

BOLETÍN

EL MINUTO

Pedagógico

Edición Nº 9 - octubre 2018 - ISSN: 2462-8573

POLÍTICAS EDUCATIVAS:

Perspectivas, prácticas y proyecciones

BOLETÍN

**EL MINUTO
PEDAGÓGICO**

Edición N° 9 - octubre 2018- ISSN: 2462-8573

**POLÍTICAS EDUCATIVAS:
PERSPECTIVAS, PRÁCTICAS Y PROYECCIONES**



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Sede Virtual y a Distancia

ISSN: 2462-8573

Presidente Consejo de Fundadores

Padre Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General

Padre Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Directora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Álvaro Campo Cabal

Vicerrectora Académica

UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Yeldy Milena Rodríguez García

Decano Facultad de Educación

UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Padre Alfonso Manuel Sierra Martes, cjm

Directora Programa de Licenciatura en Educación Infantil

UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Ana Isabel Castro

Grupo académico de apoyo para la elaboración del Boletín

Maritza Aragón Goyes. Docente

Ligia Cecilia Téllez. Docente

Amparo Jaimes Castañeda. Docente

Carlos Jairo Cabanzo Carreño. Docente

Corrección de estilo

Andrés Restrepo Giraldo.

Editor

Carlos Jairo Cabanzo Carreño

Diseño y diagramación

Fernando Alba Guerrero

© Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

La reproducción parcial o total de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso del editor y cuando las copias no son usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad de los autores y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

Contenido

Editorial.....	5
Lecciones Inaugurales.....	6
El aula de clase ha desaparecido: reflexiones para la educación del siglo XXI	6
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>10</i>
Política en la Calidad Educativa en Colombia	11
<i>Conclusión.....</i>	<i>13</i>
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>13</i>
Infancias y Políticas Educativas.....	15
Ambientes de aprendizaje para las infancias: una mirada desde las políticas públicas como posibilidad para reconstruir, soñar y desdibujar ...	15
<i>Espacios enriquecidos y potenciadores</i>	<i>16</i>
<i>Uso de material no convencional en el diseño de ambientes de aprendizaje</i>	<i>16</i>
<i>Consideraciones de los ambientes de aprendizaje desde las políticas públicas</i>	<i>17</i>
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>18</i>
Las políticas públicas de primera infancia desde una mirada de desarrollo humano.....	20
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>24</i>
Políticas Educativas y Formación	25
Una experiencia de investigación desde el inglés como necesidad emergente enmarcada en las políticas actuales	25
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>27</i>
Competencias en pedagogía hospitalaria: Una necesidad para los docentes en formación	28
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>29</i>
Reflexiones desde el campo educativo	30
Una mirada a la violencia escolar desde una reflexión educativa y normativa	30
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>32</i>
El trabajo en red como sistema de corresponsabilidad.....	33
<i>Referencias bibliográficas</i>	<i>35</i>

Experiencias de vida.....	37
“Esfuézate y sé Valiente”, palabras claves para emprender.	
Super Team Kids, un sueño hecho realidad.....	37
Eventos	40
Feria lúdica benefició a 210 niños de la Fundación Egipto Futuro: “la	
responsabilidad social, un compromiso de todos”	40

Índice de figuras

<i>Fotografía 1. Estudiantes y docentes de la Licenciatura en Pedagogía</i>	
<i>Infantil, UNIMINUTO Virtual y a Distancia, Bogotá.....</i>	<i>40</i>

Editorial

El *Boletín Minuto Pedagógico*, en su edición No. 9, promueve el tema “Políticas educativas: perspectivas, prácticas y proyecciones” y abre un espacio de visualización de los procesos de reflexión, interpretación y transformación gestados en la Facultad de Educación UVD, haciendo especial énfasis en las siguientes preguntas: ¿qué desafíos investigativos y epistemológicos se están generando a propósito de las políticas educativas? ¿Cuáles son las bases conceptuales y epistemológicas que sustentan la noción de *educación* en las políticas educativas? ¿Qué debates y conexiones se están desarrollando en el ámbito de las políticas educativas públicas? ¿Qué retos se establecen a partir de estas políticas? ¿Qué aportes se generan para el modelo educativo de UNIMINUTO desde la producción escrita, en relación con las políticas educativas?

El Boletín despliega reflexiones y productos de investigación sobre políticas educativas, relacionados con los siguientes ejes temáticos: *Lecciones inaugurales*, en donde se presentan dos disertaciones que constituyen temas atinentes a la calidad educativa y al aula como espacio de formación; *Políticas educativas e infancias*, en donde se interrelacionan estos dos aspectos como fuente de fortalecimiento en la educación; *Políticas educativas y formación*, en donde se ponen en diálogo experiencias que involucran a los docentes y a la población infantil; *Experiencias de vida* da cuenta de las vivencias de las egresadas de UNIMINUTO; *Reflexiones en el campo educativo* trata temas concernientes al devenir de las instituciones educativas y sus escenarios de fortalecimiento reticular; *Eventos* muestra el espacio de proyección social que, a manera de Feria Lúdica, se erige como un campo de fortalecimiento académico de las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, de cara a la sociedad.

Carlos Jairo Cabanzo Carreño
Editor

El aula de clase ha desaparecido: reflexiones para la educación del siglo XXI

Alexander Ortiz Bernal
Profesor de la Maestría en Educación UVD
Corporación Universitaria Minuto de Dios

Nos encontramos viviendo una época en la que la capacidad de asombro parece transitar por los senderos de la indiferencia. Hoy es poco lo que nos deslumbra, caminamos de frente sin admirar lo que nos rodea, nos preocupamos más por la apariencia física que por nuestro propio interior; lo estético, dice Byung (2015), está sucumbiendo ante el arte de lo terso y lo pulido, somos esclavos del consumo y en el consumo privilegiamos lo que condenamos y señalamos. El individuo actual, comprador compulsivo, se ufana y se expresa a sí mismo a través de lo que posee.

Harvie Ferguson, citado por Bauman (2003, p. 93), expresaba que en el mundo posmoderno todas las distinciones se vuelven fluidas, los límites se disuelven y todo puede parecerse a su opuesto; la ironía se convierte en la perpetua sensación de que las cosas podrían ser diferentes, aunque nunca radicalmente diferentes. En ese nuevo mundo, afirma Ferguson, la era de la ironía pasó a ser reemplazada por la era del glamour en la que la apariencia se consagra como única realidad.

En esta nueva época, todo se ha naturalizado y cada creación e innovación generada por el hombre es aceptada sin reflexión alguna, pese a que en algunos casos esas invenciones vayan en detrimento de nuestro propio

ecosistema. Muchas veces, desde el desconocimiento, el miedo o la desconfianza, se sataniza cada avance y cada descubrimiento como queriendo negar que el mundo cambió y que aún está cambiando. La reflexión del Ser en cuanto al Ser parece no interesar, los discursos superficiales y ligeros cobran mayor vigencia sobre la reflexión epistemológica y crítica del mundo; la prohibición emerge como la única vía para controlar y regular; lo individual sigue haciendo carrera dejando de lado lo comunitario, la eficiencia es la meta, sobresalir y demostrar es la única alternativa para la gran mayoría, no importa si para ello es necesario sacrificar nuestro propio entorno, nuestra propia especie o el planeta, dejamos atrás esa sociedad disciplinaria de la que Foucault nos habló y ahora transitamos por la que Byung (2013) describe como la sociedad de la transparencia, del rendimiento y de la individualidad.

Lo anterior es una reflexión personal, no quiero con esto presentar un panorama desesperanzador ni sombrío, todo lo contrario, considero que ese escenario es la posibilidad para reinventar nuestro quehacer, creo firmemente que la esperanza es el motor de impulso de los educadores y que debemos pasar del decir al hacer y de la queja a la acción, lo dicho es simplemente un llamado a abrir el cuerpo y la mente para comprender que el mundo cambió y seguirá cambiando. La infancia y la juventud hoy es otra, no podemos continuar inermes frente a lo que sucede, fácil resulta acomodar-

nos en el ayer y continuar afirmando que todo lo pasado siempre fue mejor, el ayer nos debe dar elementos para ocuparnos del hoy, que es el futuro. Al respecto, Serres indica:

Hoy los niños, niñas y jóvenes viven una vida completamente distinta a las de las generaciones anteriores: ya no habitan el mismo espacio, no se comunican de la misma manera, no perciben el mismo mundo. Las grandes instituciones datan de una época que ya no reconocen. Estos cambios tan decisivos repercuten en la sociedad en su conjunto, en la educación, el trabajo, las empresas, la salud, el derecho y la política. (Serres, 2016).

Ayer el mundo cambió y hoy la sociedad es otra; por lo tanto, es necesario despertar y reinventarnos como individuos, como educadores, como escuela y como sociedad. Reinención que no es ajena al devenir histórico de la humanidad que ha asumido sus propios cambios y transformaciones. Yuval Noah Harari (2015) afirma que el *Homo sapiens* es la especie que ha protagonizado las tres grandes revoluciones de la historia: la cognitiva, la agrícola y la científica, y cada revolución ha implicado que el ser humano se repiense en función de su propio contexto, se adapte y mute en cada nuevo momento histórico. Resistir y coexistir son condiciones propias del ser humano, pero transformar a partir de esas resistencias es una necesidad vida.

En relación con esas transformaciones y con el devenir histórico de la humanidad, Serres (2016) plantea un ejercicio muy interesante al indicar que, a causa de la escritura y la imprenta, la memoria, por ejemplo, mutó a tal punto que Montaigne quiso una cabeza bien hecha antes

que una cabeza bien llena. Esa cabeza acaba de mutar una vez más, continúa Serres, así, del mismo modo que la pedagogía fue inventada por los griegos (*paideia*) en el preciso momento de la creación y propagación de la escritura, la cual se transformó luego con el surgimiento de la imprenta en el Renacimiento; de igual forma, hoy la pedagogía cambia por completo con las nuevas tecnologías, lo que genera una nueva era, la de los algoritmos, la robotización, el *big data* y la inteligencia artificial, era en que, por ejemplo, la clase como la conocemos ha desaparecido.

Forma parte de esas reflexiones permanentes y de esa búsqueda personal la lectura que hice de un par de libros a los que llamo “provocaciones”, los cuales tuve la fortuna de observar hace algunos días por sugerencia de un colega. Uno de ellos lo he venido citando en este escrito, el otro resultó bastante revelador. Esas obras, aunadas a lo ya expresado, me invitaron a repensar las funciones que cumplen el profesor y la cátedra en el siglo XXI y a analizar el futuro del trabajo y los papeles que desempeñan la Escuela y la Universidad en la era de la automatización y la eficiencia. Sin lugar a equivocación, lo que somos y poseemos hoy será obsoleto mañana en las dinámicas del mercado, los oficios actuales habrán desaparecido en veinte o treinta años o simplemente habrán mutado en nuevas experiencias; por lo tanto, valdría la pena formularnos preguntas como ¿cuál es el papel que tenemos los educadores en esa nueva era?, ¿las escuelas y las universidades se están preparando para el futuro o se anquilosaron en el pasado?, ¿la cátedra tradicional desaparecerá o mutará? Debemos comenzar a responder estos interrogantes desde estas latitudes y no esperar que las respuestas nos lleguen como imposiciones del mercado.

