



UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA DE  
BUCARAMANGA

# FACULTAD DE EDUCACION PRE-ESCOLAR



Compartiendo la capacidad de asombrarse  
Adiós .... a las aulas de puertas cerradas a la realidad

FAC. de ED. PRE-ESC.

Bucaramanga (Col.)

Vol. 4

Nº 6

p.p. 1-40

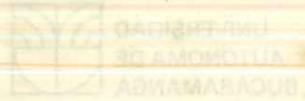
Julio 1988

ISSN -0120-8616



## Tabla de contenido

EDITORIAL	Doris Lamus Canavate
NUESTRA FACULTAD	
EL ENRIQUECIMIENTO DEL JUEGO INFANTIL Y SU RELACION CON LA ACTIVIDAD PEDAGOGICA: Un estudio de Caso	Luisa María Segura de Caballero
REFLEXIONES SOBRE EL NIÑO Y EL JUEGO	Miguel Angel Pérez Ordóñez
EDUCACION ACTUAL	
LOS VAIVENES DE LA POLITICA SOCIAL DEL ESTADO: EL CASO DE LOS HOGARES INFANTILES DEL ICBF	María Cristina Salazar
LA FORMACION DE LA AFECTIVIDAD: Una propuesta Educativa	Armando Sarmiento C.
GRANDES EDUCADORES	
LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA: El Caso de la Escuela Normal Superior	Martha Herrera y Carlos Low
CULTURALES Y EVENTOS	
SEGUNDA JORNADA PEDAGOGICA	Graciela Moreno de Raghil
SEMINARIO TALLER EDUCACION PRE-ESCOLAR ICFES-UPTC	Luthing Ocaziónez de Jaimes Amparo Galvis de Orduz
EXPERIENCIAS PEDADOGICAS	
UNA ALTERNATIVA EDUCATIVA: Las Ludotecas o Juegotecas en Bucaramanga	María Socorro Carrillo



---

**RECTOR**

Gabriel Burgos Mantilla

**DECANO**

FACULTAD DE EDUCACION PRE-ESCOLAR

Luthing Ocaziónez de Jaimés

---

**COMITE DE REDACCION**

Luthing Ocaziónez de Jaimés

Doris Lamus Canavate

Amparo Galvis de Orduz

Graciela Moreno de Raghíb

Beatriz Serrano de Serrano

Alberto Rodas

**COLABORADORES****CARICATURAS E ILUSTRACIONES**

Gilda Azuero Paillíé - María Lucía Lara - Carlos Mario Gallego (mico)

FOTOGRAFIA Janette Santos

DIAGRAMACION Gilda Azuero Paillíé

---

**EDITADA POR**

Facultad de Educación Pre-escolar

Periodicidad: irregular

Formato: 21.8 cm X 27.7 cm

Portada: Fotografía de Lilliana Ortiz Serrano, 1er. Puesto Concurso de Fotografía 2da. Jornada Pedagógica.

---

**NORMAS EDITORIALES**

La Revista de la Facultad de Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga recibe para su publicación trabajos sobre Educación, Infancia, Formación de Docentes, Trabajo Comunitario, Psicología Infantil y temas afines.

Los manuscritos deben ser presentados al editor así:

1. Tener una extensión máxima de 15 páginas tamaño carta mecanografiados a doble espacio; enviarse por duplicado.
2. Debe incluirse una breve reseña sobre el autor/autores, su trayectoria profesional, dirección y lugar de trabajo.
3. Las notas, fuentes de citas o citas bibliográficas deben agruparse al final del texto. Los gráficos y/o ilustraciones deben presentarse intercaladas en el texto siguiendo la paginación de éste.
4. Las notas a pie de páginas y las llamadas en el texto se numerarán por orden de aparición.
5. Las referencias bibliográficas se ordenarán por orden alfabético citando apellido y nombre del autor, título (Subrayado), lugar, editorial y año de publicación. En los artículos de revista: autor, título del artículo, título de la publicación (subrayado), año, volumen (subrayado), número y página.
6. Elaborar un resumen indicativo del contenido del artículo que no exceda de 100 palabras.
7. La dirección y redacción de la Revista no se hacen responsables de las ideas y opiniones expresadas en los artículos por los autores.

---

**PUBLICACIONES UNAB**

Calle 48 No. 39-234 - Conmutador 75111 - 75161  
Apartado Aéreo 1642 - Bucaramanga - Colombia S.A.

---

## EDITORIAL

el país— pretendiendo con ello dar respuesta a un buen número de inquietudes y expectativas expresadas por alumnos y profesores en sondeo llevado a cabo sobre el particular.

Es, así mismo, el inicio de una etapa de tránsito hacia una publicación que sea parte de la vida estudiantil y profesoral; que posibilite, además, el restablecimiento del vínculo entre la facultad y sus egresados quienes podrían aportar experiencias y reflexiones importantes para la dinámica académica y viceversa.

Esperamos pues, en estos **tiempos sin tiempo** para todo lo que hay que hacer, encontrar un espacio para la reflexión de temas y problemas de significación. Negarse ese espacio es negarse, en alguna medida, la posibilidad de comprender la compleja realidad tecnológica y su incidencia en la educación familiar y escolar. Se precisa mucho tiempo de lectura reposada para comprender el devenir de la humanidad y del desarrollo de las ciencias que han dado lugar a la contemporaneidad técnica que vivimos y sin cuya comprensión perdemos todo: **juicio, razón y acción.**

En este número agradecemos especialmente la colaboración de estudiantes y profesores que aportaron opiniones y sugerencias a la propuesta de cambio. También a aquellos docentes y creativos que posibilitaron las innovaciones y, por supuesto, a los autores de los artículos con que se inicia esta nueva etapa de nuestra revista.

Sobre EL JUEGO como tema central de este número escriben:

Luisa María Segura, quien presenta la síntesis de un estudio de caso sobre "El enriquecimiento del Juego Infantil y su relación con la actividad pedagógica"; Miguel Ángel Pérez Ordóñez, quien plantea sus "Reflexiones sobre el juego y el niño" y María Socorro Carrillo quien expone una original experiencia sobre el juego infantil: "Las Ludotecas". Por su parte, el psicólogo Armando Sarmiento se ocupa de la propuesta jesuita sobre la formación en la afectividad. Esto, en cuanto a nuestros colaboradores locales.

De los educadores universitarios capitalinos incluimos trabajos de María Cristina Salazar: Ella aborda el análisis de la política social del Estado en lo referente a la infancia; y de Marta Herrera y Carlos Low. Ellos, en esta ocasión, destacan el papel de la Escuela Normal Superior en la evolución de las ciencias sociales en Colombia.

Incluimos aquí, además, comentarios de algunos eventos del nivel nacional y local, en particular sobre la SEGUNDA JORNADA PEDAGÓGICA, organizada por nuestra Facultad de Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, realizada en mayo de 1988.

Doris Lamus Canavate  
Coordinadora

---

En estas épocas de T.V. y betamax, parece ser cada vez más difícil conquistar audiencia para un medio impreso, sobre todo de tipo académico. Pero claudicar antes de dar la batalla es permitir al pesimismo instalarse y dejar vía libre a la acción de los medios masivos que —sin desconocer algunos de sus méritos, ni su incontrovertible realidad e irreversibilidad—, se constituyen en factor mayor de alienación si los educadores y padres de familia no procuramos dotar a niños y jóvenes de los necesarios filtros críticos. Contra "las máquinas de pensar" y los métodos—instrumentos como fines en sí mismos de la contemporaneidad tecnológica, la educación ha de insistir en la formación, el juicio crítico y la razón.

Recurriendo en alguna medida a las modernas técnicas de diseño de medios impresos, damos un viraje a la Revista de la Facultad de Educación Pre-escolar —canal fundamental de la vida universitaria, medio de proyección de nuestra institución y vía de recepción de los avances de la educación en

# EL ENRIQUECIMIENTO DEL JUEGO INFANTIL Y SU RELACION CON LA ACTIVIDAD PEDAGOGICA:

Un estudio de Caso

Luisa María Segura de Caballero\*

## INTRODUCCION

Partiendo del reconocimiento que históricamente se le atribuye al juego en la vida del niño, se propone tenerlo en cuenta como un elemento esencial en la educación preescolar. Surge entonces, uno de los problemas que se le plantea al educador preescolar: cómo llevar a la práctica esta propuesta.

Teóricamente, en el campo de la pedagogía, encontramos a partir de Federico Froebel (1) (Alemania, 1782-1853), diversas propuestas sobre la utilización del juego en la educación, entre las que se encuentran las de María Montessori (Italia, 1870-1952) y Ovidio Decroly (Bélgica, 1871-1932), entre otras. Estos autores, atribuyendo un carácter instintivo al juego y exaltando la personalidad creativa del niño, consideran como aspecto esencial para el desarrollo de la actividad lúdica, la utilización de materiales, a través de los cuales se manifiestan las posibilidades creativas que permiten a los niños autoevidenciar su mundo

interior e inventar por sí solos, juegos ricos en contenido. El papel del educador lo reducen a la ayuda, cooperación y observaciones esporádicas, durante el momento de juego.

En las propuestas mencionadas, se desconoce el contenido que expresa el niño en sus juegos, producto de las relaciones que establece con su medio familiar, social y cultural (2) y la importancia del quehacer pedagógico como posibilitador de la sistematización y ampliación de las experiencias vividas por el niño y como favorecedor del desarrollo de capacidades tales como la observación, atención, memoria e imaginación, que conllevan a estimular la creatividad con la que los niños realizan sus juegos.

En este sentido, en la Unión Soviética durante los años 1950-1962, bajo la dirección de R.I. Zhukovskaia (3), se realizaron importantes investigaciones que permitieron la elaboración de una teoría pedagógica del juego, estableciendo la influencia de la educación sobre el proceso de for-

mación de los juegos infantiles.

En Colombia, a nivel oficial, en 1981 el Ministerio de Educación Nacional dio a conocer una estrategia curricular denominada "Juego Libre" (4). Dicha estrategia, apoyada en diversos estudios, entre los que se encuentran consideraciones sobre la naturaleza biológica e instintiva del juego (K. Gross, F. Schiller, H. Spencer, entre otros), centra igualmente su atención en los materiales que el adulto, de acuerdo con el conocimiento del niño y de su medio social, debe brindarle en ambientes variados, motivantes y sugestivos. De esta forma, se pretende la realización por parte del niño, de juegos libres que favorecerán el desarrollo de su afectividad, habilidades, intereses, creatividad, iniciativa y responsabilidad, así como el comportamiento independiente para que pueda emplear por sí mismo sus esfuerzos hacia la realización de objetivos grupales. Sin embargo, en ella no se establece la relación entre juego y actividad pedagógica.

Ante la ausencia de estudios en nuestro medio, que destaquen la relación del juego con el quehacer pedagógico, reconociendo su carácter social, se vio la necesidad de iniciar un estudio cuyo interés se centró en los juegos que surgen por iniciativa del niño y se desarrollan sin participación directa del maestro, detectando los temas de juego más frecuentes, su contenido y la forma como los niños los desarrollan; así mismo, en el papel que cumple el maestro en relación con dichos juegos y las actividades pedagógicas que realiza con el niño, para encontrar posibles relaciones entre estos dos aspectos: juego y actividad pedagógica.



Con este propósito, se realizó un estudio de Caso apoyado en la observación directa y el registro sistemático de las actividades pertinentes, en un grupo de niños de una Institución Preescolar Privada de la ciudad de Bucaramanga, de extracción social media y media alta. Sin desconocer las limitaciones que un estudio de esta naturaleza tiene, se escogió porque a través de él, se logran captar aspectos determinados que no pueden ser explicados estadísticamente, obteniéndose así un conocimiento y análisis más amplio y detallado del fenómeno investigado.

Como en todo estudio de este tipo y dada la limitación del tiempo de observación (20 días), los resultados obtenidos son válidos solo para el caso particular estudiado, dentro del tiempo indicado, por lo cual éstos no admiten generalizaciones.

En consecuencia, el estudio realizado se considera como una etapa inicial a nivel exploratorio, de una propuesta de investigación que se deja planteada ante la necesidad de continuar profundizando en éste y que comprende:

— Un nivel descriptivo, en el cual se identificará la interrelación de las variables más importantes del juego —proceso educativo y juego— medio sociofamiliar. De igual manera, se determinará la importancia del juego en las motivaciones de los niños y en el currículo del nivel de educación preescolar.

— Un nivel experimental de diseño, puesta en marcha y evaluación de una propuesta pedagógica sobre la utilización del juego como medio educativo, en la cual se aplicarán las conclusiones derivadas del nivel anterior.

Este artículo contiene una síntesis del estudio, que se hará en dos entregas: La presente corresponde a los fundamentos teóricos y al proceso metodológico seguido. En una segunda entrega se continuará con el análisis e incluiremos una serie de recomendaciones prácticas para los maestros, a partir de este enfoque de juego.

## LA TEORIA PEDAGOGICA DEL JUEGO DE R.I. ZHUKOVSKAIA

El estudio se apoyó en los trabajos de R.I. Zhukovskaia, quien estructuró la teoría pedagógica del juego partiendo de una concepción de éste como actividad específicamente humana, no instintiva, a través de la cual el niño resuelve la contradicción entre el deseo de participar en la vida de los adultos y las posibilidades reales para hacerlo.

Sus estudios sobre las fuentes del contenido de los juegos le permiten determinar que en el juego, el niño sin ninguna otra finalidad que la de complacerse y alegrarse, representa a través de situaciones imaginarias, los fenómenos de la realidad que más atraen su atención, centrándose alrededor de la vida de las personas, su actividad y las relaciones sociales que ellas establecen. Por tanto, coincidiendo con Elkonin, afirma que los juegos de los niños llevan la

huella del modo de vida, la educación y el carácter de las relaciones sociales mutuas en una época determinada, estableciéndose así una dependencia entre el carácter del juego infantil y la vida social.

Desde esta perspectiva, el juego cumple papel primordial en relación con la apropiación por parte del niño, de aspectos fundamentales de su entorno social y cultural, permitiéndole a su vez asimilar las experiencias, los conocimientos, aptitudes y cualidades psíquicas del hombre. El juego se estructura entonces como producto social que puede ser transmitido, modificado y asimilado como parte de la herencia social.

Las representaciones que el niño realiza de la vida, los adultos, las relaciones que entablan en su vida laboral y social, constituyen el contenido del juego de roles, en donde el niño pone de manifiesto su creatividad al seleccionar el tema, asumir el rol, desarrollar el contenido y seleccionar, confeccionar y utilizar los materiales que considera necesarios para su realización. En dichos juegos, los niños crean situaciones imaginarias donde las acciones y relaciones no son las mismas de la vida real, originándose de esta manera la verdadera actividad lúdica.

Sin embargo, es importante destacar que desde muy temprana edad, en los niños se manifiesta una cierta inclinación a la independencia, ya sea en relación con los personajes y acciones que representa, o con la forma como refleja los hechos o fenómenos observados en la realidad, que atraen su atención: mientras unos dan preferencia a la acción lúdica, otros la dan a las construcciones, al modelado o al dibujo.

En tales juegos, los niños reproducen en imágenes materiales los fenómenos de la realidad. Esta reproducción en imágenes se entrecruza con la acción puramente lúdica de los juegos de roles: En el modelado, el proceso de creación de la forma del objeto absorbe al niño, lo lleva al juego y al mismo tiempo, del juego al proceso plástico. Asimismo, en el dibujo, el niño acom-

\* Licenciada en Educación Preescolar. Docente UNAB

pañá el proceso de éste, con la fantasía y la acción lúdica. A través del material de construcción, realiza diversas y multifórmicas acciones, creando un sinnúmero de formas: paisajes, edificios, casas, etc. De este modo, tanto los juegos de roles como los descritos anteriormente, constituyen los juegos creativos que según Zhukovskaia, amplían las posibilidades que favorecen en los niños el desarrollo de sus diversas capacidades e iniciativa.

Aunque todos los niños sienten la necesidad de jugar, no siempre sus juegos son de contenido, de completa alegría, creativos; es decir, no siempre exigen su iniciativa, inventiva o esfuerzo de su pensamiento, ni surgen espontáneamente. Como lo afirma Zhukovskaia:

"El niño juega creativamente solo si el contenido del juego absorbe sus sentimientos. Esto es posible cuando el niño conoce lo que representa y a quien representa, los objetos y fenómenos que encuentran su reflejo en el juego y si correspondientemente, se le desarrolla su observación, memoria, pensamiento, imaginación, intereses y sentimientos".

En esta afirmación se destacan dos aspectos esenciales del juego: la expresión de experiencias de la relación del niño con su medio y que constituyen las fuentes más importantes de su contenido y la creatividad implícita en el desarrollo del mismo.

En relación con las experiencias expresadas por el niño en sus juegos, cumple papel fundamental el medio que lo rodea. De él toma las impresiones más vivas, fuertes e importantes. Sin embargo, la experiencia espontánea por parte de los niños no debe ser sobrevalorada, puesto que su percepción con frecuencia es superficial y dispersa.

Esta afirmación de Zhukovskaia se ratifica con los estudios de Jean Piaget sobre la formación del pensamiento infantil, cuya etapa preoperacional se caracteriza por el egocentrismo y el sincretismo que conduce al niño a la aprehensión global y confusa de la realidad que lo rodea. Por otra parte, el medio social no siempre se constituye en una fuente de experiencias positivas y

educativas que contribuyen al desarrollo de la imaginación, la independencia, la perseverancia, la solidaridad, la amistad, la capacidad de vivir en colectivo y otras cualidades.

El papel del adulto en la acción educativa debe, en consecuencia, orientarse hacia la organización y enriquecimiento de las experiencias del medio, de tal forma que permita al niño precisar, recordar y relacionar las impresiones aisladas, pasando de la copia espontánea de fenómenos superficiales, casuales de la vida, hacia una observación profunda de los fenómenos típicos de la realidad; todo ello revierte en un mayor contenido para los juegos infantiles.

Asimismo, a través del desarrollo de la observación, la memoria, el pensamiento, la inculcación de sentimientos positivos y la ampliación de los intereses lúdicos primarios bajo la orientación del adulto, el niño logrará una mejor aprehensión del mundo y transformará las vivencias cotidianas en material para la imaginación, que se constituye en la condición indispensable del contenido y el desarrollo creativo de los juegos infantiles. Esta creatividad se encuentra en relación directa con el desarrollo de los aspectos descritos anteriormente y se caracteriza porque ayuda al niño a crear por sí mismo, a combinar en los juegos distintas situaciones ya sea en relación con las ideas, el rol, el argumento o los recursos que utiliza al desarrollarlos.

De las anteriores consideraciones se deduce cómo el proceso de formación de un buen juego no se realiza de manera espontánea; es el resultado de la influencia pedagógica multilateral sobre los niños pues al garantizar un aumento de sus conocimientos y capacidades, se favorece el desarrollo de la inteligencia e imaginación e influye sobre sus posibilidades creativas.

