

**El papel de lo pedagógico en las políticas de infancia: pensar las maestras y resistir a la “primarización” de la educación infantil.
Conversación con Graciela Fandiño**

*Pedagogical Role in Policies for Child Welfare: Thinking about the Teachers and Resisting “Primarization” of Early Childhood Education.
Conversation with Graciela Fandiño*

*Sarah Flórez Atehortúa**

 <https://orcid.org/0000-0002-6021-0398>

Tipo de Artículo: Entrevistas

Doi: 10.17533/udea.unipluri.20.2.025

Flórez Atehortúa, S. (2020). El papel de lo pedagógico en las políticas de infancia: pensar las maestras y resistir a la “primarización” de la educación infantil. Conversación con Graciela Fandiño. *Uni-Pluriversidad*, 20(2). e20202025. doi: 10.17533/udea.unipluri.20.2.025



* Jefa – Departamento de Educación Infantil. Universidad de Antioquia, Colombia.
Email: sarah.florez@udea.edu.co

Resumen

Este artículo comparte el relato de algunos de los principales acontecimientos de la trayectoria de la pedagoga y maestra Graciela Fandiño Cubillos en el territorio de las políticas que orientan la educación infantil en Colombia. A través de la narración de algunas contingencias y decisiones que la condujeron a sumergirse en ese mundo, entrelazadas en su caso con la actividad académica e investigativa, expone sus experiencias e interpretaciones acerca de cuestiones cruciales de la educación infantil que permiten comprender la identidad de sus ideas, preocupaciones, búsquedas y luchas. La conversación, generosa en detalles y anécdotas, gira alrededor de tres ejes: el primero aborda sus insistentes y hondas preocupaciones por *las maestras* que trabajan en educación infantil, en particular, por los desconocimientos sociales y políticos de los que son destinatarias, por las injustas condiciones laborales en que se desempeñan, por los inicios de sus vidas profesionales y por la necesidad de brindarles orientaciones que potencien sus prácticas. El segundo eje se refiere a la lucha contra lo que llama la *primarización* o escolarización de los niños más pequeños. El tercero, despliega *principios, propuestas y debates* sobre la construcción de orientaciones, la formación y la práctica de las maestras en educación infantil. Muchos de estos elementos se derivan de comentarios acerca de la producción de un documento base nacional de orientaciones para la educación infantil, en torno al cual comparte frustraciones y esperanzas.

Palabras clave: pedagogía, currículo, educación infantil, políticas de infancia, primarización

Abstract

This article narrates some of the main events during the teacher Graciela Fandiño Cubillos' career in relation to early childhood education policies in Colombia. Through the narration of some contingencies and decisions that led her to immerse herself in that world, interwoven with her academic and research activity, she presents her experiences and interpretations about key issues of early childhood education. It allows to understand the identity of her ideas, concerns, introspections and struggles. This interview full of details and stories revolves around three axes. The first addresses her insistent and deep concerns for early childhood teachers: social and political ignorance of which they are recipient, unfair working conditions, the beginning of their professional lives and the need to provide them with guidance to strengthen their practices. The second axis refers to the struggle against what she calls the *primarization* or schooling of early childhood. The third axis displays

principles, proposals and debates on the construction of guidelines, training and practice for early childhood teachers. The most of these elements derives from comments about the production of a base national document with guidelines for early childhood education, she shares frustrations and hopes about it.

Keywords: pedagogy, academic curriculum, early childhood education, policies for child welfare, primarization.

INTRODUCCIÓN

La profesora Graciela Fandiño Cubillos es una maestra y pedagoga de referencia en el territorio académico, práctico y político de la educación infantil en Colombia. Este texto¹ es el resultado de una larga conversación que abrió un mundo de nuevas posibilidades de comprensión y pensamiento a dos investigaciones en el marco de las cuales tuvo lugar el encuentro con ella: una sobre las trayectorias y desafíos en la implementación de la política De Cero a Siempre², y otra sobre la educación de la infancia como problema político³.

