

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
EN CONDICIONES DE HOSPITALIZACIÓN:
UNA MIRADA DESDE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

DOLORES BOLAÑOS POSSO

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C.

2013

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
EN CONDICIONES DE HOSPITALIZACIÓN:
UNA MIRADA DESDE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DOCENTE

DOLORES BOLAÑOS POSSO

Trabajo de investigación final para optar al título de Magister en Educación

Directora:

María Mercedes Hakspiel Zárate

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ D. C.

2013

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del presidente del jurado

Bogotá, de Septiembre de 2013

DEDICATORIA

A Dios quien me acompaña y alienta en cada instante a ser mejor persona.
A mi familia por su comprensión y paciente espera, mientras mis maestros me
enseñaban a descubrir el aprender a aprender.

¡Gracias!

Contenido

Tabla de contenidos

Resumen	9
Abstract	10
Palabras claves	11
Introducción.....	13
Justificación y Planteamiento del problema	18
1. MARCO DE REFERENCIA	25
1.1 Bitácora guía para el estudio del problema	25
1.2 Categoría: derechos fundamentales de los niños y niñas.....	27
1.2.1 Su origen.....	27
1.2.2 Trayectoria en América Latina.....	30
1.2.3 El recorrido en Colombia..	34
1.2.4 La Convención de los derechos de los niños.	36
1.2.5 Contexto político-institucional actual de Colombia.	38
1.2.6 Derecho a la educación de los niños y niñas.....	39
1.2.7 La escuela como experiencia de democracia.....	43
1.2.8 Enfoque de derechos..	44
1.3 Categoría: desarrollo humano, social y ético	45
1.3.1 Valores de los docentes.	49
1.3.2 Ética y educación.....	51
1.3.3 La ética del cuidado.....	53

1.4	Categoría: pedagogía y educación para el desarrollo	53
1.4.1	Producción de conocimiento.....	56
1.4.2	La educación un sistema abierto.....	58
1.4.3	La educación un compromiso para la diversidad y la inclusión.....	59
1.4.4	Políticas Educativas.....	60
1.5	Categoría proceso salud enfermedad	63
1.5.1	El ciclo vital y la salud de los niños y niñas.....	64
1.5.2	La hospitalidad un valor ético relacionado con la salud.....	65
1.5.3	El hospital y los niños y niñas.....	67
1.5.4	Pedagogía y Aulas hospitalarias.....	68
1.5.5	Normas Internacionales.....	69
1.5.6	Normas Nacionales.....	70
1.5.7	Definición de la pedagogía hospitalaria:	72
1.5.8	Experiencia de Pedagogía Hospitalaria en Colombia.....	73
1.5.9	Práctica Pedagógica..	75
1.5.10	Ubicación del enfoque sicopedagógico.....	75
1.5.11	La prospectiva para un escenario deseado.	79

2	Objetivos	81
2.1	General	81
2.2	Específicos	81
3	METODOLOGIA	83
3.1	Tipo de Estudio	83
3.2	Diseño del estudio: universo, muestra e instrumentos	86
3.3	Escenario actual: hallazgos generales: derechos fundamentales	90
3.4	Hallazgos categoría desarrollo humano, social y ético	95
3.5	Hallazgos: proceso salud enfermedad	111
4	Recomendaciones	114
5	Conclusiones	122
	Bibliografía	128

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Bitácora para el estudio de la formación escolar de los niños y niñas en condiciones de hospitalización.....	27
Tabla 2: Derecho de los niños enfermos a la atención educativa.....	69
Tabla 3: categorías y preguntas para el análisis documental	88
Tabla 4: Entrevista	89
Tabla 5: Distribución de las bases conceptuales de los programas de formación de pregrado en pedagogía infantil.....	104
Tabla 6: escenario deseado para el desarrollo del proceso educativo en aulas hospitalarias herramienta metodológica.....	121

Resumen

Este estudio tiene como propósito fundamental incidir en la universalización del derecho a la educación de los niños y niñas, aportando algunos elementos que enriquecen los programas de formación de los docentes de pedagogía infantil, facilitando la diversificación del campo de acción de la educación, en otras aulas no tradicionales como son los ámbitos hospitalarios. A partir del análisis documental y entrevistas, se estudia los programas de formación de los docentes de pedagogía infantil, describiendo el escenario actual de los currículos y proyectos educativos, identificando desde el enfoque de derechos algunos aspectos como los procesos pedagógicos, el desarrollo humano, social y ético, los componentes del proceso salud-enfermedad, bases del derecho fundamental a la educación de niños y niñas, aún en condiciones de vulnerabilidad como lo es la enfermedad. Se formulan recomendaciones hacia la construcción de un escenario deseado en el campo de las aulas hospitalarias, para que los futuros docentes fortalezcan sus habilidades y destrezas para contribuir a superar el rezago educativo en ese campo, con la esperanza de un futuro mejor para la educación y el país.

Abstract

This study has like intention fundamental to affect the universalization of the right to the education of the children and children, contributing some elements that enrich the educational programs of formation of infantile pedagogy, facilitating the diversification of the battle area of the education, in other nontraditional classrooms as they are the hospitable scopes. From the documentary analysis and interviews, one studies the educational programs of formation, describing to the present scene of the curriculum and educative projects, identifying from the approach of rights some aspects like the pedagogical processes, the human, social and ethical development, the components of the process health-disease, bases of the fundamental right to the education of children and children, still in conditions of vulnerability as it is it the disease. Recommendations are formulated towards the construction of a scene wished in the field of the hospitable classrooms, so that the educational futures fortify their abilities and skills to contribute to surpass I leave behind educative in that field, with the hope of a better future for the education and the country.

Palabras claves

Bitácora guía, herramienta metodológica, derecho a la educación, desarrollo humano, educación para el desarrollo social, aulas hospitalarias.

Bitácora guía: El marco de referencia con el cual se piensan las categorías que explica en problema.

Herramienta metodológica: instrumento diseñado por la autora que señala una ruta hacia la acción y puesta en práctica del proceso pedagógico en las aulas hospitalarias, pedagogía infantil.

Derecho a la educación: base fundamental para el desarrollo de los niños y niñas, en tanto que posibilita su desarrollo, dignidad y calidad de vida, encontrándose en estrecha relación con los demás derechos, siendo imposible considerarlo separadamente.

Educación para el desarrollo social: contempla unos principios o fundamentos para el quehacer pedagógico, dirigidos al cambio social y la universalización del derecho fundamental de la educación. Deben formar parte de los lineamientos, objetivos y fines del proceso pedagógico, es decir de lo que espera la sociedad de la educación y los docentes.

Aulas hospitalarias: es una propuesta de aulas educativa en instituciones públicas de salud dirigido preferencialmente por pedagogos infantiles, para niñas y niños que por una enfermedad requieren permanecer hospitalizados durante periodos variables de tiempo.

Pedagogía infantil: disciplina científica cuyo objeto de interés es la educación de los niños y niñas, a través de la comprensión del desarrollo del menor de edad y del contexto en el que este se desenvuelve; propicia la construcción del conocimiento asimilando las conexiones que de un modo u otro afectan el proceso de formación.

Introducción

Los diferentes organismos e instancias internacionales como la UNESCO, y los nacionales como el Ministerio de Educación Nacional MEN, destacan el propósito del sistema educativo y el papel y organización de la escuela, al ampliar sus vínculos con la comunidad y la necesidad de abrirse a nuevos espacios, a fin de lograr cobertura y dar cumplimiento al derecho fundamental de la educación de todo ser humano, en especial en la edad de la infancia.

En nuestro país han surgido cambios en políticas, legislaciones y normatividades sobre el derecho a la educación, su accesibilidad, cobertura, calidad y participación. Así hoy, los gobiernos postulan este derecho en el marco de los principios que señala el Estado Social de Derecho (Constitución Nacional 1991), y de la universalización de la educación aparece reiteradamente. Esta intensificación del tema entre las personas, en la comunicación, la discusión pública, denota por un lado, la detección de un problema especial y, por otro, un incremento del interés social en ello.

Este aspecto de la realidad, es uno de los puntos de partida que motiva el interés principal de este trabajo, buscando por ello hacer un análisis adecuado sobre la universalización del derecho a la educación. Para esto, es preciso preguntarse, parafraseando, ¿si la universalización es una política de los Estados y Gobiernos, porqué en este nuevo siglo de modernización, avances tecnológicos que acortan distancias y forman redes de personas y sus problemas, la educación no se ha universalizado, ¿por qué Mahoma aún no llega a la montaña?

Se afirma esto porque para nadie es desconocido que existen grandes baches, donde la escuela no hace presencia, y uno de ellos es el hospitalario. Hoy se encuentran tendencias precarias a cubrir espacios no tradicionales de formación, pero aún la lupa con la cual se los mira, es la de considerarlos que no son formales. En el caso de las aulas hospitalarias, se considera aún que son una forma de distracción de los niños y niñas enfermos, clasificándola como enseñanza no formal; no se priorizan procesos, y se considera que la formación de los futuros docentes en ese espacio, debe ser un aspecto de especialización y de formación postgradual. Esto se debe en una primera suposición a que quizá no se ha interiorizado aún, que la educación en la primera etapa de la vida de los niños y niñas debe reunir los principios de calidad, oportunidad, continuidad y llevarse con responsabilidad, aún en el estado vulnerable de los seres humanos como lo es la enfermedad.

Por otra parte, los supuestos que explican la falencia en la universalización de este derecho y por tanto de no llegar a otros espacios, y en una primera aproximación, estaría dada por:

- Pese a las recomendaciones en favor de educación y los efectos positivos en la vida de los seres humanos, la convivencia social, la productividad, los centros educativos, salvo algunas excepciones, no acaban de asumir la necesidad de formar a los futuros docentes en áreas de educación no tradicionales, confundiéndolas incluso con educación no formal.

- La escuela sigue la trayectoria histórica y cultural de la enseñanza tradicional, o como diría Paulo Freire, la enseñanza bancaria, en la connotación, para este caso, de los bancos o asientos de las aulas de clase tradicional.
- La educación no es escolarización, no está desligada de procesos económicos, políticos y sociales que tienen que ver con participar para el beneficio de la misma. El sector educativo replica en sus estructuras modelos organizativos del contexto, y en cuestión de costos encuentra oneroso descentralizar las aulas y llevar la educación a otros espacios no tradicionales, por el contexto que representan como lo son el rural, especial, hospitalario, popular, comunitario.
- La educación no está libre de una carga ideológica ni de fines políticos, por lo tanto quienes toman decisiones necesitan de expertos que iluminen propuestas para cumplir con el propósito fundamental de la educación.

El derecho a la educación de los niños y niñas en condiciones de hospitalización, exige un gran esfuerzo teórico de reflexión y crítica sobre el proceso educativo actual, que implica revisar cual es el compromiso que todos tenemos por cumplir con el derecho a la educación, aún en los espacios donde el niño en estado de enfermedad es acogido.

Por todo lo anterior, y mucho más, este trabajo propone unos cambios paradigmáticos en la enseñanza aprendizaje tradicional, a fin de que Mahoma vaya a la montaña, que el sector

educativo se apropie de su función; con lo que se presenta, se busca servir de insumo para otros proyectos, fuente de consulta, recomendación, guía y puesta en escena, aportando nuevas miradas en otros espacios donde debe llegar la educación a los niños y niñas como lo es el hospitalario.

Precisamente, el propósito fundamental de este estudio busca *incidir en la universalización del derecho a la educación de los niños y niñas, aportando algunos elementos que enriquezcan los programas de formación de los docentes de pedagogía infantil, diversificando el campo de acción de la educación, llevándola a los ámbitos hospitalarios.*

La investigación que se presenta, propuso examinar los aspectos de la realidad de la formación de los futuros docentes de pregrado en el campo de la educación infantil, estudio que en el marco lógico, corresponde a comenzar estudiando desde los currículos de formación, cuales son los aspectos existentes, las oportunidades de mejoramiento, las proyecciones y los cambios que han surgido respecto al fin de la educación general y el logro de la universalización de este derecho, su cobertura, calidad, pertinencia, particularmente desde y hacia un campo específico: la formación educativa de niños y niñas en condiciones de enfermedad y hospitalización.

Los resultados del estudio aportan abundante información, recogida mediante *técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa*, y la despliegan de modo que facilitan el análisis desde el fin del trabajo, sus objetivos, y varios ángulos complementarios que se recogieron en una bitácora guía, a partir de la cual, y es de anotar, como construcción de marco de referencia ,

permitieron llegar a conocer la problemática que se expresa en la fundamentación del problema, y que se señala una a una y en conjunto en cada una de las categorías que conforman dicha bitácora. Debe anotarse también que las recomendaciones que se realizan a partir de lo encontrado, no tienen otro fin que mirar los hallazgos, en forma por demás propositiva para verlos no como falencias, sino como oportunidades de mejora para avanzar en procesos iniciados o por comenzar.

En esa perspectiva, educar en espacios nuevos para la educación, como son los hospitales, necesita de gran trabajo conjunto entre los distintos sectores y actores implicados en la educación ya que de acuerdo a la Constitución Nacional, como sociedad todos tenemos corresponsabilidad en la garantía del derecho a la educación de niños y niñas y que ésta se preste como un servicio en forma ininterrumpida; pero esto principalmente requiere de la voluntad política de los gobiernos nacionales y regionales y por supuesto de los sectores educativos y de salud, comenzando por las instituciones formadoras de recurso docente que tiene la responsabilidad específica de brindar herramientas para que la educación se descentralice y llegue a otros contextos no tradicionales.

Por ello quien realiza el presente trabajo, reconoce la necesidad de buscar incidencia, encontrar caminos, estrategias asociativas, y buenas voluntades para impulsar, promover, avalar proyectos como el que se presenta, y por eso uno de los objetivos específicos del trabajo conlleva a socializar los resultados, la propuesta hacia la viabilidad posible de que lo que aquí se presenta sea una realidad.

Con la esperanza de un futuro mejor para la educación, los niños y las niñas, los sectores educativos y de salud, la autora presenta estas ideas, toda vez que su doble condición de docente y enfermera, le permite tener la vivencia, visibilizar y conocer los aspectos que aquí se exponen, manifestando por su parte, que no termina aquí el trabajo iniciado, sino que continuará hasta hacerlo realidad.

Justificación y Planteamiento del problema

La Educación en Colombia se establece obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad con mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica; en Bogotá el sistema ofrece adicionalmente dos años más de gratuidad, que corresponden a la educación media. Así la población potencial para demandar un cupo en el sistema educativo corresponde a los niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 17 años, que es lo que se conoce como Población en Edad Escolar (PEE).

Esta PEE está considerada para la ciudad de Bogotá cercana a 1.627.725 de los 8.350.000 habitantes de la ciudad.; la demanda potencial de cupos de estudiantes para el año 2010 fue de : 1.087.800 cupos; se reportaron 2.357 colegios , de los cuales para el área pública distrital: atendidos directamente por la Secretaria Distrital, en concesión o convenio existían 384 colegios con 715 sedes- Sede es una unidad de las plantas físicas que integran un colegio Distrital- de estos 70 se denominan IED: Institución Educativa Distrital- La educación escolar oficial alcanza una cobertura de 1.118.637 escolares. (Informe: Secretaria de Educación del Distrito-oficina de planeación 2010). Cada una de estas IED tiene asignada una zona de influencia que debe cubrir,

pero que es preciso, en la práctica, mirar su verdadera cobertura e influencia para que la educación llegue a todos y cada uno de los niños y jóvenes, cualquiera sea su estado, sexo o condición.

Desde la perspectiva que rescata la plena vigencia de la educación como derecho fundamental, se busca que la cobertura, accesibilidad, calidad, elementos nucleares de dicho derecho, no se trunque cuando existen casusas como la hospitalización de un niño, ni se pierda la calidad de educación formal que debe tener una educación, así sea en campos y espacios no tradicionales.

Al respecto es preciso tener en cuenta los principios de la educación señalados por la Ley 115 de 1994 y las concepciones de educación formal, toda vez que es la intención de este trabajo, aportar elementos para que dicha educación se lleve ,tal como se ha señalado: Mahoma llegando a la montaña.

La pertinencia de este estudio, precisamente busca hacer realidad la implementación de la enseñanza formal, fuera de aulas tradicionales. Por ello se advierte que no se trata de un aprendizaje no formal, al contrario, la educación de niños y niños en estado de vulnerabilidad como lo es la enfermedad requiere de rigor, calidad, actitud, tiempo, dedicación. Una discusión que sin duda tendremos que llevar siempre frente a quienes consideran que en otros espacios no tradicionales lo que se realiza solo es educación no formal.

Por eso se reitera que, de acuerdo al artículo 36 de la Ley 115 de 1994, la educación no formal *“es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos, y*

formar en aspectos académicos y laborales sin sujeción a los niveles de educación: preescolar, escolar, media. Está encaminada a las artes y los oficios”. En esa definición no encaja la propuesta presente; por el contrario, con esta se busca que la educación en otros espacios se haga acorde con la concepción del artículo 10 de la mencionada ley que al respecto regula:

“Educación formal es la que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, y con sujeción a pautas curriculares. Al respecto, se anota que si bien el artículo mencionado señala “en establecimientos”, la idea que se presenta es que esto se interprete no como un aspecto territorial, sino que la connotación de establecimiento aprobado, se comprenda como la responsabilidad de dicha formación por parte de estos establecimientos, que son los que de acuerdo a la Ley 115 de 1004 son los que tienen a cargo dicha formación.

Desde esa mirada, se plantea que en un Estado Social de Derecho, no podría existir excusa para que la educación de los niños y niñas no se universalice y no alcance espacios dignos donde pueda no llegar. Por eso es necesario pensar en nuevos paradigmas de formación que alcancen otros espacios. La formación en espacios no tradicionales es pertinente dado que aborda una necesidad social, cultural y política de garantizar, propender y defender la educación de niños y niñas como derecho fundamental.

Entrar a responder por esta necesidad comienza por la formación de los futuros docentes. Pero más allá, por la planeación de políticas educativas que lleven como misión y tengan en su desarrollo curricular que debe buscarse el cumplimiento de la educación como derecho. Y es por eso que los currículos de formación, deben dar cuenta y mostrar públicamente que sus

componentes son los necesarios para que pueda un docente asumir la formación de un niño y niña en otros contextos no tradicionales, entre los que se encuentra los espacios de hospitalización. Se insiste desde ya que esta obligación no puede dejarse a los niveles complementarios, o de postgrado la formación en estos espacios; incluso esto abre campos de acción, laborales y de desempeño, que tampoco se pueden desconocer.

Por todo esto, y mucho más, son bienvenidos nuevos enfoques metodológicos y pedagógicos, nuevas tecnologías educativas, nuevas formas de acercamiento docente-estudiante, nuevos horarios de formación, en síntesis: nuevos espacios que superen los tradicionales, pero no por eso, que se realicen sin calidad, dignidad y disciplina.

Es de anotar que, si bien el estado de salud de una persona, en un momento, puede constituirse en una limitante para llevar a cabo procesos cognitivos particulares como lo son el aprendizaje de la ciencia, es cierto también, que como estado, no siempre es permanente, presenta ciclos y, por tanto, es la pedagogía y la educación la que se tiene que acomodar a dichos espacios, y no privar a los sujetos, en este caso, los niños y niñas en condición de enfermedad, de sus derechos, y en especial al de formarse como personas, en sus conocimientos, actitudes, valores, historia y cultura. Grandes experiencias de otros países, y algunas del nuestro, muestran que esto es posible. Se necesita sistematizarlas, aportar nuevas ideas, recomendaciones y por su puesto ganar voluntades, especialmente las públicas, con la responsabilidad social de las privadas. Este y otros aspectos, llaman la atención de este estudio, y por esto se centrará sus esfuerzos para comprender no solo la problemática sino las salidas posibles o escenarios deseados

que se puede lograr en pro de la universalización de la educación de los niños y niñas y garantizar así su derecho fundamental.

En las últimas décadas han surgido cambios en el espacio de políticas, legislaciones y normatividades sobre los derechos de los niños y niñas, en que se inscribe el derecho a la educación. Este se ha ido universalizando progresivamente en nuestro país, pese a las barreras culturales, geográficas; las estructuras de los sectores interesados, buscando extenderse hacia otros ámbitos no tradicionales de enseñanza.

Una de las problemáticas de la universalización de la educación, corresponde al caso particular de la educación de los niños y niñas en estado de enfermedad y condición de hospitalización, que hoy atraviesa una etapa de cuestionamiento global, dada que su carencia, interrupción e ineficiencia puede incidir en su integridad, desarrollo y bienestar, y en el desarrollo humano y social de toda una comunidad.