Un juego así desarrollado, se convierte a la vez en un medio insustituible de educación, que contribuye al desarrollo físico, moral, intelectual y estético del niño. Sin embargo, el juego solo se constituye en medio educativo, si los objetivos de la educación son planteados con claridad,

teniendo presente la necesidad del desarrollo total de la personalidad infantil.

Dentro de este criterio, la forma como se estructura el proceso educativo es determinante en el desarrollo del juego; dicho proceso debe comprender las actividades programadas, el juego y el trabajo, siendo necesario que cada una de estas actividades se complementen y se relacionen entre sí, permitiendo la aplicación de contenidos, a fin de lograr un dominio por parte del niño de conocimientos y el desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades.

En esta interacción cumple papel fundamental el juego, conformándose en condición esencial de la unidad del proceso educativo: las actividades son programadas por el educador con base en los juegos desarrollados por los niños; a su vez, los conocimientos, habilidades, valores y sentimientos desarrollados en éstas, son aplicados por los niños en sus juegos, al plantearse en ellos diversas actividades para resolver tareas cotidianas, constituyéndose en verdaderos juegos de contenido que permiten a los niños reflejar a nivel individual creativo, todo lo percibido o asimilado.

El juego así considerado, no es una simple continuación de las actividades programadas, sino una forma específica de canalizar sus resultados dentro de la actividad de los propios niños, dirigida y especialmente organizada por la educadora. Las manifestaciones de los niños en sus juegos son el resultado directo del trabajo pedagógico, sin embargo, en el juego, ya no es el maestro, sino los propios niños quienes se plantean el objetivo y lo cumplen por sí mismos.

Para la estructuración de un proceso pedagógico de las anteriores características, Zhukovskaia nos aporta valiosos elementos pedagógicos extractados directamente de sus investigaciones, que llevarán al niño a una captación más activa del ambiente, favoreciendo a la vez el desarrollo de su imaginación, la ampliación de sus intereses, la formación de rasgos volitivos de su carácter y del sentido de colectividad.



#### CONDICIONES METODOLÓGICAS Y DESARROLLO DE LA OBSERVACION

En principio, se examinó toda la bibliografía necesaria para la comprensión del problema, del objeto de estudio y de su dimensión metodológica. Se procedió, entonces, a la selección de la Institución Escolar, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

— Existencia de grupos de niños con la edad ideal para el desarrollo de la investigación.

— Planta Física (espacios amplios, zonas al aire libre), recursos y tiempo disponible para las actividades libres de los niños.

— La metodología pedagógica utilizada por la institución que brinda a los niños la posibilidad de experimentación y vivencias directas en su medio circundante.

— La aceptación y el apoyo irrestricto de la institución al estudio.

Para la selección de la población se tomó un curso con un número de 10 niños en total en edades de 5 a 6 años, considerando ésta la cantidad más adecuada para la observación, dadas las limitaciones de un solo observador. Se seleccionó este rango de edades, considerando que en este momento el niño alcanza un mayor desarrollo de la actividad lúdica, tiene mayor facilidad de expresión, mayor desarrollo cognitivo y de habilidades tanto intelectuales como motoras que facilitan la observación del contenido, forma y demás manifestaciones infantiles en el juego. El grupo estaba conformado por 8 varones y 2 niñas.

Las Técnicas de Recolección de la Información se centraron en:

— **La Observación Directa:** Hizo posible tomar los datos de las diversas situaciones tal y como se presentaron en la realidad; a través de ella se captó tanto el desarrollo de los juegos por parte de los niños, como la actividad pedagógica realizada por el maestro, desde el momento en que los niños llegaban al colegio hasta la hora de salida (1:30 — 5:30 p.m.).

— **El Diario de Campo:** En él se fueron consignando simultáneamente todos los datos que la observación presentaba. Una vez analizadas, se tomaron las situaciones que en forma más representativa ilustraban lo observado, de acuerdo con los objetivos trazados.

— **Las Entrevistas Dirigidas:** El propósito fundamental de las entrevistas tanto a los padres de familia como a los niños, fue detectar las experiencias vividas por el niño en el medio socio-familiar. Estas se presentaron de tal forma que dieron la pauta al investigador y al investigado para que la entrevista no se saliera de los aspectos más importantes de acuerdo a los objetivos de la investigación, pero, al mismo tiempo, permitió al entrevistado hablar libremente sobre el tema objeto de estudio sin ninguna restricción.

En cuanto a las entrevistas de los niños, se realizaron en días diferentes, tratando de encontrar el mejor momento para que éstas se realizaran a manera de char-

las informales. Se logró obtener un total de tres entrevistas a nivel individual. Pero, por la inhibición que algunos experimentaron al ser interrogados, surgió la posibilidad de realizar charlas en grupo que facilitaron la expresión de un caudal de ideas por parte de los niños.

— **Grabaciones:** A medida que las charlas se iban sucediendo, se grabaron audiocassettes que posteriormente se transcribieron en su totalidad. Se lograron captar así, además de las experiencias que vive en su medio familiar, otros aspectos de especial importancia para su posterior análisis: la relación entre dichas experiencias y las vividas en su colegio, el significado del juego para el niño y los juegos que desarrolla en el hogar.

Con los padres de familia se obtuvo un total de siete entrevistas que fueron grabadas y transcritas en su totalidad dada la diversidad de respuestas encontradas. Estas permitieron detectar además de las experiencias vividas por el niño en su medio familiar, la importancia y el significado que los adultos le atribuyen al juego, la relación que establecen entre éste y la educación de sus hijos, los temas de los juegos que los niños desarrollan con más frecuencia en el hogar y la participación de los padres en dichos juegos.

A manera de ilustración se presenta a continuación una situación representativa captada en el aula en el momento de juego libre (6) y otra sucedida en la zona al aire libre, en el momento de descanso de los niños. Estas situaciones se describen respetando en lo posible su forma original, porque se considera ésta la mejor manera de conocer cómo desarrollan los niños sus juegos y el contenido que presentan.

#### SITUACION REPRESENTATIVA DE "JUEGO LIBRE" EN EL AULA

Fecha de Observación: Abril 7 de 1987

Tiempo Inicial (T.I.): 1:45 p.m.,  
Tiempo Final (T.F.): 2:40 p.m.,  
Tiempo Total (T.T.): 55 min.

Inicio del primer momento de la jornada y elección del material.

## JUEGO LIBRE DE LOS NIÑOS EN EL AULA

Fecha de Observación, Abril 7 de 1987 Tiempo 55 minutos

Los niños se distribuyen en el espacio del aula con el material que han elegido de la siguiente forma:

Jorge (J1), Javier (J2), Juan (J3) y Pedro (P) se ubican en una mesa con plastilina y serruchos para modelar figuras en forma independiente: bolitas para amontonar, bolitas para aplastar con el serrucho, rollitos que se cortan simulando maderas. De parte de cada uno surge un comentario alusivo al modelado:

P— "¡Miren, caramelos!", me los voy a comer (coge la bolita con un palillo y simula comerse).

J1— "Voy a hacer una casita con estas maderas" (nunca se hizo).

J3— "Estas son arepitas".

Alberto (A) y Jaime (J4) convierten unos conos de hilo en "metralletas" y juegan a dispararse uno a otro, desplazándose por toda el aula e imitando el sonido de los disparos tratan de refugiarse detrás de las sillas.

Camilo (C) y Samuel (S), movilizan por todo el espacio camiones de madera que transportan animales de zoológico. Ambos realizan la misma actividad pero cada uno escoge un camino diferente sin que exista entre ellos comunicación alguna.

Eugenia (E) y Rosa (R), cada una con un dominó, aparean las figuras independientemente, sin ningún comentario.

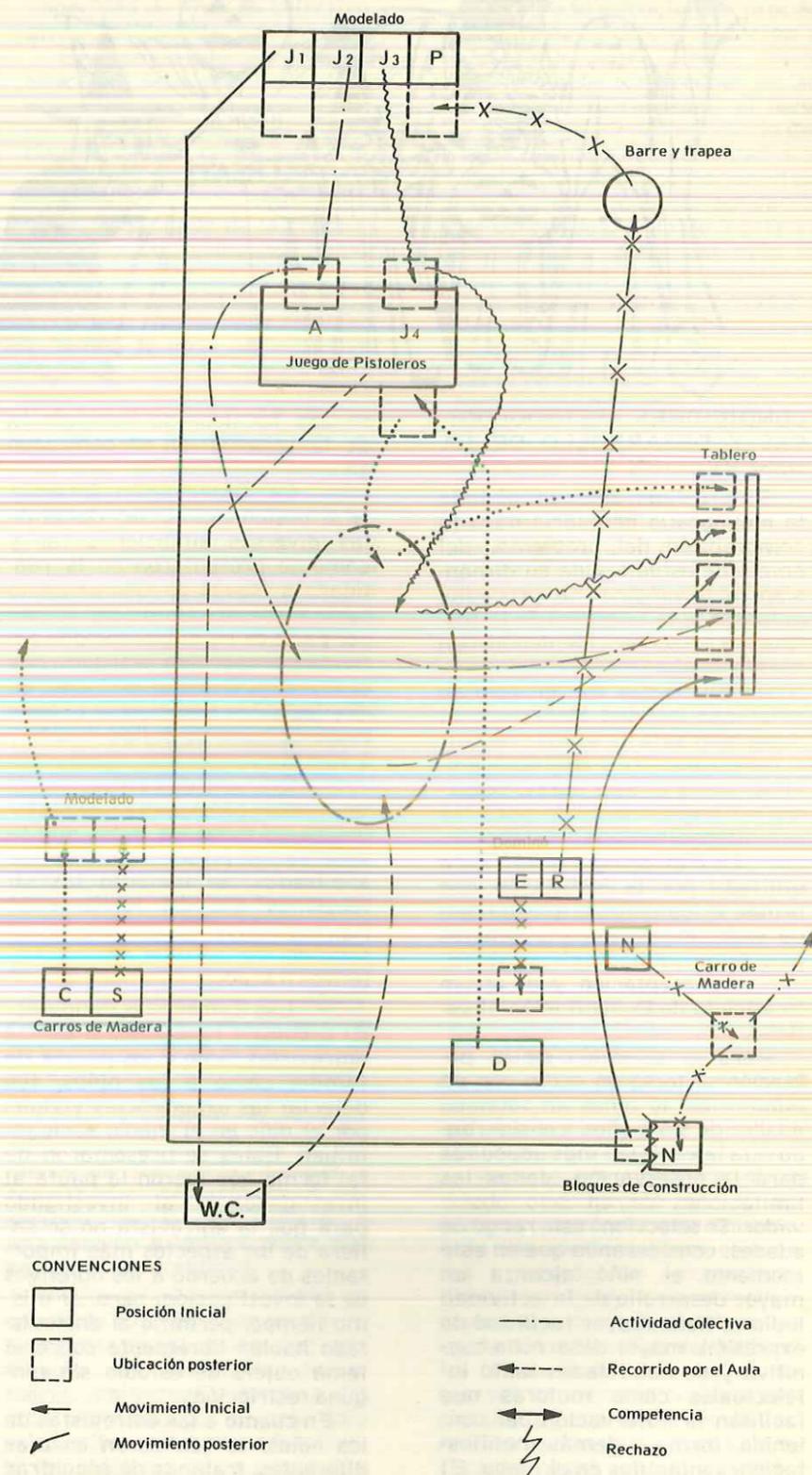
Néstor (N) construye con bloques, sobre una caja de madera, un garaje con rampas en el que coloca un carro plástico de color verde.

Diego (D) con bloques de construcción arma una casa.

### Empieza la movilización

En un tiempo no mayor de 10 minutos, los niños cambian y continúan variando de grupo durante el resto de tiempo (45 minutos aproximadamente).

J2 se levanta de la mesa dejando abandonada la plastilina y toma un cono de hilo para unirse al juego de pistoleros de A y J4. El juego continúa con las mismas características, solo que ahora los conos, en algún momento de "fuego abierto", se convierten en catalejos para observar mejor al



GRAFICA 3 Movilización típica de los niños

que trata de refugiarse. Al cabo de unos cinco minutos, A se retira y se une al grupo que está modelando.

J3 y D se integran al grupo de pistoleros tomando la respectiva "metralleta". En un momento dado, J4 interrumpe el juego cogiendo un pocillo y un plato del rincón de dramatización y simula estar tomando tinto; es imitado por los niños de su grupo. Luego, sale al baño y recoge agua en el pocillo, siendo imitado también en esta oportunidad. Próximos éstos a entrar al aula, comienzan a empujarse, regando el agua que traían en los pocillos. Esta acción es repetida varias veces hasta que interviene la maestra para interrumpir el juego. Los niños "deciden" ahora dibujar: cogen fizas de colores y una silla para ubicarse en un determinado espacio del tablero; allí, independientemente uno de otro, dibujan llamando la atención del compañero sobre lo que cada uno ha realizado: paisajes con nubes, montañas y un sol; monigotes, figuras humanas en pareja, pájaros, arco iris, flores, cometas sobre montañas.

A este grupo de niños se les une A quien dibuja un camión y J1 que dibuja una casa, un sol, un carro y un helado.

Al mismo tiempo N cambia el carro verde por un camión del zoológico con figuras de animales y lo moviliza por todo el salón. Coge los bloques, los ubica en otro sitio y construye unas rampas para el camión. J1 intenta ayudarlo pero N solo se lo permite por un momento. Al ser rechazado, J1 se integra al grupo de niños que dibujan en el tablero.

C y S dejan los camiones en un rincón, se ubican en una mesa y modelan en plastilina bolitas y rollitos; algunas de las bolitas son golpeadas con un martillo por S.

E y R dejan el dominó: E se desplaza hasta el lugar donde se encuentran los bloques lógicos para armar algunas casas, R coge los implementos de aseo del rincón de dramatización y limpia una parte del piso, luego deja los implementos en su sitio y se une al primer grupo de niños que aún continúan modelando en plastilina (J1 y P), modela salchichas y luego de colocarlas en una tabla las ofrece al observador y a la

maestra.

Termina el momento de "Juego Libre".

La maestra sugiere a los niños empezar a guardar el material para disponerse a iniciar la actividad pedagógica dirigida. Cada niño recoge el material y lo ubica en el rincón respectivo.

### SITUACION REPRESENTATIVA DE JUEGO EN ESPACIOS AL AIRE LIBRE

Fecha de observación: Abril 20 de 1987

T.I.: 3:35 p.m., T.F. 4:15 p.m., T.T.: 40 min.

Los niños encuentran en el suelo, parte de una caneca que había sido dividida longitudinalmente de tal forma que al verla, la asocian con un bote y con ella inician un juego donde unos ubicados dentro de la caneca y haciéndola balancear, se convierten en "navegantes" y otros, fuera de ella, simulan ser "tiburones", abriendo sus bocas e inclinándose sobre los "navegantes", para tratar de comerse los navegantes; los navegantes tratan de protegerse acercándose unos a otros y moviendo la caneca cada vez más rápido comentan: "rápido, rápido, alejemos el bote de los tiburones". Uno de los "navegantes" pregunta a uno de los "tiburones":

— "Señor, a usted le gusta la carne de mujer o de hombre?"

Ante la insistente persecución de los tiburones, los "navegantes" salen del bote y corren por todo el espacio de la zona verde, siendo seguidos por los "tiburones". Un niño advierte, "oigan, en el mar no se puede correr". Todos, aceptando la sugerencia, empiezan a mover los brazos, simulando nadar. Regresan de esta forma al "bote" y repiten la misma acción varias veces durante aproximadamente treinta minutos.

El juego descrito se presentó nuevamente al siguiente día con algunas variaciones:

Los niños ubicados nuevamente en la caneca y balanceándola en forma rítmica, simulan estar en el mar; otros niños representan los "tiburones". Los niños del bote realizan los siguientes co-

mentarios:

— "Estamos en el bote"  
— "El tiburón nos come"  
— "Este es el arpón" (recoge arena del suelo y la lanza al tiburón).

Uno de los niños señalando a un compañero le indica:

— "Usted es el capitán"

Sin embargo el niño responde:

"No, yo le tiro arena al "tiburón", me voy nadando. Se baja del "bote", seguido por sus compañeros. Los "tiburones" empiezan entonces a perseguirlos hasta que uno de los "navegantes" simulando con su mano una pistola, les dispara y los mata. Este mismo niño coge luego una va-



rilla y la ubica dentro del "bote" a manera de pasamanos, diciendo a sus compañeros: "miren, agárrense de aquí para que no se caigan cuando se mueva nuestro bote".

La acción de perseguir y ser perseguido se repite insistente-mente por los niños, aproximadamente unos 40 minutos.

La descripción de cada una de las situaciones representativas en la forma indicada, ofreció la posibilidad de analizarlas en todos sus aspectos y desde diferentes perspectivas, surgiendo así variados detalles: tema y clases de juegos, conocimiento que los niños tienen sobre dichos temas, relaciones establecidas por los niños entre sí, forma y creatividad con que son desarrollados dichos juegos, los recursos utilizados en ellos y el papel que desempeña el maestro.

En la misma forma se presentaron las actividades pedagógicas, permitiendo examinar aspectos tales como: temas, contenidos, conocimientos que se brindan al niño alrededor de un tema, el modo como se le presentan, la interrelación de los contenidos de las diferentes actividades entre sí, la unidad en los contenidos de una misma actividad pedagógica, la participación de los niños en cada una de ellas y la relación establecida entre maestro-niños.

El examen cuidadoso de los datos recopilados tanto en los juegos como en las actividades pedagógicas, entrevistas a padres de familia y niños, permitieron la elaboración de conclusiones parciales que fueron presentadas por capítulos en el informe final y luego analizadas en su conjunto, a la luz de la teoría

de R.I. Zhukovskaia.

Algunos apartes de las dichas conclusiones y su análisis, se presentarán en la siguiente entrega de esta publicación.

#### NOTAS

1. Iniciador de los Jardines de Infancia, a quien se le atribuye la primera propuesta sobre la utilización del juego en la Educación Preescolar.

2. ELKONIN D. R. Psicología del Juego, 1980.

3. ZHUKOVSKAIA R. I. La Educación del Niño en el Juego. Edit. Científico Técnica, 1959.

4. DELGADILLO DE GARCIA, Mercedes. Estrategia Curricular Juego Libre. División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal, 1981.

5. ZHUKOVSKAIA, Op. cit. p. 94.

6. La Institución brinda a los niños el momento de Juego Libre, de acuerdo a la estrategia propuesta por el MEN y siguiendo un horario flexible que oscila entre la 1:30 y 2.30 p.m.

7. Los nombres de los niños protagonistas de los juegos han sido cambiados para evitar una posible identificación, respetando el acuerdo con la institución que permitió la realización del presente trabajo.