Los documentos que orientan las políticas públicas, como se acostumbra editarlos y publicarlos, fingen –al parecer inevitablemente– un consenso y una neutralidad que borra las discusiones, disputas, renuncias y pequeños triunfos implicados en su producción. Frente a eso, en algunas respuestas desde la academia son habituales el menosprecio y la crítica anticipada, el desconocimiento de su valor por tratarse de documentos técnicos que dictan qué hacer, pero es poco lo que dan a pensar, entre otras razones

y prejuicios. Sin embargo, escuchar y leer a Graciela Fandiño –así como a otras mujeres que han participado en labrar el camino de ampliación y consolidación de las políticas de “primera infancia” en el país– es constatar que no todas las políticas están enteramente signadas por oportunismos burocráticos, que largos años de trabajo y de pensamiento intentan ser recogidos por estas, que esfuerzos de justicia procuran hacerse presentes, a pesar de que sus destinatarios y críticos jamás se enteren.

Recordando el prólogo que escribe el profesor Germán Mariño en el libro *Maestras, prácticas e investigación en educación infantil* (2016), podemos decir que la obra de la profesora Graciela manifiesta una mirada política de la educación infantil que alberga un lugar privilegiado para la interlocución con las maestras y para las prácticas. Sus gestos de escucha, observación, pensamiento, escritura y discusión desafían la infantilización, esa banalización que cada tanto tiende a imponerse en los abordajes del territorio de la educación infantil, empobreciéndolo.

CONVERSACIÓN

Graciela Fandiño: te voy a decir lo que pienso de las cosas. Esa preocupación tuya es una preocupación también mía: ¿cuál es el papel de lo pedagógico y de lo educativo dentro de las políticas de infancia? Es complicadísimo. Si quieres te cuento cómo ha sido mi inmersión en el tema de la política, quién soy.

Así rápidamente, soy una profesora del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Es más –yo siempre quiero contarlo–, de formación soy Licenciada en Educación Primaria. Cuando entro a la Pedagógica como profesora de planta en el año 92-93, me mandan para el programa de preescolar



—en esa época se llamaba así—, y yo siempre decía: “no, es que yo soy de primaria, los chiquiticos no son mi tema”, por muchas cosas de mi vida. Mejor dicho: soy la mayor de muchos hermanos, me tocó ayudar a criarlos; decía: “¡no, los chiquitos qué pereza, ya me tocaron muchos!”. Pero coincidentalmente —coincidentalmente no, pues esa fue mi vida— yo tenía mi hijo que tenía dos años cuando entré a la planta de la Universidad. Entonces, cuando me dijeron “usted va para preescolar”, yo dije: “bueno, ya, me tocó dejar de pelear, voy a asumir preescolar”; con mucho miedo porque venía de primaria.

Creo que si no hubiera sido de primaria no me hubieran pasado todas las cosas que me han pasado —claro que esto es una reflexión a posteriori—. Recuerdo que cuando llegué al programa de Educación Preescolar, tenía una sensación que todavía tengo, y es que el saber base es el saber de la psicología —digámoslo así—, y como que ahí no hay un saber pedagógico con fuerza. Cosa diferente en la primaria, no porque no esté la psicología, pero la diversidad de saberes es muy grande: usted tiene que estudiar lengua, ciencia, todas las áreas. Sí existe un saber pedagógico, pues existen unos pedagogos que han trabajado la escuela primaria y yo me considero una pedagoga Freinetiana, por ejemplo.

En la Universidad Pedagógica asumo dos materias fundamentales: una que es con la que gano el concurso para entrar: “Autores en pedagogía”; hice un trabajo que era *Freinet y Freire en la educación colombiana*. “Autores en educación infantil” siempre fue mi materia. Al entrar a educación infantil empecé a estudiar a Fröebel, Montessori —muy fuerte—, Decroly —lo que tiene de la educación de los chiquitos—, hasta Freinet —

aunque él no trabajó mucho sobre educación infantil, pero por ahí hay un texto de parvularios—. Mi idea era que las estudiantes conocieran cómo se construye el pensamiento pedagógico. Alguna vez escribí un artículo en el que digo que lo que hacemos los pedagogos es coger todo ese saber y reintegrarlo, volverlo propuesta para la práctica.