Estamos sumergidos en un mundo lleno de tecnología donde la cabeza se lleva en las manos, porque “sin un *smartphone* no se puede vivir”. Las experiencias que ofrecen la realidad virtual y la realidad aumentada están a la orden del día, en ese escenario, el sistema educativo tiene la enorme responsabilidad de repensarse de acuerdo con el contexto que nos plantea esta nueva era.

No podemos seguir negando, desde la restricción y la prohibición, las condiciones actuales en las que nos desempeñamos, pues resulta una paradoja que mientras las tiendas de artículos tecnológicos están abarrotadas de gente comprando el último iPhone, la más avanzada consola de videojuegos, las gafas de realidad virtual y, al mismo tiempo, están descargando una App que le facilite la vida, en nuestro país cursa por los pasillos del Congreso de la República un proyecto de ley que busca prohibir y restringir el uso de los dispositivos de telefonía móvil en las instituciones educativas, iniciativa que tiene un respaldo importante de padres de familia y educadores.

Uno de los argumentos que plantean quienes defienden dicho proyecto de ley consiste en que la tecnología y el uso de las redes distrae a los estudiantes de sus oficios académicos, además de exponerlos a los riesgos que trae consigo el uso de las mismas. También afirman que la nueva tecnología es la culpable de los bajos resultados y del poco interés de los estudiantes por la escuela. En definitiva, seguimos anquilosados, no pensamos en educar desde y con la tecnología, simplemente se limita y se restringe como si eso fuera una solución. Estamos en la sociedad de la doble moral: mientras le compro o entrego a mi hijo el último celular, le reclamo a la escuela que impida su uso

—¿qué tal?—. Ese tipo de prácticas que impiden explorar otras posibilidades son las que le reprochamos a la escuela y la convierten en esa organización tradicional que se anquilosó en el pasado, pero ahora es la escuela la que, desde la voz de los estudiantes, reclama cambios. Para comprender y esbozar mejor el ahora, en palabras de Serres (2016), debemos entender que los niños, las niñas y los jóvenes conciben la vida y el mundo de formas diferentes, un mundo donde ya no se comparte el mismo espacio, donde la lengua cambió y la labor mutó. Ese es el mundo que estamos viviendo y es el escenario que la escuela y la sociedad satanizan y se rehúsan a reconocer y repensar.

Ese cambio que llegó de repente y que tenemos que vivir porque somos parte de esta nueva época, Serres lo describe ejemplarmente al afirmar:

Sin que nos diéramos cuenta, nació un nuevo humano, durante un intervalo breve, el que nos separa de los años setenta. Él o ella ya no tiene el mismo cuerpo, la misma esperanza de vida, ya no se comunica de la misma manera, ya no percibe el mismo mundo, ya no vive en la misma naturaleza, ya no habita el mismo espacio. (Serres, 2016).

Esta nueva era y ese nuevo ser humano nos invitan a reinventar la escuela y a repensar el oficio y el rol del profesor en el aula de clase. Ese docente que otrora fuera el que acumulaba una serie de conocimientos para transmitirlos a sus estudiantes y que para tener el control y llamar la atención celebraba la prohibición, hoy está siendo confrontado por esa nueva generación y retado por las innovaciones tecnológicas. En ese sentido, Oppenheimer (2018) plantea que “cualquier buscador de Internet tiene

muchísimos más conocimientos almacenados y puede transmitirlos más rápidamente y con más tiempo y paciencia que un profesor”.

Este nuevo panorama representa un llamado de atención para el oficio del profesor y para la escuela. El mundo cambió: esa escuela tradicional en la que fuimos formados y en la que pretendemos seguir formando, ese sistema escolar tradicional que tiene su génesis en la educación prusiana del siglo XVIII y que aún sigue vigente en las aulas del siglo XXI, con alumnos sentados en fila y profesores que lo saben todo, que le temen al diálogo y a la disertación, ese modelo que adoctrinó y sirvió para producir individuos disciplinados para el trabajo y que en muchos casos generó inequidad social; ese modelo está caducando, está en vía de extinción. El aula de clases como la conocemos ha desaparecido.

La tendencia educativa del futuro, de acuerdo con Oppenheimer (2018), serán las “clases al revés”, las cuales enfatizan en el aprendizaje, más que en la enseñanza y son similares al modelo de la Educación Democrática que ya existe desde hace varios años y que ha sido implementado por Yaacov Hecht en diferentes escuelas de Israel. La idea central de esta propuesta consiste en que los niños aprenden mucho más cuando, en lugar de recibir clases cuyo contenido está impuesto verticalmente, se les indaga por su futuro e intereses y, a partir de ello, se planea y organiza la clase. Ese tipo de acciones amerita docentes innovadores, retadores, altamente capacitados y dispuestos a no ceñirse a un currículo rígido, para quienes su accionar implique repensar y gamificar los pretextos de aprendizajes y adaptarlos a las necesidades e intereses de los niños para lograr que las aulas y demás espacios de aprendizaje sean escenarios vibrantes e inspiradores.

En esta nueva era, la realidad virtual y los robots con perfil de profesores acelerarán las nuevas tendencias en las escuelas. Los niños, las niñas y los jóvenes podrán estudiar en sus casas, esta práctica se conoce como *Home School*, en la cual, con el acompañamiento de un adulto y apoyados por *software* educativos y nuevas tecnologías, los estudiantes exploran experiencias diferentes. En cuanto a las tareas, en algunos de estos nuevos modelos de educación, se llevarán a cabo en los colegios, con ayuda de los profesores y de sus compañeros, de esta manera el trabajo colaborativo comienza a cobrar importancia.

En cuanto a las universidades, Oppenheimer (2018) indica que corren el riesgo de volverse irrelevantes en un mundo donde la tecnología avanza tan rápidamente que casi todos los conocimientos “duros” que adquieren los estudiantes son inservibles. En una entrevista que se efectuó entre este autor y Salim Ismail, exdirector de innovación de Yahoo! y conferencista de Singularity University, al indagarle por el futuro de la educación terciaria, él respondió que la tendencia se orientará hacia el aprendizaje basado en proyectos, se pedirá a los estudiantes que tomen minicursos y que desarrollen durante cuatro años un proyecto específico que tenga aplicación real. En este marco, Ismail llama la atención a la universidad tradicional al decir que lo más probable es que si este tipo de instituciones no se repiensen desaparecerán, al margen de ello, es probable que surjan nuevas organizaciones como Singularity University o las conferencias TED, que asuman el rol de tutores para este tipo de aprendizajes.

Los programas universitarios presenciales transitarán aceleradamente hacia lo virtual, el auge de los cursos masivos en línea conoci-

dos por sus siglas en inglés como MOOC serán una tendencia importante que le facilitarán la vida a los estudiantes, el crecimiento de carreras online con certificados y diplomas están poniendo en riesgo la educación tradicional presencial. La tendencia, dice Rafael Reif, presidente del Massachusetts Institute of Technology (MIT) en entrevista con Oppenheimer, es que las carreras tradicionales se acabarán, las universidades se convertirán en una fuente de educación permanente, en lugar de pagar para ir a la universidad cuatro o cinco años y recibir un título se pagará por estar conectado a la universidad y estar aprendiendo de por vida.

La labor y el oficio del profesor están cambiando, pero aún tenemos una enorme responsabilidad que ni los computadores, los robots, los procesos de automatización o la inteligencia artificial podrán reemplazar y consiste en nuestras capacidades de sentir y discernir. Oppenheimer menciona que en un estudio de la Oxford Martin School¹ adelantado en el año 2013, se pronosticó que en los próximos años el 47 % de los empleos actuales podrían desaparecer a causa de la automatización e indica que la mayor parte de los trabajos se darán en diez áreas genéricas, una de ellas relacionada con los profesores y maestros, y establece que la creciente automatización, en la que intervienen robots como el Profesor Einstein, reemplazará a muchos docentes; harán falta maestros preescolares y escolares para ayudar a que los niños encuentren su vocación y enseñarles habilidades blandas como la ética, la empatía, el trabajo en equipo, la persistencia y la tolerancia al fracaso. Como diría Serres (2016), lo blando organiza y federa a aquellos que utili-

1 Centro de investigaciones futuristas fundado en 2005 para que todos los profesores de Oxford pudieran realizar estudios para mejorar el mundo.

zan lo duro. Por último, Oppenheimer afirma que harán falta profesores universitarios para atender la educación de por vida para cientos de millones de personas.

La escuela y el aula de clase, como las conocemos, han desaparecido. Todo estará en la nube, allí podrá acceder el que quiera, el lugar físico cobrará un sentido diferente y mutará para darle paso a lo que podríamos denominar *otros lugares*.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chul Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Chul Han, B. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Chul Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Chul Han, B. (2015). *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder Editorial, S.L.
- Noah Harari, Y. (2015). *De animales a dioses*. Bogotá: Debate, Penguin Random House Grupo Editorial, SAS.
- Oppenheimer, A. (2018). *¡Sálvese quien pueda! El futuro del trabajo en la era de la automatización*. Bogotá: Debate, Penguin Random House Grupo Editorial, SAS.
- Serres, M. (2016). *Pulgarcita*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Política en la Calidad Educativa en Colombia

Jean Paul Pico
Secretario Académico
Facultad de Educación UVD
Corporación Universitaria Minuto de Dios

En la educación latinoamericana, a partir de los distintos gobiernos de las sociedades democráticas, se evidencia un especial interés por dar cobertura y calidad educativa. Las políticas de los sistemas educativos usualmente pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuentan con un proceso de medición que se efectúa a través de sistemas de evaluación comparativos como las pruebas del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Sin embargo, al ser sociedades democráticas se encuentran politizadas y cada periodo de gobierno llega con reformas que influyen en el rumbo que toma el sistema educativo en cada nación.

La calidad educativa obedece a un criterio dependiente de la perspectiva con que se evalúe; por consiguiente, al tomar como ejemplo la educación en Colombia, en términos de calidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) realiza una revisión diagnóstica de sus procesos de calidad educativa desde el enfoque de los resultados del aprendizaje que incluye el estudio de las competencias de cada estudiante en su ciclo formativo, teniendo en cuenta la equidad en las oportunidades educativas. De acuerdo con esto, el MEN sostiene que “las reformas a la educación media y superior deberían tener como prioridad la reducción de las brechas de inequidad existentes entre regiones y grupos

socioeconómicos y llevar educación de calidad a las zonas rurales” (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

En Colombia se identifica una sociedad en la que las diferencias económicas entre las clases sociales determinan las posibilidades para lograr una oportunidad en términos educativos. La calidad educativa, analizada desde la administración de los recursos para mantener los niveles del gasto público y movilizar cuantías adicionales para la inversión educativa, se ve limitada cuando las políticas de gobierno no logran cubrir las metas que se relacionan con el presupuesto educativo que intenta conectar la educación primaria, secundaria y terciaria en las mismas proporciones de acceso educativo de acuerdo con el nivel correspondiente. En relación con este fenómeno la OCDE sostiene:

Según el informe, debe otorgarse prioridad a proporcionar a todos los niños el acceso a la educación desde bien pequeños. Las grandes desigualdades observadas en el acceso a la educación terciaria, un 9 % de los estudiantes de las familias más pobres accede a estudios universitarios, frente a un 53 % de los estudiantes de las familias más ricas que empiezan antes de que los niños comiencen a ir a la escuela. (OCDE, 2016).