Si bien es cierto que el estado de enfermedad de los niños y niñas compromete su integridad, naturaleza, capacidades, procesos cognitivos, creativos, afectivos, emocionales, sensitivos, individuales y de socialización, no por esta situación renuncian a sus derechos, también lo es que corresponde al sector educativo encontrar razones, conocimientos, metodologías y formas de enseñanza que permitan a los niños en esta condición recibir una educación de calidad aún en esas circunstancias. Sin duda alguna, los espacios no tradicionales de enseñanza, como el de la hospitalización, son espacios de libertad y de compromiso con la vida,

como lo señalaría el educador Paulo Freire en sus consideraciones sobre el derecho y el deber de cambiar el mundo. (Freire, Pedagogía de la indagación, 2010)

El núcleo alrededor del cual se quiere problematizar contuvo las siguientes aproximaciones: La traslación de las relaciones que se dan en el seno de la sociedad hacia el cumplimiento, garantía y preservación del derecho a una educación escolar de calidad de los niños y niñas en cualquier situación, debe ser abordado desde cualquier arista que la comprometa. Una de estas aristas por la cual se debe comenzar a pensar al respecto, es la formación de los docentes de pregrado de pedagogía infantil, los cuales deben egresar de los programas con las competencias, enfoque y direccionamiento necesario para cumplir con el propósito de la educación en áreas no tradicionales, como son las aulas hospitalarias.

La pregunta problema se sintetiza en: ***¿Los planes de estudio y currículos de formación de los pedagogos infantiles, preparan a los futuros docentes para trabajar en aulas hospitalarias?***

Las manifestaciones ostensibles de este problema pueden evidenciarse en la oportunidad de mejorar y la falencia que hoy tienen las instituciones formadoras sobre el conocimiento de los derechos de los niños y niñas y la obligación de universalizar la educación; la falta de prácticas pedagógicas de los futuros docentes en otros sectores y aulas no tradicionales; la consideración de que para hacerlo se necesita de formación especial y post-gradual; la falta de cobertura de la educación a la población infantil que no puede asistir a las aulas escolares, rezagándose de los niveles y grados de formación o lo que se conoce comúnmente como pérdida de los años

escolares; la falta de interacción de los sectores educativos y de salud; la falta de una política educativa que lleve a extender el campo de acción de la educación. La complejidad de esta problemática sugiere el estudio de categorías conceptuales y de estrategias para disminuir sus efectos.

1. MARCO DE REFERENCIA

1.1 Bitácora guía para el estudio del problema

A fin de explorar y construir el marco de referencia que nos permita pensar el problema en mención, se construyó una bitácora guía, para facilitar su comprensión y acercamiento conceptual y metodológico, simplificando la complejidad, en búsqueda de las salidas hacia un escenario deseado. Precisamente, una de las perspectivas al finalizar este trabajo, es revertir sus resultados en propuestas educativas dirigidas a la construcción de nuevos escenarios de expansión de la educación.

El enfoque de los derechos humanos sirvió de base a la construcción de esta bitácora, y desde esa perspectiva ética, se construyó el marco de referencia con el cual se hizo la inferencia de la explicación del problema, con una visión integradora y sistémica a fin de desarrollar los objetivos y lograr el propósito buscado.

El abordaje de cada una de las categorías se trató con la rigurosidad científica necesaria, anotando que aquí se sintetiza los términos generales y relevantes, a juicio de la autora, de los elementos de cada categoría. Se reconoce que existen otros elementos dentro del enfoque, o fuera de él, que en este caso quedan abiertos para posteriores abordajes. En esta construcción teórica y referencial, la autora no reclama más originalidad que la de ordenar los temas que considera importantes vinculando las variables dentro de cada categoría, y anotando que muchas de las ideas que aquí se anotan pueden resultar familiares, pero esto no resta importancia a esta

construcción, toda vez que a veces es necesario reiterar y recordar aspectos, a fin de lograr los aspectos y cuestiones que a todos deben interesarnos como lo es el de la educación.

Por otra parte, es importante señalar que desde ya, esta bitácora constituye en un modelo para el desarrollo técnico metodológico del tema en cuestión, y como tal forma parte de la propuesta a trabajar en el campo del problema mencionado.

Las cuatro categorías grandes del estudio que conforman la bitácora son: Derechos fundamentales de los niños y niñas, Desarrollo humano y social o fundamentos éticos de la educación y la salud, Proceso pedagógico y Proceso Salud Enfermedad. Estas categorías tienen una articulación compleja y sistémica y adquieren vigencia no solo cada una por separado, sino que se entrecruzan dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. En este sentido, las categorías dentro de la bitácora no resisten jerarquías, sino una necesaria interrelación, que solo para efectos de identificación se estudian por separado. Como aparece en la tabla 1. También, y por ello, si bien los hallazgos se mostrarán separadamente, las recomendaciones se recogerán integrando todas las categorías.

Tabla 1: Bitácora para el estudio de la formación escolar de los niños y niñas en condiciones de hospitalización.



Fuente: la autora.

1.2 Categoría: derechos fundamentales de los niños y niñas

1.2.1 Su origen. El origen de los derechos de los niños y niñas que recoge la Convención de 1989, se remonta a la a la segunda mitad del siglo XIX. La fuente de donde surgen no es otra que el desarrollo de la literatura de esa época, a partir de la cual se visualizaba las miserias y dolores que acompañaban la niñez. Particularmente es a Jules Vallés autor de una trilogía sobre el niño, el joven y el insurrecto, a quien se atribuye ser el autor principal de la defensa de los derechos de los niños y niñas. Vallés (1832-1885), revolucionario francés, planteó

también su propia declaración de intenciones: “defenderé los derechos de los niños, al igual que otros defienden los derechos del hombre” (Vallès, 2007).

La descripción sobre el maltrato, el abandono, la explotación sexual y económica de este grupo de población, y bajo la mirada indiferente de la sociedad burguesa de la segunda mitad del siglo, dio visibilidad a la necesidad de protegerlos de esa problemática, la cual aún sigue vigente.

Desde entonces, la cuestión de los derechos de la población infantil ocupa lugar especial en los eventos y congresos relacionados con la educación y la salud especialmente, así como de académicos y especialistas. En los antecedentes de los derechos de los niños y niñas podemos citar varios documentos declarativos que surgieron en las primeras décadas del siglo XX y que expresan, todos ellos, la necesidad de un cambio en la cultura educativa de la infancia.

El niño de Vallés es una denuncia literaria tan dramática como la que hace su contemporáneo Charles Dickens en Inglaterra. En Latinoamérica, el antecedente de declaración de derechos del niño más importante es el proyecto de José H. Figueira, el pedagogo y antropólogo uruguayo quien, desde 1910, orientó su acción a modernizar la educación y adecuarla a las ideas que plasma en su proyecto y que, de alguna manera, se repetirá en otros proyectos. En este antecedente hay postulados que responden a la idea romántica (en el buen sentido de la palabra) de la infancia que se inicia en el siglo XVIII con las ideas Rousseauianas establecidas en *El Emilio*.

Un niño soporta cambios, que no puede soportar un hombre, observad la ruta de la naturaleza en un niño y seguid la misma. Ella actúa continuamente sobre los niños endureciéndoles el carácter mediante pruebas de toda clase; les enseña a su tiempo penas y dolores: salida de los dientes, toses prolongadas (Rousseau, 2008).

En esa concepción, ya Rousseau reconoce que los niños y las niñas son personas con derechos que deben ser garantizados por la familia y por el Estado; éste de manera subsidiaria.

Por otra parte, Ferreira (2010) establece los siguientes derechos:

A ser bien nacido; a disponer lo necesario para su desenvolvimiento completo y normal; al cariño y protección de sus padres; a la libertad de su desenvolvimiento físico y mental: formar su carácter, su personalidad y responsabilidad, derecho a la recreación, al juego y a la alegría de vivir; el niño débil, física y mentalmente ‘subnormal’, el huérfano, el abandonado, tienen derecho a la tutela y cuidado de la comunidad y del Estado; derecho a la educación cultural y técnico industrial por lo menos hasta los 16 años; derecho a ser protegido contra toda explotación y maltrato; el niño insubordinado o descarriado debe ser corregido y atendido de acuerdo con un sistema médico pedagógico especial; “todos los niños sea cual fuere su raza o condición social tienen los mismos derechos esenciales.

Este proyecto de derechos representa la tendencia inicial que finalmente aterrizará en la Convención sobre los derechos del niño de 1989 que se comentará más adelante. Los propósitos

de Jules Vallés en la segunda mitad del siglo XIX, tuvieron sus altibajos, sus negaciones y ocultamientos, en razón de factores políticos, culturales y sociales.

En España, la problemática de los niños y niñas ocupó un lugar preponderante en encuentros especializados como el Primer Congreso Español de Higiene Escolar, celebrado en Barcelona en 1912, en el cual se adoptó la Declaración de Derechos del Niño.

1.2.2 Trayectoria en América Latina. Se reconoce como precursor de los derechos de los niños y niñas al chileno Jorge Rojas Flórez, quien en su artículo “Los Derechos del Niño en Chile”, presenta una síntesis de la historia de estos derechos. Mereciendo especial atención, para efectos de este trabajo, el fundamento que señalaba:

Ni el Estado, ni quienquiera que sea tiene derecho para recluir a un niño en locales cerrados a la luz y privados de agua y limpieza, por más que tales escondrijos se condecoren con el nombre de escuelas o inquilinatos (Rojas, 2007).

Desde esa época (1924) se reconoce que por su condición de ser, “*el niño necesita de alimento suficiente, ejercicio saludable, alegría que dilate su organismo, amor que fomente su vida moral, verdad que nutra su vida intelectual*”.

Este texto considera un crimen flagelar un niño, o criarlo rodeado de tristeza. Incluso llegaba a plantear que se castigara con prisión de uno a tres años a quien lo golpeará. Con toda

esta descripción queda así expuesta cual era la condición de los niños en esa época, cuestión que no necesitaría mayores evidencias para decir que ahora está superada, dejando ver que el reconocimiento de los derechos de los niños y las niñas ha tenido dos caminos diferentes: la visión asistencialista, que desemboca en aspectos opcionales de buena voluntad, y el enfoque de los derechos, que pretende hacer valer la importancia de la niñez para la sociedad y para los Estados y sus carácter de obligatoriedad para todos.

Otro antecedente para América Latina, es el aporte de la poeta chilena Gabriela Mistral, maestra de profesión y luchadora por los derechos de las mujeres y de los niños, presenta su proyecto de Declaración que tiene unos méritos que vale la pena destacar.

En primer lugar, es el reflejo de la realidad chilena y suramericana de la sociedad y de la infancia; su énfasis es la educación en los diferentes niveles; su objetivo el desarrollo de la inteligencia puesta al servicio de la acción libre de los educandos y de la forma como deben prepararse para la dirección de las instituciones y de la sociedad; para ello esta poetisa y maestra establece la división entre educación para la política y el desarrollo de la cultura y la capacitación para los oficios necesarios al desarrollo social.

En síntesis, los derechos que la poeta y pedagoga establece para los niños son: el derecho a la salud, al amor y la alegría, el derecho a los oficios y profesiones, el derecho a la tradición, el derecho a la educación maternal, el derecho a la libertad, el niño debe nacer en el seno de instituciones libres e igualitarias, derecho a nacer bajo regulaciones legislativas decorosas y el derecho a la educación secundaria y superior (Galvis L. , 2007).

Otro texto que amerita mención especial, por lo que significa para nuestra América, es el denominado decálogo de los Derechos del Niño suscrito en Montevideo en 1927. Puede afirmarse que este decálogo es el prelude del enfoque de los derechos que sólo se está plasmando en estos inicios de siglo XXI. Esta Declaración es la expresión de la tradición de libertad que caracterizó la gesta que condujo a la autodeterminación de los pueblos americanos.

Con este instrumento se abrió el reconocimiento de derechos que se plasmará luego en 1948 con la creación de la Organización de los Estados Americanos OEA, cuya carta expresaba los fundamentales de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales. Un breve preámbulo que a la vez es título de la declaración, establece el propósito del texto: “Tabla de los Derechos en cuya observancia reposa el progreso de los pueblos” y luego expresa:

Se establece el derecho a la vida como la síntesis de todos los derechos por la simple razón de nacer y comprende habitación digna, cuidado materno, reconocimiento paterno y obligaciones parentales que el Estado debe reconocer; el derecho a la educación en todos los ciclos desde el nivel preescolar; la educación especializada para los niños con discapacidad; el derecho a mantener y desarrollar su propia personalidad que comprende el derecho a ser niño y a vivir y sentir como tal; el derecho a la nutrición completa; derecho a la asistencia económica completa, que supone atender a todas necesidades económicas, sea por parte de la familia o, en su defecto, por el Estado; el derecho a la tierra para vivir en ella, para recrearse y trabajarla cuando llegare el momento; el derecho a la consideración social que conlleva la eliminación de la legislación discriminatoria en relación con la

calidad de hijo y en las obligaciones alimentarias; el derecho a la alegría, reconocimiento que la vida familiar debe vivirse sin angustia económica, en la educación sin artificios, en la mesa con pan, en el hogar con lumbre. (*Decálogo de Montevideo 1948*)

Es de resaltar que allí también se establece la idea del niño en su ciclo vital propio y abre el mundo de la niñez como instancia de la vida que tiene sus características propias y que deben ser reconocidas por la familia, la sociedad y los Estados. Definitivamente, puede señalarse que, Chile fue la cuna de los derechos de los niños y niñas (Galvis L. , 2007).

Debe también anotarse que las acepciones niños y niñas son muy contemporáneas, aquí se utilizan, pero eso no significa que en dicha época se diferenciaron con el lenguaje. Hoy debe considerarse también pese a esta diferenciación gramatical, que el derecho a la igualdad de los niños y niñas, es uno de los fundamentos de la democracia moderna pese a que la universalidad de este principio ha sido esquiva para buena parte de los habitantes del planeta. Para nadie es desconocido que los grupos tradicionalmente discriminados por la cultura patriarcal han hecho de la igualdad la bandera por excelencia de sus reivindicaciones. Entre esos grupos se encuentran las mujeres, los pueblos originarios, las llamadas minorías étnicas, sociales o religiosas, actores que han buscado la afirmación de la igualdad como principio universal. El reconocimiento de la igualdad en la titularidad de los derechos de las niñas y los niños se deriva precisamente de estas luchas del grupo de excluidos: primero se lograron los derechos de las mujeres (Convención de los derechos de la mujer 1979) y así estas lograron luego que existiera una declaración universal de los derechos de los niños, que unificara todas las cartas regionales que surgían en su afán de protegerlos (UNICEF, 1979).

La Convención de 1989 representa el modelo de instrumento internacional que si desarrolla la doctrina del reconocimiento de los derechos y supone la aceptación de la universalidad y la igualdad, pese que a veces en su lenguaje para referirse a los niños utiliza la acepción de menores de edad, llevando titular los Códigos de los países como códigos del menor; Anterior a la Ley de Infancia y adolescencia en Colombia, se estableció con esta mirada el Código del Menor que rigió desde 1989 y hasta el 2006. Es decir con esa connotación los *menores* casi que eran excluidos de las condiciones de ejercicio de sus derechos, por tanto de la justicia social, negándose la posibilidad de controvertir las decisiones de la autoridad, como el derecho de defensa o la presunción de inocencia, es decir, la privación del debido proceso, y necesitando en todo caso que los mayores los representen, como en el caso de la salud con el llamado *consentimiento informado* que debía ser siempre firmado por un *mayor*.

1.2.3 El recorrido en Colombia. En Colombia, el desarrollo legal de la protección de estos derechos, es el resultado de una trayectoria histórica, basada en el adulto-centrismo del derecho privado que rigió y aún rige con el Código Civil de Andrés Bello, 1887; los asuntos de los niños se han considerado como parte de las relaciones que vinculan entre sí a particulares, que no necesitan una intervención directa, sino lejana del Estado. Siempre se creyó que solo a los padres les correspondía la formación de los hijos y nadie podía intervenir en ello. Por otra parte, en el campo de la atención en salud, las cartillas de higiene, puericultura, hidratación y pediatría, dan cuenta del exceso de celo materno en la protección de los derechos de los niños; en el ámbito hospitalario se encuentra prácticas como el paternalismo de las relaciones profesionales las

políticas de visitas, la negación de servicios, y el uso de la connotación de “menor” en los formatos de información y consentimiento.

El sacar de la esfera privada la regulación y las políticas de protección de los niños, constituye un segundo momento en la regulación legal y conceptual, y fue, y ha sido, y es motivo de resistencias, debates y consensos del cambio de lo que esto implica.

En Colombia no se encuentra ninguna referencia anterior a la Convención de los Derechos del Niño de 1989, y el recorrido de los derechos de los niños en este país fue muy distinto al de América Latina que tenía como se ha visto otro desarrollo. Aquí en Colombia, un dato muy importante de anotar es la influencia de los pedagogos que hizo que avanzara el campo del derecho a la educación, el cubrimiento de las necesidades básicas de alimentación y abrigo; Los años 60 y 70 fueron muy importantes por la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF (ley 75 de 1968), que se convirtió en el estandarte de protección de los derechos del niño, más que de la familia, y abogó que se les reconociera otros derechos como el derecho a la felicidad, participación, igualdad y no discriminación, dando un paso al plano del derecho público y considerando la importancia de los derechos de la infancia en el campo de lo social.

Un aspecto muy importante del recorrido en el país, es que Colombia, en el mismo año que se adoptó en el mundo la Convención de los derechos del niño, expidió el Decreto 2737 de 1989 o Código del Menor.

En el espacio particular de la salud el impacto de la connotación de MENOR tuvo y tiene aún repercusiones tal como se anotó. Quizá ahora no resulta descabellado proponer, que los niños y las niñas, tienen el carácter de sujetos de derechos y por ello pueden acceder a los servicios de salud, cobertura y servicio, incluso independiente del sistema de pago y capitación de sus padres o representantes. Es decir al ser sujeto de derechos no deberían estar sometidos a restricciones y estarían incluso por encima de los demás ciudadanos cubiertos con una salud plena y prioritaria, independiente de la seguridad social de los padres, solo por la condición de ser niños o niñas.

Sin embargo y pese a estos deseos, definitivamente la Constitución Nacional de 1991 es un ancla que sitúa históricamente el camino de los niños hacia la democracia y reconoce gran parte de los derechos y de estos deseos.

La perspectiva constitucional de los derechos permite desandar caminos estrechos y tratar la anomia existente respecto a las leyes, de aquello que se “acata pero no se cumple” y la “Ley letra muerta”. Gracias a esto se expidió el Código de la Infancia y la adolescencia Ley 1098 de 2006 logrando avanzar en este camino.

1.2.4 La Convención de los derechos de los niños. El nuevo milenio, parece consagrarse como el tiempo de los niños en las legislaciones y políticas. El tejido normativo que viene del siglo XX, indica el esfuerzo y protagonismo que adquieren en el derecho, que implica un nuevo pensamiento por considerar al niño con intereses propios y no objeto de los intereses de los demás

El punto de partida de este nuevo tiempo, lo conforma la orientación y desarrollo del tratado internacional de derechos de los niños y niñas, articulado en la “Convención sobre los Derechos del niño” de 1989, de las Naciones Unidas, primer instrumento jurídico internacional, ratificado por la mayoría de los países del mundo, comprometiendo a los gobiernos a proteger y asegurar los derechos, aceptando su responsabilidad ante la comunidad mundial.

El 28 de Enero de 1991, El Congreso de la República de Colombia, ratificó la Convención de los derechos de los niños y niñas, mediante la Ley 12 de 1991, reconociendo el carácter de irrenunciables y no negociables a los derechos de los niños. Debe recordarse, que años anteriores ya se había expedido el llamado Código del menor que recogió gran parte de la Convención, pero se necesitaba de ese formalismo jurídico expreso de la ratificación.

El articulado de la Convención, se orienta por el principio “*best interest of the child*”, o interés superior del menor, guía de la protección de los derechos de los niños, señalando en el artículo 3 de dicha convención lo siguiente:

En todas las medidas concernientes a los niños, que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos una consideración primordial a que se entenderá será el interés superior del niño (UNICEF, 1989).

Colombia recogió este mandato, en la Constitución de 1991 que en la parte final del artículo 44 señaló: “los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás” (Republica de Colombia, 1991).

El contenido e integralidad de los derechos de los niños, incluye todos los aspectos de su desarrollo como son: lo físico, lo económico, social, espiritual, cultural, mental.

La convención se convierte en un instrumento pedagógico, con valor didáctico, logrando un impacto sostenible, potencialidad, control, alianza y hermandad de los países, pues unificó legislaciones y volvió de los derechos de los niños y niñas un asunto público, de todos, que sobrepasa fronteras, colores y partidos políticos y de obligatorio cumplimiento.

1.2.5 Contexto político-institucional actual de Colombia. Colombia adoptó para los años 2009-2019, y en el marco de los objetivos del milenio, una política social para la infancia, que permita llevar a cabo este proceso, y que además permitirá establecer políticas de prevención y garantía de los derechos, en forma intersectorial, interdisciplinaria, y corresponsable. (Conpes Social 109 de 2007)

Los objetivos principales que orientan dicha política, buscan construir una nueva generación con mejores oportunidades para el ejercicio pleno de sus derechos y lograr así una nueva sociedad más justa, equitativa, pacífica y solidaria.

Esta política, si bien es posterior a la emisión del “Código de la Infancia y la adolescencia, o Ley 1098 de 2006”, y metodológicamente quizá debió surgir antes de esta Ley, busca en todo caso desarrollarlo y aplicarlo.