Miguel Angel Pérez Ordóñez\*

# REFLEXIONES SOBRE EL NIÑO Y EL JUEGO

A pesar de que no es fácil definir el juego en una forma exacta, preguntarnos por qué el niño juega sería imaginarnos a la infancia sin este elemento fundamental que la caracteriza. Eso sería suponer, en una forma absurda, el silencio de las risas de los niños en nuestras casas, los jardines y las escuelas. Suposición que, desde luego, implicaría un pueblo de enanos apáticos y sumisos, sin iniciativas y sin inteligencia. Enanos que podrían crecer mas nunca llegar a ser adultos, pues este término no sólo significa estar ya formado y maduro corporalmente, sino también ser experto, capaz, eficiente, válido plenamente.

La infancia, con sus juegos, es por consiguiente la revalidación del hombre como especie. Ningún otro animal sobre el planeta atraviesa por ese período tan largo en su formación. Por eso, estudiar en el niño sólo su crecimiento, el desarrollo de sus funciones, sin tener en cuenta para nada el juego, sería descuidar la manera como está proyectando su adultez. Pues, como ya se ha comprobado, las actuaciones de los hombres, cualesquiera sean las actividades que desarrollen, son un reflejo de la forma en que los adultos, especialmente la madre, les permitieron asumir el juego desde sus primeros días.

## LA ZONA LUDICRA

Fue D.W. Winnicott, en su libro "Realidad y Juego", el primer investigador que trató de dilucidar esta franja de nuestra psique. Si consideramos con él, que la "ilusión" del seno materno es nuestra primera creación (él actúa como una parte integrante de nuestra corporeidad); es decir, que dada nuestra escasa experiencia, nos damos cuenta que si el seno aparece cuando lo ansiamos, es porque lo podemos crear. Juego, en últimas, de apariciones y desapariciones que es correspondido por la madre, al imaginar ella a su vez, que su hijo es también un apéndice de su cuerpo. Esa simbiosis psíquica perfecta será rota, únicamente, cuando la madre inicie el destete. El seno no sería ya un apéndice nuestro, sino que le pertenece a esa persona que acude aún a nuestra solicitud de hambre y de afecto. El grado de "desilusión" será entonces

proporcionalmente compensado por el grado de "ilusión" que la madre logró crear. Se establece así, ante esa doble ausencia (primero la del seno y luego la de la madre), un sustituto que Winnicott llamó "fenómenos transicionales" que, en un principio, son rudimentarios: expresan un traje, un olor, una sonrisa (símbolos de la madre); pero que, más tarde, plantearán un verdadero desarrollo al ir desde ellos al juego compartido, y desde éste a las experiencias culturales.

Conocido lo anterior, podríamos afirmar que el juego significa confianza y que ella está dada por la figura materna; pues, para bien o para mal (de acuerdo al grado de ilusión y desilusión propinado por la madre), "experimentaremos la vida en la zona de los fenómenos transicionales, en el estimulante entrelazamiento de la subjetividad y la observación objetiva, zona intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo..." (1). Esta zona intermedia no es otra cosa, para mi interpretación, que la Zona Lúdica siempre presente en forma de paradoja: como "ilusión" que fue ya no puede ser considerada como ilusión psíquica interna; pero en el proceso de "desilusión", a pesar de estar fuera de nosotros, no es representativa del mundo exterior, pues continuará siendo nuestra experiencia propia, inmodificable. Es esta la razón por la cual el juego reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una parte derivada de la realidad interna o personal.

## CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

El juego constituye el principal aporte al niño en su proceso constante de ingresar al mundo. Esfuerzo serio que le consume muchas energías y que, por lo tanto, no debe confundirse con las actividades que el adulto, en muchas ocasiones, llama juego y que se quedan a mitad de camino entre la ocupación y el deporte, entre la tristeza y la alegría. El adulto debe comprender que el pensamiento del niño no se acompaña de asociaciones ligadas entre sí por leyes de causa-efecto y que no está organizado en los conceptos de espacio-tiempo. Sin poseer estos elementos, la escasa experiencia le enseña al

\* Médico, escritor. Profesor de Literatura infantil. Programa de Educación Preescolar, UNAB.

niño que ciertas cosas aparecen juntas, mas ignora por qué. Confundido como está en representaciones reales e imaginarias, recurre al juego para llenar esas lagunas. Esto explica cómo se operan los cambios lúdicos en los niños a medida que se aproximan al concepto de realidad, pues todos los niños que se desarrollan normalmente comienzan a manipular objetos, vinculan intereses internos con algunos aspectos de su excitación corporal, para luego explorar su entorno más inmediato. Jean Piaget nos hace un recorrido al respecto: En la primera etapa de su desarrollo propuesto (abarca aproximadamente los dos primeros años), denominada "Periodo Sensoriomotor", el juego es un ejercicio de asimilación que se confunde, casi totalmente, con el conjunto de conductas. En este primer periodo, Piaget reconoce seis estadios:

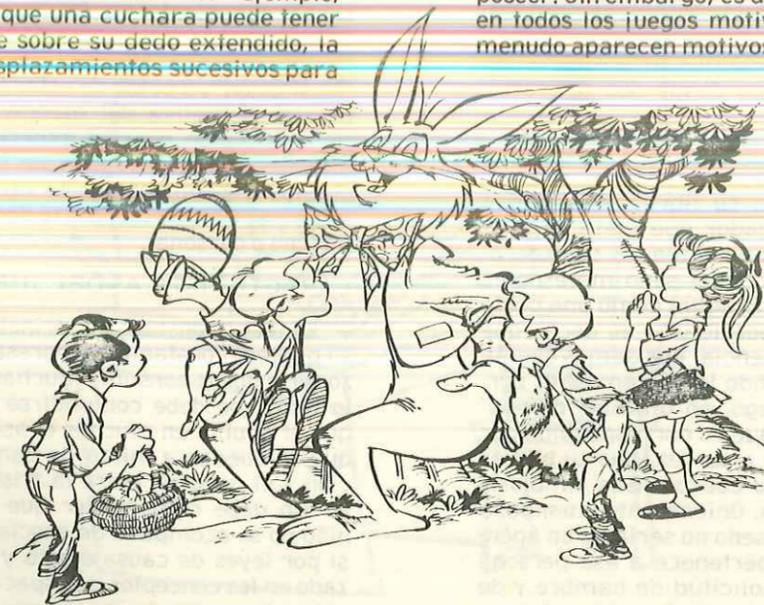
— En el primero, la succión sería como una prolongación de placer dejado por el seno materno.

— Segundo Estadio: Toda reacción circular primaria reclama un esfuerzo de acomodación. Una vez dominada, el niño la repite por placer. Por eso mira por mirar, sigue el trayecto de sus dedos por seguirlos, emite sonidos por placer, etc.

— Tercer Estadio: Pasando a reacciones circulares secundarias (repetir una acción que ya no depende de su cuerpo sino extendidas a objetos, un sonajero, por ejemplo), las domina también y las reproduce por placer.

— Cuarto Estadio: Aplica esquemas a situaciones nuevas y las transforma en juego. Por ejemplo, el niño que ha aprendido a rechazar la manopantalla del adulto para conseguir el juguete que lo mantiene escondido, puede desviar su interés en la sola conducta de rechazar simplemente la mano. En este caso rechaza la mano riendo, por puro placer de rechazarla.

— Quinto Estadio: Los juegos se diversifican. Busca la novedad por la novedad. Aparecen las reacciones circulares terciarias. Por ejemplo, habiendo descubierto que una cuchara puede tener un equilibrio inestable sobre su dedo extendido, la somete a pequeños desplazamientos sucesivos para



ver en qué momento cae. Realiza juegos de combinaciones motrices: se toca el pelo y mete la mano en el agua del baño como una verdadera experimentación activa, "para ver".

— Sexto Estadio: Aparecen los juegos de comparación, "como si". Toma un trozo de tela y se recuesta sobre esa almohada, cierra los ojos para hacer que duerme, etc.

No interesándome el siguiente período descrito por Piaget (Período Representativo con sus estadios: Preoperatorio, Operaciones Concretas y Operaciones Formales), seguiremos conceptos más generales del juego que, a no dudarlo, no desvirtúa el desarrollo de la inteligencia propuesto por Piaget en esos estadios que no abordaremos para evitar esquematismos.

Habiendo quedado que el juego es un esfuerzo serio, es interesante referirnos a esa característica fundamental. El juego es serio, no es una simple diversión, es mucho más. El niño que juega a fabricar castillos de arena, a los caballos, a la locomotora, al carro, etc. se absorbe en su papel y logra verdaderas identificaciones momentáneas con el personaje que representa. Podríamos decir que el juego constituye un mundo aparte, como si las exigencias y las frustraciones de los adultos les hiciera decir: "Estoy aquí, ya no pertenezco al mundo de ustedes". "Poseo un mundo para mí en el cual ejerzo mi soberanía: puedo ser el padre, el maestro, el rey". A este respecto la escuela psicodinámica tiene razón cuando interpreta el plano lúdico como fenómenos de desviación y compensación de deseos y actos que les son negados, pues en el momento del juego el niño no sabe esconder los sentimientos que lo animan. Esto es cierto y más notable en los juegos ficticios, en los cuales el niño imita e inventa personajes. El niño se conduciría aquí como los escritores que dibujan en sus personajes cualidades que ellos hubieran deseado poseer. Sin embargo, es delicado y peligroso buscar en todos los juegos motivos ocultos, donde más a menudo aparecen motivos claros y concientes.

Huizinga nos describe en su libro "Homo Ludens" otra característica: El juego es una constante oposición entre la broma y lo serio, pero yo añadiría que en esa ambigüedad se esconde otra característica: la del Poder. Veamos este ejemplo son sacado a la observación: Un niño que jugaba, reiteradamente en su jardín, a representar un sapo que asustaba a sus compañeros, me decía: "Yo no sé por qué esos chinos no se dan cuenta que es mentira". Al insinuarle que debía informárselo a sus compañeros, me respondió: "No, no quiero que digan que es mentira". Mi interpretación de adulto era que deseaba engañarse a sí mismo, que aún sintiendo temor por sentencias como "de seguir así, terminarás siendo un sapo de verdad", pronunciada por una maestra, él continuaba haciendo una separación tan tajante que no le interesaba, ni siquiera, la posibilidad de su despersonalización. Por seguimientos posteriores y no cejando en su empeño de ser un sapo, pude averiguar que el grupo (por razones sociales) lo rechazaba y, que él, en ese juego de "mala fe", se defendía del entorno. Su juego era tan acertivo que deseaba afirmar su ser, proclamaba (aún sabiendo que era en el juego) su poder y su autonomía. Aquí operaba una desvinculación voluntaria que podría ser esbozada como "me niego a ver lo que realmente veo". El niño en mención quería ignorar ese mundo que lo constriñía y por eso se aferraba a su representación de sapo porque ahí, en forma paradójica, era un rey, tenía el poder de asustar. Adler exponía justamente: El juego infantil es la satisfacción de un esfuerzo por el poder y la superioridad.

En otra instancia, y siguiendo el modelo Winnicottiano, esbozábamos que el juego es un desarrollo que viene de los fenómenos transicionales para retornar al juego de monólogo, de este al juego compartido, y de él a las experiencias culturales. Podríamos intentar esta hilación con otro ejemplo: Un niño de tres años, amigo mío, imaginaba llevar en una canasta un pájaro a quien le hablaba y alimentaba con granos imaginarios también. Seis años luego, lo vi participando en un complicado juego de papeles junto con otros compañeros; mi observación recaía en su integración grupal, pues entre ellos movilizaban un sistema complejo de reglas. Al recordarle sus antiguos juegos de solitario, me respondió que sencillamente no se acordaba de ellos, pero era evidente que sus precedentes y satisfactorios monólogos fueron un aprestamiento positivo; en el grupo de su edad gozaba de ser líder y las pautas, la mayoría propuestas por él, se acercaban a un juego en donde era posible la agresividad verbal mas no la agresión física. Esto me reafirmaba una hipótesis: el niño a quien se le permite fantasear continúa creyendo que la razón, pese a todo y a muchos, es todavía un arma. Veía, además, que en ese código legal, esas pautas de juego aceptadas por todos, existía un acercamiento al plano estético, pues una de las razones de la estética es el orden en la distribución de los elementos. Al recordar entonces, que Winnicott afirmaba que en la zona de los fenómenos transicionales se creaba, para todo hombre, una tensión entre vincular la realidad interna con la externa, comprendí con él, que el único alivio a esta tensión la propor-



cionaría una zona de experiencias que no es objeto de ataques. Debemos referirnos a las artes, la religión, la vida imaginativa, la labor científica creadora, etc.; partes constitutivas de esa zona que, en últimas, es una derivación del juego. Por eso creo que el verdadero científico, el verdadero artista, el hombre que coloca su alma en lo que él considera su obra maestra, toma actitudes análogas a las actitudes lúdicas que asume un niño. La seriedad que despliega en sus obras es la misma seriedad en la que se pierde un niño cuando juega. Es ahí, únicamente ahí, en donde podemos decir que el juego del niño desempeña el papel que el trabajo creativo desempeña en el adulto. El adulto se reafirmará en el trabajo, el niño lo hará en el juego.

#### TEORIAS DEL JUEGO

William Stern, en su Psicología General (La Haya, 1935), nos refiere que las teorías del juego pueden dividirse en teorías del presente, teorías del pasado y teorías del futuro.

— En una de las teorías del presente, Herbert Spencer afirma que el juego nace de un sobrante de energía que no van dirigidas a metas reales. Sin embargo, Spencer no habla de un sobrante de imágenes que a mi juicio debe acompañar al verdadero juego. En muchas ocasiones hemos podido observar la manera como muchos jóvenes utilizan sus fuerzas sobrantes: gastarlas en juegos que son más ocio y aburrimiento que factores creativos; esto se da, sin lugar a dudas, por la carencia absoluta de imágenes. Afirmamos entonces que, no necesitando alucinar, el niño emite su capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior.

La Terapia de Restablecimiento propuesta por M. Lazarus parte del consumo de fuerza que la vida laboral exige al hombre y que hace necesaria una compensación. El equilibrio no puede lograrse únicamente por el descanso, sino reactivando las otras fuerzas que, por la misma condición del trabajo, se hallan pasivas. Es evidente que esta teoría piensa más en el adulto que en el niño, en ella

no se explica el juego como algo distinto. Ya hemos aclarado que la característica sobresaliente del juego infantil es la seriedad y que su índole es diferente al juego del adulto. Que la seriedad del juego infantil se apoya en una satisfacción vital; en cambio, en la seriedad del trabajo del adulto se observa una destrucción vital cuando intenta, enajenado, adquirir objetos como única validación de su existir, no dándose cuenta que lo conseguido (así la acumulación sea excesiva) no dará más que para suplir sus necesidades vitales. Así pues, si un adulto decide no tomar en serio su profesión no es que se esté colocando en un plano lúdico, pues con la negación de la seriedad no poseemos aún lo positivo (un deseo que encierra en sí lo positivo de la plenitud de la vida) que va contenido en el verdadero juego en donde el niño y el verdadero creador se sumergen con toda su alma.

Otras de las teorías actuales tratan del contenido del juego. Sus sustentadores basan el juego en el instinto de imitación, o lo relacionan con la posibilidad de ampliar la esfera del yo. Afirman, unilateralmente, que el juego compensa sentimientos de inferioridad y hace reaccionar instintos reprimidos. Esto, que de hecho es parte constitutiva del juego infantil, no debe tomarse como un dogma, ya que si afirmamos que esa es la única posibilidad del juego infantil, confundiremos su esencia como uno de sus posibles efectos. Si explicamos el juego infantil como un fin, destruiremos su esencia. El juego es diferente, exento de fines, y eso es lo que provoca múltiples probabilidades.

— Entre las teorías de Pasado su máximo representante es Stanley Hall. Este investigador, apoyado en la Ley fundamental de la biogénesis, nos dice: En los juegos de los niños vuelven a revivirse las formas primitivas del ser humano. De esta forma, el hombre tiene la posibilidad de "poner en movimiento las aspiraciones originarias, adquiridas por herencia pero no adaptadas ya a la cultura del presente y con esto de hacerlas reaccionar de una forma inocua e inofensiva".

De esta forma el juego es valorado solamente en la importancia que posee en la vida activa, pero no en el sentido que lleva en sí mismo. Es cierto que el psicoanálisis y la teoría analítica de Jung nos recuerdan que el juego puede sacar al consciente contenidos biogenéticamente anteriores y que, dicha consideración, tendría mucha importancia para la cultura y la salud mental de los individuos; pero, aquí caeríamos, nuevamente, en una de las finalidades del juego pero no nos aporta nada en cuanto a su esencia.

— Las Teorías del Futuro nos hablan de que el juego es un ejercicio previo; es decir, que según haya sido el juego del niño podríamos realizar un pronóstico del hombre que sería en el futuro. Esta teoría defendida por Karl Groos y esbozada subrepticamente por A.M. Makárenko, es a mi manera, la que con más claridad intenta interpretar el juego en base a sus repercusiones. Pero en ella se debe aclarar que la repercusión no es buscada por el niño sino que, al contrario, es algo que sigue al juego. Debemos pensar que el juego se basta a sí mismo, descansa en sí y por sí. Si tenemos en cuenta esa

característica esencial, podemos comprender que si sus condiciones previas han sido favorecidas por madres y adultos sanos, de igual manera serán sus repercusiones.

## JUEGO Y PEDAGOGIA

Si partimos de la base de que la estructura psíquica del niño es su autoaprendizaje y que, tal vez, nuestro verdadero y honesto rol de maestros debe limitarse a hacerles permisibles la búsqueda de sí mismos, de acuerdo a estos dos objetivos que proponemos:

— Localizar manifestaciones y objetos, mediante reiterados experimentos, para afianzar puntos referenciales de orientación.

— Exteriorizar su personalidad e incorporar al medio en ella.

Podríamos llegar a una conclusión importante, en cuanto al juego y el papel que él desarrolla en ese proceso: La movilización de vivencias que desplaza. Por eso, la meta especial que debemos perseguir es que esas vivencias no desaparezcan, sino permitir que de ellas nazcan todos los elementos que deben llenar la vida adulta. Si por el contrario, dejamos que esas vivencias mueran, la vida se nos convertiría en un desgaste de energías, no seríamos capaces de entusiasmarlos y de poseer anhelos. Pero si no las dejamos desaparecer, sino que las vamos diferenciando y madurando, creceremos en sueños contra los utilitarios, en entusiasmos contra los apáticos, en generosidad para dar y recibir en contra de calculistas, en libertad de opinar en contra de dogmáticos. Si esto es comprendido, el educador no es ya un legislador ni un juez, sino que sería "el vigilante e intérprete cuidadoso de las reglas del juego". Con esta frase de Junger, podríamos adentrarnos entonces, en algunas consideraciones sobre este aparte que nos ocupa:

1.— Si el juego cumple una función, de acuerdo a los dos objetivos planteados, no puede ser provocado ni sistematizado por el educador con miras a aumentar en el niño su propia experiencia. Es decir, la única posibilidad real que posee el educador es reprimirlo; no pudiendo desfigurarlo tampoco, su única alternativa es tratarlo con cuidado y vigilarlo. Debemos desechar la idea, tan generalizada a veces, de que el juego puede ser aprovechado como medio educativo.