Aunque el concepto de *calidad nace en* el contexto de la industria, poco a poco se ha incorporado en la naturaleza del ser humano, al tratarse como producto, buscando objetivos cuantitativos y mediciones comparativas

entre distintos sujetos y grupos poblacionales. Ahora, el sistema educativo, el sistema de calidad y los sistemas de evaluación circunscriben al individuo en una estructura social y en un ordenamiento político en el que, según el tamiz económico, se le da forma al sujeto en todas las etapas de su vida, principalmente en las mediadas por la escuela.

Las distintas sociedades, en el transcurso de la historia, han identificado que parte del crecimiento socioeconómico debe establecer su base en la educación, por ende, la necesidad de atención de los gobiernos en materia educativa se da en términos de la cobertura y la calidad; sin embargo, para la evolución de la educación, la globalización exige sistemas estructurados en las posibilidades de cada nación. De acuerdo con esto, los países latinoamericanos presentan sistemas de administración descentralizados, no muy lejanos de la gestión empresarial. Sobre el mismo tema, Egido sostiene:

La visión de la calidad educativa se plantea en ocasiones como un asunto meramente técnico, heredado de la gestión empresarial de la calidad, y se tiende a considerar simplemente como un conjunto de especificaciones que deben ser cumplidas y cuyo grado de consecución puede ser medido. (Egido, 2005).

En relación con lo que implica el discurso de la calidad en la educación, es evidente que esta posee elementos técnicos para el funcionamiento de todas sus partes y también es claro que influyen políticas, filosofías, culturas, entre otros factores que dan forma a los alcances de calidad en el comparativo del desarrollo entre las diferentes naciones latinoamericanas.

Asimismo, en el proceso de medición de la calidad, esta debe diferenciarse de otros conceptos que pueden modificar la percepción de quien la evalúa, entre estos conceptos tenemos: la eficacia y la eficiencia. De acuerdo con esto, "la eficacia puede definirse como la capacidad para conseguir los objetivos o metas propuestas. La eficiencia, por su parte, hace referencia a la capacidad de producir lo máximo con el mínimo tiempo y energía" (Egido, 2005).

En consecuencia, la calidad está lejos de centrarse únicamente en los factores calificativos o cuantitativos; es necesario abarcar otros elementos no solo desde una mirada del producto, sino desde la perspectiva del proceso; en términos de la eficiencia de la calidad educativa, un método que cumpla sería "aquel que da la mejor educación que se puede a la mayor cantidad de gente" (Aguerrondo, 2014).

La calidad, en términos generales, se da en la mejora continua, su incorporación en el sistema educativo implica diversos factores que forman parte del desarrollo del individuo en la sociedad, como la manera en que aprende, las necesidades básicas, la gestión administrativa y gubernamental del conocimiento, entre otros aspectos.

Para contextualizar el concepto de calidad desde la visión de Aguerrondo, se puede tomar esta desde el ámbito exógeno al sistema educativo, en esta categoría está la dimensión político-ideológica de donde surgen las demandas de la sociedad en materia educativa. Con base en esta visión del concepto de calidad, la cultura y el sistema político demandan la identidad nacional y la trascendencia de valores. Más que calidad es la identidad y el acento particular de un sistema educativo lo que se demanda.

Desde un ámbito endógeno al sistema educativo, la dimensión técnico-pedagógica modela las demandas exógenas y las transforman en relación con el avance de la sociedad, generando así la estructura propia del sistema educativo, con los siguientes ejes:

- 1. Eje epistemológico:** La caracterización de los saberes, el pensamiento, el aprendizaje y la visión de desarrollo.
- 2. Eje pedagógico:** Las características del sujeto que aprende (cómo aprende el sujeto), características del rol docente y la relación de la enseñanza y el aprendizaje.
- 3. Eje de organización:** Niveles y ciclos educativos, congruencia de los ciclos, espacios educativos, modelos de conducción y de supervisión.

Estos ejes que se ubican en el sistema educativo, en relación con las demandas del contexto, funcionan como filtros ópticos con los que se puede generar una mejor percepción de lo que implica la calidad educativa, que va más allá del muestreo comparativo.

Conclusión

Para efectuar la evaluación de la calidad de un sistema educativo, es necesario ir más allá de la medición de los contenidos que se destinan para los educandos. Al realizar una medición comparativa entre distintos contextos regionales y naciones, las características particulares de la nación no permitirían una medición estandarizada de la calidad de la educación, una situación diferente sería realizar un proceso de evaluación del sistema educativo de cada nación y de cada una de sus regiones con

las particularidades que se tienen en las instituciones, haciendo claridad de la diferencia de los logros de aprendizaje. De acuerdo con esto, Aguerrondo sostiene:

Una cosa es medir logros de aprendizaje y plantear que esto es la calidad de la educación, y otra cosa es decir que esos logros de aprendizaje expresan parte de un problema mayor, son un insumo que alimentan un proceso de evaluación más global. (Aguerrondo, 2014).

Con las posibles interpretaciones en la medición de la calidad educativa se puede dar que se esté determinando el nivel de desarrollo económico de un país y sus niveles de desigualdad social, pero esto no es el todo de lo que implica la calidad educativa, de lo que significa la calidad de un sistema político educativo, de su estructura administrativa y de lo que sucede en el interior del aula; en resumidas cuentas, las mediciones no contienen en sí mismas la calidad educativa, pero su actual manejo sí repercute en las decisiones asociadas al sistema educativo, cuando se deberían tener en cuenta los ejes epistemológicos, pedagógicos y organizacionales en un proceso de evaluación, más no de medición comparativa; cuando la estandarización de criterios desconoce las variables dentro de un sistema educativo.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, I. (2014). *La calidad de la educación: Ejes ara su Definición y Evaluación*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/44818477_La_Calidad_de_la_educacion_ejes_para_su_definicion_y_evaluacion (18/09/2018).

Egido, I. (2005). Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (10). Universidad Autónoma de Madrid.

Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación en Colombia* [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf

OCDE. (2016). *Colombia debería mejorar la equidad y la calidad de la educación, según la OCDE* [Archivo web]. Recuperado de <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/colombia-deberia-mejorar-la-equidad-y-la-calidad-de-la-educacion-ocde.htm>

Ambientes de aprendizaje para las infancias: una mirada desde las políticas públicas como posibilidad para reconstruir, soñar y desdibujar

Marlly Yucelly Flórez

*Docente de Licenciatura en Pedagogía Infantil
UNIMINUTO, Virtual y a Distancia*

Jénnyfer Mancera Baquero

*Docente y gestora académica de la Licenciatura en
Pedagogía Infantil
UNIMINUTO, Virtual y a Distancia*

Pensar los espacios para las infancias requiere concebir al maestro como cocreador de experiencias significativas, lo que implica, por una parte, permitirles a la niña y al niño transformar los espacios educativos y diseñar materiales propios para sus encuentros cotidianos en los múltiples escenarios educativos. Los ambientes de aprendizaje sugieren ser agentes dispuestos a satisfacer las necesidades y demandas de las infancias. Cuando se habla de ambiente, se hace referencia tanto a los espacios físicos como a los elementos y sujetos que interactúan. En palabras de Iglesias (2008) se asegura:

De un modo más amplio podríamos definir el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. (p. 52).

En este sentido, en el contexto escolar, la construcción y el desarrollo de los ambientes de aprendizaje implican entender a las infancias desde el sentido plural y diverso, en el cual lo físico, lo cognitivo y lo social desbordan las teorías estables del desarrollo y se incorporan a escenarios donde lo divergente y desigual son una posibilidad. La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016, promueve el desarrollo integral a través del ejercicio de los derechos de las niñas y los niños, reconoce las identidades, los gustos y las necesidades y caracteriza las actividades pedagógicas de acuerdo con los momentos particulares del desarrollo infantil.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN), en la serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial No. 20, publicada en el año 2014, reconoce la necesidad de incorporar experiencias significativas en los diferentes procesos de aprendizaje, a través de las expresiones artísticas y de la exploración del medio. Por ello, desde el año 2010, con el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, se hace evidente, a partir de los pilares y los diversos lenguajes artísticos, la necesidad de significar la educación inicial más allá de los requerimientos escolares.

Espacios enriquecidos y potenciadores

El creer, al igual que la posibilidad de hacer, propician el desarrollo de la personalidad y la identidad a partir de los lenguajes artísticos; para ello, los espacios destinados para las infancias deben garantizar las condiciones necesarias para el desarrollo integral y permitir la expresión plena de la construcción del ser

Las prácticas pedagógicas innovadoras posicionan el reconocimiento de la pluralidad en las aulas escolares y retoman la importancia de las mediaciones pedagógicas como vehículo para la transformación de los espacios estáticos y rígidos. En los ambientes de aprendizaje para las infancias es indispensable el caos, concebido como la posibilidad de deconstrucción, y la heterogeneidad, tanto de los materiales como de sus mismas experiencias integradoras. El Ministerio de Educación Nacional, en el año 2013, reconoció con respecto a los pilares de la educación inicial:

(...) que el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se constituyen en las actividades propias de la primera infancia, por ser aquellas que permiten a las niñas y los niños construir y representar su realidad, así como relacionarse con el mundo, con sus pares y con las personas adultas. (p. 109).

En consecuencia, el uso de algunos de los lenguajes artísticos como la música, la plástica, el teatro y la literatura se reivindican como elementos inherentes a las experiencias diarias de las niñas y los niños. En el sentido amplio de la palabra, no es posible pensar en acciones educativas para las infancias que no vinculen

experiencias significativas cargadas de condiciones necesarias para su estar, ya que en el devenir de lo cognitivo y de las neurociencias, a partir del siglo XX, se reconocen la necesidad e importancia de vincular el desarrollo cognitivo, físico y social con la escena de lo educativo. En la cultura contemporánea, las formas en que se aprehende del mundo sugieren nuevas rutas para relacionarse con los otros, requiriendo de espacios que posibiliten las relaciones y las expresiones del ser.

Uso de material no convencional en el diseño de ambientes de aprendizaje

El diseño de ambientes de aprendizaje idóneos para las infancias es un tema que ha modelado las propuestas pedagógicas de algunos autores, como es el caso de las hermanas Agazzi, quienes, según Vallejo, afirmaban que "los materiales gratuitos permiten fabricar juegos, juguetes y materiales didácticos, disfrutando además del proceso constructivo y de la creatividad" (Vallejo, 2009). Las primeras apuestas pedagógicas por la vinculación de material no diseñado en las aulas, además de tener sus usos pedagógicos, se centraron en la intención de reducir, reutilizar y reciclar, posibilitando desde los primeros años una importante contribución al pensamiento ecológico para el cuidado y la conservación del ambiente.

Actualmente en Colombia, los centros aeioTU fundamentados en la filosofía de Emilia Reggio reconocen un principio elemental denominado *Progettazione*, traducido al castellano como "diseño", el cual se convierte en la estrategia que interrelaciona los intereses de los niños, los estímulos proveídos por el ambiente, los materiales, los conceptos, las teorías, las

hipótesis, las ideas y las preguntas que surgen a partir de dicho entrecruzamiento. Este principio, acorde con la idea de concebir el espacio como el tercer maestro, posibilita que los ambientes y materiales sean pensados desde la probabilidad de ser modificados y reconstruidos a partir de las múltiples experiencias en el aula.