La política señaló compromisos puntuales sectoriales, para trabajar por medio de redes trans-institucionales, que deben actuar conjuntamente: el Sistema de la Protección Social, el Sistema Educativo y el Sistema de Bienestar Familiar, y en áreas precisas e ineludibles que competen a diversos sectores como: sectores de la gestión gubernamental, ambiente y vivienda, comunicaciones, infraestructura, servicios domiciliarios, saneamiento básico y finanzas públicas.

Partiendo de estos enunciados generales, los gobiernos regionales han trazado los lineamientos acorde con su contexto particular, recursos y características propias de la región. En ese sentido y dentro del Sistema de Protección Social, queda claro que los profesionales de la salud, tenemos un compromiso al respecto que no se puede eludir, y la corresponsabilidad por pertenecer a ese sector es mayor que la de otros sectores, siendo muy importante conocer de esta política y de las legislaciones.

1.2.6 Derecho a la educación de los niños y niñas. La garantía del derecho a la educación de los niños y niñas tiene su origen como se ha señalado en las normatividades internacionales y en la Constitución Nacional, que en su artículo 44 lo consagra dentro del listado de derechos, así:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás (Republica de Colombia, 1991).

El derecho a la educación, es sin duda uno de los más importantes para el desarrollo de los niños y niñas, ya que a partir de ella logra su devenir como ser social, humano, biológico, personal, cultural, ético y moral.

Acorde a la doctrina de la Corte Constitucional, el derecho a la educación tiene un núcleo esencial, que está conformado por cuatro derechos, y que hace que sea considerado como fundamental, a saber: “derecho a la disponibilidad, derecho al acceso, a la permanencia en el sistema educativo y la calidad de la educación” (Corte constitucional de Colombia, 2011).

Específicamente la sentencia mencionada dice: “El derecho fundamental a la educación consiste, básicamente, en la facultad de gozar un servicio con cuatro características interrelacionadas: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, los cuales se predicen en todos los niveles de educación y para todos los casos” (Corte constitucional de Colombia, 2011).

Estos elementos se sintetizan en:

Disponibilidad: Está garantizada mediante la Ley 115 de 1994 o Ley general de Educación, que en su articulado contempla que: Todos los menores de edad tienen el derecho fundamental a un sistema educativo que garantice una planta de docentes mínima para atender las necesidades del servicio y las escuelas suficientes hasta noveno grado. Este derecho está relacionado con el derecho de los particulares a fundar establecimientos educativos siempre que dichas instituciones cuenten con los medios apropiados y adecuados para la prestación del servicio (Republica de Colombia, 1991).

Acceso: Todo menor de edad tiene derecho a la educación pública básica gratuita hasta los 18 años de edad. Desde la declaración Universal de los Derechos Humanos para cuya promulgación se contó con la aprobación de los Estados miembros de la ONU, se aprobó la educación primaria gratuita y obligatoria (Artículo 26 de la declaración). Por eso se ha considerado que ahora que incluso deba extenderse a la educación secundaria y universitaria, y que hoy se debe contar con mecanismos como indicadores y criterios de referencia que permitan una evaluación de los resultados alcanzados.

Permanencia: Todo menor de edad tiene el derecho fundamental a permanecer en la educación pública básica gratuita. Se fundamenta en la Constitución Nacional, que como se anotó reconoce los derechos fundamentales de los niños y la obligación de la familia, la

sociedad y el Estado de garantizar su desarrollo armónico e integral –art 44-; igualmente el artículo 13 de la Constitución Nacional que habla sobre igualdad material y prohibición de toda forma de discriminación, se suma a la necesidad de protección especial a grupos discriminados o marginados y que en relación con el artículo 70 establece el deber del Estado de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades por medio de la “educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional” (Republica de Colombia, 1991).

De esto se desprende situaciones concretas ahora no existe excusas para privar la permanencia, tales como la enfermedad del niño o la hospitalización por cualquier causa, es una obligatoriedad que se debe cumplir.

Calidad: El estudiante tiene el derecho fundamental irrenunciable a alcanzar los fines consagrados constitucional y legalmente independientemente de sus condiciones económicas, sociales o culturales y a desarrollar las capacidades necesarias para producir conocimiento.

La calidad se cimenta en los postulados de la UNESCO, cuyo objetivo principal está constituido por la mejora de la calidad de la educación , la diversificación de contenidos y métodos y la promoción de valores universales que son compartidos por toda la humanidad. Así los países han instituido programas para crear una cultura de paz y desarrollo sostenible, ciencia y tecnología para todos, respeto de la diversidad étnica y cultural, prevención de HIV y drogadicción, educación física y deporte.

Colombia, a partir del Estado Social de Derecho busca con sus fines, garantizar la calidad de la prestación del servicio de educación, ya sea prestado por el Estado directamente o por particulares. A este respecto, el artículo 67 de la Constitución Nacional señala los propósitos de la Educación: “La Educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo, la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente” (Republica de Colombia, 1991).

El análisis del derecho a la educación, señala Antanas Mockus, *“requiere tomar en cuenta diversos factores que influyen en ella, como son los componentes pedagógicos, curriculares, metodologías de la enseñanza y por supuesto la estructura social y la política educativa de donde provienen (2004)”*.

1.2.7 La escuela como experiencia de democracia. No se puede dejar de anotar algunas líneas en relación con lo que debe significar una escuela, y con ello valga acentuar la formación del docente que debe trabajar en ella. A la luz de los planteamientos anteriores, hoy es necesario en todos los niveles de formación, así sean doctorados, instruirse como ciudadanos y retomar la perspectiva de derechos.

La necesidad de esto lo justifican sociedades como las nuestras de exclusión y desigualdad. Es decir se propone enseñar las bases de la democracia, pero más aún, la democracia no se puede enseñar sino vivir. Es preciso que se dé en toda entidad educativa, cada aula, cada asignatura, cada práctica pedagógica, muestra de autogestión, expresión, organización, libre

pensamiento, participación. A esto debe sumarse la formación a todo nivel sobre educación ambiental, a fin de proyectar que sociedad queremos y para que la queremos.

Al margen de todas estas consideraciones, sin mayor profundidad, se señala lo que alguien anotó a este respecto y con lo cual se concluye esta categoría, iniciando su relación con la siguiente: *“un buen indicador del desarrollo social, político, económico y moral de un país, es la forma como se defiende, protege, asegura, garantiza, resarce, universaliza y sostiene los derechos de los niños y niñas, los demás indicadores derivan de esto”*.

1.2.8 Enfoque de derechos. El enfoque de derechos constituye un marco conceptual par el proceso de desarrollo humano, basado principalmente en el marco de los derechos fundamentales, e estándares nacionales e internacionales y está dirigido para respetarlos, protegerlos y satisfacerlos. En ese orden de ideas, los derechos de los niños deben ser pensados como un programa que puede orientar las políticas de cualquier organización y más aún si es educativa. Esto implica no solo mencionarlos en sus misiones, sino la exigencia de proveer los máximos recursos disponibles, asumiendo la obligación de progresividad y no regresividad.

Una obligación de efecto inmediato, es garantizar los derechos pertinentes en condiciones de igualdad “sin discriminación”, protegiendo a los grupos sociales más vulnerables.

El enfoque de derechos establece puentes y relaciones, y una mirada diferente de la ingeniería institucional , la cual debe estructurarse por principios , reglas y estándares de derechos, en términos de dar efectividad y compromiso , cambiando la concepción de que los que

reciben educación no son receptores bancarios de la misma, sino portadores de derechos , no beneficiarios.

1.3 Categoría: desarrollo humano, social y ético

No existe un único concepto de desarrollo humano, social y ético. Dicho concepto depende de la formación académica y de la ideología de quien lo concibe. Para esta propuesta, el concepto de desarrollo humano, social y ético parte del enfoque que rescata la plena vigencia de los derechos humanos, y desde esa perspectiva, que constituye en si misma una perspectiva ética porque orienta los valores y principios de la humanidad, se busca fortalecer el principio de realidad y crítica social, permitiendo abordar como en el caso que se convoca con el estudio: la educación de los niños y niñas, que pueden ver se truncado su desarrollo a causa de su estado de enfermedad y su condición de hospitalización.

Para la construcción de este concepto de desarrollo humano, social y ético, se parte también, de la percepción de las necesidades fundamentales de las personas, cualquiera sea su edad, sexo y condición las cuales en consideración de autores latino americanos como Manfred Max Neef, quien planteara la teoría del desarrollo social a escala humana, son constantes, permanentes, iguales para todos y en todas y cada una las etapas de la vida, y son indispensables para preservar la condición humana, social y ética de las personas. Las necesidades en esa concepción, son entendidas no solo como carencias y falencias, sino como potencialidades (Max, 1993).

Para el desarrollo a escala humana existen nueve necesidades de todo ser humano: subsistencia, afecto, protección, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Por tanto son finitas, integrales y su meta no solo es su realización, sino que constituyen el motor del desarrollo de todo ser humano en sus condiciones de ser, estar, tener, hacer. Por ser comunes a todos los seres humanos y ser las mismas en todos los contextos, necesitan de la capacidad de los seres humanos para encontrar satisfactores efectivos que desde su cultura específica permitan – si se admite la redundancia- su real satisfacción. Bajo estos postulados, el concepto de desarrollo humano, social y ético, se constituye en un concepto bivalente: adquiere su connotación como proceso y como resultado, teniendo derecho a ello, todos y cada uno de los seres humanos en cualquier edad.

¿Desde dónde abordar la puesta en marcha de esta bivalencia? Sin duda la perspectiva de libertad de los sujetos, es la impronta de la modernidad, y como tal, compete a las personas y sociedades definir que es una vida buena y diseñar para sí mismos un enfoque y sus estrategias para alcanzarla. Como se anotó, este no es otro que el que reclama la plena vigencia de los derechos humanos, como perspectiva que nos incluye a todos por igual, en cualquier circunstancia y condición, preservando siempre el interés común que debe primar sobre el interés particular. Esto es una cuestión de justicia social, que hace afirmar que buscar el desarrollo humano y social es por ello un asunto ético.

Aplicado a educación y particularmente al caso de los niños y niñas en condición de hospitalización, se busca conciliar el contexto, la tradición cultural, las concepciones científicas junto con los valores como: la solidaridad social, el crecimiento personal y colectivo, la

responsabilidad y corresponsabilidad social, considerando para ello, el mundo de la educación como un todo que favorece las dimensiones del desarrollo de los sujetos en cualquier condición. Desde este enfoque teórico, la educación y la salud deben responder por el desarrollo en estos campos, y como tal, debe proveerse a los distintos actores de estas áreas de desempeño, de herramientas necesarias que permitan cumplir sin excusas con su misión.

Respecto a esto, algunas teorías como la de reconocimiento social proponen comenzar el estudio de la problemática de la educación en otros campos y áreas de desempeño no tradicionales, desde el interior mismo de la profesión docente. He aquí el interés de este estudio de comenzar desde los currículos de formación. Lo cierto es, que la respuesta debe provenir desde el mismo sector de la educación y es su obligación encontrarla, y en justicia social deberán trabajarse los grupos más vulnerables como grupos excluidos de comportamiento social especial, y así lograr ponerse a tono con los tiempos de desarrollo.

En este sentido, *desarrollo humano social de los niños y niñas en condiciones de hospitalización y estado de enfermedad*, es un estadio o escenario deseable donde se deben alcanzar niveles de satisfacción, respecto a algunos valores que se consideran indispensables para ellos como: bienestar físico, gratificación, bienestar mental, percepción de libertad, seguridad, pertenencia, reconocimiento, auto-realización, respeto; participación en la toma de decisiones que afectan sus vidas, evidenciándose sus resultados en la capitalización del conocimiento, habilidades, competencias personales que favorezcan sus potencialidades con creces y permitan iniciar y/o continuar con su promoción en los niveles de educación formal, oficialmente instituidos.

La imagen de desarrollo, es así una imagen viva es “la explicación de los valores que el ser lleva en sí, la evolución de las potencialidades hacia el estado que las realiza” (Lebret & Borel, 1969).

Esta imagen de desarrollo si se trabaja en educación, a la luz de autores como: Martha Nussbaum, Vigotski, y Paulo Freire quienes consideran que es válido propender por un desarrollo humano auténtico y que para serlo debe contar con algunas características esenciales que se pueden sintetizar así:

1. La finalización, o persecución de objetivos concretos que ayuden a todo ser humano a ser más humano; estos objetivos también deben mirarse a la luz de los objetivos y fines de la educación que la constitución nacional ha establecido y las normas generales de educación han desarrollado.
2. La coherencia entre los principios de la educación y los campos de acción de la educación y las áreas de desempeño de los docentes.
3. Indivisibilidad, en cuanto se considera el carácter holístico del desarrollo como un todo.

4. Impulso y proyección: la educación en cualquier espacio, debe encontrar motivación en su propósito, debe promover la participación de todos los miembros que la conforman.

5. La sostenibilidad mirada como permanencia de los factores reales e ideales, donde coinciden el equilibrio de los mecanismos y procesos aptos para superar los obstáculos políticos y económicos que muchas veces se presentan frente al desarrollo.

1.3.1 Valores de los docentes. Desde el enfoque de desarrollo humano, los educadores que realizan su práctica pedagógica e imparten educación, deberían compartir entre sus valores los siguientes:

- El cuestionar su propio acto educativo, su campo de acción tradicional, buscando expandir su quehacer a nuevos espacios y nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje.
- Conocer y profundizar sobre que es el desarrollo humano y social y buscar su incidencia.
- Buscar coherencia entre el propósito de la educación y su quehacer.
- Poner en escena los criterios éticos que guían su actuar como docente.

- Tomar partido por valores que no obstaculicen el cambio social hacia el desarrollo humano.
- Compromiso y defensa de los derechos de los niños y niñas como inalienables, intransferibles, transigibles.
- Desarrollar su creatividad y conocimiento permanente sobre contenidos, prácticas y procesos que puedan ser adaptables a cualquier circunstancia, pero en lo posible para llegar con la escuela donde los niños se encuentren.

Es pertinente considerar también que algunas corrientes consideran el desarrollo debe ser medido, y por consiguiente para conocer en qué estado se encuentra el desarrollo educativo de un país, es necesario construir indicadores y establecer distintos grados: “incipiente”, “en vía de desarrollo”, en proceso de apertura, de impulso, de marcha, de consumo y de avance (Rostow, 1966).

También es preciso señalar que en la concepción de desarrollo trazada por Max Neef, no puede considerarse una etapa del desarrollo como etapa terminada, al considerarse como un espiral, el proceso educativo, siempre vuelve sobre etapas anteriores para ascender hacia lo que se considere una etapa superior de ser humano.

Con estas consideraciones, el desarrollo constituye un proceso de transformación que surge desde las estructuras propias que le dan origen. Si hablamos de desarrollo de la educación, surgirá desde la estructura propia de su campo de acción: facilitar la formación de seres humanos, capaces de liderar su propio desarrollo; por lo tanto se persigue con el desarrollo la igualdad de oportunidades propias de una democracia.

El desarrollo humano y social es construcción social histórica, no es espontáneo y como tal invita a visualizarse y no distraerse en sus mitos; muchas veces se piensa que es la condición biológica del ser humano la que no permite el desarrollo y no se piensa que a este contribuyen las condiciones del contexto social que rodean a los seres humanos.

Como cosmovisión, la teoría del desarrollo a escala humana constituye una propuesta ética, que necesita de nuevos criterios para juzgar, entender y orientar a los seres humanos. Es decir, al considerarse la humanización un proceso en espiral debe trabajarse conjuntamente por todos los actores de una sociedad: Estado, ciudadanos, sociedad civil, mercado. Este requiere de otro elemento formar ciudadanos con un alto desarrollo moral que implique comprenderse como parte de un todo y por tanto sujetos de su propio desarrollo.

1.3.2 Ética y educación. La relación ética-educación se ha planteado, en los últimos tiempos, desde la exterioridad, a través de los manuales de normas, pero aislada de su contexto vital social, perdiéndose con ello el fundamento de dicha relación: la educación en sí misma es un proyecto ético.

Recuperar esta relación perdida es pensar nuevas formas de enseñanza y volver a pensar en esa finalidad de la educación. Sin pretensiones moralizantes, se debe asumir la educación como un nuevo proyecto de enseñanza y pensamiento, de libertad y democracia, mediados por el lenguaje y la interacción, donde se dé lugar a un nuevo espacio ético de construcción de sí mismo, de reconocimiento del otro y de respeto de las diferencias que posibiliten el sentido de este derecho. Por eso se defiende aquí que, ningún niño en cualquier estado o condición en que se encuentre puede ser privado del escenario de la educación, porque a partir de ella, podrá también asumir sus propios problemas, sus verdades, sus hallazgos pensando por sí mismo, expresando creativamente sus sentimientos y sensaciones y situaciones. ¿Qué mejor terapia para un niño enfermo que esto?

Igualmente, con la educación es posible el desarrollo de una nueva conciencia moral en la especie humana, la conciencia solidaria y ecológica. Por tanto, a la formación de los docentes en el campo de la pedagogía infantil deberá sumarse estos estudios, ya que no solo en ellos sino luego en quienes van a ser sus educandos se ampliará la autonomía, la responsabilidad individual y comunitaria y se comprenderá el verdadero propósito de la educación como una posibilidad de humanización, de conservar la vida y la salud y encontrar sentido a su existencia.

Esto necesita también de un nuevo enfoque como lo propone la Educación para el desarrollo, estrategia que permite articular procesos: tanto locales y globales, como los que se desarrollan en distintos sectores y contextos, entendiendo en el sentido sistémico de esta propuesta, que no podríamos hablar de un solo desarrollo, sino de desarrollos desiguales que deben dentro de una democracia, igualdad de oportunidades.

1.3.3 La ética del cuidado. La doble condición de la autora de este trabajo: educadora y enfermera, permite plantear la relación entre la ética y la educación, como un desafío para llevar a cabo la ética del cuidado en la docencia. Cuando la relación docente se mueve en el terreno del ser, lo hace también, en el del saber. Los avances que una persona logra en su ser conllevan inevitablemente progresos acelerados y significativos en el del saber. No ocurre lo mismo a la inversa, dado que con el solo saber puede llevarse a la enajenación del estudiante (Sanz de Santamaría, 2009). Para poner en práctica estos enunciados, sin duda alguna se requiere del compromiso del docente para que las relaciones que establece con los educandos dejen ver el cuidado como forma de interacción humana, de preocupación, de actitud, de atención, animando a los estudiantes a comprometerse también con el cuidado. Noddings sostiene que la solución al difícil panorama social actual descansa en fomentar el cuidado en la escuela: “la escuela tiene una meta principal que guía el establecimiento y la priorización de las demás: promover el crecimiento de los estudiantes como gente sana, competente y moral. Todas las tareas de la escuela están supeditadas a esta prioridad, el desarrollo intelectual es importante, pero no puede ser la primera prioridad de la escuela” (Noddings, 1984)

1.4 Categoría: pedagogía y educación para el desarrollo

...Si la educación hace que la persona sea más eficiente en la producción de bienes, es claro que hay un mejoramiento del capital humano. Este mejoramiento puede agregar valor a la producción de la economía y aumentar el ingreso de la persona que ha sido educada. Pero aún con el

mismo nivel de ingreso, esa persona puede beneficiarse de la educación por la posibilidad de leer, argumentar, comunicar, elegir con mayor información, ser tenida en cuenta más seriamente por otros y así sucesivamente. De modo que los beneficios de la educación son mayores que su función de capital humano en la producción de bienes. La perspectiva más amplia de capacidad humana puede abarcar --y valorar-- estas funciones adicionales... (Sen, 1997).

Desde la perspectiva de derechos y necesidades humanas, la Educación para el desarrollo promueve y fortalece la democracia, contexto indispensable para que los puedan alcanzarse y sostenerse los derechos de los niños y niñas en cualquier estado y condición. Acerca de esto, la democracia resulta la categoría fundacional sobre la que se asientan las 4 categorías de la bitácora, entendiendo por democracia una forma de vida, más que un modelo político, es una forma de sociedad basado en principios como el bien común, desprendimiento, igualdad, tolerancia, pluralismo y diversidad.

La construcción conceptual de la educación para el desarrollo, como enfoque pedagógico, es una corriente contemporánea que proviene de Europa con –Morin y Vigotski - y en América Latina- Paulo Freire y Leonardo Boff (1990)-, ha estrechado sus lazos con la educación popular y la educación para adultos. La base ética se basa en la concepción de Kohlberg sobre la formación moral post-convencional y lo que se conoce como Ética Civil y Planetaria (Cortina, Ciudadanos del mundo, 1997).

En ese contexto, la Educación para el desarrollo constituye el enfoque pedagógico y los principios y fundamentos del quehacer pedagógico de la mayoría de las escuelas de formación de docentes, porque como se ha dicho se busca incidir en dicho desarrollo. Se entiende también como una pedagogía crítica y una formación abierta de los docentes en continua construcción y en estrecha relación con contextos sobre los cuales se busca incidencia hacia el cambio. Su impacto trasciende lo meramente formal de la educación hacia la incidencia política y la investigación para el desarrollo. Aquí radica la importancia (Mokus, 2004).