2.— Muchos educadores e investigadores como Huizinga han planteado, con mucha razón, que el juego representa para el niño una evasión de su vida diaria y que, al mismo tiempo, le sirve para buscar metas que irán a ordenar su mundo mental y para descargar sentimientos de pequeñez y de inseguridad. Eso es cierto en aquellos casos en que, tanto como padres o como educadores, hemos fracasado en el intento de permitir en nuestros niños el afianzamiento de su propia personalidad. Aquí sí cabría la ayuda de un terapeuta o de un psicopedagogo de orientación psicodinámica para que a través de un juego de papeles; planeado de antemano por ese guía, el niño logre superar temores, compensando su vivencia de pequeñez y de impotencia. Sin embargo, como lo hemos anotado ya, esa práctica no puede ser considerada como

juego, sino más bien como lucha y aspiración para alcanzar una adaptación social. Solo cuando procede de la plenitud el juego es creador. Pues todo lo creador del hombre no es espontáneo; el arte y la ciencia no nacen espontáneos como Palas Atenea de la cabeza de Zeus, es ante todo un desbordamiento de lo que uno está lleno, de lo que uno con paciencia y dedicación ha alcanzado. Creo que cuando no se tiene que luchar por la salud psíquica ni buscar la adaptación social, sino que ambas cosas ya se dan, sólo entonces aparecerán las grandes posibilidades de la educación y con ella, la marcha hacia la verdadera condición humana. El maestro o el terapeuta que brinda ayuda a un niño para adaptarse, es aquel que crea primeramente la posibilidad de que ese niño retorne a la postura primitiva del juego, restaure lo perdido, para que entre a la evolución interna que debe contener todo juego, toda educación verdadera.

3.— Huizinga acota acertadamente que el juego es y crea orden, reglas, y ello lo sitúa en el campo estético. Sin embargo, observamos que la preocupación principal de muchos educadores es la de establecer normas, convirtiéndolas en un precepto moral, en una obligación impuesta; como vemos, esto tampoco sería juego, sino obediencia, subordinación, lucha, prueba. El maestro que comprende el juego, es aquel que permite en sus niños una actitud lúdica. Ese sería, a mi entender, el primer y decisivo paso; pues una vez conseguida esta actitud, el educador puede hacerles vivir las reglas del juego y los mandatos éticos (aceptación, respeto, etc.) aparecerían como indirectos y nuevos. Invitará a sus niños a que se sometan a las reglas presentándoseles como algo seductor y llenas de promesas, sin obligarlos, como ha hecho hasta ahora. Si entendemos que ser educador significa posibilitar, sugerir, entenderemos entonces que nuestra misión fundamental es la de permitir que nuestros educandos salgan de lo dado, de lo establecido, y se dirijan con entusiasmo a lo prometido e incluso, por qué no decirlo, a lo renunciado. Si como educadores no nos dejamos intranquilizar por el fracaso de nuestros niños, sus inferioridades, y a todo aquello que siempre se nos presenta como

morboso, sino que abrimos nuestras compuertas a la misión y al contenido de la vida, sabremos ver en ellos sus necesidades y posibilidades más inmediatas. Es ahí, a no dudarlo, en donde colocados en una posición sana (léase exenta de prejuicios morales que acompaña a todo neurótico), estaremos más autorizados para sugerirles que la vida solo se prepara con la vida. Freinet anotaba, al respecto, que si todos nuestros actos pedagógicos (incluyendo el juego como factor a permitir en ellos, agregaría yo), se encaminan a reencontrar la vida, ese nuevo encuentro será el acontecimiento de nuestra pedagogía (2).

## LO LUDICO REQUISITO DE LO ESTETICO

Maisie Ward, secretaria y biógrafa de G. K. Chesterton, nos cuenta cómo el maestro, antes de iniciar el dictado, trazaba en su cigarro la señal de la cruz. No quisiera ver en ello, como otros lo han anotado, una manía, ni un invocar la ayuda divina, pero me parece ver en el gesto de ese gigante (corporal y literario), un orden iniciático, un encono reiterativo, como dijera Huizinga en su "Homo Ludens". Era como la señal de partida, el uno-dos-tres, de los niños que parten a ganar la carrera más importante de sus vidas. Un perfecto enlace, creo yo, entre la actividad lúdica y la actividad estética. Es a este aparte, un tanto olvidado del arte, al que me quiero referir.

Como ya lo habíamos anotado, los fenómenos transicionales descritos por Winnicott encuentran una prolongación en el arte, la literatura, la ciencia, la religión, etc. y, éstos, a su vez, son proyecciones del juego. De acuerdo con ello, podríamos afirmar que un artista no es más que un hombre que se resiste a olvidar su infancia, que se niega a olvidarla y a dejarse normalizar. Con mucha razón, Schiller afirmaba que el Arte nace del Juego, y yo considero que esto es cierto, pues el Arte, para quien lo siente y lo vive, se constituye en una de las formas de la felicidad. Y que, tal vez por olvidar esa felicidad primigenia de nuestros juegos, no podamos extasiarnos, sufriendo o gozando, frente a una expresión artística. Si comprendemos entonces, que se hace poesía primero por juego y luego por oficio, que la novela continúa la mentira que contábamos desde niños, descubriremos que al arte como al juego se va con toda el alma. Estas sencillas reflexiones me han llevado a intentar una diferenciación entre el juego y el arte:

— Esencialmente amparado en la figura materna, el juego del niño es optimista, pleno de confiabilidad; el arte, por el contrario, debe presentar en el verdadero artista un aspecto de pesimismo, por la duda permanente de sí. La imagen del artista es la de un hombre deprimido que es capaz de obtener relaciones satisfactorias y llenas de sentido con la realidad que lo rodea. Esa ambigüedad entre lo fantástico y lo real, espacio en que trabaja y vive el artista, será plenamente vivenciado si aún posee la capacidad de guarecerse en la infancia, en el sentido de guardar y amplificar el orgullo infantil. Ese orgullo, sería, nada más y nada menos, el acicate para que su obra sea la mejor. El verdadero artista es aquel que se permite su propia crítica y en ella



decirse: Si todavía no estoy satisfecho por esta tela; estos párrafos, sé que puedo hacerlos mejor, que llevo en mí mucho más que esos esbozos; de lo contrario no tengo alma de artista. De igual manera, conociendo que su obra es una perenne búsqueda, en el río tormentoso de su inconciente, se apartará de toda crítica bondadosa, manoseante, como bien lo manifiesta Lawrence Durrell en "Mis conversaciones con el Hermano Asno" (Clea, El Cuarteto de Alejandría): La bondad desinteresada no exime de las exigencias fundamentales de la vida del artista. Ya vez, Hermano Asno, está mi vida y además la vida de mí vida.

— Hecho para sí mismo, el juego está exento de crítica, pues no persigue ningún reconocimiento, no persigue ningún fin. Por el contrario, el artista está presionado por el fin de su obra. Hecho social que, de lograr escapar, lo colocaría en el auténtico plano de lo lúdico. ¿Esperaríamos entonces, de un artista así, una obra que verdaderamente se acerca al ideal de su perfección? Considero difícil afirmarlo, pero de lo que sí no adolecería —estoy seguro— es de alma.

— Finalmente se nos dice: todo artista deja una obra duradera, el juego es efímero. Esto es cierto, pero debemos acordarnos que en todo juego existe una reiteración y un orden incipiente que más tarde se torna más complicado. Esa doble función, sin duda, prepara al artista, al científico, a buscar en cada nueva obra un progreso hacia una realización superior. Pues comprende que, si bien su obra se aprisiona en un tiempo, su responsabilidad consiste en liberarla en un continuo de interpretaciones atemporales. Todo gran logro de la humanidad, se inició con un mármol informe, una imagen tímida, un brochazo que tanteaba un color, para luego iluminarse, trascender juguetona a la humanidad.

Agreguemos a estas consideraciones que, si históricamente, la especie humana ha pasado de la ac-

tividad lúdica a la actividad artística, es importante insistir que si perdemos ese espíritu primario, nos estamos alejando de una de las cualidades más importantes del arte: Divertir - Divirtiéndonos con esa responsabilidad y seriedad que posee todo juego infantil.

#### NOTAS

- (1) WINNICOTT, D.W., Realidad y Juego, Gráfica Editor, Buenos Aires, 1972.  
(2) FREINET, C., Por una Escuela del Pueblo, Laia, Barcelona, 1973.

#### BIBLIOGRAFIA

- ACEVEDO, C., Jairo, Historia de la Educación y la Pedagogía, Universidad Antioquia, Medellín, 1984.  
CHATEAU, Jean, Psicología de los Juegos Infantiles, Editorial Kapeluz, Buenos Aires, 1981.  
HELD, Jackeline, Los Niños y la Literatura Fantástica, Paidós, Barcelona, 1981.  
HUIZINGA, J., Homo Ludens. Trad. del alemán por Eugenio Imaz. 2a. Ed. (Fondo de Cultura Económica, México, 1943).  
MIDENET, M., Favre, J.P., Manual Práctico de Psiquiatría Infantil, Toray Masson, Barcelona, 1976.  
MOOR, Paul, El Juego en la Educación, Herder, Barcelona, 1972.  
PIAGET, J., Psicología del Niño, Morata, Madrid, 1978.  
TUCKER, N., ¿Qué es un Niño?, Morata, Madrid, 1979.



ESO ES  
LO BUENO DE  
LOS DERECHOS DEL  
NIÑO...



SON  
PURO  
CARAMELO

mico.

María Cristina Salazar\*

## Los vaivenes de la política social del Estado:

### El caso de los hogares infantiles del ICBF

#### Nacen los Hogares Infantiles

En Colombia, antes de los años 70 no existían modelos estatales de atención y educación pre-escolar para la población menor de 7 años, por lo cual una misión de la Organización Mundial de la Salud, en 1970, recomendó al gobierno el establecimiento en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) de un programa dirigido a la atención "integral" de los niños en edad pre-escolar, que a la vez promoviera "la estabilidad de la familia". El programa contemplaba la coordinación de los servicios de nutrición, salud, educación, promoción social, y protección legal, y debía dirigirse a los sectores más pobres de ciudades y campos.

Los Hogares Infantiles, antes conocidos como CAIPs (Centros de Atención Integral al Pre-escolar), fueron concebidos como centros donde se cuidaría a los niños menores de 7 años, cuyas madres estuvieran trabajando fuera de su propio hogar. En ellos se iniciaría un proceso de educación pre-escolar, y sus sedes servirían como sitios de reunión para las comunidades con el fin de que éstas emprendieran acciones y proyectos de desarrollo social. Para llevar a cabo estas ideas, se propuso la coordinación

de las agencias de bienestar del sector público y privado, y se hizo énfasis en el logro del mayor cubrimiento posible de la población de bajos recursos. Siguiendo las recomendaciones de la OMS, el gobierno lanzó un ambicioso programa de atención integral para la población pre-escolar, por medio de la ley 27 de 1974 que creó los CAIPs —hoy conocidos como Hogares Infantiles—. Consagró la obligación de las empresas públicas y privadas de aportar el 2% de su nómina mensual al ICBF con el fin de financiar los nuevos Centros (1).

Antes de la expedición de la ley 27, las empresas que tenían más de 50 trabajadoras estaban legalmente obligadas a establecer centros de cuidado diurno para los hijos de las mismas. Este sistema se basaba en la idea, aún prevaleciente en muchos círculos, de que no corresponde al Estado la atención de los niños menores de 7 años. Se asume que la familia, en especial la madre, son quienes deben cuidar del niño pequeño. Con la ley 27, aquellas empresas que antes tenían sus propias guarderías, empezaron a enviar a los niños de sus empleadas y obreras a los Centros del ICBF. Es así como existen en la actualidad algunos Hogares Infantiles casi exclusivamente

dedicados a atender a los niños de trabajadoras de empresas del sector moderno de la economía, lo que significó un simple traslado de niños de las guarderías de las empresas privadas a las nuevas creadas por el Estado, con considerables costos para el presupuesto del ICBF y posibles economías para las empresas beneficiadas.

La ley 27 se aprobó sin mayor discusión pública, aunque se expresaron distintas opiniones sobre la población que habría de recibir los beneficios del programa. Tanto el gobierno como las centrales obreras, se inclinaron a favorecer a los hijos de los trabajadores; por lo mismo, la ley se aprobó para ellos, dejando por fuera a los niños de padres desempleados. Sin embargo, posteriormente, en especial por presión del Departamento Nacional de Planeación, se logró la modificación de la ley para incluirlos, aunque en la práctica se ha comprobado la tendencia contraria (Bonilla 1981:29). El propósito de favorecer a la madre trabajadora, loable es cierto, dejó por fuera a una inmensa población de madres en busca de trabajo, o que se desempeñan esporádicamente como empleadas del servicio doméstico, excluyendo así a muchos niños en urgente necesidad de atención. Algunas evaluaciones de los Hogares Infantiles presentan evidencia para confirmar que se otorga preferencia a las madres del sector moderno de la economía (Mora y Mantilla 1980). El mismo ICBF (sede regional Bogotá 1985) señaló que "la población con mayor índice de desprotección no recibe la atención de los Hogares Infantiles" y afirmó la urgencia de llegar a los sectores más desprotegidos, después de un censo de los Hogares en Bogotá.

#### La Planeación y los Hogares Infantiles

La planeación corresponde en Colombia al Congreso de la República, con delegación en los Ministerios, el DNP y la Dirección General del Presupuesto. El ICBF, como instituto descentralizado, actúa en la ejecución de

\* Socióloga. Profesora de la Universidad Nacional de Colombia.

los planes contemplados en las políticas globales. Su principal función es "ejecutar las políticas del gobierno nacional en materia de fortalecimiento de la familia y protección al menor de edad" (Decreto 334 de 1980); su Junta Directiva formula la política general del Instituto, de acuerdo al Ministerio de Salud, el DNP, los planes sectoriales y el plan nacional de desarrollo (art. 26, ley 7 de 1979). La misma Junta debe "determinar la cobertura progresiva de los Hogares Infantiles".

Las complejidades de un proceso de planeación como el que resulta de la legislación anterior saltan a la vista: es casi imposible lograr participación de los niveles regionales o locales en el proceso, dando como resultado la verticalidad que lo caracteriza, pese a la existencia de numerosos documentos del ICBF que enfatizan la planeación como proceso de abajo hacia arriba. Por otra parte, la ausencia de investigación y de una reflexión permanente en las Unidades Regionales y Locales del ICBF sobre sus áreas de influencia y las condiciones de las comunidades que reciben los servicios del Instituto, hace que rara vez se tengan en cuenta las opiniones de estas últimas.

En el caso de los Hogares Infantiles, estas limitaciones se manifiestan de diversos modos. Por ejemplo, la decisión de establecer Hogares en lugares específicos, no es consultada con las comunidades, como tampoco lo es la delegación de la administración de cada Hogar a grupos diversos. Así se contradicen las declaraciones oficiales sobre participación de los grupos de base. Menos aún se consultan decisiones tales como las relativamente recientes sobre la eliminación gradual de los Hogares, con el fin de remplazarlos por modalidades de atención que solo tienen en cuenta la ampliación de las coberturas y la reducción de costos, sin pensar en la calidad del servicio.

#### Extensión de los Hogares Infantiles

En el país se han establecido, desde 1975, cerca de 1.500 Hogares, la mayor parte de ellos en las capitales departamentales (el

90% en áreas urbanas). El número de niños atendidos ha ido en aumento: de 72.000 en 1980, a más de 200.000 en 1984 (ICBF Informes 1982, 1984). Pero a pesar de ello, la cobertura de la población de bajos ingresos, menor de 7 años, es baja: entre el uno y el cinco por ciento. En Bogotá, se estimó esta proporción en el 1.5% en 1981 (Bonilla 1981); en 1984, el DNP señaló que la cobertura nacional era del 2.8% (Puyana 1984), y en 1985 la Sede Regional de Bogotá afirmó que solo el 5% de los niños bogotanos en "alto riesgo" era atendido en los Hogares del ICBF.

Hasta 1986, cuando se realizaron las investigaciones en que se basa este artículo, no parecía haber posibilidades de ampliación de las coberturas, pero sorpresivamente, a principios de 1987, se conoció el plan de los Hogares Comunitarios que busca atender a un millón 500 mil niños en el país, mediante la creación de 100.000 Hogares, dirigidos por madres de los sectores populares, a quienes se otorgan honorarios de \$ 15 mil mensuales y un aporte para la alimentación de cada niño. Este plan aún no ha sido evaluado; por el momento puede decirse que mediante esos Hogares (se han establecido hasta la fecha 8.033 en todo el país) se podrán abrir posibilidades de organización y discusión en las comunidades acerca de la niñez y de la responsabilidad del Estado al respecto. Pero subsiste la duda acerca de la calidad que pueda tener esa atención debido a los escasos recursos que se asignan al plan, y por lo mismo, puede servir para que se continúe ampliando la brecha entre los cuidados y la educación pre-escolar que reciben los niños de los sectores privilegiados, una minoría, y los niños de los sectores populares. En reciente editorial, El Tiempo manifestaba las dudas que le suscitaban las palabras del director del ICBF respecto al "éxito" del Programa, ya que había ocurrido una manifestación de protesta frente a la sede nacional del Instituto, precisamente demandando mejor atención para los niños de los Hogares Infantiles (Diciembre 4 de 1987).

#### La administración de los Hogares Infantiles

El Instituto optó por delegar la

administración de cada Hogar Infantil en asociaciones de carácter cívico sin ánimo de lucro, medida que busca evitar el aumento de la ya crecida planta de funcionarios y el costo de la nómina. Los Hogares Infantiles en 1984 tenían cerca de 15 mil empleados en el país. La medida naturalmente impide, además, la organización sindical de los empleados y jardineros, ya que todos ellos tienen un patrón determinado y diferente al Estado. En 1986 todos los Hogares Infantiles en el país tenían una administración delegada; principalmente en asociaciones de carácter religioso y cívico que se encargan de lo relacionado con las obligaciones laborales de su personal.

Estas asociaciones imponen algunas de sus normas en la práctica, tanto en lo relativo a la atención y educación preescolar de los niños como las condiciones laborales de los jardineros y empleados de los Hogares. En Hogares Infantiles de Bogotá, observamos que influyen en el contenido de la educación preescolar y en la pedagogía, en las relaciones con los hogares de los niños e igualmente en las relaciones que se establecen entre los jardineros y los niños. En otro escrito señalábamos que así se sigue el modelo de descentralización que ocurre en la industria, con fines semejantes: se evade el control estatal o por lo menos se hace más difícil, se toma ventaja para pagar bajos salarios, para contratar personal no calificado, se evita el pago de prestaciones sociales, etc. (2).