Con base en los anteriores postulados, se afirma que el material no convencional o el material reciclado propician en el niño y la niña el desarrollo de la creatividad y la imaginación y, de tal manera, contribuyen a la consolidación de procesos cognitivos y artísticos, ya que se emplean en el aula diversos materiales relacionados con lo sensorial que incitan y promueven el trabajo pedagógico.

Consideraciones de los ambientes de aprendizaje desde las políticas públicas

Una vez establecido el propósito del ambiente de aprendizaje y los elementos enriquecedores y potenciadores que permiten a las niñas y a los niños acercarse de una manera paulatina a los temas de su interés, se hace necesario establecer qué elementos debería soportar una política pública que trascienda y que le permita al docente planificar, desarrollar y evaluar cada una de las fases en las que interviene.

El rol del maestro y el rol del estudiante deben estar articulados y poder establecer los propósitos de formación, el desarrollo de actividades, los tiempos, los recursos y los criterios con los cuales los estudiantes serán evaluados. Con base en un análisis de las actuales Bases Curriculares para la Educación Inicial y Prees-

colar (2017), se fija el referente técnico para la educación inicial en el marco de la atención integral, se habla de la implementación de un componente evaluativo que determine la trascendencia de la intención pedagógica, los escenarios de desarrollo del ambiente de aprendizaje y la finalidad del mismo.

El escenario de aprendizaje busca que cada estudiante desarrolle su máximo potencial, contemplando el ritmo en el que se avanza y generando intenciones formales que faciliten a las niñas y los niños alcanzar las metas propuestas en la planeación pedagógica. No obstante, aún no se establece un lineamiento que le permita al docente conocer de manera estructurada la implementación de ambientes de aprendizaje en el aula y reconocer el impacto de estas estrategias.

Las nuevas tendencias en modelos de intervención pedagógica en el aula cierran una brecha a las prácticas tradicionales y abren la puerta al cambio y a la adopción de propuestas innovadoras, reconocedoras de la individualidad a partir del trabajo colectivo. Sin embargo, surgen algunos interrogantes derivados del ejercicio y puesta en escena de los ambientes de aprendizaje: ¿cómo vincular un ambiente de aprendizaje a mi práctica pedagógica sin trastocar el diseño curricular de la institución? ¿Cómo diseñar los criterios de evaluación y hacer seguimiento a los resultados obtenidos en un ambiente de aprendizaje? ¿Cómo desarrollar mi práctica pedagógica desde la concepción de infancias, consolidada por los referentes nacionales que emiten las políticas públicas? ¿Cómo adecuar el aula y generar ambientes potencializadores a partir de elementos no convencionales?

Para dar respuesta a cada uno de estos interrogantes vale la pena reflexionar sobre las posturas mencionadas en el presente artículo, caracterizadas a partir de las diversas tendencias que los autores interpelan a trabajar para esclarecer el panorama del maestro y sean una invitación para trabajar, a nivel nacional, en una apuesta que favorezca el proceso de aprendizaje intencionado en el aula.

En consecuencia, se debe concebir la evaluación desde una mirada formativa e integral que incluya las dimensiones del desarrollo; para ello, de acuerdo con la Secretaría de Educación de Bogotá (s.f.), el maestro debe fijar tres aspectos:

Una modalidad, un criterio y una estrategia; de estos aspectos el docente puede decidir cuáles serán comunes al trabajo y a la articulación de las áreas de trabajo y con base en estos acuerdos, el docente puede hacer las adaptaciones de acuerdo a las condiciones particulares de sus estudiantes. (p. 74).

Finalmente, para pensar en el diseño de políticas públicas que impliquen la implementación de ambientes de aprendizaje en el aula, se requiere contar con un insumo que posibilite establecer las consideraciones iniciales que permitan consolidar un registro de la información, llevado a cabo desde el aula de una forma planificada, ordenada y sistemática; por tanto, el maestro tendrá la invitación abierta a sistematizar cada una de las experiencias exitosas en su aula, estableciendo una estructura sólida en su accionar, de tal modo que se haga la apertura a nuevas posibilidades para la generación de políticas que fortalezcan la calidad de la educación inicial en Colombia.

Referencias bibliográficas

- Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 49.953 de 2 de agosto de 2016. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- García-Chato, G. (Abril-junio, 2014). Ambiente de aprendizaje: Su significado en educación preescolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, (29), 63-72. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/29/029_Garcia.pdf
- Forneiro, M. L. (2008). La organización de los espacios en la Educación Infantil. En Zabalza, M.A. (Coord.). *Calidad en la educación infantil*. (pp. 235-286). Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2014). La exploración del medio en la educación inicial. *Documento No. 24, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2014). Literatura en la educación inicial. *Documento No. 23, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2014). *El sentido de la educación inicial. Documento No. 20, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Sarlé, P., Ivaldi, E. y Hernández, L. (Coord.). (2014). *Arte, educación y primera infancia: Sentidos y experiencias*. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos (OIE).

Secretaría de Educación. (Sin fecha). *Ambientes de aprendizaje para el desarrollo humano, reorganización curricular por ciclos. Herramienta de consulta y orientación para el diseño e implementación de los ambientes de aprendizaje*. Bogotá: Universidad la Gran Colombia.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF. (2015). *El aprendizaje bajo la lupa: Nuevas perspectivas para América Latina y el Caribe*. Panamá: UNICEF.

Vallejo, A. (Noviembre, 2009). Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia. *Revista CEE Participación Educativa*,(12), 194-206. Recuperado de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/02/DOC2-juego-primer-infancia.pdf>

Las políticas públicas de primera infancia desde una mirada de desarrollo humano¹

Adriana Meneses

*Graduada de la Licenciatura en Pedagogía Infantil
UNIMINUTO, Virtual y a Distancia*

Paola Zea Morales

*Graduada de la Licenciatura en Pedagogía Infantil
UNIMINUTO, Virtual y a Distancia*

En este documento se presentan algunas reflexiones sobre las políticas educativas para las infancias, emanadas del trabajo del semillero adscrito al Observatorio de Educación, Infancias y Políticas Públicas Educativas y se propicia un espacio para el debate sobre lo que representan las infancias en relación con las políticas educativas que se erigen en el sistema educativo, con el fin de consolidar herramientas de interpretación que permitan construir saberes sobre la relación que se establece entre las infancias y las políticas públicas, las cuales son claramente un tema de gran importancia para la sociedad y su desarrollo como proyecto político en el que cada quien toma una postura de interés que promueve una forma de organización social determinada; por lo tanto, el papel del docente como agente social está llamado a tomar decisiones que construyan integralmente en pro de la sociedad, de su calidad de vida y sus condiciones en general. (Cabanzo, 2017, pp. 4-5).

El punto de partida de algunas de las ulteriores reflexiones es el supuesto epistemológico

de que el objeto de estudio de la política educativa es la propia realidad socioeducativa en sus múltiples dimensiones. Sin lugar a duda, esta afirmación puede ser atribuible a la sociología de la educación, la pedagogía, la historia de la educación, entre otras; estos campos teóricos construyen e intentan comprender la realidad educativa desde diversos ángulos de análisis (Tello, 2012, p. 290).

A partir del siglo XX, a los niños se les considera sujetos de derechos. La Asamblea General de las Naciones Unidas legaliza la Declaración Universal de Derechos Humanos que determina en el Artículo 25 que "la infancia tiene derecho a cuidado y asistencia especial". En adelante, la Convención sobre los Derechos del niño, a través de la Asamblea General de las Naciones Unidas, plantea que el Estado tiene la obligación de garantizar los derechos de los niños y las niñas. A partir de este siglo, se le dio otro sentido a la Infancia, el cual promulgaba la resignificación de las formas de educación y de instrucción, y se evidenciaron las necesidades de los seres humanos, especialmente de los niños y las niñas, que imperaban un espacio de interrelación con otros sujetos de su misma edad, donde pudieran expresar sus necesidades, reconstruir y darle un sentido a la vida.

Con respecto al concepto de infancia, es fundamental reconocer que este constituye un elemento de conciencia social, ya que está inmerso en agentes socializadores como la

1 Este apartado es una síntesis del proyecto de investigación *Observatorio de Educación, Infancias y Políticas Públicas Educativas*. Investigador principal: Carlos J. Cabanzo Carreño.

familia y la escuela. “La Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia” (Sánchez, 1997, p. 111).

En este sentido, la Unesco define que la infancia se considera desde un todo, pues en este periodo de la vida de un sujeto es supremamente difícil disgregar las condiciones de bienestar y desarrollo y, en consecuencia, la palabra “integral” se refiere a la atención y educación en un sentido amplio en el cual la atención comprende la salud, la alimentación y la higiene en un ambiente seguro y estimulante, y la educación incluye el estímulo, la socialización, la orientación, la participación y las actividades de aprendizaje y desarrollo.

Actualmente es de suma importancia darle valor a la atención infantil, como también lo es el valor de lo que representa la primera infancia en sí misma, a la cual se le debe garantizar el derecho a la educación, ya sea académica o asistencial, que garantice condiciones de equidad. Por ello, las políticas públicas para la primera infancia deben enfocarse en brindar las condiciones básicas para una educación igualitaria, diversa y de calidad.

En el contexto internacional se tiende a comprender la infancia desde un modelo de estandarización conducido por el concepto de calidad y encaminado hacia la universalización de la política y sus derechos, el cual se debe examinar debido a que las investigaciones han determinado que la infancia es dinámica y evidencia condiciones específicas de acuerdo con los contextos sociales y culturales.

La infancia contemporánea se define con base en diferentes estudios sociológicos, entre los cuales se destaca el efectuado por Gaitán (2009), quien refiere la insatisfacción generada a partir de las ausencias explicativas de la sociología clásica frente a la infancia y propicia la búsqueda de nuevos desarrollos e ideas de investigación que conduzcan a una revisión y reconceptualización del significado de la infancia actual “como espacio vital en que se desarrolla la vida de los niños, como fenómeno permanente insertado en la estructura social y como ámbito con significado para los propios niños” (Gaitán, 2006, p. 10).

La infancia contemporánea consiste en validar esta etapa del desarrollo en el aquí y el ahora, en los contextos de la familia, la escuela y la sociedad. En América Latina se pueden apreciar dos etapas importantes relacionadas con los derechos de la infancia. La primera se desarrolló desde 1919 hasta 1939, en la cual se creó la justicia de menores y la segunda comprende el periodo de 1990 hasta nuestros tiempos, en la que se suscita un importante cambio en el ámbito del derecho, que genera nuevas condiciones para todos los niños y las niñas e incluye a quienes se encuentran en situación singular. Es importante observar el derecho-realidad como un punto fundamental para la democracia latinoamericana en el campo de la infancia.