Los procesos pedagógicos bajo este enfoque tienden hacia la sensibilización, formación de actitudes y valores orientados a la responsabilidad humana y social, y como tal animan a la construcción de un orden social fundado en la dignidad de las personas. Con este enfoque la educación encuentra la posibilidad de alcanzar su propósito, y los derechos tienen una base real para el logro y fin de los seres humanos: su bienestar general. Con la educación para el desarrollo se forma ciudadanía.

Con este enfoque, se articulan procesos globales y locales y entre distintos sectores como son la educación y la salud, se redefinen contenidos, interactuando a distintos niveles: con pares, entre instituciones, con la sociedad, con el planeta (Boff, 2002).

La Educación para el desarrollo implica así, que debe conocerse primero hacia qué desarrollo dirigirse, tener un foco guía, y mirar los escenarios posibles y deseables, para luego direccionar la educación, y señalar como lo va a lograr desarrollando competencias que faciliten el proceso.

El autor Rafael Grasa (2005), citado por la Corporación Minuto de Dios en su plan curricular, al referirse a este enfoque propuso para América Latina, la necesidad de cuestionar el propio acto educativo, valiéndose para ello de la crítica y la autocrítica de la formación docente. (UniMinuto “rediseño curricular como proceso generador de contenidos y prácticas pedagógicas”2010)

1.4.1 Producción de conocimiento. Por otra parte y en la necesidad de ubicar como lograrlo, debe pensarse también en la forma como se construye el conocimiento y con quien; para el caso de nuestro interés, implicaría que quien va a desarrollar el acto educativo, debe conocer que significa el estado de salud-enfermedad y su condición de hospitalización para los niños y niñas. No podría solo formarse en el estado de bienestar. Es decir, si bien el proceso salud enfermedad- no forma parte de su objeto de estudio, si le corresponde a un docente desplegar todas las competencias para lograr una interacción necesaria entre los sectores educación y salud que faciliten el bienestar de los niños y niñas, siendo la didáctica indispensable para lograr la eficiencia del proceso educativo, incluso en condiciones que no son las tradicionales como las aulas hospitalarias.

Como diría Paulo Freire, este proceso es uno de los que debe construirse en “comunidad” (Freire, 1995), lo cual implica cambios en la práctica pedagógica desde la formación de los futuros docentes, siendo necesario superar las clases magistrales tradicionales. Debe nuevamente señalarse, los cambios que ocasiona en el proceso cognitivo una enfermedad, pero no por ello el

niño y niña queda sin cognición. Precisamente este estado necesita de espacios de interacción comunicativa como talleres, análisis de problemas cercanos, virtualidad, entre otros.

La didáctica: Las didácticas deben asumirse transformándose; en estos espacios se necesitan dinámicas horizontales entre educador y educando, sin que por esto se pierda la rigurosidad del proceso educativo. A esto, y a la sistematización de experiencias que muestren su significado en el desarrollo de los seres humanos, le apunta este enfoque de la educación para el desarrollo.

Las competencias: En el enfoque de pedagogía para el desarrollo que guía este trabajo, la categoría de competencias tiene la posibilidad de estructurarse desde la condición inherente al ser humano de quererse relacionar en contextos específicos (disciplinar, personal, sociocultural) Esto va más allá de considerarlas como una habilidad y destreza personal, mirándola no solo como idoneidad sino también como convenio, reunión de atributos de cooperación (García R 2006). Estos constructos permiten un estudio integrador, estructurado y específico de ese “recorte de la realidad”, en términos del autor citado.

Dentro de este enfoque, a la luz de los pensamientos de Aristóteles, podría decirse que la competencia debe comprenderse como “el todo es mayor que la suma de las partes”, y en ese carácter se da una interacción dialéctica entre cultura y contextos. El papel de la educación en contextos distintos al aula escolar tradicional, implica que así planteadas las competencias, quienes las desarrollan podrán implementar, dirigir, coordinar en cualquier ámbito procesos educativos, para ello se necesita innovación, coraje y decisión que den significancia al proceso

educativo. La práctica educativa concebida a la luz de las competencias, posibilita la producción (descubrir y crear espacios para la educación), circulación (preservar procesos cuando se han iniciado y no dejarlos fenecer) y promoción (elaborando razones que justifiquen el proceso pedagógico en cualquier ámbito del hombre)

Es de recordar que el analfabetismo en Colombia (13%) necesita, entre otras cosas, de docentes competentes que lo reduzcan a su mínima expresión.

1.4.2 La educación un sistema abierto. Desde este enfoque pedagógico para el desarrollo, entendido como un enfoque sistémico, la acción educativa se genera e imparte siempre dentro de una comunidad; por ello toda institución educativa, es de hecho un sistema abierto al contexto y las exigencias educativas de la comunidad, las cuales varían en cada época y en consecuencia los recursos materiales e intelectuales también cambian. Es así que hoy la ciudadanía demanda del sector educativo que la educación, la escuela llegue a donde se encuentran los niños, y no al contrario. En ese orden de ideas, debe pensarse la educación como un organismo vivo, que necesita para expandirse de carriles tecnológicos adecuados para llegar a donde se encuentran los niños, cualquiera sea su condición o estado. Si el saber permanece ajeno a los niños, y estos no participan de su proceso, su desarrollo cognitivo, afectivo, social, cultural se verá afectado.

Ahora no existe excusa para no llegar con la educación a los distintos ámbitos donde el niño se encuentre, alguien señalaba: “ahora en lugar de ladrillos tendremos que aprender a

invertir más y mejor en comunicaciones: bits por segundo, vs metros cuadrados”. (Velandia, 2010)

1.4.3 La educación un compromiso para la diversidad y la inclusión. Estamos viviendo en la educación, épocas de grandes cambios, de mucha tecnología. Se trata de buscar una escuela inclusora ¿De quién es la responsabilidad? ¿Cuál debe ser el rol docente en el nuevo contexto? ¿Puede seguirse en la soledad del aula, y sin salirse de las paredes de una escuela formal?

La educación escolar no puede por sí sola atender a todas las demandas; la escuela puede enseñar valores democráticos y promover una convivencia respetuosa. Por ello hay que avanzar hacia políticas que fomenten la responsabilidad y el compromiso social por la educación. (PRELAC 2008)

La atención a la diversidad y el desarrollo de escuelas inclusivas requieren necesariamente una mayor articulación de los sistemas educativos con otras instancias de la sociedad que son fuente de aprendizaje de las personas (familia, centros sociales y culturales, sectores sociales y de la salud, etc.), así como el desarrollo de políticas intersectoriales que aborden de forma integral la diversidad de necesidades de los niños y jóvenes.

A la educación le corresponde eliminar o minimizar las barreras del sistema escolar que limitan la igualdad en el acceso a los conocimientos, pero al mismo tiempo es preciso implementar políticas económicas y sociales que aborden las causas que generan desigualdad

fuera de los sistemas educativos y aprovechar los recursos de otros sectores para garantizar el aprendizaje de todos.

En los países en los que no hay recursos disponibles, más allá de los existentes en las escuelas, habrá que definir un sistema que progresivamente contemple servicios complementarios que colaboren con los docentes.

Para el tema de los niños hospitalizados, las políticas educativas de los últimos años, buscan romper con modelos homogenizantes, tratando de encontrar soluciones pedagógicas diversas y adecuadas (en éste sentido "racionales" es decir, adecuadas al fin que se persigue). Con éste objetivo se han explorado diversas estrategias: como la diversificación de la oferta (multiplicación de modalidades, recorridos, secuencias y métodos pedagógicos, etc.); y el fortalecimiento de las iniciativas de las instituciones para adecuarse a las particularidades (aliento a proyectos pedagógicos virtuales) etc.

1.4.4 Políticas Educativas. En forma por demás breve, y a riesgo de incurrir en simplificaciones, es importante anotar que uno de los antecedentes que marcó un hito en el desarrollo social del país, fue la creación y consolidación de las facultades de educación, entre las décadas de 1930 y 1950. Dentro de sus agendas de discusión frente a los currículos de formación de los futuros docentes, la pedagogía se centra como eje. Este eje de preocupación del campo educativo nacional, es retomado por el magisterio colombiano, que inaugura y marca en el país una nueva forma de lucha de sus reivindicaciones. Esta forma busca generar un ambiente

político, social y académico alrededor de la defensa de una política de educación que centre a esta como derecho y por tanto se defiendan así la educación pública nacional.

Los distintos actores: gobierno, investigadores y docentes coinciden en trabajar por un propósito: evitar que se considere a la educación como una empresa gobernada por la rentabilidad, la eficiencia y la eficacia, sino pensarla como un complejo asunto cultural y un derecho. Esto llegó medianamente hasta los años 80 y 90 pero formó parte de la agenda de la Asamblea Nacional Constituyente, gracias a lo cual, la educación quedó expresamente consagrada como derecho fundamental en la Constitución de 1991.

En términos de quienes dirigen el movimiento pedagógico (Rodríguez, 2002). Se considera la época de los noventa, como la era del fortalecimiento de los derechos y la recontextualización pedagógica con cambios de enfoques pedagógicos y políticas educativas (Díaz, 2002).

Con estos procesos de concertación política y participación de los intelectuales de la educación, se logró poner en marcha reformas y políticas como la Ley General de la Educación, el Plan decenal, el Sistema Nacional de evaluación de la Calidad de la Educación y el Consejo Nacional de Acreditación.

Por otra parte, debe reconocerse el auge de la investigación educativa en Colombia que muestra un proceso de maduración de la comunidad académica llevando a desplegar estrategias de desarrollo para el país. El discurso educativo, mostraba y muestra preocupación por los

procesos pedagógicos, el analfabetismo en el país, las nuevas formas de abordar el desarrollo social, y la necesidad de conformar comunidades académicas, con lo cual se logró que la Educación se consagrara como un derecho así expresamente señalado en la Constitución Nacional.

Con el enfoque de educación para el desarrollo se empiezan a construir y llevar a cabo nuevas propuestas educativas, ampliando campos de acción de los docentes en áreas no tradicionales como la educación popular, la formación de capacitadores. (Fals Borda 1985)

La educación con este enfoque, remite más a los procesos de aprendizaje que a los de enseñanza. Para los educadores que promueven este enfoque:

La pedagogía se convierte en una herramienta liberadora , que promueve los paradigmas de la modernidad pedagógica, que mediante sus acciones el ser humano llega a transformar físicamente el mundo, reconstruye la mente e identifica contextos, y facilita que el actuar de las personas se transforme en acción social e interacción (Mejía M. R., 2004).

A ello se suma el desarrollo de nuevas tecnologías y la informática que en gran parte ha servido de respuesta a necesidades de cobertura y universalización del derecho a la educación. Sin embargo todo esto hoy es motivo de cuestionamientos globales, que implican volver a retomar el estudio de la educación y proponer como lo hace la mesa amplia de educación nacional MAEN, a fin de buscar avanzar en la política de la Educación como un derecho.

1.5 Categoría proceso salud enfermedad

Es claro hoy que por salud no puede entenderse la ausencia de enfermedad, sino un valor, por tanto una manera de estar en el mundo y ser en la vida. Sin embargo la enfermedad se presenta como un estado de vulnerabilidad en la vida de todo ser humano, cuya energía deviene en entropía. La entropía es una ley que marca un límite al desarrollo de cualquier organismo o sistema. En términos biológicos, este desgaste o entropía recibe el nombre de alteración o enfermedad.

La escritora Susan Sontag en su libro la “enfermedad y sus metáforas”, sostiene que el estado de enfermedad es una forma de control social, ratificando lo que otros autores ya habían considerado desde el siglo XIX en las experiencias frente a enfermedades transmisibles y mentales de la época. En el prefacio de su libro, esta autora considera que la enfermedad “es el lado nocturno de la vida que no debería ser vivido por ningún ser humano”, toda vez que reconoce como causante de la misma los determinantes sociales que llevan a ella, por la inoperancia de los gobiernos, algunas veces, de la ciencia y la negligencia de los profesionales de la salud, para hacerle frente.

Señala “a todos al nacer, nos otorgan doble ciudadanía, la del reino de los sanos y la del reino de los enfermos” (Sontag, 2005).

En este entendido, la enfermedad se convierte en un estado de exclusión social que disocia primero a la persona dividiéndola en mente y cuerpo, y segundo la priva de sus relaciones. La persona en ese estado de exclusión, muchas veces, no solo pierde sus derechos y su calidad de ciudadano, sino el acceso a realizar la defensa de los mismos.

La vida es algo más que materia organizada, señalan los científicos. Es decir, el grado elevado de la materia es la mente humana, y como tal no solo se somete a esta ley, sino a las leyes de la naturaleza; sin embargo consideramos que además de materia contiene: inteligencia creativa o conciencia.

El ideal del proceso de atención a la salud, es llevar a cabo el desarrollo de las capacidades humanas entre las que se encuentra la conciencia. A decir de algunos autores, la conciencia al ser una construcción social, necesita ser nutrida desde afuera, siendo imprescindible para ello la educación.

En un estado de enfermedad, la condición de hospitalización, no debe llevar a malgastar la energía, debe propender por fortalecerla y acrecentarla, y para eso, al contrario del mito que ha existido culturalmente, la educación es un incentivo que cultiva la salud como valor.

1.5.1 El ciclo vital y la salud de los niños y niñas. Para nadie es desconocido que los niños y niñas poseen una estructura biológica, célula, física, emocional, mental, afectiva y cognitiva desarrollada de acuerdo a su edad. A este respecto, el concepto de crecimiento y desarrollo de los niños, se considera una categoría en constante transformación.

Esta nueva concepción ha logrado incidir en el orden social, cultural, jurídico y médico, llevando a que existe la obligación de reconocerle al niño su desarrollo y respetarlo como un ser humano que ya es y no en que va a ser.

De allí, la importancia de profundizar sobre la concepción de ciclo vital, entendiendo esta variable como un espiral, es decir cada etapa de la vida del ser humano tiene en si misma su ciclo vital y se relaciona con el ciclo vital de todas y cada una de las etapas de la vida del ser humano. Esta concepción sistemática, rompe con concepciones de los comportamientos estancos que consideraban que el ciclo vital era todo el camino que recorría el ser humano, y cada edad era parte de este ciclo.

1.5.2 La hospitalidad un valor ético relacionado con la salud. Del latín hospedes (hospitis) deriva un conjunto semántico que se refiere a un sinnúmero de ofrecimientos de albergue, o muestras de hospitalidad. La hospitalidad era derivada de las políticas asistencialistas y ofrecida general mente por las iglesias; los hospitales como albergue de personas en estado de enfermedad, recogen este origen y la política del cobijo del otro, lo cual se compadecía con la necesidad de control social de épocas de epidemias, pero no de ahora, donde la evolución de la ciencia ha superado esas épocas.

En esa perspectiva, el cobijado, el acogido en un hospital no solo es el ciudadano de segunda, es el sospechoso que frente a los ciudadanos de primera, por eso con la mirada de adultos que no pierden su cordura, se ha considerado en la connotación que señalamos de

“menores de edad” a los enfermos, llegando, a veces, a tomar arbitrariamente decisiones por ellos. Esta situación para los niños y niñas, ha sido crítica. Hoy, en el cambio de paradigmas de los derechos, la hospitalidad viene cambiando.

Para el cambio de concepción de hospitalidad, han contribuido la política, las ciencias y la ética. Bajo los postulados de esta nueva concepción que surge en los años 60 y 70, con el desarrollo de la bioética, se explicitan los derechos de los enfermos, comprendiendo que los estados y situaciones especiales de las personas no las convierten en extrañas o diferentes.

El acogimiento y la hospitalidad, bajo estas nuevas posturas forman parte de los derechos de las personas, y la solicitud de hospitalidad es hoy motivo de regulaciones y normatividades específicas de los Estados.

En las concepciones de la democracia actual, el respeto por la autonomía individual, el límite del control social de los lugares de hospitalidad, implican la necesidad de generar climas y ambientes de respeto entre iguales, negando la hegemonía de unos u otros, congregando a todos hacia la búsqueda del interés común y el desarrollo social en la que se encuentran inmersos.

Filósofos como Levinas , teóricos del cuidado de la salud, y en Colombia las propuestas de educación para la paz de Antanas Mockus, se han ocupado de los aspectos generales de la hospitalidad y su unificación con la fraternidad, para indicar que nadie por su estado de enfermedad, es un extraño a las acciones del hombre, y que por tanto todas las profesiones en

cumplimiento de su misión , deben llegar a estos espacios, a fin de no generar más exclusión, sino convocar a la universalidad e inclusión.

1.5.3 El hospital y los niños y niñas. Hoy frente al impacto que toman los derechos humanos y la ética social, la democracia debe llegar al hospital, reconociéndole al niño sus derechos. Sin olvidar nunca que antes de ser un paciente es un niño. Pero ante todo, y valga que aunque la propuesta es aulas hospitalarias, como profesional de la salud que comprende que esta es un valor , considero y afirmo que *el niño nunca debería ir al hospital*, si ello no es absolutamente indispensable; debería ser el hospital el que va al niño, con sus médicos, enfermeras y con sus unidades móviles.

En una democracia, y un país que realmente le interesen los niños, el funcionamiento tal del hospital debería ser más simple y menos traumático para estos pacientes con lo que se evitaría la separación de su propia casa, de los afectos, las seguridades, y por ende de su propio quehacer como el juego, el estudio, los amigos, sus cosas. El niño internado en un hospital debería estar el menor tiempo posible, sobre todo en la cama, si ello es compatible con sus condiciones.

Y cuando es necesario que vaya al hospital, el niño no debería interrumpir su vida ni separarse de su entorno. Es allí donde la educación debe llegar a él. Esta educación deberá ser una herramienta mediadora entre el ambiente hospitalario y la vida del pequeño paciente. Por eso es importante la interacción escuela-salud, como vínculo indispensable de relación y consecución de los proyectos de vida de los niños y niñas.

En consecuencia con la vulnerabilidad que representa el estado de enfermedad, es preciso que el aprendizaje sea colaborativo.

Esto significa, que los profesionales de la salud, deben volverse cómplices del aprendizaje de los niños, responder preguntas, atreverse a formularles otras, con lo cual se propenderá por una mayor responsabilidad, una mejor autoestima y por los valores que entran en juego en ese proceso tan delicado como es la hospitalización. En compatibilidad con sus condiciones de salud, se deberá asegurar la relación de la hospitalidad y el mundo exterior. Es necesario cambiar la cultura de que solo asistiendo a la escuela (física) se asegura la máxima relación del niño con el mundo exterior y particularmente con sus amigos. Sería oportuno que los amigos pudieran hacerse presentes en las horas que deseen, lejos de tanto formalismo para las visitas, que existe en los hospitales y más aún en los especializados como lo son los institutos cancerológicos.

Cabe por último preguntar, al margen de este estudio, los profesionales de la salud, más que los profesionales de la docencia, ¿están preparados para asumir estas nuevas concepciones democráticas?

1.5.4 Pedagogía y Aulas hospitalarias. El asunto de la pedagogía hospitalaria, es un asunto de las últimas dos décadas. Como objeto de estudio de quienes se forman para la docencia, ha surgido la necesidad de las aulas más del interés de los docentes, que del campo de la salud. Esta ciencia, cuyo objetivo de estudio, investigación y dedicación es la formación del individuo hospitalizado, con el fin de que continúe con su aprendizaje cultural y formativo, y además sea capaz de hacer frente a su enfermedad, se entrecruza en el campo de la salud, buscando el

cuidado personal y la prevención mayor de su estado de enfermedad. Se puede decir, que constituye una nueva forma de hacer pedagogía, encaminada a la formación integral y sistemática de la persona, cualesquiera que sean las circunstancias de su enfermedad, y a lo largo de su proceso de hospitalización. La experiencia se recoge de los asilos de Europa y en América Latina se desarrolla con la orden religiosa Camilista, al cuidado de los enfermos.

1.5.5 Normas Internacionales. Como antecedentes importantes tenemos como modelo del deber ser de un aula hospitalaria: La Carta Europea sobre los Derechos de los Niños Hospitalizados (Resolución del Parlamento Europeo Doc. A 2-25/86, DOCE 13 de mayo de 1986), que establece el derecho a proseguir su formación escolar durante su permanencia en el hospital, y a beneficiarse de las enseñanzas de los maestros y del material didáctico que las autoridades escolares pongan a su disposición, en particular en el caso de una hospitalización prolongada, con la condición de que dicha actividad no cause perjuicios a su bienestar y/o que no obstaculice los tratamientos que se siguen). Por otra parte la Organización Europea de pedagogos hospitalarios HOPE señaló los objetivos sobre el derecho a la atención educativa de los niños y adolescentes enfermos, recogidos en los siguientes puntos que señala esta tabla:

Tabla 2: *Derecho de los niños enfermos a la atención educativa*

1. Todo niño enfermo tiene derecho a recibir atención educativa en el hospital y en su domicilio.
2. El objetivo de esta educación es asegurar la continuación de su enseñanza escolar con el fin de mantener su rol de alumno.
3. La enseñanza escolar crea una comunidad de niños y normaliza sus vidas. La atención educativa se organizará de manera grupal o individual, tanto en el aula como en las habitaciones.
4. La atención educativa en el hospital y a domicilio deberá adaptarse a las necesidades y capacidades de cada niño en conexión con su colegio de referencia.
5. El contexto de aprendizaje estará adaptado a las necesidades del niño enfermo. Las nuevas tecnologías de la comunicación servirán también para evitar su aislamiento.
6. Deberán utilizarse gran variedad de metodologías y recursos de aprendizaje. La enseñanza sobrepasará el contenido específico del currículo ordinario, incluyendo temas relacionados con las necesidades específicas derivadas de la enfermedad y de la hospitalización.
7. La atención educativa en el hospital y a domicilio correrá a cargo de personal cualificado que recibirá cursos de formación

continúa.