#### Objetivos de los Hogares Infantiles

Al comparar los objetivos iniciales de los Hogares con los servicios que prestan, se comprueba una reducción dramática. Hasta el punto de que en 1984 se afirmaba que los Hogares debían cerrarse —como en efecto se ha venido haciendo en todo el país— aduciendo restricciones presupuestales que nunca faltan. (3). Conceptos que dieron origen al Programa —atención integral, servicios integrados, desarrollo y participación comunitaria— se repiten en documentos y leyes, y como es usual en las declara-

ciones oficiales, las metas señaladas iban mucho más allá de lo que el Instituto era capaz de realizar. Por ejemplo, que los Hogares "podrán elevar los niveles de vida del niño y de su respectiva comunidad" y detrás de ésta y otras declaraciones encontramos una concepción que puede tildarse de "mágica", puesto que se describen programas vagos y confusos, por ejemplo el de la educación en familia, como la panacea de los problemas que afectan a la niñez de la población pobre. Algunas declaraciones oficiales aterrizan en la realidad y son más concretas, aunque rara vez se cumplen, por ejemplo las especificaciones sobre la atención integral.

#### La capacitación de los Jardineros

Otro aspecto de la educación pre-escolar que se ha descuidado en los Hogares es el relacionado con la capacitación de los (las) jardineros (as). Estos tienen niveles de educación que por lo general no superan el nivel secundario incompleto; muchos carecen por completo de capacitación en educación preescolar, y los que han logrado ingresar a los institutos "universitarios" (muchos de ellos, piratas) de educación preescolar, reciben una capacitación deficiente. Esta situación se refleja en la falta de interés de muchos jardineros (as) por las actividades propiamente educativas y de desarrollo de las capacidades intelectuales de los niños. A los niños se les cuida, se les alimenta adecuadamente, y también se les entretiene de diversas maneras; lo esencial parece ser el simple cuidado de los niños. No descubrimos, en largas y repetidas observaciones de varios Hogares Infantiles, intentos por reflexionar sobre el desarrollo intelectual y afectivo de los niños. Vimos, sí, gran dedicación y afecto por los niños, y a veces pensábamos, las jardineras son "mujeres-niñas", casi jugando a ser mamás.

#### Evaluación de los Hogares Infantiles

Lo primero que hay que afirmar es que el establecimiento de Hogares Infantiles para el sector de la población más pobre como programa estatal es importante

como un paso para que el Estado cumpla sus responsabilidades frente a niños que de otro modo estarían abandonados o encerrados mientras sus madres salen a trabajar. También puede afirmarse que los Hogares tienen la posibilidad de convertirse en entidades innovadoras dentro de las comunidades, de gran alcance, en relación con los servicios que podrían suministrar enfatizando su carácter comunitario como lo establecen las normas correspondientes.

Pero lo que pasa es que no se cumplen las normas en aspectos esenciales, tales como la colaboración entre las distintas instituciones, la contratación de personal competente, la capacitación de éste, la asignación de responsabilidades a distintos sectores de la comunidad, etc. Y el vicio del clientelismo no falta, por lo cual se hacen nombramientos en favor de clientelas políticas determinadas, o de personal incompetente para ahorrar costos, como ocurre entre las entidades administradoras, en especial las de carácter religioso.

Los contenidos de las acciones se han limitado y hay un gran desfase entre lo propuesto en los documentos y lo efectivamente llevado a cabo. Casi que solo se atiende a la nutrición y al cuidado físico de los niños, dejando de últimos los contenidos y procesos educativos y comunitarios. La integración de los servicios deja mucho que desear: no se están acometiendo procesos reales de integración, tal vez por fallas en el énfasis dado al factor educativo como lazo de unión entre los distintos elementos programáticos. Deja mucho que desear la asistencia técnica por parte del ICBF a los Hogares, tanto a nivel regional como zonal.

Además, desde 1980 aproximadamente, en el ICBF ha prosperado una corriente que favorece el asignar los aspectos de educación de los Hogares al Ministerio de Educación. Varios funcionarios nos comentaron en el curso de la investigación a que nos hemos referido, que les parecía errónea la perspectiva inicial de los CAIPs en cuanto a incluir la educación pre-escolar en los Hogares. Según esta corriente, el ICBF debería atender

solo a los niños menores de 5 años y únicamente en lo referente al cuidado físico y nutricional, dejando por fuera a los niños de 6 y 7 años y todo lo relativo al proceso de educación pre-escolar, que estaría a cargo del Ministerio de Educación. Tal vez sea una consecuencia de estas concepciones el que no se dé suficiente importancia al elemento educacional en los Hogares Infantiles, a pesar de ser tan importante para el desarrollo de los niños y para evitar, o por lo menos disminuir, las desigualdades educativas entre el sector pobre y los sectores privilegiados del país.

Dentro del mismo ICBF no han faltado intentos críticos de evaluación de los Hogares. En 1977 se hicieron críticas al alto costo de las inversiones y del funcionamiento de los Hogares, y se señaló su escasa influencia comunitaria. Un sector empresarial llegó a proponer que se regresara a la situación anterior a la ley 27, es decir, que las empresas volvieran a establecer guarderías, desligándose de los CAIPs estatales.

La crisis del modelo estatal provenía de los mismos supuestos sobre los cuales se basaba, ya que se había buscado implantar en ellos el modelo de jardín infantil propio del sector privado. Este modelo podía adaptarse para la población de ingresos medios y altos, en donde existe una mayor continuidad entre el medio familiar y el medio educacional del centro pre-escolar. Pero esta continuidad no siempre se expresa en las comunidades de los sectores pobres a los cuales se dirigía el programa del ICBF, y en los que existen problemas graves de salud y desnutrición.

Otro aspecto que se señala en las evaluaciones es el relacionado con el origen de las jardineras: en el sector privado, ellas provienen de los mismos medios a que pertenecen los niños que cuidan y educan, y además pueden tener diversos vínculos con las familias de los niños. En los Hogares del ICBF, las jardineras pueden provenir de diferentes medios sociales, y sobre todo cuando ellas provienen de medios más altos, se presentan problemas en el sentido de considerar inferiores a los niños de los Hogares. Esto da

como resultado un énfasis en actitudes asistencialistas: una de ellas se expresa en la búsqueda de la reducción de costos y la ampliación de las coberturas, —lo que sigue ocurriendo en 1987—, y otra es recurrir a la tecnología, utilizando por ejemplo técnicas que mejoren los nutrientes del niño, lo que significa "socorrerlo" pero no enfocando las acciones institucionales hacia el cambio de las condiciones en que viven los niños de los sectores pobres. Estas actitudes se vieron por ejemplo en un Hogar Infantil ubicado en un sector chircalero en el suroriente de Bogotá, a cargo de una fundación, patrocinada por la familia propietaria de los terrenos de los chircales.

Se señalaba también que los padres de familia eran vistos más como usuarios de un servicio que como participantes en el proceso de educación pre-escolar y comunitario de los Hogares. Por eso mismo, se explicaba su pasividad (Velásquez y Concha 1981). La delegación de la administración de los Hogares en asociaciones del sector privado se considera como un retroceso: es colocar la educación pre-escolar en manos de sectores que tradicionalmente han tenido el control de la educación en el país.

Desde 1977 se han hecho intentos de modificación de los supuestos básicos del programa de Hogares Infantiles, dentro del ICBF. Se ha visto la necesidad de contar con un movimiento social y cultural amplio, promovido por las comunidades en que se han establecido los Hogares. Se discute la importancia de establecer nuevos medios de comunicación con los padres de familia, de lograr cambios en las concepciones corrientes acerca de la educación de los niños pequeños, cambios que deben referirse a ideas vigentes sobre autoridad, sanciones y premios, como elementos del proceso de educación. Igualmente se analiza la necesidad de redefinir el proceso de participación comunitaria y de rescatar los valores comunitarios de solidaridad frente a la solución de problemas comunes. Todo ello llevó a una mayor claridad dentro del ICBF respecto a lograr que los Hogares lleguen a pertenecer a las mismas comunidades.

#### El caso de ACAIPA (Asociación de CAIPS en Antioquia)

Merece ser destacado este modelo de atención a la niñez en edad pre-escolar, en el que el ICBF se asoció con los jardineros de 34 Hogares Infantiles ubicados en el campo, y con los padres de familia de los niños para promover un cambio en la relación maestro-alumno, formando a los jardineros como promotores del desarrollo. Para ello se le asignan a cada jardinero tareas concretas de promoción comunitaria. A los padres de familia se les asignan tareas de carácter administrativo que incluyen por ejemplo la selección de jardineros, aspectos económicos, nutrición de los niños, etc.

Se desarrollan programas de formación pedagógica para jardineros y padres de familia, convirtiéndose todos en coeducadores dentro de su respectiva comunidad. Este modelo podría ser objeto de análisis en el ICBF para ver la manera de extenderlo a Hogares Infantiles de las ciudades.

#### Cambios en las políticas de atención a la niñez

En 1982, con el cambio de gobierno, se decide "reorientar" el programa de Hogares Infantiles, enfatizando principios de educación permanente al niño menor de 7 años y de participación comunitaria (ICBF 1983). Por educación permanente se entiende la continuidad de la educación que recibe el niño en su hogar, en su vecindario y en los Hogares, así como la utilización de los recursos educativos de las comunidades. Por participación comunitaria se entiende la capacidad de la comunidad para organizarse y hallar soluciones alternativas a sus problemas, con apoyo de recursos estatales.

El Instituto buscó convertir los Hogares Infantiles en Hogares Alternos, es decir, con atención de media jornada únicamente. Naturalmente esto no correspondía a las necesidades reales de la población, puesto que las mujeres, madres de los niños, trabajan en jornadas completas que se prolongan por las distancias en las grandes ciudades. Pero la preocupación fundamental del Instituto era ampliar la cobertura, sin darle la importancia debida al

cómo hacerlo. Se desconocía en esta propuesta la dificultad para los jardineros de atender en doble jornada a niños pequeños, en grupos por lo general de 30 a 40 niños. Pedagógicamente parecía un disparate intentarlo.

Se plantearon otras dos alternativas aún menos realistas que la anterior: lograr la vinculación *ad honorem* de los adultos del barrio, las madres en especial, para atender a grupos de 10 a 15 niños de 3 a 6 años de edad. A esas trabajadoras voluntarias se les daría una capacitación a cargo de las jardineras de los Hogares Infantiles ya establecidos (desconociendo el escaso nivel educativo de muchas de ellas), y se adaptarían espacios en las viviendas de las voluntarias para recibir a los niños (también desconociendo la precariedad de esas viviendas en los sectores pobres de las ciudades). Peor aún, se pensaba que la atención a los niños podía darse apenas durante algunas horas semanales, en contra de las necesidades reales de las madres.

La tercera alternativa propuesta por el ICBF consistía en que otros niños, mayores de 7 años, se encargaran de los niños más pequeños, también por turnos, durante algunas horas diarias, lo cual evidentemente no beneficiaba ni a las madres, ni por supuesto a los niños menores ni mayores.

De diferentes maneras, el ICBF ha venido auspiciando estas iniciativas. La que cursa actualmente es la segunda, solo que con horarios para las madres y con algunos recursos para la remodelación de espacios en sus viviendas. Pude conocer programas a cargo de distintos niños de corta edad en distintas ciudades del país, en una de las cuales una niña de unos 10 años me dijo: "¿Por qué no nos mandan una maestra de verdad para "mis" niños que son tan inteligentes?"

En las tres modalidades, prácticamente desaparecen los elementos educacionales y se disminuyen sustancialmente los beneficios nutricionales que hasta ahora eran bastante satisfactorios en los Hogares Infantiles. El papel del ICBF se reduce considerablemente: se limita a algunos cursos de entrenamiento a

los padres de familia para que produzcan materiales pedagógicos con elementos de desecho, a la dotación de unos pocos muebles, utensilios y un refrigerio para los niños así "atendidos". Es más bien un escándalo que se hagan programas estatales en esta forma, que sustentan la idea de tratar a los sectores pobres con medios pobres.

Pero en el Instituto se considera que de esta manera se obtendrán recursos para ampliar la cobertura de los programas, duplicarla o centuplicarla, no importa cómo. En 1985 decíamos que estas alternativas empazarían a llevarse a cabo, a pesar de que significaban un retroceso considerable en las políticas estatales de atención y protección a la niñez colombiana. Hoy tenemos que decir que desafortunadamente, por factores diversos, entre ellos los altos costos de los primeros Hogares Infantiles, el aumento de la burocracia dentro del ICBF, la crisis fiscal del gobierno, las presiones del Fondo Monetario Internacional para la reducción de gastos en el sector social, ocurre una reducción progresiva de los aportes nacionales al ICBF y la adopción de políticas de autofinanciación. Estas corrientes hacen que los Hogares Infantiles pasen a un segundo plano, y fortalecen la tendencia a desmontarlos, estableciendo modalidades que obligan a las familias y comunidades pobres del país a asumir

la responsabilidad casi total de la protección y atención a los niños.

#### NOTAS

1) Varias informaciones coinciden en señalar que el dinero recaudado —que llega a más de 10.000 millones de pesos en 1986, pero que desde 1979 pasó a formar parte del presupuesto general del ICBF—, responde hoy en día por la casi totalidad de egresos del ICBF, por lo cual disminuyen considerablemente los recursos que antes eran asignados a los Hogares Infantiles. Entrevistas al director general del ICBF. El Tiempo, junio 21, 1984. Entrevistas a funcionarios del ICBF, Sede Regional de Bogotá, 1986, hechas por la autora.

2) Se han generado distintos problemas relacionados con estas disposiciones como se desprende de declaraciones oficiales que reiteradamente precisan que esos trabajadores no son empleados del ICBF (véase por ejemplo la carta del director general a los directores de las Sedes Regionales, 3 de octubre de 1985).

3) El subdirector del Departamento de Nutrición del ICBF señaló: "No hay dinero suficiente para edificaciones de CAIPs, ni para su mantenimiento, aún cuando existan las sedes para su funcionamiento". El Tiempo, 6 de febrero de 1984.

#### BIBLIOGRAFIA

BONILLA, E. 1981. La madre trabajadora. CEDE. Universidad de los Andes, Bogotá.

ICBF. 1983. Subdirección Técnica de Protección. Modalidades de Atención al Niño con participación de la familia y la comunidad. Documento de referencia para la reorganización del Proyecto Hogares Infantiles. Bogotá.

Sede Regional de Bogotá. 1985. Censo de Usuarios de Hogares Infantiles Comunitarios y Vecinales del ICBF en Bogotá. Bogotá.

MORA A. y MANTILLA. 1980. Los Centros de atención integral al pre-escolar como respuesta a un problema socioeconómico en el área metropolitana de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

PUYANA, Y. 1984. Informe sobre la familia en Colombia. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá.

SALAZAR, M.C. 1986. Políticas estatales y el bienestar de la niñez. Los Hogares infantiles del ICBF en Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

VELASQUEZ, E. y CONCHA. 1981. Modelos alternativos. ICBF. Bogotá.

# LA FORMACION DE LA AFECTIVIDAD:

## UNA PROPUESTA EDUCATIVA

Armando Sarmiento C.\*

### Introducción

Tal vez la mejor forma de presentar esta propuesta sea haciendo un breve esbozo del camino recorrido por un grupo relativamente grande de Educadores, Psicólogos y Pastoralistas centrados en el crecimiento de la persona y pertenecientes a las instituciones educativas de la Comunidad Jesuita. El autor del presente artículo tomó parte en el recorrido de ese camino y desea presentar su visión de los antecedentes y reflexiones que iluminaron y condujeron a la concreción de una propuesta educativa en forma de Programa.

Alrededor del año 84 se empezó a gestar este trabajo partiendo de la necesidad de llenar vacíos que desde hace tiempo causaban preocupación a las instituciones educativas. El vacío más evidente era el de la Educación Sexual. Sin embargo, no se quería presentar como un programa de Educación Sexual, como una materia particular que solo la podía dictar un especialista (generalmente el psicólogo) quedando los demás educadores al margen de ella. Además se le quería dar una dimensión más amplia que involucrara valores y normas.

Fue así como en el año 85 se empezó a trabajar el concepto de AFECTIVIDAD: "conjunto de fenómenos de la vida psíquica, que tiene su origen, o están directamente relacionados con la sensibilidad y la emoción. Que por lo tanto son paralelos a la inteligencia, pero no dependen directamente de ella

(...). Es un sistema específico, entre los que componen la vida psíquica, que evoluciona y se desarrolla por una vía propia, paralela a los demás en nuestro organismo" (1). Estas definiciones contribuyeron a entender la afectividad como el ser apreciado, aceptado y amado por los demás así como la capacidad de apreciar, aceptar y amar a los demás. A la par se empezó a hacer una seria reflexión en torno al descuido sistemático del área de la afectividad en la labor educativa, en donde los objetivos, contenidos y programación en general se enfilan hacia aspectos puramente intelectuales. De manera que el alumno es concebido como un simple receptáculo y contenedor de información y conocimientos, sin posibilidad de contribuir a la construcción de su propio conocimiento, sin generar una actitud investigativa y de allí sin posibilidades de cuestionar los conocimientos que reciba y menos aún de enfocar críticamente su realidad social. Este enfoque educativo sesgado (centrado en el aspecto intelectual y soslayando el área afectiva) probablemente obedece a una interpretación diferencial de estos conceptos y sobre todo de la manera como se originan en el ser humano. El área Intelectual se considera como producto del aprendizaje del individuo, de su experiencia diaria con la realidad, del contacto con personas y cosas. Es evidente, entonces que, dado que es un proceso que se construye mediante el aprendizaje, debe sistematizarse y organizarse toda una enseñanza que apoye y haga efectivo dicho aprendizaje proporcionando así una capacidad intelectual adecuada. No ocurre lo mismo en la concepción del área AFECTIVA, pues, erróneamente se ha visto lo afectivo como un

\* Psicólogo Universidad INCCA de Colombia. Profesor Psicología Facultad de Educación Preescolar, UNAB.



producto más del desarrollo biológico, considerándolo casi como algo innato que aflora paulatinamente en la medida en que madura el organismo humano. Por lo tanto, no siendo un proceso aprendido, no precisaba de enseñanza, no necesitaba de la creación de un programa secuencial que apoyara su desarrollo, luego se dejaba a la deriva, confiando tal vez en que algunos elementos aislados del aprendizaje en lo intelectual pudiera colaborarle en algo al afecto.

Fruto de esta reflexión se hacía necesaria una nueva perspectiva educacional que girara en torno a la personalidad integral del alumno, quien además de poseer un elemento intelectual, producto de la recepción de información, manejo de conocimientos y desarrollo de destrezas, posee también un elemento afectivo, proveniente de la relación con las personas que lo rodean (familia, educadores, amigos) y que orienta sus gustos e intereses hacia específicas actividades humanas o materiales. Al respecto recuérdese el siguiente texto de Piaget: "Es en todo evidente que para que la inteligencia funcione se necesita un motor que es afectivo. Uno nunca tratará de resolver un problema si el problema no le interesa. El interés, la motivación afectiva, es el móvil de todo" (2). Por lo tanto, la nueva concepción educativa debe, además de continuar "enseñando para el intelecto", empezar a "enseñar para el afecto".