En Colombia, la legislación para la infancia da cuenta de un marco jurídico que redundo en políticas como la Ley Nacional de Infancia No. 1804 del 2 de agosto de 2016 “Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones”, en la cual se considera a la infancia como sujeto social de derechos y de participación que

vive y se desarrolla en un mundo globalizado. Este marco jurídico se ha construido paulatinamente a través de los años y permite comprender cómo se pasó de concebir la infancia únicamente desde su cuidado y atención a hablar de una atención integral que garantice los derechos de los niños y las niñas como ciudadanos en formación para la inserción democrática deliberada y participativa.

Ante lo logros que se han alcanzado en los contextos mundial y nacional, se hace necesario buscar escenarios de debate y construcción sobre aquellas infancias que aún se hallan al margen de las políticas públicas. Todavía hay pendientes gestiones políticas que permitan nutrir la calidad de los servicios, las acciones de vigilancia y control en la prestación de los mismos, la articulación del sector privado, la calidad del talento humano que trabaja con y por la infancia, y que disminuyan las brechas que se han presentado en la definición de un sistema de valoración que tenga en cuenta la diversidad étnica y cultural.

Las políticas públicas promueven las infancias como sujetos de derechos. Visto esto desde una perspectiva humana, tales políticas se enfocan en el desarrollo de haceres y saberes; bajo esta mirada, la tarea del Estado y de las políticas públicas consistiría en proveer y garantizar las capacidades que se consideran derechos fundamentales de cada ser humano y, como mínimo, se debe garantizar la vida digna, la equidad y la justicia social.

La Convención sobre los Derechos del Niño establece el derecho de los infantes al desarrollo pleno de sus potenciales, de ahí que sea necesario avanzar en materia de políticas de desarrollo infantil. La convención fue aprobada

en 1989 y ratificada por los países de América Latina, los cuales establecieron un marco para la protección integral de los derechos de la infancia, a excepción de Chile y Panamá que presentaron sus proyectos al Parlamento. La Unesco, en 1990, indicó que la deuda, la decadencia económica, el incremento de la población y las diferencias económicas entre las naciones y en el interior de ellas, la violencia, las contiendas civiles y la degradación generalizada del medioambiente afectan el desarrollo de cualquier sociedad; por lo cual, es importante contar con instituciones que se enfoquen en combatir los problemas de los ciudadanos a través de las diferentes organizaciones, pero es aún más importante contar con reformas y políticas públicas eficaces que den solución en condiciones de autonomía y pluralidad social, aunque aún existan brechas en la atención a la primera infancia, de acuerdo con el contexto en que se desarrollan las estrategias sectoriales de educación y atención de la primera infancia (EAPI) para favorecer el bienestar integral de las niñas y los niños.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2014)¹ afirma que la etapa de la primera infancia arranca desde la gestación y se extiende hasta los seis años de edad y se reconoce como un periodo determinante en el desarrollo y futuro desempeño de los seres humanos, ya que en ella se produce el mayor desarrollo neuronal, físico, psicológico y emocional; siendo un pilar fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y

1 El PNUD también afirma "construir unos cimientos sólidos para romper el ciclo intergeneracional de la privación. El periodo de cimentación es la primera infancia, una ventana de oportunidad para resolver la desigualdad precoz y lograr un desarrollo social y económico inclusivo y sostenible (cuadro 3.1). La población mundial de niños menores de 5 años asciende a 659 millones (9,1% del total)" (p.63).

capacidades que se estimulan en interacción con su contexto social. En relación con lo anterior, se establece que la pobreza interfiere en un buen desarrollo, ya que condiciones como la falta de dinero, la precariedad en la vivienda, la falta de servicios públicos, la desnutrición y la falta de oportunidades académicas son un obstáculo para un óptimo ejercicio de habilidades y capacidades para la vida, que pueden afectar el desempeño en la edad adulta y perpetuar la vulnerabilidad de generación en generación (pp. 32-64).

Se logra percibir a nivel internacional que, en temas de educación para la infancia, se hace evidente la idea del niño vulnerable en condiciones de carencia económica y social asociadas a la indefensión, la pobreza y el desamparo, etc., causados por los conflictos sociales, los riesgos y las amenazas relacionadas con las necesidades de la población infantil.

En el contexto colombiano, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño resuelve “promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad, respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia” (CONPES, 2007, p. 208). Es importante resaltar que en 1968 se creó del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), hecho que se documenta como la primera expresión de voluntad política para proteger a quienes se reconocían como menores en situación irregular y más adelante se formalizó ese compromiso por el bienestar de los niños y las niñas a través del Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia.

En relación con lo anteriormente expuesto, la Secretaria de Integración Social (2009) afirma que un acontecimiento importante en la historia de la educación infantil en Bogotá ocurrió en la administración distrital 2004-2008, en la que se formula la Política por la Calidad de Vida de Niñas, Niños y Adolescentes, la cual contempla como parte de su segundo eje las condiciones propicias para el desarrollo de la primera infancia y se establece que se ampliará la cobertura de los programas para menores de seis años y se propiciará el fortalecimiento de las capacidades de las familias para estimular el desarrollo de sus niños y niñas. También se propiciará la adecuación de los ámbitos de desarrollo de los niños y niñas, ofreciendo en todos ellos condiciones para el juego, la diversión y el aprendizaje. (p. 12).

Estas son las directrices traducidas en políticas públicas por parte del Estado, en los contextos nacional e internacional, las cuales se reflejan en los planes de reforma de cada gobierno para la evolución de cada país y en la búsqueda de buenos resultados en sus procesos de atención a la primera infancia.

Para concluir, la política pública es un acuerdo colectivo que requiere de la participación de todos en la formulación y el funcionamiento eficiente de la misma, enfocada en el desarrollo integral de los niños, las niñas y los adolescentes desde la normatividad y el accionar del Estado, apoyados en los acuerdos internacionales.

La educación de la primera infancia y la atención infantil son instrumentos al servicio de los niños como sujetos de derechos que deben trabajar de la mano de la familia y de la sociedad. La educación no solo está llamada a

dar respuestas a las necesidades, además debe contribuir a crear espacios que faciliten su transformación.

Referencias bibliográficas

- Cabanzo, C. (2017). *Observatorio de Educación, Infancia y Políticas Públicas Educativas* [Proyecto de investigación, propuesta técnica].
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2012). *ATENCIÓN INTEGRAL: Prosperidad para la Primera Infancia* [Archivo PDF]. Recuperado de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>
- Consejo Nacional de Política Económica Social – CONPES. República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la primera infancia"* [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y sociedad*, 43(1), 9-26. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/33427/1/gaitan%20mu%C3%B1oz.PDF>
- Ley 1804 de 2006: Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 49.953 de 2 de agosto de 2016. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Naciones Unidas. (2015). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* [Archivo PDF]. Recuperado de http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. (2014). *Informe sobre desarrollo humano 2014. Sostener el progreso humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia* [Archivo PDF]. Recuperado de <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>
- Sánchez, J. (1997). *La nueva educación infantil*. España: AMEI
- Secretaría de Integración Social. (2009). *Lineamientos técnicos y estándares de educación inicial. Quiéreme bien, quiéreme hoy en Bogotá positiva*. Bogotá: SDIS
- Tello, C. (Julio-diciembre, 2012). Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: Notas históricas y epistemológicas sobre el campo. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, 19(2), 282-299. Recuperado de <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2781/2147>

Una experiencia de investigación desde el inglés como necesidad emergente enmarcada en las políticas actuales

Mery Andrea Restrepo Castillo
Docente de práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil
Facultad de Educación, UNIMINUTO UVD
Alejandra del Pilar Ramírez Chaparro
Docente de práctica pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía Infantil
Facultad de Educación, UNIMINUTO UVD

El dominio del idioma inglés es cada vez más necesario para desenvolverse académica o profesionalmente en campos relacionados con la educación como lo son la práctica profesional, el ejercicio docente diario, los intercambios estudiantiles o la comunicación asertiva. En ese sentido y desde la necesidad que se evidencia en las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en relación con la adquisición de las estrategias y metodologías propias del inglés para emplearlo y enseñarlo en el contexto de las infancias, se ha propuesto un proyecto en el cual se busca implementar herramientas básicas que forman parte de un elemento fundamental del componente curricular de la Licenciatura, en la medida que abrirá puertas para participar en una enseñanza globalizada, como lo propicia este idioma. El inglés se ha convertido, en el actual mundo cada vez más globalizado y conectado, en una de las principales herramientas para la comunicación en todo tipo de actividades, no solo en el contexto individual, también en el contexto nacional.

Actualmente, la apropiación de una segunda lengua representa una habilidad que permite al ser humano tener acceso al conoci-

miento y a otras culturas, cuyos saberes posibilitan comprender la propia, la diversidad del mundo, la amplitud del conocimiento global, etc. En 1991, la Constitución Política de Colombia, en el Capítulo 1, Artículo 7, relacionados con la promulgación de los principios fundamentales, reconoce a Colombia como una nación pluricultural y, en el Artículo 10, se confirma por primera vez su condición de bilingüe al reconocer aquellas comunidades que tienen tradiciones lingüísticas propias. Tres años más tarde, la Ley General de Educación estableció para la educación básica primaria “la adquisición de elementos de conversación y de lectura al menos en una lengua extranjera” y, en relación con los objetivos específicos de la educación básica secundaria, “la comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera” (Ley General de Educación, 1994).

Otro de los aportes relevantes de este documento consiste en declarar los idiomas extranjeros como área fundamental y de obligatoria vinculación al currículo y al Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos educativos del país. En 1999, cinco años después, se promulgan los Lineamientos Curriculares de Idiomas Extranjeros en los que se consolidó “el plurilingüismo como una prioridad educativa” (Ministerio de Educación Nacional, 1999. p. 1).

El Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 (PNB) fue formulado por el Ministerio de

Educación Nacional (MEN) en el año 2004, con la finalidad de enfocar esfuerzos en tres líneas de trabajo: la etnoeducación para extender el bilingüismo a las comunidades indígenas, los modelos flexibles de educación y el idioma inglés que se enseña en las escuelas y los colegios bilingües y monolingües, con el fin de mejorar los niveles actuales de competencia comunicativa. (Cárdenas, R. y Miranda, N., 2014).

Muchos esfuerzos se han hecho desde el Ministerio de Educación Nacional para mejorar la calidad del sistema educativo colombiano, con el propósito de reducir brechas enormes entre las poblaciones para que Colombia se acerque a estándares internacionales y, de esta forma, construir oportunidades para todos. Adicionalmente, se propone el diseño de un Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria, el cual se convierte en un elemento concreto para alcanzar esa igualdad de oportunidades y mejorar la calidad educativa. El propósito de este documento es brindar, a la comunidad educativa y a los actores de diversos sectores de la sociedad, una propuesta curricular flexible y abierta que sirva de insumo para la planeación, implementación, evaluación y el seguimiento del currículo de inglés en las instituciones educativas del territorio nacional. (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

El Currículo Sugerido de Inglés para Transición y Primaria es una herramienta de apoyo docente que incluye los Derechos Básicos de Aprendizaje, mallas curriculares, orientaciones pedagógicas para docentes, instituciones educativas y entidades territoriales, y una guía práctica de implementación. Estas herramientas buscan que los docentes de Transición y educación básica primaria del sector oficial tengan

lineamientos curriculares sugeridos y claros que contribuyan a mejorar las prácticas pedagógicas en el aula de clase, de manera que los estudiantes alcancen el nivel de inglés esperado en cada grado. (Colombia Aprende, La red del conocimiento, 2017).

