proceso formativo, sino que se constituye como un imperativo político enmarcado en un Discurso Oficial que obedece a un interés político claro; favorecer la equidad y la igualdad de condiciones para acceder a la cultura y al aprendizaje. Naturalmente, esto genera que las prácticas pedagógicas que se dan en la Educación Inicial involucren en igual medida a la lectura y a la literatura como asuntos definidos y dispuestos para fines que no corresponden con su naturaleza.

Por tanto, la literatura, la lectura, el acercamiento al código escrito, y las prácticas pedagógicas al estar fundamentadas en el ámbito sensorial, no corresponden al estatuto que desde las relaciones con el saber y la formalidad se conciben para estas, es decir, lo que se propone en el Lineamiento ni es literatura, ni es lectura, ni es acercamiento al código escrito y por tanto estas no existen ni en la primera infancia ni en la Educación Inicial.

Otro aspecto que pudimos evidenciar comprende los libros que se abordan en la literatura para la Educación Inicial, los cuales están principalmente representados por los libros de imágenes y los libros-álbum, siendo estos desde los que se propone tenga lugar el acercamiento al código escrito; no obstante, tal como se menciona en el Lineamiento, en estos tipo de libros la existencia del código escrito es poca y en muchos casos nula. Esta situación en particular nos suscita diversos interrogantes que dejaremos expuestos a modo de reflexión, ¿de qué manera tendrá lugar dicho acercamiento al código escrito?, ¿Es posible que exista un acercamiento al código escrito a partir de libros que contienen solo imágenes?, ¿Se puede considerar estos libros como libros de lectura? ¿Cuál es el lugar de los libros en la Educación Inicial?

El último de los asuntos de la lectura que logramos concluir se relaciona con el interés, dado que en el Lineamiento este se concibe como un condicionante de la experiencia literaria, pues son los niños y las niñas quienes a partir de sus intereses, toman decisiones e influyen directamente en las prácticas pedagógicas que tienen lugar en ella. Así, el protagonismo recae sobre los niños y las niñas dejando en evidencia una vez más, la incidencia de la concepción de niño y niña como sujetos de derechos a los que se les otorgan facultades para tomar decisiones respecto a los asuntos que los rodean.

Finalmente, en lo que concierne a la Formación en Lectura encontramos que en el Discurso Oficial que se expone en el LPCEID y en las prácticas pedagógicas que tienen lugar en

la Educación Inicial, la Formación en Lectura es un asunto que no se considera en la primera infancia, puesto que, en primer lugar, como ya mencionamos no existe ni lectura ni formación en la Educación Inicial; en segundo lugar, porque a los maestros y maestras no son asumidos asumen como portadores del saber y en esa medida la mediación necesaria para que ambas se den se ve imposibilitada. En tercer lugar, porque las concepciones de lectura y formación apuntan más hacia objetivos que se enmarcan en el campo de lo político, que en las posibilidades de sostener la relación con el saber.

En cuarto lugar y principalmente porque tanto la formación como la lectura son asuntos que comprenden una relación recíproca con el saber -relación que no existe en el Lineamiento -, y se encuentran indisolublemente ligadas entre sí, en tanto la lectura es el medio por el cual se accede al saber que resulta imprescindible para que el sujeto se forme. Ambas son asuntos que no se pueden facilitar dado que requieren obligación, trabajo, pensamiento y rigurosidad, pues se constituyen como un asunto estructural que requiere que el sujeto se implique de diferentes maneras y esto es precisamente lo que desde el LPCEID se desdibuja completamente.

Finalmente, para concluir este trabajo investigativo queremos mencionar que en efecto comprendemos que debido a las condiciones de posibilidad propias de la primera infancia, en la Educación Inicial es necesaria la existencia de un vínculo de dependencia hacia el Otro, especialmente porque las prácticas pedagógicas que tienen lugar en esta etapa determinan en gran medida la manera en que posteriormente, se darán las relaciones de los niños y niñas con el mundo que los rodea. Ahora bien, dicho acompañamiento debe estar cimentado en el saber, ya que es desde él que la mediación del Otro dará lugar al proceso formativo del hombre.

Sin embargo, debido a la ausencia de las relaciones con el saber que se expone en el LPCEID, se sitúa permanentemente en el lugar de dependencia a los niños y niñas, posicionándolos en un lugar de demanda que impide que en la posteridad logren hacerse cargo de sí mismos, pues al legitimar desde el Discurso Oficial y proponer desde las Prácticas Pedagógicas aparentes efectos de Formación que se enmarcan en objetivos y fines políticos, se promueve la presencia constante de Otro que ponga al alcance y disposición del hombre, asuntos que requieren trabajo y dedicación –en este caso el saber y la lectura-, llevando a cabo el más mínimo esfuerzo.

BIBLIOGRAFÍA

- Barthes, R. (1972). El placer del texto. México D.F, México: Siglo Veintiuno Editores. 1987.
- Biografías y vida (2016). <http://www.biografiasyvidas.com/biografia>
- Bustamante, G. (2010). Pedagogía de Kant: ¿Una filosofía de la educación?, Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz, M. y Bernstein, B. (2001). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación. N° 15, 105:153.
- Herbart, J.F. (1806). Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid, España: Ediciones La Lectura. Segunda Edición.1930.
- Kant, I. (1803). Pedagogía, introducción. Escuela de Filosofía Universidad Arcis. Recuperado de http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.principios_dominantesf
- Noguera, C (2010). La constitución de las Culturas Pedagógicas Modernas: Una aproximación conceptual. Universidad Pedagógica Nacional. Revista Pedagogía y Saberes. N° 33, 9:25. Recuperado de file:///C:/Users/Invitado/Downloads/752-2670-1-PB.principios_dominantesf
- Pensadores del S.XX (2016).<http://www.filosofia.net/materiales/rec/sxx.htm>.
- Secretaría Distrital de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital (2010). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito.
- Zuleta, E (1982). Conferencia sobre la lectura. En: *Los procesos de la lectura*. Bogotá, Colombia: Magisterio, Mesa Redonda 30, 1995.