Dentro de dicha conceptualización estaba claro que la afectividad sufría un desarrollo a lo largo de la evolución del ser humano, en forma muy similar al proceso que cumple la inteligencia en su sucesivo escalar a través de una serie de etapas. Por lo tanto había la necesidad de elaborar el programa de tal manera que abarcara todos los grados, desde Pre-escolar hasta Undécimo grado, respetando, obviamente, las características evolutivas presentes en cada uno de esos cursos. Tomó forma, pues el título FORMACION DE LA AFECTIVIDAD definido como "la creación de condiciones que posibilitan la satisfacción de las necesidades básicas afectivas en los diferentes niveles evolutivos"(3).

En la atenta y detenida búsqueda de pilares, que le diera sustentación al programa, apareció como alternativa el trabajo en torno al AUTOCONCEPTO entendido como el conjunto de opiniones y sentimientos acerca de sí mismo en las áreas física, intelectual y social. Es ésta la acepción genérica del término que toma diferentes formas en la gran cantidad de autores que lo han trabajado. El autoconcepto se presentó como un eficaz instrumento dada la diversidad de ejercicios prácticos, elaborados por dichos autores, susceptibles de ser extendidos a lo largo del programa total.

Ya para el año 87 los esfuerzos de los grupos involucrados se enfocaron hacia el trabajo directo en torno a la sexualidad. Se realizó un trabajo de investigación (encuestas para padres y educadores) exhaustivo en cerca de seis instituciones educativas abarcando todos los cursos de Pre-escolar, Primaria y Bachillerato. Dicha encuesta arrojó datos acerca de interrogantes y comportamientos, relacionados con lo sexual, que se presentaba en cada uno de los diferentes cursos. Todo ello proporcionó criterios más firmes para la elaboración del Programa.

Posteriormente, estando ya definida la conceptualización general, así como sus pilares, se distribuyeron tareas, entre los colegios implicados en el proyecto, de tal manera que cada cual se especializara en los programas para grados específicos. Estos programas debían construirse con todos los formalismos, coherencias y sistematización de un programa académico; objetivos, contenidos, recursos, actividades, valores involucrados, sugerencias, etc. Obtenido el borrador del programa total se nombró un equipo, encargado de la revisión final del programa asegurándole tanto su coherencia entre lo teórico y lo práctico (actividades) como su secuencialidad a lo largo de los niveles evolutivos abarcados.

En la actualidad el programa está en proceso de edición, al término del cual se empezará a implementar en los colegios. Ese contacto con la realidad del alumno y del profesor brindará pautas de ajuste para lograr, cada vez, un mayor nivel de efectividad.

En un próximo artículo, y ya con el programa editado, se profundizará en los elementos que lo constituyen, su secuencialidad y organización. Se hará énfasis en la parte correspondiente a Pre-escolar, cuya elaboración y revisión fueron especialmente cuidadosas.

#### EL PAPEL DEL EDUCADOR

La función del Educador es fundamental para el desarrollo de un programa con estas características. Es importante, entonces, que el maestro conozca y reconozca hasta qué punto está implicado en la afectividad de su alumno. Esa toma de conciencia posibilitará un mayor nivel de motivación que se concretará en el encuentro con nuevas posibilidades de creatividad y habilidad en su labor cotidiana. Las siguientes reflexiones pueden ser estimulantes para su propio proceso personal.

Toda aproximación a un material de estudio requiere del manejo de elementos tanto Intelec-

tuales como Afectivo. Utilizamos nuestra área INTELECTUAL al basarnos en los conocimientos anteriores reconociendo sonidos, palabras y gestos, contrastando y organizando las nuevas ideas para llegar a un nivel de comprensión que garantice el dominio del material. Empleamos nuestra área AFECTIVA cuando escogemos un material que sea coherente con nuestros intereses, cuando nuestra motivación aumenta en la medida que el material nos brinda satisfacciones al sentirnos enriquecidos con los nuevos elementos que nos proporciona y, sobre todo, cuando nos conduce a solucionar problemas. Aún más, cuando de alguna manera relacionamos con personas este material ya sea porque nos estimulan, aprueban o desaprueban.

En el proceso Enseñanza-Aprendizaje que se vive día a día en materia como Geografía, Historia, Física, Matemáticas, están jugando papel estos dos procesos y su frontera (qué es lo intelectual y qué es lo afectivo) está relativamente demarcada: sabemos que elementos como motivación, necesidades, intereses o agrado por la materia están involucrando lo AFECTIVO, mientras que los diferentes niveles del dominio cognoscitivo: conocimientos (memoria), comprensión, análisis, síntesis, atañen a lo INTELECTUAL. Sin embargo, en la medida en que las cátedras se acercan más a la persona la frontera entre lo intelectual y lo afectivo se hace menos nítida, puesto que han entrado en juego los valores, hasta el punto en que el educador no es consciente del momento en que pasa de proponer valores coherentes con una profunda dimensión Ética del ser humano a sugerir anti-valores producto de ideologías subjetivas que responden más a una experiencia personal y particular que a principios universales. Precisamente el programa que nos ocupa actualmente, LA FORMACION DE LA AFECTIVIDAD, es un ejemplo claro de un proceso Enseñanza-Aprendizaje en el cual el educador está ampliamente involucrado en su dimensión personal. Lo anterior hace necesario resaltar que la afectividad y su formación se ubican dentro de un contexto ético en el cual el maestro debe tener especial cuidado en el respeto por las emociones, sentimientos y actitudes del educando y guardar una estricta coherencia con su estado evolutivo particular.

Es alrededor del párrafo anterior que queremos hacer especial hincapié. Sabemos que en nuestra actividad educativa, en el contacto directo con el alumno, estamos transmitiendo dos tipos de Mensajes: Mensaje VOLUNTARIO y Mensaje INVOLUNTARIO: el primero de ellos (voluntario) hace referencia a los mensajes que se comunican intencionalmente, los cuales son previamente seleccionados puesto que responden a un programa preconcebido. Mientras que el mensaje involuntario atañe a aquellas expresiones que no surgen de una planeación, que se dan espontánea y naturalmente y que son transmitidos por las actitudes, reacciones y comportamientos que presente el educador y que responden a sus características de personalidad.

Ambos tipos de comunicación interactúan y llegan al educando en forma de un solo, lo cual quiere decir que el mensaje final depende de la for-

ma como se presenten y combinen los mensajes voluntarios e involuntarios: En ocasiones, por muy claro que sea el mensaje voluntario, si el mensaje involuntario es contradictorio opaca y niega el primero dando por resultado que se transmite precisamente lo contrario de lo que se quería. Ahora, si el mensaje involuntario es coherente con el voluntario, refuerza a este último contribuyendo al logro de los objetivos programados.

Es clara entonces la influencia que tenemos los educadores como persona en el proceso de formación integral del educando, en la generalidad de las áreas y sobre todo en programas como el que estamos presentando en este momento. En dicha formación integral es muy importante el énfasis que se hace en los sentimientos, pues éstos se nos presentan como indicadores del grado de satisfacción de las necesidades afectivas básicas.

Hay pues necesidad de que como educadores tomemos conciencia de qué tipo de mensaje involuntario estamos transmitiendo y qué tan lejos se encuentra del mensaje voluntario. Es esta toma de conciencia de las coherencias y discrepancias entre la comunicación voluntaria y la comunicación involuntaria la que nos indica si el camino por el que seguimos es adecuado o nos orientará hacia la necesidad de modificarlo. Este proceso de toma de conciencia será posible mediante un REPLANTEAMIENTO en lo INTELECTUAL y en lo AFECTIVO. El replanteamiento en lo intelectual hace alusión al estudio de las nuevas orientaciones y objetivos que se conjugan en la teoría clarificando una línea de pensamiento acorde con una educación realmente integral y humana. Mientras que el replanteamiento afectivo nos lleva hacia una reflexión acerca de cómo se ubica nuestro ser individual respecto a la línea de pensamiento propuesta. En otras palabras sería la autoexploración de nuestra actitud hacia áreas como el sexo, el autoconcepto y la afectividad en general, constatación de que dicha actitud proviene de nuestra vivencia y experiencia personal, autocrítica de los elementos subjetivos (agrado o desagrado) producto de esa experiencia particular y que pueden viciar nuestra interpretación de lo afectivo, y por último, modificación de dicha actitud. La meta a alcanzar sería llegar al punto en que el maestro dé testimonio en sus actitudes, reacciones y comportamiento en general de lo que ha expresado en la teoría, de tal manera que su mensaje sea recibido como honesto, sincero y auténtico por el alumno.

Solo después de estos replanteamientos, que combinan elementos afectivos, valorativos e intelectuales, estará el educador preparado para contribuir a una eficaz formación de la Afectividad.

#### NOTAS

1) TORRES NORIEGA, Fernando. S.J. La Educación de la Vida Afectiva; Sugerencias elementales sobre un problema no resuelto en Psicología Educativa. Indo American Press Service. Bogotá, 1988. p.p. 12-13.

2) BRINGUIER, Jean-Claude. Conversaciones con Piaget. Gedisa, Barcelona, 1977. p. 96

3) Definición elaborada por el grupo.



Segunda Jornada Pedagógica Concurso de Fotografía: Participante Psicopedagoga Patricia Ardilla Rocha

## GRANDES EDUCADORES

# LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA: EL CASO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR\*

Su aporte a la formación de  
connotados educadores  
colombianos

Martha Herrera \*\*  
Carlos Low \*\*\*

### EL PRELUDIO

En la primera mitad del siglo XX, Colombia atraviesa un proceso de modernización que planteó a nivel ideológico y cultural una serie de movimientos de reformulación de los derroteros y horizontes para una nueva sociedad. Un núcleo de intelectuales constituido por periodistas, educadores, médicos y abogados introduce el debate sobre los elementos que deberían caracterizar el aparato escolar, llevando, en la década del veinte, a la implementación de una serie de proyectos pedagógicos en algunas regiones del país y a que el gobierno de Pedro Nel Ospina trajera a la Segunda Misión Pedagógica Alemana, que realizó un diagnóstico del sistema educativo señalando propuestas de reforma.

Algunas de estas propuestas serán retomadas por la República liberal y por el grupo de asesores del gobierno de López Pumarejo conformado entre otros por: Agustín Nieto Caballero, Darío Echandía, José Francisco Socarrás, Tomás Rueda Vargas, Luis López de Mesa, José Joaquín Castro Martínez y Jorge Zalamea, quienes propusieron diversas fórmulas para colocar la educación de cara al siglo XX. Como parte de este esfuerzo se destaca el

papel jugado por el eminente pedagogo alemán Fritz Karsen, quien en 1936 diseñó un sistema educativo que iba desde la escuela "preprimaria", la primaria, la secundaria y la universidad, fundamentado en modernas teorías pedagógicas (1) y bajo un espíritu tolerante, pluralista y laico. Uno de los pilares básicos y remate del sistema era el fortalecimiento y fusión de las tres facultades de educación existentes en una sola:

La Escuela Normal Superior. La anterior idea había empezado a gestarse a partir de la década del veinte del presente siglo buscando subsanar el autodidactismo, el empirismo y las deficiencias reinantes en la formación del magisterio de la época.

Los primeros pasos en ese campo fueron dados por Agustín Nieto Caballero, desde el Ministerio de Educación, con los cursos de información que se iniciaron simultáneamente en el Gimnasio Moderno, la Normal de Varones de Tunja y el Departamento de Antioquia. Esos cursos serían el semillero y el antecedente de la creación posterior de la Facultad de Educación bajo la rectoría del conservador Rafael Bernal Jiménez. (Creada por el Decreto 10 de 1932 y adscrita a la Universidad Nacional por el Decreto 1990 de 1933).

\* Ponencia presentada al VI Congreso Nacional de Sociología. Bucaramanga, Sept. 30, Oct. 1, 2, 3 - 1987.

\*\* Socióloga e Historiadora, Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Área de Formación Pedagógica y Didáctica.

\*\*\* Sociólogo de la U.N. Profesor de la Universidad Pedagógica Nal.

Los objetivos de la Facultad de Educación fueron señalados así:

- "Preparar el personal directivo de las escuelas normales.
- Preparar profesores para la enseñanza secundaria y especialmente para las escuelas normales.
- Preparación de inspectores escolares y maestros de escuela tipo.
- Estudio y agitación de las cuestiones educativas en orden al establecimiento de los problemas que afecten los destinos históricos del pueblo colombiano".

Los estudios tenían una duración de tres años y el título que se otorgaba era el de "Licenciado en Ciencias de la Educación", iniciando así la profesionalización del magisterio.

El vacío existente en la preparación del magisterio fue destacado por López Pumarejo desde los inicios de su gestión: "No tenemos maestros de primera y segunda enseñanza, como no sean los que se forman por su propio esfuerzo, casos aislados y no el producto de un esfuerzo (sic) estatal sostenido, para difundir por toda la República un grupo de institutores que sepan lo que enseñan y lo sepan enseñar" (2).

#### LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR

Como resultado de los anteriores criterios se expide la Ley 39 de Febrero 21 de 1936, que introduce, de manera disfrazada en una disposición, sobre la sección de publicaciones del Ministerio de Educación Nacional, (3) la creación de la Escuela Normal Superior (ENS) como resultado de la fusión de las recientemente creadas, Facultad de Educación para Varones de Tunja, de la Facultad de Educación Femenina de Bogotá y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional también, en Bogotá.

Esta fusión tenía como propósito estatal controlar a través del Ministerio de Educación, la formación de maestros, centralizándola en una sola institución de alto nivel: la "Escuela Normal Superior", concebida junto con la Universidad Nacional como la cúspide del sistema educativo. Incluso, Darío Echandía sostenía que los maestros por su influencia y su efecto multiplicador, hacían más importante la Escuela Normal Superior que la misma Universidad Nacional. (4)

Bajo la rectoría de Aurelio Tobón esta institución inició labores en 1936, con las siguientes especialidades: Pedagogía, Ciencias Histórico-Geográficas, Ciencias Naturales, Idiomas y Matemáticas. En 1938 bajo la rectoría de José Francisco Socarrás se fija un nuevo plan de estudios con las siguientes licenciaturas: Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y Químicas, Lingüística e Idiomas, Matemáticas y Física y Educación Física.

Se suprimió la especialidad de Pedagogía con el argumento de que no se justificaba porque era más pertinente que el futuro docente optara por una ciencia básica y en torno de ella fundamentara sus conocimientos pedagógicos. En 1947 el rector Guillermo Nannetti vuelve a introducir la pedagogía en el currículo, persistiendo hasta 1951.

En el desarrollo de la Normal se han podido

identificar cuatro momentos que hacen relación al contexto político del país y muestran la estrecha vinculación entre Estado y educación:

#### Primera Etapa:

Fundación de la Escuela Normal Superior (ENS) rectoría de Aurelio Tobón por un período de un año.

#### Segunda Etapa:

Rectoría de José Francisco Socarrás en la cual se establecen: el plan general de estudios, los cursos preparatorios, se crea el Instituto de Psicología Experimental, el Instituto Etnológico Nacional, la sección de Educación Física y llegan importantes profesores de España, Alemania, Francia e Inglaterra. Fue la época dorada de la Escuela.

#### Tercera Etapa:

Rectorías de Guillermo Nannetti, Rafael Maya y Julio César García en la transición del gobierno liberal de López Pumarejo al conservador de Mariano Ospina Pérez. Se empieza a disminuir el presupuesto de la Escuela y la mayoría de los profesores extranjeros emigran.

#### Cuarta Etapa:

Decadencia y desmonte de la Escuela en el gobierno de Laureano Gómez, se establece una clara persecución a sus profesores y egresados que finaliza con su clausura. En esta etapa existe mucha inestabilidad y cambio repetido de rectores, por allí pasan en un período de año y medio, Rafael Tovar Ariza, Antonio Andrade Crispino y por último Julius Steber.

En general los egresados de la ENS solo empezaron a mostrar sus frutos una vez terminada la República Liberal, cuando el partido ya estaba en la oposición, se encontraba en el poder el partido conservador y se respiraba un ambiente de duras confrontaciones políticas.

Con la Escuela Normal Superior se abre paso en el país la institucionalización de las ciencias sociales, con la formación de los primeros licenciados y con ellos una élite de investigadores de grandes repercusiones en la historia intelectual del país.

La llegada de inmigrantes europeos especialmente de Alemania, Francia y España, ocasionada por el auge y las persecuciones del fascismo constituye el factor que permitió el contacto con los grandes pensadores y científicos de la época y el acceso directo a una bibliografía y a un pensamiento contemporáneo que hubiera sido muy difícil en otras circunstancias, ya que el nivel académico de las universidades colombianas se encontraba en la mayoría de los casos de espaldas a los avances científicos del siglo.

La ENS era un instituto de carácter superior al de la misma universidad. Sus modelos inspiradores eran la Escuela Normal Superior de París y la Facultad de Ciencias de Alemania, lo cual impli-



Parte del grupo de profesores de la Escuela Normal Superior: Paul Rivel. 2. José Francisco Socarrás. 3. Guillermo Nannetti, Ministro de Educación. 4. Justus Wolfgang Schotte Lius, dramaturgo, etnólogo y lingüista alemán. 5. Pablo Vila. 6. Gerhard Massur. 7. Kurt Freudenthal y Rudolf Hommes. 9. Eliécer Silva.

caba que fuera un centro pedagógico, docente y de investigación que formaba un maestro con una visión más integral. La Escuela Normal llegó a ser un foco científico e intelectual que no solamente igualaba a la Universidad Nacional sino que en ciertos aspectos tenía un status más alto, especialmente en el campo de la investigación.

Se trata de imponer nuevas concepciones en la enseñanza de las ciencias y romper con una tradición de elucubraciones sin base real de sustentación científica. Lo cual tenía resistencias sumamente serias ya que la ciencia y especialmente las ciencias sociales reñían con lo religioso, v.gr.: las tesis antropológicas del evolucionismo chocaban abiertamente con la posición de la Iglesia.

Si anteriormente se adoptaban modelos extranjeros, la ENS va a tratar de adaptarlos a nuestras necesidades específicas, por ejemplo: el trabajo en los laboratorios se fundamentaba en el análisis de los problemas nacionales, se hicieron índices con base en la población nativa; la botánica estaba relacionada con la flora del país, los trabajos de campo buscaban captar la idiosincrasia y características de nuestro pueblo.

La expresión de nacionalismo en la Escuela Normal Superior estaba centrada fundamentalmente en la insistencia pedagógica de analizar el país con rigor; en poder señalar sus problemas y en buscarles soluciones.

Así el geógrafo Pablo Vila un hombre de España en toda su concepción y mentalidad, no obstante, vertía sus conocimientos hacia las condiciones y exigencias del país; el carácter nacional de la geografía estaba dado por aplicar teorías generales

científicas a la interpretación de la realidad colombiana.

En la Escuela la discusión y el debate, fue un mecanismo pedagógico permanente como forma de aprendizaje, que permitiera la formación de un espíritu investigativo en profesores y alumnos.