En consecuencia, se hace visible la importancia de los estándares de competencia comunicativa en lengua extranjera inglés y es posible deducir que la enseñanza de un idioma está directamente relacionada con el desempeño académico y responde a tres necesidades: manejo de otras áreas del currículo, la exigencia de las universidades para poder realizar estudios superiores y las exigencias del mercado laboral en los ámbitos tecnológico, científico y cultural.

Desde el ejercicio diario como docentes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se puede evidenciar la falta de un buen nivel de inglés y de herramientas pertinentes a la enseñanza-aprendizaje en ambientes bilingües, en dónde, día a día, están inmersas las infancias. Esta afirmación se hace a partir de los resultados hallados en la caracterización hecha a los estudiantes, con la cual se pretendía conocer cómo había sido su acercamiento al inglés desde su experiencia escolar, además de su pertinencia para la vida laboral.

A través de la caracterización, se formularon preguntas relacionadas con la importancia que recobra aprender el idioma inglés en la Universidad y se evidenció la importancia que tiene, para la mayoría de los estudiantes, aprender inglés en el transcurso de su carrera debido al aumento vertiginoso del uso y las aplicaciones del inglés en nuestra sociedad; aunque, una minoría afirmó que solo era importante en algunas ocasiones.

En otro ejercicio investigativo de los docentes, se formularon diversas preguntas con el fin de delimitar la necesidad del inglés en la vida laboral de los estudiantes, quienes, en su mayoría, expresaron que era necesario saber e incluir el uso de esta lengua en su práctica laboral diaria. Otros afirmaron que algunas veces era necesario el inglés en su vida laboral y una minoría expresó que no evidenciaba la necesidad del inglés. Los anteriores resultados reflejan la necesidad emergente que se presenta en la enseñanza y formación de competencias básicas en inglés que les permita a los estudiantes ubicarse de manera competitiva en el campo laboral actual.

Una situación inquietante que se puede observar es la queja constante de los estudiantes por su falta de conocimiento con respecto al idioma inglés y la falta de conciencia sobre las implicaciones que conlleva el aprendizaje autónomo exigido por la virtualidad, muchos argumentan que no entienden lo que intentan aprender y que no pueden adquirir ningún tipo de aprendizaje relacionado con el inglés y su posterior aplicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las infancias. Esto eventualmente se evidencia en los bajos resultados de las pruebas de estado.

A partir del rol del docente de la Licenciatura y de acuerdo con las orientaciones y los principios pedagógicos pertinentes al currículo sugerido de inglés, se evidencia la necesidad constante de que los estudiantes aprendan los fundamentos básicos de esta lengua para el fortalecimiento de sus habilidades en el manejo y la implementación en los contextos escolares infantiles. Estas razones son las que a diario motivan la realización de investigaciones que apunten a crear e implementar ambientes

y mecanismos propicios para generar conocimientos significativos en la enseñanza y el aprendizaje del inglés y un acercamiento más preciso a la práctica docente, a sus estrategias de enseñanza, a las formas adquisitivas de los estudiantes, a sus intereses, sus motivaciones y expectativas del área.

En conclusión, se pretende hacer un aporte significativo e innovador que contribuya a mejorar las eventuales prácticas de docentes del área y permitan a los estudiantes avanzar y desarrollar de manera lúdica y motivadora sus habilidades comunicativas, transformando el imaginario vigente de la clase aburrida y monótona en las edades tempranas.

Referencias bibliográficas

- Cárdenas, R. y Miranda, N. (Enero-abril, 2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: Un balance intermedio. *Educ. Educ.*, 17,(1), 51-67.
- Colombia Aprende - La Red del Conocimiento. (2017). *DBA y currículo transición y primaria* [Página web]. Recuperado de <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/94013>
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (1999). *Lineamientos curriculares: Idiomas extranjeros*. Bogotá, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Orientaciones y principios pedagógicos, currículo sugerido de inglés* [Página web]. Recuperado de www.colombiaaprende.edu.co/colombiabilingue.

Competencias en pedagogía hospitalaria: Una necesidad para los docentes en formación

Claudia Alexandra Casas Trujillo
Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil
UNIMINUTO, Virtual y a Distancia

Leidy Natzalli Peña Torres

Jenny Maritza González Medina

Jesica Yumary Peña Quiroga

Estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil,
UNIMINUTO Virtual y a Distancia

La atención a la primera infancia comprende, en el contexto educativo, no solo el espacio del aula de clases sino la atención pedagógica para los niños en todos los contextos y en medio de las diversas realidades en que viven. Es así como se entiende que el Licenciado en Educación Infantil debe contar con la formación pertinente que le permita estar capacitado para acompañar educativamente al niño en condición de enfermedad en tanto es necesaria la presencia de profesionales que, complementando la labor realizada por los profesionales sanitarios, puedan contribuir de la mejor manera posible a la salud integral de los pacientes (Quintero, 2006). Por ende, es imperioso que los planes de estudio, a nivel de pregrado, cuenten con espacios académicos que brinden a los Licenciados en formación de la Licenciatura en Educación Infantil las competencias precisas y adecuadas para el manejo educativo en un contexto hospitalario.

En razón a lo anteriormente expuesto, es necesario contextualizar el carácter innovador en el que surge la pedagogía hospitalaria. El origen de esta pedagogía es europeo y se circunscribe a la Segunda Guerra Mundial:

Fue principalmente a la labor de peditras y psicólogos que estos departamentos pediátricos comenzaron a abrir sus puertas. La razón fundamental estuvo en las frecuentes y severas alteraciones psicológicas que sufrían los niños que eran ingresados durante largos períodos en los hospitales alejados de su entorno familiar. La educación de estos niños hospitalizados contribuía a su estabilidad emocional, a su felicidad y a una pronta recuperación. (Lorente y Lizasoain, 1992, p. 50).

También se reflejan los elementos esenciales que dan sentido a la implementación de esta pedagogía y que desempeñan un papel importante desde lo educativo, lo psicosocial y lo emocional, teniendo como horizonte el restablecimiento de la salud física del infante.

A partir de estas consideraciones, son pertinentes la acción investigativa y los primeros resultados obtenidos por parte del Semillero de Investigación UNIDiversidad y su grupo de Pedagogía Hospitalaria en UVD que, desde un análisis documental del desarrollo de competencias en pedagogía hospitalaria en los programas de pregrado en Educación Infantil, evidencia la evolución de la pedagogía hospitalaria, el perfil del pedagogo hospitalario y la formación académica en este campo.

Por otra parte, mediante la técnica de análisis de contexto se ha realizado una indaga-

ción en diferentes planes educativos pertinentes a las licenciaturas en educación infantil de algunas universidades de la ciudad de Bogotá, entre ellas la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en la búsqueda de saber si ofrecen espacios académicos o asignaturas que brinden herramientas pedagógicas que puedan ser implementadas por los futuros licenciados en los contextos relacionados con la salud. Como resultado de dicha acción, solo se halló una institución que contempla la praxis hospitalaria.

Se concluye entonces que existe una falencia a nivel curricular en la formación en pedagogía hospitalaria como espacio académico para los licenciados de las instituciones universitarias. En detalle, la investigación evidenció que únicamente en el plan de estudios de la Licenciatura en Educación infantil de la Fundación Universitaria los Libertadores contempla la realización de una práctica hospitalaria durante el noveno semestre, la cual se va conceptualizando a lo largo de la carrera, a partir de materias como Desarrollo Biopsicológico del Niño, Educación Inclusiva y Salud y Nutrición en la Infancia. En relación con el nivel posgradual, la Fundación Universitaria Monserrate cuenta con la Especialización en Pedagogía Hospitalaria, en la modalidad presencial.

Es evidente la importancia que tiene el desarrollo de las competencias en pedagogía hospitalaria para los programas de licenciatura en educación infantil, ya que el perfil del pedagogo en el contexto de la salud requiere una postura ética profesional que posibilite atender las necesidades educativas de los pacientes, con capacidad de acción interdisciplinaria. En este sentido, Polaino-Lorente afirma:

Los Pedagogos que trabajan en los hospitales han de ser personas imaginativas que cultiven el difícil arte de la improvisación creativa y de la exigencia atemperada. Por fidelidad a la especialidad elegida, el pedagogo ha de saber sacrificar aquí la eficacia de los rendimientos académicos a la mejor adaptación del niño al hospital, los aprendizajes a la salud, la programación curricular a la optimización de la evolución clínica. (Ortiz, 1999, p. 9).

Referencias bibliográficas

- Castañeda, L. (2006). Educando en el Hospital: Demanda tareas y competencias para un equipo pedagógico multidisciplinar. En *Hacia Una Educación sin Exclusión. XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* [Edición electrónica]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/45190135_Educando_en_el_Hospital_demanda_tareas_y_competencias_para_un_equipo_pedagogico_multidisciplinar
- Ortiz, C. (1999). Formación de los profesionales del contexto hospitalario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 3, (2), 1-15. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/2871/Formacion%20de%20los%20profesionales%20en%20el%20contexto%20hospitalario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Polaino-Lorente. A. y Lizasoain. O. (1992). La pedagogía hospitalaria en Europa: La historia reciente de un movimiento pedagógico innovador. *Psicothema*, 4(19), 49-67. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/814.pdf>

Una mirada a la violencia escolar desde una reflexión educativa y normativa

Leonardo Andrés Aguirre Cardona
Docente y Líder de Investigación de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte
Facultad de Educación, UNIMINUTO Virtual y a Distancia

El fenómeno de la agresividad física, mental y psicológica en los ámbitos escolares ha sido objeto de críticas, reflexiones y estudios que, en cierta medida, se generan a partir de una análisis multicultural, pluricausal y pluridimensional en el que los actores no se restringen únicamente a ser los estudiantes y profesores con sus múltiples sentires y saberes, sino que en este escenario de la violencia escolar también se ven inmersos los padres, las madres, el contexto extraescolar y el Gobierno con sus políticas formuladas a fin de controlar de este fenómeno.

El concepto de violencia escolar no debe tomarse a la ligera (Falcon, 2009), es decir, no basta con solo definirla, a manera de ejemplo, como *el golpe hacia otra persona u objeto, el agredir verbalmente a alguien, el robar un objeto ajeno o portar un arma determinada...*; es necesario decir que "la violencia, además de ser el resultado de una enmarañada red de causas, se presenta en diversas formas y con distinta intensidad. Hay en la violencia, como en todo comportamiento humano, múltiples matices" (Martínez, 2009, p. 15).

Por otra parte, las acciones y los sentires que se circunscriben en el contexto de la violencia escolar obedecen puntualmente al comportamiento humano y su intencionalidad, es decir, a la pretensión que pueda tener un sujeto para querer beneficiar o, en este caso particu-

lar, agredir a otra persona. Adicional a esto, son variadas las interpretaciones que se pueden hacer de la relación que se establece entre los partícipes del acto violento mediante preguntas como *¿será que se agreden porque tienen problemas?* o *¿serán tan buenos amigos que se tratan así de feo?*; por lo tanto:

La reflexión que debería realizarse para intentar delimitar el concepto tiene que ver, más que con la intencionalidad de infligir amenazas o causar daño, con cómo se produce la relación entre dos personas o cómo un extremo a esa relación determina o nomina un comportamiento como violento o no violento. (Valdivieso, 2009, p. 43).