8. El personal encargado de la actividad educativa formará parte del equipo multidisciplinar que atiende al niño enfermo, actuando como vínculo de unión entre éste y su colegio de referencia.

9. Los padres serán informados sobre el derecho de sus hijos a recibir atención educativa y acerca del programa seguido. Serán considerados como parte activa y responsable del mismo.

10. La integridad del niño será respetada, incluyendo el secreto profesional y el respeto a sus convicciones.

Fuente: HOPE

1.5.6 Normas Nacionales. La Constitución Nacional de 1991 en su artículo 13, establece explícitamente el principio de igualdad que garantiza el ejercicio de los derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación.

Así mismo instituye deberes al estado de protección a los sectores débiles o marginados de la sociedad. Distingue igualmente, las etapas del desarrollo de la persona como es la niñez, la adolescencia, juventud y ancianidad, protegiéndola.

Con normas específicas sobre la protección a los niños en su vida, integridad física, la salud, la seguridad social, la nutrición, la alimentación, el derecho al nombre y a la nacionalidad, a formar parte de una familia, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de sus opiniones a su educación, a su desarrollo; fueron motivo de especial manejo de la Constituyente de 1991, y se ratificó con la frase del artículo 44 "Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás".

En el artículo 67 de la Constitución consagra la educación como un derecho, así: "La Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con

ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley."

Ley 115 De 1994: En su articulado esta Ley "...señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad".

1.5.7 Definición de la pedagogía hospitalaria: una propuesta de otras latitudes. Es una parte de pedagogía cuyo objetivo de estudio, investigación y dedicación es el individuo hospitalizado, con el objetivo de que continúe con su aprendizaje cultural y formativo y además sea capaz de hacer frente a su enfermedad, haciendo hincapié en el cuidado personal y en la prevención. Esta forma de hacer pedagogía comprende la formación integral y sistemática del paciente, cualesquiera que sean las circunstancias de su enfermedad, a lo largo de su proceso de hospitalización.

Con el objeto de optimizar la educación de los pacientes aun en un entorno tan hostil como el hospitalario, independiente de la edad y estado físico de manera que se logre una rápida incorporación a la comunidad.

Los niños con enfermedades crónicas son sujetos susceptibles de repetidas hospitalizaciones, ya que se enfrentan no sólo con el dolor y el temor que conlleva la enfermedad, sino también al fenómeno de la hospitalización y a la ausencia de una vida normal lo que influye, también sobre la familia e incrementa las dificultades respecto a su vuelta al hogar, la readaptación a la escuela, su resocialización, etc. (González Simancas y Polaino-Lorente, 1990).

1.5.8 Experiencia de Pedagogía Hospitalaria en Colombia. En Bogotá el pionero es el HOMI (Hospital de la Misericordia), esta institución es referente obligado e inaugural de la historia de la pediatría en el país. Allí hay un trabajo educativo desde hace unos 30 años.

En ese tiempo, la Fundación Universitaria Monserrate fue la primera institución educativa en incorporarse a estas aulas desde hace 20 años. En este hospital se tuvo la primera aula hospitalaria del país ubicada en el pabellón de quemados y aprobada por entes educativos del distrito capital. Actualmente allí funciona un trabajo educativo importante, amplio y creciente.

La segunda institución en el país en contar con aula hospitalaria es el Instituto Nacional de Cancerología. Esta experiencia tiene más de 10 años. Es la primera aula, en contar con el aval oficial para promover niños de un grado escolar a otro. A partir de esa experiencia el Programa Educativo de Telefónica vino a integrarse.

La tercera experiencia en Bogotá, es la de la Fundación Cardioinfantil, que está adelantando desde hace cerca de una década acciones educativas con niños y padres. En ella ha estado también involucrada la Fundación Universitaria Monserrate y han logrado la articulación con la secretaria distrital de educación.

También existen experiencias en otras ciudades capitales departamentales, como en Medellín, donde existen las Aulas Lúdicas Pedagógicas en el hospital Pablo Tobón Uribe.

La Fundación Telefónica y el Proyecto Aulas Hospitalarias apoyadas en nuevas tecnologías. El proyecto se inicia el 2008 teniendo como socio estratégico a la Fundación Universidad Monserrate. La finalidad del proyecto era implementar un modelo de aulas hospitalarias que recogiendo la experiencia de otros países diseñe una propuesta adecuada a la realidad colombiana.

Este proyecto contempla una fase de iniciación, en la que se diseñó la propuesta de aulas hospitalarias; una segunda fase llamada acompañamiento, durante la cual se desarrollan actividades de capacitación a las docentes, y seguimiento a su labor con los niños hospitalizados. La Fundación Telefónica ha brindado apoyo en el equipamiento inicial y materiales de trabajo. La renovación y actualización de los materiales está para ser definida en la continuación del proyecto. Trabajan 9 docentes calificados (7 mujeres y 2 varones)

Actualmente se está culminando unas precisiones en relación con una posible modelización del aula hospitalaria y, continúa el trabajo de formación de los docentes y el seguimiento.

1.5.9 Práctica Pedagógica. Las aulas funcionan de lunes a viernes en turnos de mañana y tarde, las sesiones duran entre una a dos horas. Los docentes programan sus sesiones de aprendizaje utilizando 4 nodos (sic) referidos a Lenguajes Científicos y Disciplinarios, Juegos y Deportes, Cultura y Sociedad y Educación y Salud. También trabajan por proyectos de acuerdo a las necesidades e intereses de los pacientes-alumnos. Las actividades que más despiertan el interés en los niños y adolescentes son las lúdicas, artísticas y el uso de TIC.

Algunas de las razones que explican la necesidad de las aulas hospitalarias, están dadas por la comunidad académica, y como ejemplo transcribo algunas consideraciones de la Universidad de Murcia España: “Necesidades psicológicas: de acogida y adaptación del paciente al hospital, atención durante la estancia. Se trata de las necesidades que el personal sanitario (médicos, enfermeras, auxiliares, etc.) no pueden atender, privando al paciente de unos derechos como son el de la educación y desarrollo.

1.5.10 Ubicación del enfoque sicopedagógico. La Psicopedagogía hospitalaria fundamenta su existencia basada en tres direcciones:

1. La adaptación del niño y su familia al hospital.
2. La evitación del desarraigo infantil con respecto a su medio habitual (hogar, escuela, amigos, ciudad, etc.).

3. El aporte de medios psicopedagógicos adecuados para ayudar al paciente y sus progenitores a que sean capaces de autorregular y dirigir sus conductas y emociones en las situaciones de dificultad añadida de enfermedad y hospitalización.

Ya que el objetivo es la reincorporación del niño y niña a su nivel educativo regular.

Se podría decir, que la acción formativa en un estado de enfermedad, es de más fácil aplicación cuando se tiene en cuenta el enfoque psicopedagógico. Entendiendo como tal, la búsqueda de un mejor estado psicológico, en el equilibrio psíquico, ajuste social y adaptación psicosocial de la persona.

Otras propuestas de enfoques de la Pedagogía hospitalaria son:

El enfoque formativo. Es decir, el que ayuda al perfeccionamiento integral de la persona aún en situación anómala, como es la de la hospitalización.

El enfoque instructivo o didáctico. Que se basa en las tareas de enseñanza y aprendizaje necesarias para recuperar, mantener y facilitar la reanudación cultural e intelectual del paciente.

El enfoque psicopedagógico, que se encarga de la preparación para la hospitalización y también para procurar que el ajuste a esta situación y condiciones sea lo menos estresante posible.

El enfoque formativo. Su principal objetivo es el autodesarrollo de la persona; mediante la comunicación interpersonal se ayuda al enfermo a llevar las riendas de su propia vida, a reforzar su capacidad de autonomía. El niño debe ser ayudado a que tome decisiones fecundas, aunque sean mínimas, que mantenga su actitud de esfuerzo.

Un aspecto vital, cualquiera sea el enfoque, pero enfatizando en la visión de educación para el desarrollo, que se basa en que una de las necesidades de los seres humanos es el ocio, es precisamente de cómo ocupar su tiempo de hospitalización: la ocupación con tareas útiles, y formativas por un lado, a la vez que de distracción y relajación, son fundamentales. Se trata de mantener la voluntad y el espíritu de aprendizaje y más aún cuando se trata de un niño.

Otra de las cuestiones, es como promover al niño hospitalizado dentro de una escala de niveles de formación oficial. Es decir, se trata de que el niño o adolescente en edad escolar, no pierda la continuidad que el proceso escolar oficial que exigen las normatividades de educación general.

Por otra parte, con la construcción de las aulas hospitalarias, se busca mantener y potenciar los hábitos propios de la actividad intelectual y de aprendizaje cultural, a través de las actividades desarrolladas por los maestros y educadores de los centros hospitalarios.

Para poder llevar a acometer este objetivo, los principios educativos de mayor aplicación son:

Individualización (ajustando el proceso de aprendizaje al niño en concreto)

Socialización (para combatir el aislamiento del niño enfermo, proporcionándole la oportunidad de convivir y relacionarse con sus compañeros en pequeños grupos, y siempre a cargo de un profesor)

Autonomía (Sostiene la implicación, activa y voluntaria del niño en la tarea escolar que se le propone, no solo por entretenimiento sino por sus valores formativos)

Como se ha dicho al comienzo de este apartado, después de este análisis del concepto Pedagogía Hospitalarias, cabe concretizar más las posibles acciones a desempeñar en los contextos hospitalarios.

Y para concretizar, si antes se hablaba de unos principios educativos, ahora se pueden plantear unos principios metodológicos, que podrían ser los siguientes: individualización, socialización, actividad, intuición, juego y creatividad.

En definitiva se trata de cómo organizar y diseñar la pedagogía en el espacio hospitalario, atendiendo a todos los factores que este contexto implica. Hay gran cantidad de variables que van a intervenir en este proceso educativo, tales como breve duración de la hospitalización, heterogeneidad de edad y nivel educativo de los niños, espacios y recursos donde desarrollar las actividades educativas, fomentando la conciencia de responsabilidad y autonomía.

Se busca en todo caso: crear una situación de continuidad en el ambiente escolar, evitando el retraso escolar. Favorecer la readaptación del niño cuando regrese a su centro escolar y distribuir el tiempo para favorecer la adaptación.

1.5.11 La prospectiva para un escenario deseado. (Miklos Tello “Planeación prospectiva” Limusa 1997). El objetivo general del estudio para contribuir a la construcción de escenarios deseados para el cumplimiento del derecho a la educación de los niños y niñas en condiciones de hospitalización, lleva a considerar algunos elementos de gestión para llevar a cabo dicho objetivo.

Debe recordarse que este trabajo que se inscribe dentro de la línea de liderazgo y gestión, y por eso se recurre a la prospectiva como herramienta para anticiparse a la acción.

La prospectiva como forma para idear escenarios, permite vencer el fatalismo, la inercia, la rutina, dándole sentido a la frase de que el futuro no se improvisa sino se prevé.

El futuro debe constituirse así en la razón del presente. Una de las estrategias que facilita esta construcción de futuro es el diseño de escenarios, o formas que hacen visible lo que existe, escenario actual, lo que se puede lograr sin mayores cosas, o porque la norma lo exige, los escenarios posibles, y los deseables o aquellos que a veces escapan a estos anteriores, pero que en ellos se propende por un mejor ser, un mejor estar, un mejor hacer, un mejor tener, es decir, el desarrollo de las personas.

En todo caso, un escenario es la representación de la realidad que existe y se desea, pero eso sí, no es la realidad futura. Solamente guían como mapas o bitácoras el viaje hacia su construcción. Se considera que con esto la propuesta de la educación a los niños en condiciones de hospitalización, cumple con esas condiciones, y por tanto es, en sí mismo, el escenario deseado como forma de cumplimiento y universalización de sus derechos, hacia el desarrollo humano, social, ético de los niños y niñas y de toda la comunidad.

2 Objetivos

A fin de cumplir con el propósito fundamental que busca incidir en la universalización del derecho a la educación de los niños y niñas, aportando algunos elementos que enriquezcan los programas de formación de los docentes de pedagogía infantil, diversificando el campo de acción de la educación, llevándola a los ámbitos hospitalarios, se desarrollan los siguientes objetivos.

2.1 General

Describir algunos aspectos del escenario actual de los currículos (proyectos educativos) de los programas de formación de pregrado de pedagogía infantil, en relación con oportunidades de mejora, cambios y proyecciones de los procesos pedagógicos hacia el desarrollo humano, social y ético, base del derecho fundamental de la educación de niños y niñas.

2.2 Específicos

- Identificar el escenario real de los currículos de formación de las Universidades que tienen programas de formación de pedagogos infantiles, a fin de conocer los aspectos que contienen y que facilitarían la implementación de las aulas hospitalarias.

- Formular recomendaciones que soporten a la construcción de un escenario deseado hacia el cumplimiento del derecho a la educación formal de calidad del niño y niña en condiciones de hospitalización.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de Estudio

El estudio tal como ha quedado planteado, busca conocer algunos aspectos de los currículos de formación que lleven a la construcción de escenarios deseables para el desarrollo del proceso educativo, que contribuya al cumplimiento, garantía, preservación y corresponsabilidad del derecho fundamental a la educación de calidad de niños y niñas, en estado de enfermedad y condición de hospitalización.

Se buscó realizar un trabajo de tipo descriptivo, recogiendo información mediante técnicas de investigación cualitativa, buscando con ello que, en primera instancia, no se desliguen pensamiento y realidad, investigar de acuerdo a la perspectiva de esa realidad, pero en todo caso siguiendo las categorías de la bitácora guía. En segunda instancia, teniendo como consideración lo que señala (BORDIEU (1976), que todo objeto de estudio como proposición de la investigación cualitativa, en este caso los currículos de formación, son “objetos que hablan”. En tercera instancia, por considerar que todo hecho social debe ser comprendido desde la perspectiva de los actores. Para este caso de estudio, interesa ubicar el significado y comprensión del problema planteado y la perspectiva futura que se encuentra y subyace desde las propuestas curriculares.

Desde esta perspectiva, este estudio hace énfasis, más que en cifras estadísticas, que a veces no reportan mayor información, en el significado que tiene para los programas de

formación de docentes de pedagogía infantil, el cumplimiento del derecho a la educación de los niños y niñas , en cualquier circunstancia, aún en el estado más vulnerables: la enfermedad.

Es de anotar que: el énfasis de toda investigación cualitativa, también tiene que ver con la comprensión de que toda realidad social es única, irrepetible e independiente. Esto nos permitirá interpretar cada uno de los currículos en su contexto, y tal como se mostrará, no podrá por ello hacerse un análisis comparativo entre ellos, sino mostrar los hallazgos en forma general, y por supuesto las recomendaciones, toda vez que los enfoques diversos no permiten metodológicamente, unificar criterios de comparación. En ese sentido, este estudio propone que la información aquí expresada, se comprenda más descriptivamente, e interpretativamente, que en forma predecible o explicativa.

El análisis se propuso en dos niveles: un nivel manifiesto y explícito, observable en los documentos públicos del currículo y/o planes de estudio del programa, llevado a cabo mediante la metodología de ANALISIS DOCUMENTAL, y un segundo nivel a través de ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS, llevada a cabo con a las personas que dirigen los programas, con el fin de corroborar el análisis documental y encontrar el bagaje administrativo, la cosmovisión y concepción de dichos programas.

Al realizar el estudio, se encontró la conveniencia y la necesidad de integrar algunos elementos del cuantitativo, con el fin de lograr una visión totalizadora del problema. Para esto se consideró también necesario el diseño de instrumentos guía de la recolección de información, que resultara apropiada a las dos metodologías antes señaladas del análisis documental y la entrevista.

Es de anotar también que, lo que se busca con el ANALISIS DOCUMENTAL, son datos textuales, los cuales debían tomar principalmente la forma de descripción detallada de las categorías de la bitácora, que estudian el problema.

Para el caso del estudio presente, el ANALISIS DOCUMENTAL, adquiere la connotación de una estrategia que recopila información de datos objetivos, a partir de los cuales puede inferirse intenciones, propuestas, sentidos, ideologías que subyacen a los textos.

“La exploración resultante, configura un ejercicio de confrontación entre la pregunta que se realiza y la interpretación que se hace del texto expreso” (Atkinson, Coffey y Delamont (2003)

De acuerdo a los autores citados, el análisis documental se asimila a la observación –en una metodología puramente cualitativa- y es un instrumento igualmente importante a otros que buscan dar cuenta del mundo de la vida del objeto de estudio.

Junto con la Entrevista, comparten elementos comunes que deben tenerse en cuenta. El ANALISIS DOCUMENTAL, permite al investigador conocer de primera fuente, directamente y oficialmente la propuesta de los sujetos que queda registrada y a juicio de quien la lea, y la ENTREVISTA facilita acceder al conocimiento de la visión de los sujetos, aclarando el juicio previo de quien investiga.

Por tanto, en consideración de las investigadoras Elssy Bonilla Castro y Penélope Rodríguez, BONILLA Y RODRIGUEZ (2005), todo evento social o fenómeno estudiado, tal

como el que nos ocupa, no siempre es algo que sucede, sino algo que se hace que suceda. Por lo tanto, la distinción radical entre una metodología u otra, que se analizan por observación, descripción o documentación y aquellas que se narran como en el caso de la entrevista, no es tan rígida como aparenta. Es más, de acuerdo a estas investigadoras, las mismas categorías sirven de base a las dos metodologías, e incluso puede utilizarse la misma matriz de preguntas.

En síntesis, las personas hacen cosas con las palabras escritas y con las narrativas, o como diría Humberto Maturana, el lenguaje es creador de realidades. Se apoyó en estos dos tipos de metodologías, como estrategia de estudio de la realidad social, el análisis documental porque importa en este, el lenguaje textual y controlado, bien podría considerarse un discurso particular específico, que remite a otro discurso general donde los sujetos entrevistados tienen la intencionalidad de mostrar acuerdos y núcleos problemáticos que consensuaron para producir el texto.

3.2 Diseño del estudio: universo, muestra e instrumentos

El universo y muestra a conveniencia lo conformaron los currículos de formación, y / o planes de estudio, o proyectos pedagógicos de aula de formación de docentes de los programas de pregrado en pedagogía infantil de seis Universidades de Bogotá: Javeriana, Pedagógica, Libre, Minuto de Dios, Iberoamericana, y El Bosque.

Para tomar la decisión de la muestra a conveniencia, la autora se contactó intencionalmente, con anterioridad, con las personas y representantes de los programas, toda vez que conocen del tema y tienen a su cargo el liderazgo y dirección de dichos programas, con algunas de estas personas se estructuró las categorías que debían conformar la bitácora guía del estudio presente. El resultado de este ejercicio, dio como lugar una muestra que refleja la mayor variabilidad de enfoques tales como: metodologías, asignaturas, formas didácticas, resultados esperados, prospectivas a mediano plazo.

Para operacionalizar **la recolección de información, se estructuró una matriz de preguntas buscando que esta refleje los** componentes y categorías que resultan del problema a estudiar. Luego se dividió las pertinentes al análisis documental y a la entrevista a realizar, no sin antes observar la necesidad de conocer el problema como un todo.

El marco de referencia construido como bitácora, guío la formulación de las preguntas a formular, que se agruparon en forma muy simple de acuerdo a dichas categorías y ubicando el problema sintetizado en la pregunta orientadora ya anotada.

El diseño de la tabla de preguntas se realizó para ser respondidas en forma breve, básica y diligenciada directamente por quien realiza este trabajo (Mendez, 2001). Previamente se realizó un primer acercamiento, a dos de las instituciones estudiadas, que como prueba piloto permitió a la autora, revisar los enunciados y validar su pertinencia, claridad, intencionalidad, coherencia tanto con el propósito del estudio como con sus objetivos y el marco de referencia construido en la bitácora. Precisamente, este acercamiento marcó mucho de los elementos conceptuales de la guía o bitácora. Este primer nivel, dio como resultado el discurso básico, y el carácter que debía

tener la bitácora, la metodología y el trabajo de campo a realizar. Uno de los productos de este nivel, fue evidenciar la necesidad de trabajar en un objetivo específico que llevara a socializar la propuesta.