Además de la docencia la ENS dio auge a la investigación. Casi todos los profesores se encontraban realizando una investigación a la cual acostumbraban vincular a los estudiantes. De una u otra manera todas las especializaciones llevaban a cabo trabajos prácticos, en los que se destacaron los realizados en historia, geografía, etnología y literatura.

Un elemento vital en el desarrollo académico y científico de la Normal fue su biblioteca. Esta pasó en un período muy corto de 2.500 volúmenes a 21.000 y posteriormente a 50.000. La biblioteca coleccionó lo producido por Colombia en materia científica, histórica, filosófica, literaria y artística. Su fondo bibliográfico recogía desde los relatos de los primeros cronistas hasta las ediciones más modernas y actualizadas. Llegó a tener la más completa colección de revistas históricas, literarias y pedagógicas de Colombia. Los fondos de la biblioteca por su calidad competían con los de la Biblioteca Nacional. A su conformación contribuyeron los estudiantes que en épocas de vacaciones iban a sus regiones y compraban todas las publicaciones nacionales o departamentales con dineros que después las rectorías les reembolsaba.

La Normal Superior trató de dar continuidad a la publicación de la revista "Educación", que había

tenido origen en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional; en esta segunda etapa solo salieron seis números, que se destacaron por la seriedad y calidad de su contenido en contraste con el nivel de la época. Allí se publicaba la producción intelectual de los profesores y se debatían los grandes temas de la educación.

Aunque la Escuela se concibió con el fin de formar docentes para el sector secundario, su alto nivel académico le permitió preparar profesores que fueron absorbidos por la Universidad.

Muchos de sus egresados habrían de reemplazar con creces a los abogados y a los sacerdotes que monopolizaban la enseñanza de la filosofía, la sociología y otras ciencias sociales, con el factor positivo de que además de la formación científica los egresados de la Normal tenían la experiencia pedagógica, hecho que los situaba en mejores condiciones frente a otros profesionales.

#### LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La parte más brillante de la Normal la constituyó su sección de ciencias sociales donde se formaron licenciados con énfasis en historia y geografía, los cuales lograron proyectarse en un espectro más amplio que cobijó la antropología, la economía, la sociología, la psicología y aún la filosofía. Este será el basamento para el desarrollo posterior y profesionalización de las ciencias sociales en el país, que encontraron un impulso definitivo en la década del sesenta.

A la formación de estos científicos sociales contribuyeron las cátedras que dictaban Pablo Vila, Rudolf Hommes, Paul Rivet, Justus Wolfran Schottelius y Ernesto Guhl.

Pablo Vila, como producto de su ejercicio docente en la Normal, publicó en 1945 un texto (4) de geografía donde introduce los conceptos de región natural y de geografía cultural. Para la elaboración exitosa del libro fue decisiva la participación activa de los estudiantes en el trabajo de campo y en la recolección y procesamiento de la información.

Este maestro de la geografía enseñaba la asociación entre lo físico con el producto ambiental, con el hombre, vinculando clima, fisiografía, vegetación y producción humana de una manera dinámica. Sus planteamientos combatían las teorías deterministas que imperaban en la época sin ninguna sustentación científica, como lo señalaba López Pumarejo:

"Pero las afirmaciones sobre endebles de nuestro pueblo, sobre las condiciones climatológicas en que éste se desenvuelve, sobre la riqueza o miseria de nuestro suelo, son hipótesis sin comprobación porque no se ha hecho el estudio de nuestro territorio o de nuestra humanidad que nos permita sacar conclusiones categóricas".

El profesor alemán Rudolf Hommes enseñó historia y economía desde una nueva perspectiva. No se veían solo fechas, nacimientos, muertes o héroes, sino pueblos en movimiento, en su contexto socioeconómico. Vinculaba la historia y la economía en una concepción progresista.

Los antropólogos tuvieron en Schottelius y Rivet

dos grandes modelos. Justus Wolfran Schottelius, eminente profesor alemán que había sido director del Museo Arqueológico de Berlín y que emigró a Colombia huyendo de Hitler, fue rescatado por José Francisco Socarrás para la docencia en la Escuela Normal Superior, dictó por primera vez la cátedra de arqueología (5) realizando investigaciones y trabajo de campo en diversas zonas del país, constituyéndose posteriormente en director del Museo Arqueológico de Bogotá.

Paul Rivet destacado como uno de los etnólogos más importantes de su tiempo, director del Museo del Hombre en París, fue la otra persona clave en la constitución de una escuela antropológica en Colombia. Con él, los estudiantes vieron bases teóricas a las que luego tenían que buscar aplicación. Hicieron estudios de grupos sanguíneos en diferentes poblaciones cercanas a Bogotá, y trabajo antropométrico en algunas comunidades indígenas. Aunque Rivet tenía muy elaborada su teoría difusionista (6) sobre el origen del hombre americano, hizo con los estudiantes algunos trabajos de campo para corroborar ciertas hipótesis. Sus planteamientos científicos eran avanzados porque trató de integrar a ellos la lingüística, la etnografía, la arqueología y la paleontología, aunque su enfoque fuera eminentemente descriptivo.

Para Roberto Pineda Giraldo y Virginia Gutiérrez de Pineda la escuela de Schottelius era más avanzada, aún, que la de Rivet. No obstante para la época, la escuela antropológica norteamericana con Boas, Kroeber y Lowie, contaba con teorías más modernas y hacía mayor énfasis en la experimentación, pero esta escuela solo fue conocida por los egresados de la Normal, cuando viajaron a hacer estudios de especialización a Estados Unidos.

#### LAS PROYECCIONES

El semillero intelectual que fue la Escuela Normal Superior dio lugar a una serie de instituciones en el campo de las ciencias sociales. Allí la sección de ciencias sociales dará cabida a la Escuela de Altos Estudios Sociales, en la que se fundó el Instituto Etnológico Nacional en el año de 1941 bajo la dirección de Paul Rivet, el cual será fusionado en 1945 con el Servicio Nacional de Arqueología para dar origen al actual Instituto Colombiano de Antropología.

En la ENS también funcionó, a partir de 1937, el Instituto de Psicología Experimental en donde por primera vez se dictaron cursos de Psicología del Desarrollo, Psicotecnia y Orientación profesional, este instituto se convertirá posteriormente, por obra de la psicóloga española Mercedes Rodrigo, en la primera Facultad de Psicología que sería fundada en la Universidad Nacional.

La Normal Superior fue la primera facultad de educación que tuvo como anexos el "Instituto Nicolás Esguerra" y la "Escuela Bavaria", como laboratorios metodológicos y didácticos, que permitieron a los futuros licenciados hacer sus primeras prácticas como docentes.

De manera indirecta la Normal influyó en la creación del Instituto de Filosofía y Economía que en sus inicios fue adscrito a la Facultad de Derecho

de la Universidad Nacional y donde serían profesores José de Recasens, Antonio García y Jaime Jaramillo Uribe.

A partir de la Licenciatura de Lingüística e Idiomas de la ENS, surgirá el Instituto Caro y Cuervo como una verdadera Facultad de Letras donde se cultivaron los estudios clásicos en el país.

Otra proyección la constituyó el Instituto Indigenista Colombiano, creado en 1942 por un grupo de profesores y egresados de la Normal, como una entidad de carácter privado. Se pretendía estudiar al indígena colombiano, que en aquella época era visto de manera peyorativa, con la finalidad de recuperar su identidad cultural y combatir las teorías deterministas sobre la degeneración de la raza colombiana.

En conclusión la Escuela Normal Superior formó una élite intelectual bajo unos valores modernos de racionalidad, tolerancia y pluralismo ideológico que rompían con la tradición imperante en el país. La ENS y la Universidad Nacional fueron las primeras instituciones universitarias colombianas en practicar la educación mixta a partir de 1936.

Entre 1936 y 1952 egresaron de la ENS 32 mujeres y 143 hombres en la especialidad de Ciencias Sociales, conformando las primeras generaciones de científicos sociales con carácter profesional y con un claro perfil docente e investigativo, cuyo aporte a la vida cultural e intelectual del país ha sido significativo.

Su herencia intelectual, a través de sus exprofesores y egresados, fue recibida de diferentes maneras y grados por seis instituciones universitarias: La Universidad Nacional, La Universidad Libre, el Externado de Colombia, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja. Orlando Fals Borda llamó, por ejemplo, a muchos egresados a la recién creada Facultad de Sociología de la Universidad Nacional en la década del sesenta, entre los que se destacaron Ernesto Guhl, Roberto Pineda, Virginia Gutiérrez, Darío Mesa, Jaime Jaramillo Uribe, Miguel Fornaguera, Blanca Ochoa de Molina y Milciades Chaves, convirtiéndose en los multiplicadores de un cambio radical en la concepción y en la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.

#### NOTAS

- 1) KARSEN, Fritz. Plan de una escuela modelo.

Revista de las Indias (Bogotá), 2 (8): 14-18, Enero 1938.

2) LOPEZ PUMAREJO, Alfonso. Discurso de posesión, Agosto 7 de 1934. En: Obras selectas. Bogotá, Cámara de Representantes, 1979. t.1.

3) Diario Oficial (Bogotá): 587-588, Enero/Marzo. 1936.

4) ECHANDIA, Darío. Memoria. Bogotá, MEN, 1936.

5) SCHOTTELIUS, Justus Wolfran. Estado actual de la Arqueología Colombiana. Educación (Bogotá), (1): 9-24, 1941.

6) RIVET, Paul. Los orígenes del hombre americano. 7ed. Bogotá, FCE, 1976. 198p.

#### BIBLIOGRAFIA

CHAVES CHAMORRO, Milciades. Trayectoria de la antropología colombiana. Bogotá, COLCIENCIAS, 1986. 227p.

HERRERA, Martha y LOW, Carlos. Virginia Gutiérrez de Pineda; una vida de pasión, investigación y docencia. Bogotá, 1987. 25p.

HERRERA, Martha, LOW, Carlos y SUAREZ, Hernán. La Escuela Normal Superior; formar docentes con buen criterio. Educación y Cultura (Bogotá), (7): 20-27, Abr., 1986.

LOW, Carlos y HERRERA, Martha, Roberto Pineda Giraldo; 40 años de antropología colombiana. Bogotá, 1987. 50p.

NANNETTI, Guillermo. La Escuela Normal Superior de Colombia; informe a la UNESCO. Bogotá, Minerva, 1947. 65p.

OSPINA, Juan Manuel. La Escuela Normal Superior; círculo que se cierra. Boletín Cultural y Bibliográfico (Bogotá), 2 (21): 3-16, 1984.

SOCARRAS, José Francisco. Escuela Normal Superior; informe de labores. Bogotá, 1944. 35p.

VELASQUEZ JARAMILLO, Blanca Nubia. La Escuela Normal Superior de Colombia; semillero de ciencia y cultura. Tesis. Mg. Bogotá, UPN, 1985. 126p.

## CONCURSO PARA NOMBRE Y PORTADA DE ESTA REVISTA

- **TAMAÑO REVISTA:** 21 x 27
- **TRES COLORES**
- **CONSERVAR LOGO Y RAZON SOCIAL UNAB (Se puede modificar ubicaciones)**
- **CONSERVAR:**
  - **Ficha Técnica:** Parte información o base de la Revista
  - **ISSN:** Esquina superior derecho
- **FECHAS APERTURA Y CIERRE:** 1<sup>o</sup> — 15 de Agosto de 1988
- **PARTICIPANTES:** Estudiantes y profesores.
  - **Facultad de Educación Pre-Escolar**
  - **Y otras Facultades**
- **TECNICA:** Libre
- **CONCURSO:** Por el nombre y/o el DISEÑO DE LA CARATULA
- **LA FACULTAD se reserva el derecho de utilizar diseños no ganadores en futuros números de la Revista.**

### CULTURALES Y EVENTOS

## SEGUNDA JORNADA PEDAGOGICA

Bucaramanga, 18-21 Mayo, 88

Graciela Moreno de Raghib\*

La Facultad de Educación Preescolar de la Universidad Autónoma de Bucaramanga quiso celebrar de una manera especial el día del Educador.

Para esto programó una "Jornada Pedagógica" a la cual vinculó a sus alumnas, exalumnas, docentes y demás estamentos de la Universidad. Consideramos que siendo una Facultad de Educación, es fundamental que las estudiantes se sientan Maestras; hermoso nombre que aunque se ha querido menospreciar, tiene un gran significado.

Qué significa ser maestro? Habrá múltiples respuestas de acuerdo con el criterio de cada uno: "transmisor de conocimientos", "Dictador de clase", "Guía y orientador del proceso enseñanza-aprendizaje", "facilitador del Aprendizaje", "Profesional de la Educación", etc.

Considero que ser Maestro significa fundamentalmente, ser una persona con una gran calidad humana, conocedor de su propia naturaleza y de la naturaleza de sus educandos, que tiene claridad sobre sus capacidades y conoce los intereses y necesidades de sus alumnas, del medio en el cual se desenvuelven, su historia y herencia sociocultural específica, que

le permite definir claramente unos objetivos de acuerdo con ese contexto, esos intereses y esas necesidades. Con una gran capacidad de comprensión y valoración del ser humano, un profundo sentido de responsabilidad frente a su compromiso con los niños y jóvenes a su cargo, conciente de que su tarea no es solo permitirles un conocimiento, sino orientarlos en la difícil tarea de estructurar su personalidad. Con una sólida formación humanística, científica, e investigativa, que le permita aplicar el saber científico en beneficio del desarrollo de sus educandos y el mejoramiento cualitativo de la educación.

Teniendo en cuenta estos aspectos, será posible que cualquier persona pueda ser Maestro? Seremos nosotros verdaderos Maestros? Qué debemos hacer para lograrlo? Me siento orgulloso de ser Maestro?

El verdadero Maestro no se improvisa, se estructura a base de esfuerzo y dedicación a través de la práctica pedagógica, enriquecida con el estudio y cuestionamiento permanente sobre su trabajo.

El verdadero Maestro es aquel que ama profundamente su

trabajo y se proyecta a la sociedad mediante el ejercicio serio, responsable y humano de su profesión.

En homenaje a todos los maestros colombianos y en especial los santandereanos, celebramos nuestra segunda Jornada Pedagógica con la participación de destacados educadores locales y nacionales. Incluimos a continuación el programa desarrollado.

Martes 17 de mayo  
Apertura Palabras a cargo de:  
Dr. Gabriel Burgos Mantilla,  
Rector UNAB. Dra. Luthing  
Ocaziñez de Jaimes, Decana  
Facultad de Educación Preescolar UNAB.

Crearte: Jornada de Expresión Artística a cargo de las alumnas de la Facultad y participación de invitados especiales.

Conferencia: Panorama Actual de la Pedagogía. Dr. Gonzalo Ordóñez Gómez, Catedrático UNAB.

Miércoles 18 de mayo

Conferencia: Filosofía y Estrategias de la Promoción Automática. Dr. César Zabala, Educador.

Presentación: Coros de la UNAB.

Jueves 19 de mayo

Ciclo de Conferencias: Políticas Educativas: — Estatuto Docente. — Descentralización Educativa. — Mapa Educativo.

Conferencistas: César Martínez — Educador. Julieta Angulo — Supervisora Secretaria de Educación.

Asamblea Asociación Egresados de Educación Preescolar UNAB

Viernes 20 de mayo

Programación a cargo de los estudiantes

Video-Foro: Juego y Fantasía. Dirección: Grupo Interdisciplinario. Educación Preescolar — Comunicación Social y Derecho.

\* Psicopedagoga. Coordinadora de Pedagogía. Programa de Educación Preescolar, UNAB.

Presentación Musical: Invitada: Estudiante de Comunicación Social, Claudia Patricia Fonseca.

Foro: "El Compromiso Político del Educador". Participantes: Estudiantes de Educación Preescolar UNAB.

La Educación a través de la Historia. Desfile de Comparsas.

Recital Didáctico: Jairo Ojeda — Compositor de Temas Infantiles.

Fiesta de Integración

Exposición de Material Didáctico

elaborado por estudiantes de la Facultad.

Sábado 21 de mayo

Ponencia: "Relación entre Labor Pedagógica y Juego Infantil". Trabajo de investigación realizado por Luisa María Segura de Caballero y alumnas de la Facultad.

Conferencia: "Autoridad y Disciplina en el Marco de la Escuela Activa". Alba Rosa Arocha Hernández. Licenciada en Educación Preescolar. Directora Sección Primaria y Preescolar Instituto

Caldas.

Exposición Material Didáctico.

Conferencia: Currículo 2 de Preescolar: Políticas del MEN para Evaluación de Procesos de Desarrollo en el Nivel Preescolar. Dra. Gloria Fracica. Educadora — Funcionaria Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Cierre: Premiación Concurso de Cuento Infantil y Fotografía. Palabras: Dr. Hernán Prada Niño. Vice-rector Académico UNAB.



EL CAMINO PARA DESARROLLAR LA CAPACIDAD CREADORA EN EL NIÑO TIENE COMO PUNTO DE PARTIDA LAS VIVENCIAS Y EXPERIENCIAS PERSONALES DEL MAESTRO.

## **SEMINARIO TALLER EDUCACION PREESCOLAR ICFES - UPTC**

**Luthing Ocaziónez de Jaimes\***  
**Amparo Galvis de Orduz\*\***

Los días 14 y 15 de abril se desarrolló en Paipa el Seminario Taller sobre Educación Preescolar en Colombia con la participación de representantes de la Subdirección Académica del ICFES, Ministerio de Educación, Salud, Departamento de Planeación, ICBF, UNICEF, e Instituciones de Formación de Docentes Preescolares.

Los temas tratados fueron:

1. La Problemática del Niño en Colombia y la Respuesta del Estado.
2. Tendencias y Perspectivas de la Educación Preescolar en Colombia.
3. Experiencias de Formación de Docentes en Preescolar en las Modalidades de Formación Técnica, Tecnológica, Universitaria y No Formal.

1. Sobre el primer tema en mención se pudo apreciar una positiva integración entre los diferentes organismos estatales en torno a la atención al menor, a través de Programas como Supervivir, Salud Básica, Hogares de Bienestar y PEFADI en las áreas de Salud, Nutrición, Educación Comunitaria y Mejoramiento de Hogares.

La panorámica presentada por el Ministerio de Salud muestra lo siguiente:

Sobre una población de 27'000.000 de habitantes existen en

el país 3'300.000 niños menores de 5 años; 1'700.000 entre 5 y 7 años; 7'000.000 entre 5 y 14 años.

Las tasas de mortalidad infantil han descendido a 5,6 por mil.

Mueren 1.000 maternas anualmente.

La mortalidad infantil es de 41,7 por mil (En Cuba 20 por mil).

La tasa de natalidad ha descendido a 25 por mil — dato de 1985.