¿Cuál es el papel de la institución educativa en relación con la violencia escolar?

Solucionar conflictos, sean cuales sean sus características particulares, no es sencillo y requiere de una buena capacidad de análisis de la situación y de los sujetos implicados en la problemática; por lo tanto, en primera instancia es necesario determinar las causas y las posibles soluciones al problema que se gesta en el interior de la institución, en este caso, un acto de violencia escolar.

Parte fundamental de la solución de problemas de esta índole radica en lo que se conoce como convivencia escolar, en la cual "la comunicación se convierte en uno de los pilares de la resolución de conflictos" (Martínez,

2009, p. 17); no obstante, es necesario tener en cuenta que las instituciones educativas deben regirse por unas políticas, tanto internas como estatales que, a partir del discurso de los propios estudiantes y profesores, se contradicen por simple rebeldía o porque no hay acuerdo con ellas.

En ese orden de ideas, el papel de la institución educativa debe estar enfocado en propiciar, entre los diferentes estamentos que la conforman, la buena convivencia basada en la comunicación asertiva, para que esta sea un referente en el avance de la solución de los conflictos intraescolares. Esto debe poseer ciertos canales como el “conocimiento de la realidad, el acercamiento curricular, la atención personalizada, la comunicación y la coordinación” (Martínez, 2009, p. 17). Adicionalmente, estas acciones deben estar mediadas por la disciplina, entendida esta como el conjunto de estrategias y acuerdos que tanto profesores como estudiantes establecen para el correcto funcionamiento del grupo escolar en el momento de iniciar y desarrollar una actividad.

En ese sentido, el actuar violento de un miembro de una institución educativa repercute negativamente en el actuar social y familiar, de esta manera “el ambiente social desempeña un papel importantísimo para que la semilla de la violencia termine de germinar” (Palomero y Fernández, 2001, p. 26). En cuanto a la familia, en la mayoría de las veces, es esta la que asume la responsabilidad de los actos cometidos por el estudiante que en cierta medida no fue capaz de encajar en la escuela y por ende en la sociedad, hipotéticamente hablando, pero con argumentos empíricos que se fundamentan en la experiencia académica en el sector escolar.

¿Una política escolar como mediadora de la violencia escolar?

Un escenario de mediación basado en el diálogo es el contexto más estratégico para la solución de conflictos escolares. En este sentido, la diversidad de políticas para la protección de los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes como el Código de Infancia y Adolescencia y la Ley General de Educación promueven una cultura basada en la resolución pacífica de conflictos que apuntan a la disminución significativa de la violencia escolar, lo cual hace pensar que las instituciones educativas generan una política híbrida que trata de satisfacer las necesidades en relación con la convivencia, una política que algunos teóricos del tema describen de la siguiente manera:

Se basa en un discurso común que busca integrar la contradicción y lograr una coherencia discursiva. El discurso cambia la posición del actor, desde ausencia de subjetividad y respeto a la legalidad, a una posición subjetivada y activa. (Carrasco-Aguilar, Ascorra, López, Álvarez, 2018, p. 135).

En definitiva, la violencia escolar es un fenómeno que es transversal a los ámbitos educativo, familiar y social, y el actuar violento que la modela depende en gran medida de la formación que se obtenga en el momento de institucionalizar al individuo; por lo tanto, la definición exacta de este actuar en la escuela presenta variados matices que se ven reflejados en la generación de estrategias tanto disciplinarias como pedagógicas para aunar elementos en el proceso de superación de diversos obstáculos. Lo que sí es claro es que la comunicación juega un papel trascendental para establecer paráme-

tros de convivencia y un diálogo asertivo entre los actores del acto educativo que en ocasiones se ve truncado por la violencia escolar.

En consecuencia, la sociedad no solo debe fijarse en lo que afirman los *mass media* y, en especial, el Estado, sino que a partir de una mirada crítica y objetiva de la familia debe reflexionar en torno a su actuar con los niños, las niñas, los adolescentes y los jóvenes que están inmersos en diversas problemáticas, con el fin de plantear posibles soluciones que claramente no se reflejarán de forma inmediata, pero que deben ser bien formuladas para que se lleve un proceso consciente y asertivo.

Referencias bibliográficas

- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V. y Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 126-143.
- Falcón, M. (Marzo-abril, 2009). La violencia Escolar, ¿Violencia social?, En *Revista electrónica de Psicología Política*, 7(19).
- Martínez, O. (2009). *La violencia escolar*. Lectura No. 29. Cátedra Problemas Educativos 2. Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Palomero P., José, E., Fernández D. Y María, R. (Agosto, 2001). La violencia escolar, un punto de vista global. *Revista interuniversitaria de formación de Profesorado*, (41).
- Valdivieso, T. P. (2009). *violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social y Metodología de las ciencias del comportamiento.

El trabajo en red como sistema de corresponsabilidad

Edward Johnn Silva Giraldo
Líder de acompañamiento a regiones
Facultad Ciencias Humanas y Sociales
Programa de Psicología UNIMINUTO - UVD

La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO constituye un sistema que invita a la comunidad educativa a tejer redes profesionales y de amistad para favorecer la configuración de ambientes de aprendizaje (Ortiz y Silva, 2017). Esta apuesta de tejer redes se lleva a cabo mediante el enfoque praxeológico, el cual se entiende como un proceso reflexivo, teórico y en acción de la propia práctica en diferentes situaciones y contextos, mediante el cual se reconoce el potencial de las personas para aportar a la transformación social (Juliao, 2011).

Los procesos educativos que promueven la transformación social se orientan desde el pensamiento crítico y el trabajo en red. Por este motivo, la comunicación entre profesor y estudiante no puede estar mediada por un modelo difusionista, jerárquico y vertical que establece posiciones rígidas y lineales entre un emisor –profesor– y un receptor –estudiante– (Servaes, 2012). Los procesos educativos que enfatizan en la rivalidad y la competencia antes que en la convivencia y la solidaridad validan la lógica de quién es el primero y quién es el mejor. Esta lógica de la competencia enseña a competir, producir con rapidez y consumir para convertirse en una persona exitosa, generando una visión más comercial que pedagógica que se limita a brindar información irresponsable y conocimiento indigesto (Ospina, 2012).

Por lo tanto, la apuesta en la educación se orienta más a un modelo participativo y horizontal que permita crear, intercambiar, generar cambios y transformaciones (Servaes, 2012). Desde el modelo participativo, el profesor no es el dueño de la verdad ni únicamente un facilitador de información, sino un promotor de construcción conjunta del conocimiento. En este orden de ideas, el profesor se encuentra con el reto de confrontar la reproducción de modelos capitalistas y de transacción bancaria, basados en la acumulación, consumo y memorización mecánica de los contenidos (Freire, 1975). Entonces, el tránsito del modelo difusionista al participativo implica pasar de la verdad al intercambio de saberes y de la repetición a la creación, pues se trata de una educación de la liberación que contribuya al pensamiento crítico y la transformación social.

El modelo participativo permite que entre la familia y la escuela se configure un sistema de corresponsabilidad basado en las capacidades de niños, niñas, adolescentes, padres de familia y docentes, desde el reconocimiento, el respeto, la escucha y la solidaridad (Silva, 2018). Trabajar en red con la familia y la escuela requiere superar la visión lineal y reduccionista que indica qué familia tiene el problema y qué profesional tiene la solución, ya que el profesional en el contexto educativo no construye relaciones con la familia alrededor de la omnipotencia ni de la impotencia, sino a partir de la potencia y la valoración personal (Watzlawick y Ceberio, 2008).

Para trabajar en red es fundamental romper con el pensamiento asistencialista que percibe a las familias como un objeto de ayuda y necesitada de intervención externa, por tanto, se trata de creer en el potencial de las familias para posibilitar propuestas que surgen de sí mismas, mediante un modelo de soluciones coparticipativas, horizontales y circulares (Silva, 2017).

Según la Ley 1616 de Salud Mental (Ministerio de salud y protección social, 2013), las acciones de promoción y prevención requieren estar encaminadas a la inclusión social, la participación intersectorial y el buen trato, superando el estigma, la discriminación y las diferentes modalidades de violencia. Por tanto, es fundamental el reconocimiento temprano de los factores protectores y de riesgo, de manera que se garantice especialmente a niños, niñas y adolescentes la atención oportuna, suficiente, continua y pertinente, desde la perspectiva de la promoción comunitaria y el trabajo en red.

En la misma línea, la Ley 1620 de Convivencia Escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2013) señala que la familia, la comunidad educativa, la sociedad y el Estado son responsables de la educación para la formación y el ejercicio de los derechos humanos en niños, niñas y adolescentes, con el propósito de prevenir y mitigar la violencia escolar.

La red protectora que brinda apoyo a niños, niñas y adolescentes es aquella que cumple las siguientes funciones, de acuerdo con (Sluzki, 2009):

1. Compañía social: hace alusión a las personas que cuidan, comparten y dedican tiempo

valioso para el desarrollo de actividades conjuntas.

- 2. Apoyo emocional:** se refiere a la función y rol de escucha y comprensión para el intercambio de emociones y la visualización de alternativas de solución.
- 3. Guía cognitiva:** se entiende como una función que brinda modelos de relación y conocimientos para la vida.
- 4. Regulación social:** busca el reconocimiento de las normas, los límites, las responsabilidades y la resolución pacífica de los conflictos.
- 5. Ayuda material y de servicios:** hace referencia a la gestión pertinente, oportuna y necesaria para acceder a beneficios materiales y servicios sociales, sin generar una pauta asistencialista y dependiente.
- 6. Acceso a nuevos contactos:** busca facilitar la conexión con otras personas para construir posibilidades de acción.

Para tejer la red entre la familia y la escuela es prioritario identificar cuáles son las pautas que generan distanciamiento y enfrentamiento entre los dos sistemas y cuáles son las pautas que conectan a los padres de familia y profesores para el trabajo de construcción conjunta. A continuación, se presentan algunas acciones que interrumpen el encuentro y conllevan al desencuentro:

- **La exposición de problemas personales:** hace referencia a la información que se divulga del niño, la niña y el adolescente sin el consentimiento de la familia.

- **El etiquetamiento:** se entiende como el uso apresurado de un diagnóstico para nombrar la conducta del estudiante o la familia.
- **La polarización:** se relaciona con la rigidez y la justificación de posiciones extremas presentadas en términos de dualismos y dicotomías que enfatizan en la desigualdad social.
- **La generalización:** se presenta cuando surgen discursos totalizadores de “siempre” y “nunca” que estigmatizan y discriminan.
- **La respuesta mecánica:** hace alusión a los mensajes que se expresan de manera verbal y escrita, sin reflexión, producto del afán y la presión. (Silva, 2018).

Los puntos anteriores requieren ser analizado desde la Ley 1098 de 2006, por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia. Los artículos primero y séptimo resaltan la importancia de garantizar a niños, niñas y adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, donde prevalezca el reconocimiento a la dignidad humana y el reconocimiento como sujeto de derechos, sin discriminación alguna. Esta ley enfatiza en la corresponsabilidad entendida como la concurrencia de actores (familias, sociedad y Estado) y acciones que aportan a la atención, el cuidado y la protección.