El trabajo de campo se llevó en un tiempo breve. Las entrevistas se realizaron personalmente por la autora, con dirigentes institucionales conocidos en el medio educativo, y con el acento puesto en el conocimiento de los derechos fundamentales de los niños y niñas, en especial el de educación y la cobertura a otras aulas no tradicionales. A continuación se ilustra las categorías analizadas y las preguntas utilizadas, tanto en el análisis documental como en la entrevista

Tabla 3: *categorías y preguntas para el análisis documental*

Categoría de Derechos fundamentales
¿Aparece dentro de la visión u objetivos del programa de formación la referencia a la democracia y derechos fundamentales de los niños y niñas?
¿Qué derechos fundamentales de los niños aparecen explícitamente en el currículo? Como aparecen, donde y cuanto tiempo de formación tienen.
¿Existe asignaturas específicas para la formación en los derechos de las niñas y niños y alguna en especial para el estudio del derecho a la educación?
¿Cuáles han sido los cambios curriculares después de la expedición del Código de la infancia y la adolescencia?
¿Cuáles son las proyecciones que se prevén para los próximos 5 años con relación a la formación en derechos fundamentales?
Categoría Desarrollo social
¿Cuáles son los valores explícitos del programa relacionados con el desarrollo humano, social y ético de los futuros docentes?
¿En qué asignaturas se recibe formación sobre desarrollo humano, social y ética, y particularmente en ética profesional?
¿Cuáles son los aprendizajes significativos relevantes que se han desarrollado, y piensan desarrollarse que muestren impactos para el desarrollo humano, social y ético ?
Categoría Pedagogía y Educación para el Desarrollo
¿Cuáles son las bases conceptuales que subyacen en las asignaturas en relación

con: derechos de los niños y niñas, desarrollo social, ética para el desarrollo y ética profesional?
¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que se desarrollan en relación con formación en aulas no tradicionales?
¿Cuáles son las interrelaciones e interdisciplinariedades que muestran los programas para el desarrollo de las temáticas y categorías de este estudio?
¿Qué cambios pueden anotarse relacionados con los procesos pedagógicos desarrollados en estos últimos 5 años?
Categoría Proceso Salud Enfermedad
¿Cuáles son las bases conceptuales que subyacen en las asignaturas, en relación con las características de este ciclo vital y etapa de infancia?
¿Cuáles son las experiencias pedagógicas que muestran el desarrollo de conceptos, acercamientos, prácticas pedagógicas en relación con niños y niñas en condiciones especiales y de enfermedad?
¿Ha desarrollado, o desarrolla el programa prácticas pedagógicas en aulas hospitalarias?

Fuente: la autora.

Tabla 4: *Entrevista*

¿Considera Usted que es suficientes las competencias con que se forman a los docentes en el área de pedagogía infantil, para desarrollar proyectos pedagógicos alternativos a las aulas tradicionales?
¿Existen propuestas por docentes y/o estudiantes para el desarrollo de proyectos pedagógicos en áreas del campo de la salud, y particularmente en el área hospitalaria?
¿Existen algunas prácticas pedagógicas con niños en condiciones especiales o estado de enfermedad?
¿Existe sistematización de experiencias pedagógicas de los docentes, relacionadas con derechos de los niños y niñas?
¿Cuáles transformaciones curriculares se han producido luego de la expedición del Código de la Infancia y la adolescencia?
¿Existen estudios del programa que demuestren el compromiso ético adquirido para desempeñarse en el campo de la educación de niños y niñas? Como evalúa el programa la formación de este aspecto en sus egresados?
¿Qué proyecciones tiene el programa a 5 años?
¿Cuáles son los convenios interinstitucionales que maneja el programa para las

prácticas pedagógicas de los estudiantes?

Fuente: la autora.

Preguntas: El orden de las preguntas no tiene jerarquía, solo permite su identificación.

3.3 Escenario actual: hallazgos generales: derechos fundamentales

De antemano se advierte que no es posible hacer un corte que limite estrictamente el análisis de las categorías, tal y como se advirtió en la introducción al estudio conceptual de ellas. Sin embargo, para efectos de organización de la lectura de los hallazgos se acude a su clasificación, advirtiendo, también, que muchos de los hallazgos de cada una, se entrecruzan entre todas las 4 categorías.

El bloque de preguntas de las cuatro categorías nos recuerda que los programas de formación de docentes de pedagogía infantil, cualquiera sea su carácter público o privado, deben cumplir con la función social de educar que la constitución nacional les ha confiado.

Por ello se encontró que uno de los rasgos característicos de todos los programas, es su carácter social y comprometido con el país, lo cual es expresado en todas las misiones y visiones de los programas, pese a que cada una de estas conlleva la impronta de la institución.

Enfoque de derechos: También un hecho notorio en todos los programas es que estos se orientan de acuerdo al enfoque institucional, y desde esa perspectiva construyen sus estructuras, contenidos y prácticas.

Respecto al enfoque de derechos, se evidencia en 3 de los programas cambios en la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos; uno de ellos ya lo menciona con una categoría diferenciadora de género: niños y niñas. Debe recordarse que la sola mención de los derechos, no implica que ya se trabaje con enfoque de derechos, esto puede calificarse como una retórica de derechos. El enfoque de derechos, constituye un marco conceptual que se basa en principios y estándares internacionales de cumplimiento, respeto, protección, restauración de los derechos humanos, y en ese sentido debe avanzarse en la educación. Hoy es una oportunidad de mejoramientos que es notoria en los programas, en los cuales solo se vislumbra tendencias a trabajar con este enfoque en dos de ellos.

Las entrevistas realizadas, nos muestra avances frente al planteamiento del enfoque, el cual lo relacionan con aspectos concretos como son la “diversidad y la inclusión”. Aspectos valiosos de apreciar porque abonan al compromiso de la democracia y los arreglos institucionales que esto conlleva. Particularmente alguien señalaba al respecto: “Si se han realizado haciendo énfasis en el discurso político de derechos, se ven escenarios de diversos manejan en la facultad dos vías: una la Diversidad y la 2ª la infancia. Se está trabajando por medio de los grupo de investigación primero en infancia construyendo y entendiendo políticas públicas y luego sobre los derechos de los niños. Desde la diversidad enseñando competencias educativas de inclusión donde la diversidad tiene sentido práctico”.

Otra persona entrevistada expresaba: “La educación tiene el potencial de lograr que la democracia se afiance, y ahora estamos viviendo una época de apertura a estos nuevos enfoques que no se debe desperdiciar. Por eso hemos pensado, y así lo hacemos, establecer un círculo virtuoso entre institucionalidad política democrática y cultura política democrática, para que viviendo esto, el estudiante pueda luego llegar a implementarlo donde vaya a desempeñarse como profesional. Es importante resaltar que esto no es fácil, muchos piensan que no es, nuestro papel, buscar que el niño tenga todos los derechos, se lo colocan al Estado o a la familia, y nos recluyen solo las aulas de clase tradicionales.”

En todo esto se puede fácilmente apreciar, que si bien hay cuestiones asociadas con el déficit de comprensión de la sociedad sobre la relevancia de los derechos de los niños y niñas, paulatinamente se va conformando estructuras de pensamiento, resignificación y adaptación, y sobre todo internalización del enfoque por parte de los directivos de la educación, y de formas de lograr la inclusión social que este enfoque pretende.

Bloque de preguntas: En cuanto al bloque de preguntas sobre la Categoría derechos fundamentales, las respuestas indican que: la noción de democracia, base de los derechos de los niños y niñas y especialmente el derecho a la educación, no aparece literalmente en las misiones curriculares. Estas misiones reflejan en forma por demás general el derecho a la educación que consagra el artículo 67 de la Constitución Nacional. Sin embargo, los enunciados de las misiones sobre formación de los conocimientos, actitudes y valores ofrecen importantes caminos para

abordar desde esta parte la discusión y ejecución de los asuntos concernientes a la formación de los docentes sobre la democracia.

En otras palabras, la democracia se refleja con gran homogeneidad en los componentes curriculares, igualmente, en expresiones como: libertad, igualdad, opinión, corresponsabilidad, respeto. Esto nos muestra que, esta categoría es preciso analizarla más como categoría aplicada que teórica, y que merece validarla en estudios posteriores para que se determine como se interviene y si se aplica dentro de las instituciones formadoras la concepción de democracia, lo cual escapa al estudio presente.

En las mallas curriculares, pese a que la formación es dirigida a futuros docentes en el campo infantil, se observa que específicamente sobre los temas de derechos de niños y niñas, solamente uno de los programas lo considera como una asignatura específica situándolo dentro del área de fundamentación. Al respecto, por los temas del área de fundamentación se infiere que en dos universidades, el tema específico subyace dentro de dichos temas. En las demás universidades el tema está ausente. Todo esto puede entenderse porque las cuestiones de la democracia y de los derechos de los niños y niñas, tal y como se presentó en la justificación de este estudio, en las sociedades y en las organizaciones se aplica una de las frases del político Norberto Bobbio: “las necesidades siempre están ahí, los derechos nacen cuando pueden o cuando deben”. Pero en el caso de la educación, y más de niños y niñas, se trata de responder a la fundamental pregunta de cómo se constituye un sujeto democrático. Solo respuestas adecuadas, que provengan desde quienes planean políticas educativas, programas de acción y currículos de formación, puede habilitarnos para formular efectivas propuestas de intervenciones educativas

inclusivas, universales a favor del desarrollo de conocimientos, valores, actitudes y conductas democráticas.

Derecho a la educación: Sobre el análisis puntual, acerca de la formación específica sobre los contenidos del derecho a la educación, tres de las seis instituciones educativas estudiadas sitúan un espacio propio dedicado a este estudio, y lo hacen en una de las asignaturas del núcleo de fundamentación dedicada a aspectos filosóficos de la educación. En las otras tres, se infiere por los temas que titulan las asignaturas, que el aspecto del derecho a la educación está situado dentro de las áreas de formación dedicadas a la pedagogía y la didáctica, ya que las asignaturas, y a manera de ejemplo, se titulan como: pedagogía para el desarrollo infantil etc.

Como oportunidad por mejorar, y en relación con los anteriores hallazgos, se observó que dentro de los objetivos, misiones y componentes curriculares, la categoría ciudadanía como objeto de estudio de los futuros docentes, está ausente.

Del bloque de entrevistas, puede resaltarse también que en relación con lo antes anotado, quienes dirigen los programas sufren tensiones que atraviesan el tema infancia-democracia-derechos, porque encuentran que en los programas hoy está en juego es el debate entre la razón tecnocrática y las políticas sociales de la Educación. Es decir deben jugar entre los tiempos políticos, reales, la priorización de asignaturas, las metodologías a fin de lograr eficiencia y eficacia que hoy se exige como objetivos de los programas. Por eso para ellos el tema de la democracia y los derechos en especial el de la educación es como alguien de los directores lo expresaba: “un tema inacabado y en constante construcción, que necesita voluntad política de todos los actores que en ese campo se encuentran implicados”.

Una de las cuestiones que no puede dejarse pasar frente al enfoque de derechos, es el reconocimiento que hacen los dirigentes sobre la necesidad de cambios y proyecciones frente a este enfoque. Si bien la sistematización de experiencias pedagógicas se encuentra en proceso, una de las cuestiones por la cual no se encuentra aún reflejada en los currículos, de todas maneras existe tendencias , que deberían medirse por cada uno de los programas , para integrar sobre todo en las prácticas pedagógicas algunos contenidos temáticos con enfoque de derechos.

3.4 Hallazgos categoría desarrollo humano, social y ético.

En cuanto a esta categoría se encontró que dos visiones de los programas fueron trazadas en los últimos cinco años, con un enfoque de carácter humanista cristiano; otros dos tienen unos enfoques libertarios; y las dos restantes su enfoque es más técnico hacia el hacer de la profesión. El enfoque de una de las universidades se declara como bio-sicosocial y cultural y trabaja desde una perspectiva ética, con núcleos específicos en bioética, desarrollo moral y valores. Y así los denomina expresamente. Las Universidades públicas asumen el enfoque humanista dentro de la concepción del objeto de la Educación superior de la Ley 30 de 1992: “el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” y en sus misiones señalan la importancia de la libertad de enseñanza y aprendizaje, de investigación y cátedra. En síntesis el enfoque humanista aparece como apéndice a los ejes centrales de las misiones institucionales.

Competencias: Los énfasis de cada uno de los programas, dejan ver la intención de formar futuros profesionales competentes que ejerzan su profesión para el desarrollo social del

país. Tres de los programas dentro de los objetivos enuncian su énfasis en las competencias del hacer, lo cual es importante a efectos de las competencias laborales que vayan a desempeñar los egresados, y toda vez que, la profesión docente es un tipo de trabajo en la sociedad, y como tal está sometida a la oferta y demanda del mercado; sin embargo, esto no le resta que se empodere a los futuros profesionales para que desarrollen tanto la fuerza de su ser, como para que lideren procesos de transformación y cambio en el país. Este promedio encontrado, deja ver la tendencia hacia la tecnificación de la educación, que viene ganándole a la profesionalización de la misma. Supuestamente se considera que hemos superado el paradigma de la educación “bancaria” instrumental, pero igual que la democracia, la educación es un proyecto inacabado y por ello los futuros docentes deben recibir tanto herramientas que transformen el ser, como el desarrollo de habilidades para su hacer. Estos hallazgos demuestran que, la crisis y discusión del tema de las competencias profesionales y las formas de ejercicio profesional, no pueden darse por saldada.

Al contrario de estos hallazgos, en las entrevistas realizadas se encontró que existe consenso general entre quienes dirigen programas de formación, quienes consideran y defienden que los futuros maestros reciben formación en las competencias necesarias para incidir en la transformación del país; al respecto, frente a la pregunta de si están preparados para el desempeño en áreas no tradicionales como la hospitalaria, la respuesta coincide en que es necesario que esto se profundice con otros estudios postgraduales.

Al respecto una coordinadora consideraba: “se dan muy buenas e importantes soportes de formación para que ellos logren innovar, no obstante siempre se está en la posibilidad de mejoramiento continuo y con las tecnologías en una dinámica de cambio permanente, con ello se

tendrá oportunidad de reforzar con propuestas alternas que de hecho es la tendencia, que no solamente sea el aula el espacio de encuentro sino todos los que existen en el entorno para optimizar el aprendizaje vivencial, pero el tiempo de formación de pregrado para cubrir esto es una limitante”.

Nivel de entrada a la profesión:

Se estudió esta variable dentro de la categoría de desarrollo humano, toda vez que , se parte del concepto ya estudiado en el marco de referencia, entendiendo que la formación para luego replicar la educación con niños y niñas, necesita de formas diferentes que la que necesitaría la educación de adultos, y por tanto de competencias personales diferentes. Para nadie es desconocido que el mundo de los niños no es lo mismo que el mundo de los adultos; es más, la nueva visión de desarrollo implica comprender la supremacía de estos en la sociedad, lo cual necesita de nuevas formas de abordarlos, acompañarlos, en síntesis dar un salto cualitativo no solo vocacional sino de comprensión filosófica y cultural del mundo, visión y futuro de los niños y niñas. He aquí la importancia de esta variable.

Entre las distintas ofertas curriculares se encontró que entre los requisitos de ingreso para estudiar pedagogía infantil si bien se menciona la necesidad de altas calidades personales y motivación e interés por este tipo de quehacer docente, el nivel de entrada que se exige es

solamente las pruebas oficiales del Estado. No existen otros mecanismos de valoración de dicho nivel, que objetivamente midan la competencia, calidad personal y motivación que mencionan.

Por ello se reitera , que es ahora de todos conocido, la exigencia especial y la vocación que se requiere para trabajar con los niños y niñas como sujetos de derecho, lo cual es muy distinto a pretender trabajar con “menores” de edad , tal y como se anotó en la bitácora conceptual; en las entrevistas se encontró, que estas cualidades tampoco se valoran durante o después de la formación, y vuelve a discusión la tensión tecnocrática-humanística, considerando por quienes dirigen los programas, que es posible que una de las causas de deserción sea precisamente la falta de motivación-vocación para trabajar en futuro con este grupo poblacional.

En un sentir expresado por los entrevistados respecto a este momento en que ingresa una persona a querer ser docente en este campo y a la evaluación que se le hace a un egresado de un programa, la mayoría coincide en esta consideración: “La formación de docentes en el campo de pedagogía infantil, se orientan en general a fortalecer el sentido pedagógico de sus estudiantes y maestros, dirigidos a esta etapa de la vida del ser humano. Las Universidades ofrecen la oportunidad de formar sujetos que dentro de sus opciones, descubren su vocación de maestros de otra manera y en otro momento, es decir, llegan a ello como resultado de su elección profesional y por diferentes experiencias de vida, pero otros reciben esta formación sin un sentido de la docencia como opción personal y profesional, pero este asunto debe ser comprobable.” Igualmente manifiestan, que la investigación juega un papel protagónico en la formación de los nuevos maestros, para tratar de descubrir las fortalezas que traen a este proceso los aspirantes, sin embargo consideran también que: “el contexto de formación genera dinámicas,

responsabilidades, querencias y desafíos que una persona va descubriendo y que lo llevan a ser luego un buen maestro, entendiéndolo por ello como competente, idóneo, con vocación y trascendencia.”

Con estos hallazgos se evidencia que la formación docente es un reto, dado que además de ser una “opción de vida” como uno de los entrevistados señalaba, el futuro maestro es un sujeto social enmarcado por unas condiciones económicas y laborales que determinan también al aspirante, en esto también inciden los imaginarios, y esta situación esto debe enmarcarse en una nueva visión sobre políticas sociales y políticas educativas.

Otros tópicos de formación: Adquiere importancia en esta categoría, el énfasis que hoy dan los currículos a la formación en temas de comunicación y lenguaje. Se infiere que con ello se busca incidir en el desarrollo humano y social, toda vez que el lenguaje es un facilitador de desarrollo humano y social, ya que favorece tanto el entendimiento de culturas como el empoderamiento de futuros docentes. Como parte de esta formación en comunicación y lenguaje, se cuentan dentro de todos los planes educativos y/o currículos de las instituciones analizadas, recursos de apoyo como la formación en idiomas, informática, música, artes, que sin duda proveen al docente de herramientas necesarias para el ejercicio profesional.

En atención a estos hallazgos, el maestro de cualquier área debe ser maestro integral, y como tal para orientar su actividad debe reactivar y ampliar el uso de la lengua, comprendiendo el carácter mediador del lenguaje e indicador cultural. Al maestro le permite no solo tener claridad

con respecto a los fines de la educación, sino le permite el reconocimiento de estrategias didácticas.

El enfoque Praxeológico (con cuatro fases: Ver-Juzgar-Actuar y la devolución creativa) de los modelos curriculares, ha permitido repensarse y actuar, no solo en estos espacios de formación, sino para incidir en el fin de la misma.

Al respecto, también es importante no dejar pasar la formación en gestión de procesos que hoy también desarrollan los programas. Esto les ha permitido mostrar las incidencias y desarrollos de los egresados, trascendiendo fronteras y posicionándose en cargos de dirección, planeación educativa y otros: Secretaria de Educación Distrital, Secretaria de Integración Social.

La formación en contextos, es una de las mayores intenciones de los programas, sin embargo no se visualiza en las mallas curriculares. De los 6 programas estudiados, se encontró que tres muestran formación específica en economía y en política de educación, e introducción al estudio de la historia de la pedagogía y movimiento pedagógico.

Se infiere que en los otros tres, esta formación subyace en las asignaturas introductorias como desarrollo cognitivo, desarrollo sico-afectivo, no sin antes reconocer que estos elementos también son fundamentales para desarrollar competencias que lleven a la comprensión y compromiso con la transformación de dicha realidad. Es preciso anotar el énfasis de uno de los programas en formación de lógica matemática, herramienta fundamental para la comprensión y ubicación de contextos, investigación.

Formación ética: Las entrevistas mostraron que: La ética está incluida en los núcleos temáticos donde se encuentran asignaturas como integración escolar, promoción del buen trato infantil, ampliando el núcleo temático en asignaturas como pedagogía y administración educativa.

Uno de los objetivos del aprendizaje de uno de los programas a este respecto, fue señalado expresamente por quien lo dirige así: “ Desarrollar el sentido de responsabilidad y compromiso para aportar soluciones a la problemática del campo de desempeño profesional contribuyendo de manera efectiva al desarrollo económico social y cultural de la comunidad local y nacional” y un objetivo de aprendizaje del programa es “Actuar de manera propositiva y comprometida con la comunidad educativa en los diferentes escenarios socioculturales en los que se desempeña académicamente con niños y niñas en el marco de una ética del cuidado de si mismo del otro y del entorno”

En el marco teórico construido en la bitácora queda claro que el valor principal de toda educación consiste en la posibilidad que tiene de reconocerse como un lugar privilegiado de la Ética. Esto supone, entonces, que como componente de formación debería ocupar en todos los programas un lugar con espacio propio y principal. Esta concepción, si bien no se muestra en las mallas curriculares, sin embargo si es expresada en las entrevistas realizadas. Las personas que dirigen los programas si explicitan que la Ética es una aspiración de las Universidades y los programas, y que esto se responde con la pregunta que cada programa se hace sobre el tipo de persona que se desea educar.