Como causas de la mortalidad en Colombia se enumeran

1. Enfermedad diarreica
2. Afecciones del Sistema Cardiovascular
3. Homicidios

En los niños las causas de mortalidad son:

1. Enfermedad diarreica
2. Infección respiratoria
3. Causas Perinatales
4. Accidentes
5. Deficiencias nutricionales
6. Deprivación socio afectiva

Se planteó igualmente y con referencia al sector educativo, que la educación secundaria a través del Programa Supervivir y por medio de los vigías de salud ha colaborado logrando llegar a 750.000 familias, canalizando a las madres y los niños a los puestos de salud, las inmunizaciones y los programas de crecimiento y desarrollo, buscando en primer lugar modificar comportamientos, creencias y hábitos.

El Ministerio de Salud propuso que en la formación de maestros preescolares se incorporen a los currículos en el área de salud contenidos que informen y permitan la participación masiva de los maestros en formación en estos programas de Supervivir.

El ICBF apoyado en seguimientos realizados durante 13 años dio relevancia a la estimulación temprana y los Programas de Suplemento nutricional como medio necesario para mejorar las condiciones del niño; es así como con apoyo de UNICEF dio un viraje a sus programas tradicionales creando los Hogares de Bienestar con los cuales pretende, atendiendo al niño en el Hogar aprovechando el recurso de la misma familia y la comunidad, atender 1'500.000 niños en 1992 en los aspectos de seguridad, salud, nutrición, vivienda, ingreso familiar y Educación comunitaria.

Mostró el doctor César Córdoba estadísticas según las cuales en los mencionados Hogares de Bienestar un 40% de niños se recuperaron en un cuatrimestre en problemas de nutrición. Plantearon los delegados del ICBF la necesidad de mayor coordinación interinstitucional.

La delegada del MEN expuso el Programa de Educación Básica para todos dirigido a niños de 6 a 12 años que busca:

\* Decana Facultad de Educación Preescolar UNAB.

\*\* Coordinadora Area Profesional, F.E.P. UNAB.

- a) Cualificación de la escuela;
- b) 5 grados de escolaridad para todos;
- c) Garantía de permanencia y avance en la Escuela y d) Cualificación de la Socialización.

Se está pasando, afirmó del interés centrado en el desarrollo cognitivo hacia el desarrollo integral y de lo educativo preescolar hacia la atención integral. También que se está considerando el trabajo en las fronteras (relación entre la Educación Preescolar y la Primaria) y considerando la nueva situación de los niños que acceden a la escolaridad a partir de la casa o del Jardín Infantil.

Por último el representante de UNICEF informó que la respuesta de Colombia a la situación de la Infancia ha mostrado un crecimiento y positivo desarrollo proponiéndose atender 1'500.000 infantes mientras en el Perú, en 10 años solo se lograron atender 30.000, de los 800.000 niños que lo requerían. También manifestó la necesidad de una real combinación de esfuerzos pues se está dejando todo en manos del gobierno.

2. La segunda temática "Tendencias y Perspectivas de la Educación Preescolar en Colombia", recogió distintos ejes de análisis entre los cuales se destacan:

— Dr. Gabriel Betancourt

La necesidad de plantear en la prevista Reforma Constitucional el derecho del niño a la atención integral ya que es el piso indispensable para iniciar el proceso pedagógico.

— Dra. Graciela Amaya

(UPN);

- El problema de los Programas de Formación de maestros preescolares en el país en los cuales no se está formando para el nuevo tipo de auto gestión comunitaria, no se precisa cuál es el objeto eje de reflexión para el maestro, no hay un espacio para conocer la epistemología de la pedagogía, su historia.

- El estarse privilegiando la acción con niños de 3 a 7 años y por lo tanto la idea del aprestamiento.

- La falta de flexibilidad curricular como efecto del desconocimiento de la gran heterogeneidad cultural del país, restringiéndose a la atención de los niños en el sector urbano.

- Fallas en la reflexión sobre el desarrollo simbólico del niño, que es el que lo constituye como ser pensante: no hay sentido y finalidad entre lenguaje y pensamiento.

- No hay verdadera formación socio humanística: se parte sin una concepción de hombre; hay sociologías más no un conocimiento de cuál es la realidad social concreta que el maestro debe afrontar.

- Se requiere hacer ver cuál es el compromiso ético del educador ya que el componente axiológico en la formación de niños y maestros ha fallado.

- Se ha exagerado sobre la Estimulación Temprana: al niño hay que estimularlo en su momento.

- Se debe hacer de la docencia un proceso de investigación cotidiana.

- Más que asignaturas debe haber preguntas, proyectos pedagógicos culturales referidos a la comunidad.

— Dr. José Amar (UNINORTE):

- Se visualizan dos tendencias en la atención al niño: la del niño concreto que ha liderado el ICBF, y la del niño abstracto de las universidades: el de Piaget, Gesell, Skinner, Freud.

Estos modelos deben integrarse buscando el conocimiento de formas cooperativas junto al aporte del conocimiento más profundo del niño colombiano a través de la investigación científica.

- La Educación Preescolar es un factor decisivo para bajar la desigualdad social: económica y socialmente lo que se invierte en

ella es retornable lenta pero positivamente.

- La Universidad refuerza los valores de la clase media y desvaloriza los de las clases marginadas, requiere, por lo tanto, cambiar la mentalidad.

— El doctor Hugo Cerda enfatizó en la ausencia de una filosofía de la infancia a partir del Estado, la cual permitiría, por ejemplo, dilucidar la dicotomía pedagogismo-Asistencialismo y la diferencia artificial entre lo privado y lo público.

3. La doctora Martha Arango del CINDE presentó los siguientes planteamientos sobre la formación de docentes en el nivel no formal:

- El eje de todo proceso educativo debe ser la creación de ambientes adecuados para el pleno desarrollo del niño de acuerdo a las edades, dado su carácter en extremo dependiente. Entre 0 y 3 años: salud - nutrición - saneamiento - relación afectiva, son el centro. De los 3 a 5 años: El trabajo con la familia y la comunidad es lo determinante.

- No se puede hablar de modalidades únicas en preescolar ya que el país no es homogéneo culturalmente.

- El objetivo de los programas debe ser fortalecer a la familia para atender al niño.

- Existen diferentes modalidades para la atención al niño: trabajo con madres en grupo; integración escuela hogar, interacción niño-niño, la cual a través del programa Escuela nueva se va a generalizar al país.

- Debido a los diferentes niveles de formación y de experiencia que presentan y requieren los agentes educativos, debe reglamentarse lo referente a sus funciones y calidades.

- El problema de la niñez requiere programas de complementariedad interinstitucional.

Una alternativa educativa:

## LAS LUDOTECAS O JUEGOTECAS EN BUCARAMANGA

María Socorro Carrillo\*

### INTRODUCCION

Es alarmante, cómo en las últimas décadas los cambios sociales, económicos y políticos han afectado la organización familiar y comunitaria, causando graves traumatismos al desarrollo de la población infantil, pues, según las estadísticas del ICBF, el 53% de los niños colombianos se encuentran en condiciones de alta marginalidad o "pobreza absoluta", ya que viven en un ambiente caracterizado por la ausencia de salud, de agua, luz, alcantarillado; ingresos bajos, pésimas condiciones de higiene, malnutrición, escasas o nulas oportunidades educacionales o recreativas. A esto se une el abandono temporal en pequeñas viviendas a que son sometidos los niños a causa del trabajo de sus padres.

Esta situación llevó a un grupo de profesionales a realizar en Bucaramanga una experiencia educativa con miras a buscar el desarrollo integral del niño, entendido éste como el resultado del desenvolvimiento de la vida socioafectiva intelectual, motora y orgánica del infante. Esto quiere decir vincular la educación a la problemática familiar y comunitaria.

Se persigue con la formulación y ejecución del proyecto, experimentar y sistematizar una nueva alternativa de atención al niño y la familia en áreas subnor-

males urbanas, en la cual la comunidad participa en forma activa y organizada, en el conocimiento y solución de problemas donde educadores y educandos convergen en una sola idea: El desarrollo individual y colectivo; donde la comunidad propicia el desarrollo de un niño sano física e intelectualmente.

Convencidos que el JUEGO es la actividad, que despierta el espíritu de investigación y creatividad, permitiendo que la labor educativa parta del respeto por los valores culturales, y facilitando el aprovechamiento de los recursos materiales y sociales de la comunidad, hemos recorrido una serie de etapas que han permitido organizar un método de trabajo con niños menores de 12 años donde la heterogeneidad permite la construcción de identidades en la medida en que chicos y grandes comparten experiencias y saben jugar con los elementos diferentes.

Día a día, desde 1986, se fue estructurando, el espacio para desarrollar la imaginación a través del juego hoy conocido con el nombre de JUEGOTECA la organización de unos momentos que llevan a facilitar la relación de los niños, el juguete, el juego, el adulto; involucrando cada vez más a la familia de los niños que asisten a jugar.

La JUEGOTECA ha permitido llegar a los sectores más depri-

vados de la ciudad, cubriendo en la actualidad los barrios San Gerardo, La Feria, La Isla, San Expedito y El Reposo. Nuestra alternativa Educativa vincula estudiantes de secundaria, madres y jóvenes de esas comunidades; los capacita y asesora para que ellos sean responsables de la organización y funcionamiento de las JUEGOTECAS. Con la vinculación de la familia y comunidad en las actividades lúdicas se pretende lograr el mejoramiento de la calidad de vida de la infancia, partiendo de la integración de sus miembros y su incidencia en la socialización de los niños.

### LA JUEGOTECA

#### ¿QUE ES LA JUEGOTECA?

Es un espacio lúdico; es el lugar transformado gracias a la riqueza creativa que posee el ser humano y a las posibilidades de movimiento corporal que tienen los niños y adultos.

Las juegotecas brindan recreación y la posibilidad de afianzarse y enriquecerse socioculturalmente, de integrar la comunidad alrededor de los niños, pues es en éstas donde chicos y grandes comparten experiencias y necesidades buscando en forma tranquila, alegre, las acciones que los conduzcan al desarrollo comunitario. A crecer como individuos que están juntos para mantener un sano esparcimiento, crecen como grupo social son infinitud de cualidades y aptitudes de las que solo han caído en cuenta en un espacio creado para jugar.

Las edades agrupadas son diferentes porque la interacción de la heterogeneidad permite reunir una mayor riqueza de elementos para la organización de nuevos conceptos lo que facilita una mejor estructuración de la inteligencia. Las actividades realizadas en las juegotecas son integradas; del universo de los niños se conjugan las artes plásticas, recreativas, motoras, dramáticas, danzas folclóricas, la narrativa. El animador comunitario tiene los instrumentos para planear las ac-

\* Socióloga. Universidad Cooperativa de Colombia. Vicepresidenta Federación Latinoamericana de Ludotecas, FLALU, Funcionaria ICBF, Reg. Santander.

tividades diarias estimulando siempre el interés del niño.

El animador de la Juegoteca es la persona que se encuentra en cada área de juegos, cuya función no es solo compartir un concepto con los niños sino cantar, bailar, brincar, pintar, estar siempre dispuesto a comprender y brindar afecto al niño integrándose al desarrollo del juego infantil.

Sin duda alguna, son los líderes comunales y adultos que apoyan el trabajo como animadores, el grupo más importante en la organización y desarrollo de la juegoteca. Hay por ello un animador en cada área de juego.

La juegoteca posee doble función tanto a nivel educativo, como centro sociocultural y recreativo en el barrio. Sus actividades son periódicas ofreciendo siempre un ambiente de mucha alegría y confianza donde se elabora e intercambian juguetes, haciendo que los niños se sientan seguros del espacio que ocupan integrados en una identidad comunitaria.

Durante el proceso del juego, en la juegoteca, el niño goza de plena libertad de acción mientras que las actividades se desenvuelven normalmente. Cuando aparece alguna dificultad o el juego se desarrolla sin interés el animador plantea sugerencias ya sea ampliando o enriqueciendo el juego o introduce alguna actividad para darle vida al juego.

#### ¿COMO MONTAR UNA JUEGOTECA?

Antes de llevar el producto a los consumidores es siempre necesario haber llevado antes una campaña publicitaria; lo mismo ocurre con la juegoteca para que sea aceptada y sostenida por la comunidad.

Los pasos que hemos seguido en el montaje son los siguientes:

1) Conocer el área o zona geográfica donde se pretende desarrollar la juegoteca, para detectar su problemática, número de niños, y lugares de posible montaje. Estos sitios pueden ser, un salón amplio, un parque o un sitio al aire libre no utilizado por los vecinos.

2) Desarrollo de diálogos con las personas del barrio que deseen participar en las Juegotecas, que les gusten las artes y la educación física. Los adultos in-

gresaran como jugadores, luego como animadores.

3) Capacitación de estudiantes y líderes comunitarios que les guste jugar con los niños y las artes donde se tratan temas como desarrollo del niño, el juego, qué es el arte, los diferentes momentos tanto a nivel teórico como práctico.

4) Movilización de la comunidad para dar a conocer el inicio de las jornadas recreativas, campaña publicitaria como afiches y volantes.

5) Inscripción de los niños y jóvenes que quieren desarrollar su potencial de expresión en la Juegoteca.

6) Ejecución, seguimiento y asesoría de la juegoteca en las fechas y horarios acordados con la comunidad. Hacer espectáculos cada dos meses para toda la comunidad, donde se evaluará el trabajo.

#### AREAS DE JUEGO DESARROLLADAS EN LA JUEGOTECA

Las áreas de juego establecidas en las juegotecas de Bucaramanga son:

##### Area de Rondas y Juegos

Se realizan especialmente al aire libre, en zonas no utilizadas por la comunidad, de esta forma se rescata un espacio rico en posibilidades de desenvolvimiento. Aprovechando la riqueza de rondas y juegos de nuestras regiones, los niños y el animador, crean y van recopilando material para enriquecer los juegos hogareños involucrando en el proceso no solo a los niños que asisten a los espacios para jugar, sino a los adultos y a la comunidad en general.

##### Area de Dramatización

Los sociodramas y las rondas dramatizadas, los mimos, los títeres, trasladan al niño de un mundo real donde la alegría y la tristeza que están en continua contradicción, aparecen involuntariamente según los momentos que vive el menor; esta alegría y esta tristeza en los dramas se manifiestan según la aprobación o desaprobación del actor. Este puede vivir los personajes que siempre ha añorado o sencilla-

mente afrontar las situaciones de la vida cotidiana, lo que le permitirá enfrentar con mayor seguridad el papel que ejecute en su grupo social.

##### Area de Artes Plásticas

La pintura, el modelado, el pegado, tan trajinados en escuelas o centros de educación tradicional, se presenta en nuestras juegotecas como una alternativa de juego, de expresión, de libertad y no de trabajo. Es una experiencia de mucha inventiva, rica en contenido y es quizás uno de los aspectos que conlleva a forjar el hombre seguro, capaz de expresar sentimientos, emociones sin ningún tipo de tabú o miedo a la censura.

##### Area de transformación de material de desecho

El material que ya no utilizamos como tapas, palos o retal de madera, retazos, etc. se presentan en la juegoteca como otra alternativa de juego, donde el niño elabora su propio juguete, desarrollando su creatividad, sus destrezas visomotoras y sus habilidades artísticas.

Es así como con cartón y madera delgada hacemos animales, con estambre hilo, botones hacemos muñecos y si éstos son tarros serán muñecos de accionar. Todo lo anterior requiere de una gran imaginación y concentración de los niños lo que le permite construir su inteligencia y forjar su personalidad.

##### Area de expresión corporal

Nuestro cuerpo es el mejor emisor de mensajes, con él establecemos los más largos y completos diálogos, que nos llevan a contar historias alegres que divierten a chicos y grandes. Los mensajes corporales relatados al ritmo de una bonita melodía sensibilizan al niño, le enseñan a conocer su cuerpo a quererlo y cuidarlo como un todo que le permite expresarse. Es importante tener en cuenta que aquí se trabaja a diario por el rescate cultural de la música y la danza folklórica.

#### RELACION NIÑO-ANIMADOR

El animador cumple un papel muy importante al ser el inter-

locutor que confirma el valor de las actividades y los nuevos hallazgos de los niños. Es quien facilita la creatividad y da un valor social a las actividades de los niños. Es quien inicia al niño en la invención de los primeros juguetes, contribuye al aumento del vocabulario, quien representa otro modelo de relación entre adulto-niño. El animador deja autonomía al niño para que se exprese libremente; la relación niño-adulto es pues de mutuo respeto por la creación, de mutuo entendimiento y comprensión, donde animador y animado comparten los tropiezos surgidos en el desarrollo del juego, estableciendo reglas que permitan enriquecer su actividad lúdica.

#### MOMENTOS DE UNA TARDE DE JUEGOTECA

Después de haber laborado por espacio de casi tres años en la Juegoteca, el comité ha estructurado unos momentos que permiten hacer de la actividad recreativa un lugar alegre donde el orden no choca con la euforia del juego, ellos son:

##### Exploración del espacio para jugar

Todo niño desea tocar, oler, golpear lo que encuentra. Cuando el niño llega al sitio preparado para la actividad lúdica se le deja libre para recorrer todas las

instancias o áreas de juego, de esta forma no querrá salirse de su actividad a curiosear lo que hay en el otro espacio.

##### Reflexión

La juegoteca es un lugar de continuo aprendizaje, de reflexión sobre el comportamiento del individuo perteneciente a un conglomerado social, se analizan las actitudes, acciones y comportamientos del ser humano. Se tratan conceptos del mundo que rodea al niño, la importancia de las cosas y su utilidad. Esto permite un juego mucho más rico pues se trabajan elementos y conceptos que hacen que el niño valore sus recursos y los transforme en no solo elementos de juego sino en objetos útiles.

##### Motivación

En este momento juegan un papel importante, los animadores, la ambientación de las áreas y los objetos para transformar ya sea materia prima o material de desecho. El niño es quien elige el lugar donde desea estar y es libre de cambiar de área si no se siente bien.

##### El juego en la respectiva área

Libre y espontáneo orientado por el animador los niños comparten experiencias y pueden realizar juegos grupales o individuales, y es allí donde animador y animados comparten materiales

e ideas.

##### Plenaria

Como ayuda para vencer la timidez y valorar lo realizado, los subgrupos cuentan a los asistentes de la Juegoteca la experiencia realizada, presentando los títeres, los juguetes elaborados o la creación en el teatro o danza.

Terminada la jornada todo ese mundo de fantasía volverá a la realidad, es como si la lámpara de Aladino perdiera su magia por un período corto hasta volver a concentrarse para compartir experiencias lúdicas.

#### PROCESO DE SEGUIMIENTO

Hoy tenemos seis barrios de Bucaramanga atendidos con la modalidad de la JUEGOTECA y laborando con recursos de la comunidad. Los coordinadores de cada una de las juegotecas, directoras de Hogares Infantiles y funcionarias del ICBF, realizan junto con los animadores las tareas de planeación, preparación de materiales y la evaluación.

Se ha proyectado la realización cada dos meses, de encuentros de las Juegotecas con el propósito de enriquecimiento mutuo, así como el de propiciar oportunidades de mostrar los adelantos logrados por cada grupo: unos en artes dramáticas, otros en juegos y rondas, otros en expresión corporal.