El trabajo en red se relaciona con la promoción de la corresponsabilidad entre los padres de familia y los profesores, por lo cual se hace necesario reconocer a los padres de familia como parte de la comunidad educativa, en donde se generan estrategias conjuntas de acompañamiento en la crianza y prácticas peda-

gógicas incluyentes que interrumpen, confrontan y deslegitiman las distintas modalidades de maltrato psicológico y físico tales como la humillación, el castigo, la agresión, entre otros.

En síntesis, el trabajo en red que aporta a la protección de los niños, las niñas y los adolescentes se da a partir de la configuración de un sistema de corresponsabilidad conformado por las familias, la comunidad educativa, la sociedad y el Estado.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Ley 1098 de 2006: Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. *Diario Oficial* No. 46.446 del 8 de noviembre de 2006. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancia-ley1098.pdf>
- Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. *Diario Oficial* No. 48.733 de 15 de marzo de 2013. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-319679_archivo_pdf.pdf
- Ley 1616 de 2013: Por medio de la cual se expide la Ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* No. 48.680

de 21 de enero de 2013. Recuperado de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>

Ortiz, Y. y Silva, E. (2017). El aula virtual del Comité Curricular Nacional en el programa de psicología de UNIMINUTO Virtual y a Distancia: Una apuesta para el trabajo en red con las regiones. *Boletín el Minuto Pedagógico*, 9.

Ospina, W. (2012). *La lámpara maravillosa*. Medellín: Random House Mondadori.

Servaes, J. (2012). Comunicación para el desarrollo sostenible. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 17-40.

Silva, E. (8 de junio, 2017). Inteligencia colaborativa en la comunidad. *El observ@dor*, p.10.

Silva, E. (14 de julio, 2017). Redes protectoras. *El observ@dor*, p. 11.

Silva, E. (08 de febrero, 2018). Tejer la red entre la familia y la escuela. *El observ@dor*, p. 19.

Sluzki, C. (2009). *La red social: Fronteras de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.

Watzlawick, P. y Ceberio, M. (2008). *Ficciones de la realidad. Realidades de la ficción: estrategias de la comunicación humana*. Barcelona: Paidós.

“Esfuézate y sé Valiente”, palabras claves para emprender. Super Team Kids, un sueño hecho realidad

Rosa Helena Pineda

Licenciada en Pedagogía infantil

Egresada de UNIMINUTO Virtual y a Distancia

Hace cuatro años me matriculé en UNIMINUTO, lugar donde di mis primeros pasos en la materialización de un sueño que empezó cuando tenía seis años. La mejor opción que encontré para iniciar mis estudios fue UNIMINUTO Virtual y a Distancia, porque, además de hacer posible mi formación como pedagoga, me permitía dedicar y disponer el tiempo que mis hijos y mi hogar requerían, además de emplearme para poner en práctica los conocimientos que construía cada día, mientras cursaba los semestres.

Recuerdo los primeros días en los que mi familia se reía porque la modalidad de la carrera era virtual, mientras hacía constante presencia física en las instalaciones de la Universidad solicitando que me desbloquearan la clave de ingreso al sistema, pues yo soy de una generación acostumbrada al papel, al cuaderno y al libro, y esta nueva experiencia de iniciar una carrera universitaria de forma virtual, a mis treinta y ocho años, era una nueva aventura llena de interesantes retos.

Al ingresar a las aulas, me encontré con gente maravillosa, docentes excepcionales entregadas y amorosas que nos educaban y propiciaban la construcción de nuestros conocimientos, compañeras de clases guerreras y poderosas que día a día me compartían sus experiencias y me enseñaban acerca de sus

prácticas en las aulas, pues sabían que mi única experiencia con niños y niñas la había tenido durante la crianza de mis hijos, quienes junto con mi esposo son el motor de mi vida.

Durante toda mi vida he sido bendecida por Dios y parte de estas bendiciones fue haber estudiado en UNIMINUTO. En sus aulas, cada semana tejía mis sueños dando puntadas con las experiencias de clase, las lecturas, los talleres, las puestas en común, entre otras actividades que formaban parte de mi proceso. Un día llegó la hora de enfrentarme al *mundo real* y ejercer como docente, en séptimo semestre por fin estaba en el aula de un jardín haciendo mi práctica profesional, esforzándome por lograr que toda la teoría de la que hablábamos en el salón de la Universidad se hiciera verbo y práctica en el aula del jardín. Fue un reto gigante, emocionante y en algunas ocasiones doloroso, el cual conquisté acompañada de la mano de Dios y de mi familia.

Tuve momentos en los que quise desfallecer, en los que mis familiares tuvieron quebrantos de salud y en los que sorteé dificultades económicas para pagar la matrícula. Dios y UNIMINUTO, en uno de mis momentos más críticos y gracias al promedio académico que obtuve en cuarto semestre, me premiaron con la Beca de la Excelencia, de esta forma pude ponerme al día con la matrícula del semestre para seguir este hermoso camino. Yo tenía una meta clara: en el año 2018 tendría mi jardín infantil.

Mis prácticas estuvieron colmadas de alegría, emoción, trabajo y lágrimas, fueron un reto que me llevó a preguntarme varias veces si valdría la pena continuar con mi proyecto; para hacerlo, tuve que encajar en el mundo docente, en el que me sentía incómoda y se me juzgaba de infantil, loca, arriesgada y hasta retardada de la autoridad. Sentía cómo, poco a poco, me estaba opacando y mi luz dejaba de brillar — encajar tiene un precio muy alto y no estaba dispuesta a pagarlo—, entonces preferí suspender mi trabajo y dedicarme a mi tesis de grado y a estructurar mi proyecto empresarial.

Finalizada y entregada mi tesis, me dediqué, como ratón de biblioteca, a averiguar todo lo necesario para formalizar mi sueño empresarial, ya tenía todo el conocimiento académico, pero me faltaba el empresarial para materializar mi anhelo. Me acerqué al Centro Progreso de la Universidad y trabajé durante cuatro meses con un ángel del cielo que fungía de asesora de emprendimiento, ella me orientaba, me preguntaba y me exigía, y yo corría a mi casa a plasmar mis ideas “gigantes, locas y arriesgadas”. Pensaba que, si lo consolidábamos antes de finalizar el mes de abril, podríamos postularnos en el Fondo Emprender para acceder a recursos económicos, con el fin de financiar mi proyecto, ya que los propios no eran suficientes.

Estructuré mi plan y lo plasmé en el papel, pero en el momento de presentarlo no fue posible acceder a los recursos; sin embargo, para aquella época yo ya llevaba cuatro meses de trabajo arduo que no pretendía tirar por la borda, además me había graduado y tenía en mis manos mi diploma de Pedagoga Infantil: había dado el primer paso para alcanzar mi sueño.

Nada podía detenerme ahora, recordé todas esas noches que trasnoché haciendo los trabajos de la Universidad, todos los sábados en los que debí ausentarme de mi esposo y de mis hijos para ir a estudiar, en los esfuerzos económicos y de tiempo que había asumido para alcanzar esta meta; así pues, con la determinación de una flecha lanzada por Dios, pensé “esto ya no tiene reversa”. De esta manera, con mucho miedo y expectativa, asumí el riesgo de tomar un crédito. Hoy, escribiendo este artículo, tengo fe en Dios y sé que caminando tomada de la mano de Él, muchas familias harán parte de mi jardín infantil y esto me permitirá saldar la deuda.

Actualmente estoy muy feliz porque mi jardín, Super Team Kids, pasó de ser un sueño y ya es una realidad en la que están involucradas cientos de personas que he conocido durante estos seis años, todas me aportaron, algunas dejaron su semilla en mí y tomaron otros rumbos, a otras las tuve que dejar en el camino para poder seguir mi marcha y otras aún permanecen a mi lado y varias continúan dándome ánimo en esos días en los que el trabajo es fuerte. A todas estas personas les agradezco todo el tiempo y el apoyo que me dedicaron.

Ahora que veo el camino en retrospectiva puedo observar cómo el amor de Dios es infinito y cómo Él se vale de los seres humanos para hacer su bella obra en la Tierra. No podría terminar este relato sin antes compartir un pasaje de la biblia que me inspiró y fortaleció, además de ser mi apoyo espiritual durante este hermoso camino y el cual me seguirá acompañando, porque lejos de ser este momento la meta, esta historia de emprendimiento apenas comienza...

Nadie te podrá hacer frente en todos los días de tu vida; como estuve con Moisés, estaré contigo; no te dejaré, ni te desampararé. **Esfuézate y sé valiente;** porque tú repartirás a este pueblo por heredad la tierra de la cual juré a sus padres que la daría a ellos. Solamente **esfuézate y sé muy valiente,** para cuidar de hacer conforme a toda la ley que mi siervo Moisés te mandó; no te apartes de ella ni a diestra ni a siniestra, **para que seas prosperado en todas las cosas que emprendas.** Nunca se apartará de tu boca este libro de la ley, sino que de día y de noche meditarás en él, para que

guardes y hagas conforme a todo lo que en él está escrito; **porque entonces harás prosperar tu camino, y todo te saldrá bien.** Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente; no temas ni desmayes, porque Jehová tu Dios estará contigo en dondequiera que vayas. (Josué 1: 5-9).

Mil gracias a UNIMINUTO por acogerme, a mi familia por apoyarme y a todas las personas que Dios me ha enviado y han estado a mi lado en la construcción de este sueño.

Feria lúdica benefició a 210 niños de la Fundación Egipto Futuro: “la responsabilidad social, un compromiso de todos”

Amparo Jaimes Castañeda
Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil
UNIMINUTO Virtual y a Distancia

El modelo UNIMINUTO considera la proyección social como un eje articulador del Proyecto Educativo, que tiene como objetivo primordial el mejoramiento de las cualidades humanas. Es por ello que el programa de Pedagogía Infantil se une para llegar a contextos vulnerables, por medio de la realización de talleres, diferentes clases de lúdicas y demás actividades que forman parte de la Vigésimoprimer FERIA Ludicopedagógica, la cual fue organizada, desarrollada y ejecutada por las estudiantes y docentes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UVD. La anterior actividad se llevó a cabo el pasado 18 de agosto de 2018, en la cual se beneficiaron 210 niños de la Fundación Egipto con Futuro, ubicada en el centro de la ciudad. Los beneficios llegan directamente a niños de muy escasos recursos cuyos aprendizajes y comportamientos suelen ser complejos debido a las problemáticas de violencia y pobreza en las que se ven inmersos. La actividad fue un éxito debido

a la generosa donación de los estudiantes y la Universidad para la consecución de los recursos que les permitieron a los niños tener acceso a los elementos lúdicos (juegos didácticos, pintu-caritas, morrales, materiales de trabajo, etc.) y a los refrigerios que fueron parte fundamental en el complemento alimentario del día.

La Fundación Egipto con Futuro solicita de manera atenta darle continuidad a este programa para los semestres venideros y recuerda que las puertas de la fundación están siempre abiertas.



Fotografía 1. Estudiantes y docentes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, UNIMINUTO Virtual y a Distancia, Bogotá.



**¡TODOS PONEN,
TODOS GANAN!**

Facultad de Educación
Programa de Licenciatura en Educación Infantil