A la pregunta al respecto: ¿Cuáles son los aprendizajes significativos relevantes del programa que se han desarrollado, y piensan desarrollarse que muestren impactos para el desarrollo humano, social y ético? La respuesta la realizan en forma general es que es difícil diferenciarlos o enumerarlos, ya que esto puede verse en que se lleva adelante con la educación de los primeros años de vida, para que los niños sean seres autónomos, pero no se muestran resultados como: sistematización de experiencias, investigaciones, prácticas. Reconociendo que es necesario establecer esos aprendizajes porque un cuestionamiento que se hace hoy a la educación es la pérdida de algunos valores, la descomposición social del mundo de hoy, el individualismo, y quizá esto se deba a que no se refuerza el campo de la ética para que tenga incidencia e impacto en lo humano y lo social y se vea reflejada en campos positivos de desarrollo humano.

HALLAZGOS CATEGORÍA PEDAGOGÍA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO

Enfoque de pedagogía para el desarrollo: Como ya se señaló en los hallazgos de las categorías anteriores, las misiones institucionales apuntan al propósito y razón de ser de la educación, plasmada en las normatividades legales como son la Ley 115 de 1994 y la Ley 30 de 1992.

Siendo esta categoría, un componente fundamental de la formación de los docentes, se encontró que constituye en todos los programas una oportunidad de mejora. Pero es necesario reconocer que, para llegar a una real afirmación de que el enfoque pedagógico hacia el desarrollo no se cumple a cabalidad, se necesitaría complementar este estudio, con el análisis

del cómo se lleva a cabo sus misiones, cómo se desarrollan los procesos, las asignaturas, las prácticas de formación; toda vez que este enfoque involucra activamente no solo la construcción de ellas, sino la forma como se lleva a cabo el proceso docente. Igualmente, se necesitaría profundizar con el estudio de lo que se conoce como currículo oculto, es decir, aquello que subyace y no se explicita en palabras, pero se ve en la cultura institucional, la organización, la toma de decisiones. Es importante también conocer la forma de desarrollo de la investigación, la proyección social y la participación de los estudiantes en los programas de formación, todos estos elementos mirados como parte del proceso pedagógico.

Por otra parte, los hallazgos puntuales frente al bloque de preguntas de esta categoría son:

La mayoría de los programas desarrolla las asignaturas por créditos en un total de 170 créditos, distribuidos entre el núcleo básico y el núcleo disciplinar. Dos de los programas dividen y organizan las áreas curriculares en componentes: básicos y profesionales; otros dos programas los listan como asignaturas varias sin ubicarlos en núcleos ni áreas curriculares ; y otros dos los ubican como ciclos de formación : uno de fundamentación y otro de profundización; de esto se infiere que , cualquiera sea la organización del programa, el proceso pedagógico atraviesa la formación de los futuros docentes, contemplando algunas bases conceptuales sobre los temas de las categorías , en grados variables de suficiencia, cuestión que conforma otra oportunidad de mejora a proyectarse en los programas.

Por base conceptual se entendió, para este análisis, los conceptos rectores que se han tomado como su razón de ser y fundamentos que al nominarlos orientan los contenidos que reciben los estudiantes. Si bien los fundamentos conceptuales abarcan otras dimensiones como las percepciones, esto no se consideró dentro del estudio, y por ello se tomó las nominaciones literales tal y como aparecen en la malla curricular.

Así, el peso específico de las bases conceptuales en orden de frecuencia puede apreciarse en la siguiente tabla:

Tabla 5: Distribución de las bases conceptuales de los programas de formación de pregrado en pedagogía infantil

% DE LAS ASIGNATURAS	TEMAS
60%	Pedagogía: historia de la educación, didáctica, aprendizaje, prácticas educativas, planeación pedagógica.
20%	Sicopedagogía, desarrollo cognitivo, psicológico y social
10%	Ciencias sociales y humanas
10%	Investigación, gestión, escritura de textos , idiomas y otros Uno solo de los programas integra bases de ecología

	y medio ambiente.
--	-------------------

Fuente: la autora.

Por otra parte, es muy importante anotar, que como enfoque pedagógico de la educación para el desarrollo, así es nominado y constituye el énfasis de uno de los programas estudiados, el cual se desarrolla a través de las asignaturas, según el informe de la coordinadora entrevistada, proceso que está siendo validado, ya que comienza a ser implementado en toda la Universidad y el programa.

Prácticas pedagógicas: Se dirigió la investigación específicamente a las prácticas pedagógicas que lleven a la implementación del propósito del estudio: las aulas hospitalarias, ya que uno de los componentes del proceso pedagógico estudiado fue la realización de prácticas pedagógicas en aulas no tradicionales. Esto mostró que 3 de los 6 programas si mencionan las prácticas pedagógicas en aulas no tradicionales, sin determinarse a cuales aulas se refieren.

Los entrevistados señalan como aulas tradicionales las que realizan en programas de niños con discapacidad auditiva, hogares de paso de bienestar familiar e integración social. Señalan además, la dificultad para llevar a cabo el proceso de formación de los futuros docentes en razón a la complejidad de los convenios institucionales para conseguir campos de práctica.

Uno de los programas mencionó que específicamente si realizan prácticas en componentes de salud y por ello visitan los hospitales en donde existen aulas hospitalarias, donde los estudiantes hacen muchas veces el papel de observadores, y donde la pasantía es muy corta.

Si se vuelve una mirada al marco de referencia de la bitácora construida en este estudio, la pedagogía y su proceso hacia el desarrollo no es un proceso neutro. El proceso pedagógico define el objeto evidente de la enseñanza. Por tanto, la práctica pedagógica que desarrolla un sujeto en formación para ser futuro docente, no debe ser difusa sino concreta en contextos que le den referentes y pueda identificar su espacio que desempeñara. Aquí radica la importancia de extender su práctica a otros espacios que no sean los tradicionales, toda vez que esto incide en sus imaginarios de ejercicio profesional, constituyendo esta categoría una oportunidad de mejora a construir, ampliar y preservar, y donde estos espacios faciliten el papel de los estudiantes-futuros docentes no como sujetos pasivos o complementarios de los quehaceres de quienes detectan los cargos, sino como sujetos activos que no solo desarrollen habilidades pedagógicas, sino validen teorías y retroalimenten desde la práctica a las mismas.

Interdisciplinariedad: A la pregunta relacionada con *¿Cuáles son las interrelaciones e interdisciplinariedades que muestran los programas para el desarrollo de las temáticas y categorías de este estudio?* La respuesta de los programas de formación deja ver que su estructura es muy endógena. En algunos espacios de asignaturas donde existen otras carreras de formación en la misma Universidad, estas son realizadas por profesionales de esas disciplinas, pero la práctica y más del 80% de los procesos son asumidas por los mismos profesionales del programa formados como docentes. Educación, pedagogía e interdisciplinariedad son correlativas. Ello quiere decir que la una permite a la otra, teniendo cada disciplina académica y de formación, la responsabilidad de retroalimentar a la otra, entrecruzándose y enriqueciéndose y fortaleciendo los procesos. Alguien entrevistado lo expresaba, y constituye una realidad por constatar: “La universidad tiene muy buenos profesionales en un campo específico, pero no son

un buen modelo pedagógico a aprender”. Esto indica que la interdisciplinariedad debe formar parte del proceso pedagógico, donde este sea la fuerza centrípeta que el profesional de cualquier disciplina debe conocer y procurar, gracias a lo cual la educación de futuros docentes, y más para serlo en el campo infantil, se puede encontrar la doble misión: la de las finalidades y la de los medios.

En síntesis, los programas de formación de futuros docentes en el campo infantil, se encuentran en proceso de apertura a la interdisciplinariedad y a la de otros saberes. La tendencia a la interdisciplinariedad puede verse hoy como una oportunidad de mejora que debe nacer del núcleo y concepción de todo programa y no debe serlo por las imposiciones y exigencias que hoy se hace por la flexibilización curricular, registro calificado y acreditación.

Proyecciones: Las proyecciones y cambios positivos están dirigidos principalmente a construir nuevas prácticas pedagógicas, clínicas de trabajo, contenidos temáticos, investigación y proyección social, algunas vistas como exigencias de procesos de cumplimiento de las instituciones educativas que se exigen para ser avaladas como tales.

Didáctica: El énfasis didáctico para la educación de los niños y niñas toma hoy fuerza en la lúdica; importante determinar en un estudio posterior en qué tipo de lúdica, si aquella que desarrolla competencia o individualidad, o aquella que tiende a la colaboración y apoyo de liderazgos. El estudio de la didáctica es más rico en la práctica que en la teoría, por ello se reconoce que el estudio no alcanzó específicamente en esta categoría, el objetivo general de describir el escenario actual de los programas. Es propósito de la autora continuar estudiando este aspecto en forma por demás observable y verificable, lo cual requiere de otros instrumentos que

escapan al análisis documental y a la entrevista, porque como se ha señalado, la didáctica es un saber concreto y poliforme, a veces, muy propio de quien la desarrolla. El pensador Morin señala que por lo complejo de los procesos educativos, no existe un maestro igual a otro, así sea de la misma disciplina.

Por otra parte, es preciso considerar que en esta variable, no se debe dejar pasar algunas consideraciones que se derivan de los hallazgos encontrados en el estudio, tales como los que se señalan en la tabla No 6: *Distribución de las bases conceptuales de los programas de formación de pregrado en pedagogía infantil*. Lo cual tiene que ver con la formación que hoy se hace con base en el sistema de créditos. El total de créditos de formación de los programas está relacionado con las exigencias normativas oficiales que indican que deben desarrollarse 170 créditos. Como se sabe, tiempo y saber son parte fundamental del proceso didáctico, y esto porque el proceso a través del saber, impone una relación de duración y entre estos elementos se lleva a cabo una articulación que lleva al fin de la educación. Del porcentaje asignado a las asignaturas, tal como nos muestra la tabla en mención, puede inferirse la didáctica que conlleva el proceso pedagógico, y como tal no puede afirmarse que en esos cortos tiempos se desarrollen procesos didácticos con los futuros docentes que garanticen que luego sean fortalecidos y enriquecidos cuando sean o actúen como maestros. Pero en todo caso, estos datos muestran que el campo de la didáctica se hace visible en las disciplinas, lugar donde toman cuerpo los postulados y los conceptos sobre el saber y todo esto tiene también que ver con los fundamentos culturales, y la misma cultura, en que se basa la formación de los futuros docentes, aspectos que constituyen, desde el análisis documental de los currículos, una oportunidad de mejora que los programas deben asumir.

El proceso curricular El currículum es el proceso que mediatiza el mundo de la vida y el mundo de la escuela. El currículum es un mediador entre el proyecto cultural de una sociedad y el proyecto formativo de una institución docente. Es el puente entre dos propósitos de formación: el social, más general, y el de la escuela, más particular, entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela. La razón de ser de la institución docente es construir el currículum a partir de la experiencia del hombre y de la mujer en el mundo de la vida, de manera tal, que la formación que imparte adquiera sentido con una orientación social específica. Ello implica una planificación concreta de las acciones de la institución, es decir, el currículum muestra caminos.

La relación entre lo pedagógico, lo didáctico y lo curricular se establece cuando estos tres discursos abordan el proceso formativo como objeto de estudio. El primero, como ideal, como totalidad en sí mismo; el segundo, en su desarrollo; y el tercero, en su diseño y proyección para el mundo de la vida. La pedagogía se desarrolla en la escuela a través de la didáctica y se regula a través del currículum.

Lo pedagógico pone su foco en los objetivos, lo didáctico en los métodos y lo curricular en los conocimientos. Los métodos, como expresión operacional que estructura el desarrollo del currículum; los conocimientos, como la selección de la cultura, lo plenamente curricular; y los objetivos, como concreción escolar de la aspiración social, lo pedagógico. De esta forma, el proceso curricular establece el vínculo entre el ideal general de hombre y de mujer que pretende la pedagogía en sus propósitos de formación y, su expresión particular en el mundo de la escuela,

que es la didáctica. Cuando la didáctica entra en acción, cada uno de los aspectos y componentes relevantes de ella han sido modelados por lo curricular y orientados por lo pedagógico.

Ahora bien, en el mundo de la vida están presentes los campos del conocimiento. Cada profesión se construye con base en ellos. La institución docente, a través del currículo, selecciona de esos campos del conocimiento, lo que un profesional necesita conocer para resolver una determinada gama de problemas presentes en el sistema social. La didáctica hará que esa adquisición de conocimientos sea más efectiva, eficaz y eficiente. Ambos, lo curricular y lo didáctico, bajo un discurso pedagógico, relacionan el mundo de la escuela con el mundo de la vida con unos fines específicos para formar un tipo de hombre y mujer que hará que esa sociedad sea diferente a otras.

El currículo es, entonces, todo cuanto una institución docente provee, en forma consciente y sistémica, en beneficio de la formación de sus estudiantes y del desarrollo cultural de la sociedad en la cual se inscribe; desarrollando las siguientes funciones: traducir, sistematizar, proyectar y registrar.

La traducción se encarga de comprender la cultura de la humanidad para seleccionar la parte de ella que va a participar en los procesos formativos de las nuevas generaciones. La traducción es traer el conocimiento acumulado de la humanidad al mundo de la escuela. La sistematización implica el encadenamiento, el diseñar; poner en señas la cultura de la humanidad dentro de la institución escolar. La proyección establece la puesta en acción de un prospecto de vida institucional que posibilite la formación de aquellos que transformarán el mundo de la vida.

El registro implica la elaboración de múltiples documentos, entre ellos, los documentos rectores, el plan de formación, los proyectos de aula y los demás que cada institución considere pertinentes.

Al respecto, los hallazgos más significativos encontrados en las entrevistas demuestran que ha habido una evolución histórica frente a como se interpretan los contenidos que se trabajan en las asignaturas. Cada vez los contenidos van girando en torno al objetivo principal de formación de los futuros docentes expresada en la visión de los programas, y como ya se describió, la tendencia es a enfatizar más el quehacer, pero todos se cuestionan sobre la necesidad de afianzar los procesos educativos en respuesta a las necesidades de educación de las nuevas generaciones.

3.5 Hallazgos: proceso salud enfermedad

La formación sobre ciclo vital de los niños y niñas, recibe el 30% de las bases conceptuales de las asignaturas totales del programa. Esto se desglosa en formación sobre desarrollo afectivo, sicomotor, psicológico. Puede afirmarse que la comprensión de estos aspectos es vital en la formación de los niños y niñas.

Uno de los programas sitúa estos temas en la parte del núcleo de fundamentación; los cinco restantes lo hacen en algunas áreas ya propias de la pedagogía y su área disciplinar. Particularmente, tres universidades muestran que se forma a los futuros docentes con bases conceptuales que específicamente tratan el proceso de salud en asignaturas precisas como: salud

sexual, nutrición, primeros auxilios, otros. De las 6 Instituciones educativas estudiadas, 4 de ellas contemplan en sus asignaturas elementos sobre medio ambiente y ecología.

Por otra parte, una cuestión importante de describir, como opción de mejora, que encuentra en el análisis documental de malla curricular de los programas, es la relacionada con el niño y su relación con el medio familiar. Uno de los programas considera específicamente el estudio del desarrollo familiar, los demás programas, acorde con la entrevista realizada, lo estudian dentro de otros componentes y asignaturas, como son desarrollo sico-afectivo.

A este respecto, del estudio documental se aprecia que el “niño y niña” se nomina en solitario- a manera de ejemplo: desarrollo socio-afectivo del niño-. Es de anotar que con toda seguridad, dentro de cada área se tocará la relación familiar y social de los niños y niñas, pero en principio, esto es una opción de mejora que debe realizarse y dejar ver en los currículos, sus asignaturas y componentes. A cambio de esto, las entrevistas muestran que todos los programas si tienen la concepción del niño y su relación familiar, y forma parte de la intención y proyección de los programas, incluso, en uno de los programas, los futuros docentes realizan práctica de escuela de padres.

En relación con esta categoría, pero en lo relacionado con la *interdisciplinariedad*, de las entrevistas realizadas puede inferirse la dificultad que existe para interactuar entre los profesionales de la educación y la salud, reinando aún celos por su campo profesional y no encontrando puntos de encuentro común alrededor de la educación y su corresponsabilidad.

Todo esto y pese a que la mayoría de los programas desarrollan sus prácticas con instituciones de integración social, en espacios de rehabilitación, estados especiales. Tres de los programas ya tiene historia de convenios con instituciones de salud.

Respecto a la formación para que el recién egresado salga con sus competencias básicas a abordar un proceso de educación en un aula hospitalaria, la mayoría de los entrevistados consideran que es necesario que se afiance las competencias básicas, en estudios posteriores y por otras formas de formación: diplomados, especializaciones, etc. Sin embargo en el país, no se conoce cuantas y cuales especializaciones existen en relación con la educación en aulas hospitalarias.

4 Recomendaciones

- Es preciso anotar que tal y como se señaló en la parte del marco de referencia, las cuatro categorías grandes del estudio que conformaron la bitácora: Derechos fundamentales de los niños y niñas, Desarrollo humano y social o fundamentos éticos de la educación y la salud, Proceso pedagógico y Proceso Salud Enfermedad, tienen una articulación compleja y sistémica y se entrecruzan y si bien se presentan los hallazgos por separado, en muchos de ellos se encuentra parte de los otros, por ello se recomienda que todos estos se miren como totalidad y por tanto , las recomendaciones se tomen en forma general y no categoría por categoría.

- Una de las más obvias recomendaciones que surge de este estudio es la necesidad de enfatizar en la formación de los futuros docentes en un aspecto particular: formación en contextos. Ya que como se ha descrito, la mayoría de los programas enfatizan la formación en contenidos y asignaturas y el proceso de formación hacia el desarrollo humano requiere que el docente sepa aplicar los conocimientos a cualquier contexto, pero esto debe aprenderse, por la complejidad que representan: contexto de formación popular, comunitaria, rural, hospitalaria. Al respecto, es preciso señalar que también son importantes la formación en contenidos, y que como se ha visto , los futuros docentes si reciben elementos de formación para asumir su ejercicio en nuevos espacios y escenarios educativos como lo son las aulas hospitalarias, por eso si es posible que con el acompañamiento de expertos, estos faciliten la creación de nuevas aulas no tradicionales, esto constituiría en nuevos campos de ejercicio profesional que favorecería a toda la profesión docente. Si por paradigmas se entiende que son “formas de plantear y resolver problemas”, estos nuevos espacios necesitan que el problema de universalizar la educación se

cambie desde las políticas educativas, la planeación y los currículos. Es decir, muchos de estos paradigmas que hoy tienen los programas de formación, apuntan a considerar que quienes opten por ejercer como docentes en este campo hospitalario, necesita de formación complementaria y post-gradual, y quizá en eso, descargan su responsabilidad de no extender su campo de acción a estos espacios.

- Como se ha visto, la educación de los niños y niñas es un derecho fundamental al cual la sociedad no puede negarse, aún en cualquier estado como lo es la enfermedad, y por eso se requiere fortalecer la conciencia de esta responsabilidad que tiene el sector formador de recurso, y desde el pregrado, ya que aún el país no brinda este tipo de formación post-gradual para este campo. Igualmente, con lo que así se advierte, es preciso anotar que con esta propuesta, las aulas tradicionales no están en todo descalificadas, ya que en ellas predomina el orden, se aproximan al equilibrio de la educación, y con ellas se ha logrado aumentar cobertura y hacerle frente al derecho a la educación, pero también es cierto que, las nuevas tendencias y escenarios de educación deben ser atendidas, entendiendo que su presencia no acaba con las aulas tradicionales, estas y las otras merecen la atención de los gobiernos, universidades, programas de formación y sectores que se interrelacionan

- En este sentido, dentro de las agendas de quienes toman decisiones no podría faltar en consecuencia, el tema de buscar formas de inclusión, transformación y adaptación de componentes curriculares en donde se refuerce a los futuros docentes en metodologías propias para aulas no tradicionales. Mahoma debe ir a la montaña.

- Se recomienda igualmente y en relación con lo anterior, sobre la oportunidad de mejora que representa la necesidad y el deber de tematizar el asunto del enfoque de derechos, para que con este enfoque se proyecten los currículos y áreas de formación de los futuros docentes. Bajo esa perspectiva podrá empoderarse tanto a docentes como a estudiantes en aspectos vitales dentro de su formación, como lo son la construcción de comunidad académica, diálogo de saberes, ciudadanía y solidificar así ambientes democráticos sostenibles e indispensables que solo la educación puede brindar. Con este enfoque se proyectará la progresividad de la universalización de la educación, el empoderamiento, la priorización y por ende la rendición de cuentas y el control social necesario en todo proceso educativo hacia el desarrollo social.

- Hoy se considera que la vida de todo ser humano se mueve en un mar de incertidumbre, y los acontecimientos que sobreviven al hombre pueden romper proceso, marcar diferencias entre el antes y el después, instando a todos a que en medio de los acontecimientos, los derechos fundamentales se preserven como una constante. En esos avatares de la historia de un ser humano, en especial en el que vive una primera etapa de la vida como lo es un niño, la educación hoy se constituye en una radical novedad, que pasa por quienes toman decisiones políticas en educación, los cuales deben comenzar a pensar respecto a que el ser humano es un ser histórico, de forma que ahora el progreso científico y tecnológico debe llegar al hombre, si este no puede ir hacia aquel. En ese sentido Mahoma llegará a la montaña. El proceso de formación de un futuro maestro, debe ser un espacio para imaginar el mundo de contingencias

que puede pasarle a un niño, y mirar en ellas un espacio para desarrollar e innovar estrategias pedagógicas, no solo para mejorar aspectos donde no se visualiza la formación para el desarrollo, sino para transformar e incidir en un proyecto ético, político, económico, cultural y social cuyo centro de dicho desarrollo lo conformen los niños y niñas, para hacer realidad los derechos que la Carta Constitucional y las normatividades obligan. Es decir, y en síntesis, la Ética para el desarrollo humano, debe ser el centro sobre el cual giren los componentes curriculares, la didáctica, las prácticas, las asignaturas. Y se recalca que, es preciso profundizar en los espacios de formación sobre el contexto en que los niños y niñas viven y se desarrollan, cuales son los satisfactores de sus necesidades; y para ello se necesita que los docentes y estudiantes, desarrollen mayores habilidades de inteligencia social, que les permita interactuar en espacios de relación que irían desde ellos mismos, con sus pares, con las instituciones, con la sociedad y el entorno.

- El estudio resalta la imperiosa necesidad de rescatar y formar en valores que conforman el ethos profesional de aquellos estudiantes de pregrado, a fin de que logren una mayor identidad, formen sus propias improntas y esto les permita ampliar el horizonte tanto de su campo de acción, como de su responsabilidad individual y social como docentes de una población especial como son los niños y niñas.
- Una oportunidad de mejora es abrir los espacios de formación. Esta apertura implica y tendría varios espacios: a la familia, a otras profesiones, a otras instituciones, a otros contenidos curriculares, a otros sectores sociales y productivos como el sector salud, el medio

ambiente, los espacios de memoria e historia y cultura. En esta apertura, los futuros docentes necesitan también conocer del movimiento pedagógico, a fin de participar luego de él y de los cambios que a partir de dicho movimiento se propone para la educación.

- Las instituciones educativas que forman docentes, deben abrir espacios de sistematización de experiencias significativas de educación en aulas no tradicionales, formar repositorios de sus tesis de grado, de forma que se pueda documentar y transferirse los conocimientos al respecto, con el objetivo de vencer temores y prejuicios, y se amplíe el nivel de significancia acerca del cómo y para qué de dichas experiencias.

- La organización curricular se ve limitada por los tiempos para su formación, en ese sentido, se necesita de mayor creatividad y recursos de tecnología para profundizar en aspectos que son fundamentales si se quiere lograr cobertura y universalización de la educación, como son las base del proceso salud-enfermedad; si bien existen bases biológicas, sociales del proceso, se necesita articularlas para que luego surjan propuestas de los estudiantes para desarrollarlas en el campo propio del acogimiento de niños y niñas enfermos.

- Como estrategia educativa para la construcción de aulas hospitalarias, se reafirma la necesidad de partir de las prioridades que ofrecen las estadísticas del sector salud. También buscar hacer conciencia en quienes dirigen los programas sobre los cambios que debe dar la educación, buscando aliados que retroalimenten saberes, opciones e intereses en la idea de universalizar el derecho a la educación para abarcar cada vez más otros espacios donde la

educación aún no ha llegado, para lo que sé que necesitan no solo de buena voluntad sino de políticas firmes que busquen el compromiso de todos los actores en su corresponsabilidad social para sostener, propender y facilitar el cumplimiento de los derechos fundamentales de los niños y niñas, como lo es el derecho a la educación.

- Se necesita continuar este estudio, validando situaciones y experiencias existentes.

De la documentación revisada respecto a las aulas hospitalarias, cuya muestra no es significativa como estudio, es importante estudiar en ellas si existe: compatibilidad con las condiciones de salud de los niños y niñas, y si se asegura en ellas la máxima relación de estos con el mundo exterior y particularmente con sus amigos, tanto para el juego como para la escuela. Es necesario no considerar a la escuela como formación no formal, tal como se expuso en la justificación, ni como único interés del niño y como único lazo con el mundo exterior. La lúdica debe trascender la enfermedad.

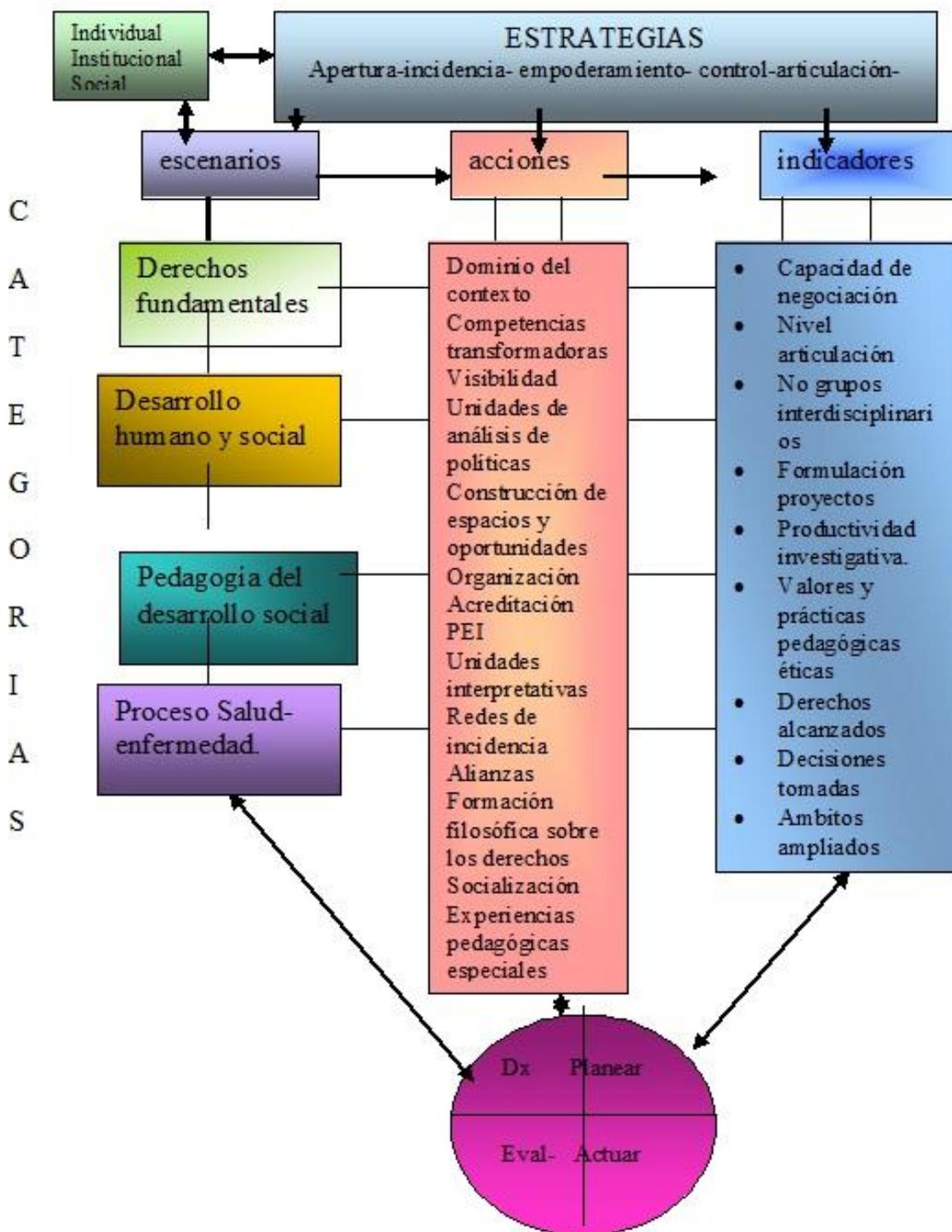
- Por la observación que realizó la autora en una de las aulas hospitalarias de Bogotá, se recomienda que es oportuno que las instituciones hospitalarias comprendan esto, y que sean más flexibles para que los amigos pudieran hacerse presentes en las horas que desean. Si llegan a la hora de la revista médica, o del cuidado de enfermería, para ellos podrá ser una útil experiencia, y con su presencia, alentarán a los pequeños pacientes.

- El niño en el hospital, no modificará sus horarios habituales con las aulas hospitalarias. Esto no debe ser un temor para no apoyarlas o negarlas. No es entendible porque

debe modificarse radicalmente sus costumbres, sin saber qué hacer con el tiempo libre que se le vuelve tedioso. Es hora de que los horarios se adecuen en función de quienes reciben la educación, los cuidados y no de quienes los dan. Sin duda alguna, si el hospital de niños cambia, el de adultos también lo hará.

- Es preciso que la formación de los futuros maestros se preocupe por conocer cuál es el verdadero poder de los niños. Una escuela adaptada a los niños, una escuela democrática
- Como parte de estas recomendaciones, se formula la siguiente propuesta, para construir un escenario deseado, la cual sintetiza gráficamente en la tabla No 6 que aquí se presenta. Con ella se busca que cualquier persona, organización, institución interesada en la temática tratada pueda tener una guía para su desarrollo. En ella se vinculan pertinentemente las categorías del problema estudiado, las estrategias a desarrollar con algunas acciones, los indicadores que marcarían el desarrollo del proceso, y por cierto esto se llevaría aplicando el proceso gerencial en círculo así:

Tabla 6: escenario deseado para el desarrollo del proceso educativo en aulas hospitalarias herramienta metodológica



5 Conclusiones

El tema estudiado, fue en general de buen recibo, tanto por los programas de formación de docentes en educación infantil, como por los calificadores y quien ha dirigido este trabajo. Se pretendió más que informar, invitar a pensar respecto a una de nuestras corresponsabilidades: la garantía del derecho fundamental de los niños y niñas, aún en su estado más vulnerable, la enfermedad.

No puede ignorarse que en el campo de la educación, es donde quizá, se construye más poder que en otro. Por esto, con la seguridad que las ideas aquí planteadas tendrán su fruto en el despertar de la voluntad política de todos los actores implicados en el problema, se buscó con el estudio dar respuesta a una necesidad social, cultural y educativa que a todos nos compete atender. A través de la educación se influye a más largo plazo en el modo de ser de los ciudadanos y ciudadanas, y por eso, estudios como el presente que recogen los humores, sentimientos e intenciones colectivos de los programas de educación de futuros docentes del campo de la educación infantil, servirán de insumo para la construcción de escenarios deseados como los propuestos en las recomendaciones antes anotadas.

Independiente del concepto sobre Educación, el propósito de esta, las teorías del proceso educativo aquí planteadas, y el escenario real que se presenta, para la autora, la Educación es una

política, pero más que eso, es una relación pública donde se construye las futuras agendas de las sociedades modernas. He aquí la esperanza de este trabajo.

- En ese sentido, este estudio marca un paso importante en el camino hacia la universalización de la Educación como derecho fundamental de las personas dentro de un Estado Social de Derecho.

La descripción del escenario real, con sus oportunidades de mejora, proyecciones, cambios frente a la educación de niños y niñas, que fue abordado históricamente y en contexto ha tenido un amplio desarrollo que inquieta e interesa porque por un lado, muestra que los derechos de los niños y niñas y dentro de estos, el derecho fundamental de la educación, ha sido y es , el más aceptado en la historia de la humanidad, y buena parte del tiempo de estos en América Latina y Colombia , coincide con el tiempo histórico y político de la democracia, y por ende con el desarrollo de la educación. El camino recorrido por estos derechos, plantea el reto de responder a la fundamental pregunta de *cómo se constituye el sujeto democrático a partir de la educación*. Y como un aporte a dicha pregunta, se busca con este estudio, incidir en la universalización del derecho a la educación de niños y niñas, extendiendo su campo de acción a otros espacios no tradicionales, pero si formales, como lo son las aulas hospitalarias. La Unesco al respecto considera que: “los niños son imprescindibles para la democracia”.

El escenario deseado, frente a la universalización de la educación, se imagina a la manera como Mahoma llega a la montaña. Una aula hospitalaria donde contribuyan y confluyan sectores

gubernamentales y no gubernamentales, educativos y de salud, planeación y desarrollo, profesionales de la educación, de las ciencias sociales y de la salud; donde la comunidad participe junto con los padres y cuidadores; donde exista control social y se rinda cuentas; un proceso pedagógico progresivo con tecnología humana, abierto e inclusivo de todo tipo de condición de los niños y niñas, sin diferencia social, étnica, raza, edad, género, religión, físico, psicológico, económico. Donde el proceso educativo sea un proceso permanente de reflexión contextual, abierta, organizado.

- Es preciso que la formación de los futuros maestros se preocupe por conocer cuál es el verdadero poder de los niños. Una escuela adaptada a los niños, una escuela democrática debe canalizarse desde la formación de los docentes como un asunto serio, la escuela debe confrontarse con la realidad, llevando sus misiones fuera de sus paredes y poder decir como lo señala una escuela de Milán que uno de sus rectores escribió sobre sus puertas “I care” “aquí cuidamos” (Tonucci, 2005).

- Se confía que el interés de este estudio, se multiplique y rinda frutos de diferentes formas : alimentando reflexiones docentes, discusiones, debates, nuevos estudios de replicación de la propuesta en las instituciones de salud, estudios más particularizados sobre temas específicos y, por supuesto, experiencias pedagógicas y didácticas innovadoras en materia de educación en espacios de formación no tradicionales, pero si formales.

- El cumplimiento de los objetivos propuestos por el estudio ha quedado demostrado. A estos se suma, y al terminar el estudio, uno nuevo: continuar profundizando y

sacar adelante la propuesta. La doble condición de la autora: enfermera y maestra en educación contribuirán a ello, buscando con esto cimentar valores para la comprensión de la condición de hospitalización, interactuar con los profesionales de la salud, invitándolos a empezar o continuar pensando sobre esto, a fin de lograr cumplir con la obligación y deber de todo ciudadano de facilitar y propender por los derechos de los niños y niñas en cualquiera condición que se encuentren.

- Del cumplimiento del primer objetivo específico, el escenario real e evidenció que sin lugar a duda, la formación de los docentes en este campo , necesita volverse más conceptual, creativa, propositiva , en últimas, en ellos la sociedad ha depositado sus esperanzas y son ellos principalmente quienes deben dar respuestas, de otra forma la sociedad termina , buscando respuesta a sus necesidades, como la de que exista continuidad en la educación de los niños y niñas y no se les niegue el derecho a la educación aún en estado de enfermedad, dándoselas a otros profesionales (pueden ser trabajadores sociales, sicólogos, sicoterapeutas, o formando tecnólogos etc.) y prescindiendo de los servicios de un profesional y pedagogo infantil.

- Pese a que no fue uno de los aspectos de análisis, la cuestión de género, se vuelve hoy imprescindible trabajar con ese enfoque. Es fundamental la comprensión de la dimensión de género como componente de la propuesta educativa.

- La intención del trabajo de generar discusión sobre la complejidad de la situación que genera estas propuestas sobre aulas hospitalarias, en una sociedad, que aún tiene falencias en

los cupos de educación en las aulas tradicionales, a efectos de buscar incidir tanto en los tiempos de hospitalización de los niños y niñas, como en la ampliación de cobertura, en el momento tiene gran interés. En las entrevistas se logró, además de recopilar la información necesaria, llegar más allá buscando consensos para lograr que estas propuestas tengan una base sólida desde el sector educativo, cumpliéndose de esa forma los objetivos generales y específicos propuestos. Cuestión que necesita reforzarse y seguir insistiendo, con el fin de que desde las estructuras mismas de los currículos se establezca y con ello se garantice desde ya el recurso necesario de docentes de calidad y competencia que estas aulas requieren.

- El propósito y fin del estudio no culmina en este trabajo, se considera que es un proceso de larga andadura. Sin embargo comienzo tienen las cosas. Como tal la convocatoria con este tipo de propuestas a otros sectores y otros programas de formación ya se empieza a conseguir. Se debe por ello, continuar profundizando sobre aspectos que no fueron tocados por este estudio. La propuesta, tal y como fue llevada con la rigurosidad que para este tipo de trabajo se exige, se concibe como un instrumento que puede ser utilizado, en su estado actual, como insumo para el desarrollo de políticas, planes y prácticas educativas en este campo.

- La construcción de este estudio, y en especial la bitácora guía, permiten concluir que la pedagogía y la educación no pueden, ni deben ser el resultado de una norma, ni mucho menos del querer de algunos; en todo esto se advierte una historia, y como tal, cuando se vincula estas categorías educacionales con otros campos de acción social como lo es la salud, se siente emoción por la sinergia que esto produce, y se visualiza que Colombia necesita propuestas

innovadoras que dejen de ser un simple discurso para convertirse en realidad. A la vinculación de campos, la trascendencia, la interdisciplinariedad, la transferencia de conocimientos, la formulación de propuestas, son aspectos a los cuales debe apuntarse un maestro en educación. Queda con esto la satisfacción del deber cumplido.

Bibliografía

- Amar, J. (11 de Julio de 2000). *La función social de la educación*. Obtenido de redalyc.org:
<http://www.redalyc.org/pdf/268/26801104.pdf>
- Angulo, J. (2002). *La salud y la defensa de la vida*. Bogotá: Editorial Siglo XXI.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Editorial Trotta S.A.
- Congreso de Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115 de 1994: Ley general de educación*. Obtenido de Ministerio de educación: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (8 de Noviembre de 2006). *Ley 1058 de 2006: Código de la infancia y la adolescencia*. Obtenido de ICBF:
<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Especiales/SRPA/ClyA-Ley-1098-de-2006.pdf>
- Corte constitucional de Colombia. (28 de Abril de 2011). *Derecho a la educación: Sentencia T306/11*. Obtenido de Corte Constitucional de Colombia:
<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-306-11.htm>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cortina, A. (2002). *Ciudadanos del mundo*. Bogotá: Siglo XXI.
- Diáz, M. (2002). *Movimiento Pedagógico*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indagación*. Barcelona: Siglo XXI.
- Galvis, L. (2002). *Los niños y las niñas como sujetos de derechos*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Galvis, L. (2002). *Los niños y las niñas como sujetos de derechos*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Galvis, L. (2007). *Estudio para los derechos humanos*. Editorial Aurora.
- Huberman, S. (2005). *Arte y saberes de la profesión docente*. España: Paidós.
- Kottow, M. (2007). *Ética de protección. Una propuesta de protección bioética*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Lebret, L. J., & Borel, P. (1969). *Dinámica concreta del desarrollo*. Barcelona: Herder.

- Max, N. (1993). *Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan - Comunidad.
- Mejia, M. (2003). *Educación popular hoy*. Bogotá: Ediciones aurora.
- Mejia, M. R. (2004). *La educación popular hoy un enfoque de desarrollo*. Ediciones Aurora.
- Mendez, C. E. (2001). *Metodología del proceso investigativo*. Mexico: McGrawHill.
- Mendoza, A. (2000). *Universidad, pedagogía y política*. Bogotá: Ediciones aurora.
- Mickos, T. (2002). *La planeación prospectiva*. Buenos Aires: Limus.
- Mokus, A. (2004). *Educación para la paz*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Noddings, N. (1984). *Cuidado y educación ética y moral*. Berkeley: University of California Press.
- ONU. (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*.
- Republica de Colombia. (1991). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: Red ediciones.
- Rodríguez, A. (2002). *El movimiento pedagógico: un encuentro de los maestros con la pedagogía*. Bogotá : Editorial Magisterio.
- Rojas, J. (Enero - Junio de 2007). *Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930*. Obtenido de redalyc.org: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33440105>
- Rostow, W. W. (1966). *Las etapas del desarrollo económico*. Mexico: Fondo de cultura económico.
- Rousseau, J. J. (2008). *Emilio o de la educación*. Madrid: Biblioteca Edaf.
- Sanz de Santamaría, A. (2009). *La educación desde la ética del cuidado*. Bogotá: Editorial Santillana.
- Sen, A. (1997). "Development: Which Way Now. Amsterdam: Economic Journal 93.
- Sontag, S. (2005). *La enfermedad y sus metáforas*. Madrid: Ediciones de bolsillo.
- Tonucci, F. (2005). *La ciudad de los niños*. Unicef.
- UNICEF. (1979). *Convención derechos de la mujer*. Obtenido de http://www.unicef.org/socialpolicy/files/Budgeting_for_Womens_Rights.pdf
- UNICEF. (20 de Noviembre de 1989). *Convención sobre derechos del niño*. Obtenido de Consejo de la Juventud de España: <http://www.cje.org/descargas/cje3140.pdf>
- Vallès, J. (2007). *El insurrecto*. Madrid: ACVF EDITORIAL.

Velandia, C. (2010). *Concepciones educativas contemporáneas*. Bogotá: Fundación universitaria del área andina.