Pero también siempre tuve una propuesta —en esta historia freinetiana—: había salido el Grado Cero con la propuesta de trabajo por proyectos... Decir que trabajaba por proyectos, no; venía más bien en la línea de investigación del medio en Freinet —que después los italianos la retoman—. La propuesta era de una materia de trabajo por proyectos, de cómo trabajar con los chiquitos. ¡Claro!, preferiblemente con los más grandecitos, de preescolar. Todavía sostengo: “proyectos con niños de menos de tres años: no, ¡eso ni lo piense!”.

Después empiezo el doctorado en España y ahí incursiono en la investigación. Para los pedagogos no es fácil —lo sostengo— encontrar un campo de investigación que no sea: “pruebe a ver si los proyectos son el mejor método”. Dije: “no tengo que probar eso, eso está probado teóricamente” —esa mirada de investigaciones experimentales—. Una amiga de investigación —que trabajaba en la Universidad— me decía: “haga una prueba de su propuesta de proyecto”; yo le contestaba: “es que no tengo una propuesta, ¡tengo cinco!” A las estudiantes les muestro todo lo que hay en trabajo por proyectos, un trabajo con “conocimiento integrado” —yo lo llamaba así—. Yo decía: “¿por qué me voy a casar con una?” La gente piensa que los que defendemos la cosa práctica es que defendemos unas maneras de trabajar específicas; no. Sí creo en que tenemos unos principios.

La primera investigación que hago se llama *Usos del juguete en los jardines infantiles*, que era meterme a las aulas. Rápidamente un colega me dijo: “hay una cosa chévere, mire a ver si le llama la atención” –que es lo del pensamiento del profesor–. Dije: “esto es lo mío”, y todavía creo que es lo mío, porque era pensar en las maestras. Realicé esa pequeña investigación en cuatro instituciones, dos privadas y dos públicas: las dos privadas eran lo que yo llamaría –me negué mucho tiempo a aceptarlo– una mirada de potenciamiento del desarrollo, contra una mirada de escolarización o de primarización en las públicas, dos jardines del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. ¡Oh sorpresa! Los niños no juegan. Juegan, en jardines alternativos, ¡en algunos! Pero en los jardines del ICBF los niños no juegan, no hay espacios de juego relativamente organizados –para entonces–. Entro a decir: “hay una cosa que se llama rincones que es donde usted puede organizar para que los niños jueguen”. Porque si usted les bota el canasto de los juguetes –que era lo que observaba– pues los chinos⁴ se enloquecen.

Después fui coordinadora de la Licenciatura. Allá no duré sino un año y luego me metí a manejar una materia que volví “Currículo en la Educación Inicial”; era un poco mostrar: “¿qué es la educación inicial? Leamos las propuestas que hay”. Yo tenía el libro de Reggio Emilia y las cosas de Tonucci. Les decía: “hay muchas otras cosas que hacer con los niños”. No soy psicóloga, ni nunca ha sido mi campo, pero si un niño de uno o dos años se la pasa es moviéndose, ¿usted cómo lo sienta? Dicté varios semestres esa materia y seguí con la de proyectos y la de autores.

Una vez me llamaron a decirme que la coordinadora de la Licenciatura tenía que ir a unas reuniones al Ministerio: “que usted la reemplace en el Consejo de Facultad”; y dije: “no, yo voy a las reuniones del Ministerio”. Empecé a ir.

La Pedagógica tuvo una reestructuración del programa de Infantil en el año 1982 que fue muy interesante. No estuve ahí, pero su idea fue volcarse más hacia la práctica, hacer reflexiones, meterse en otros ambientes, romper un poco con esa mirada de pre-escolarización, de preparación.

Mi tesis doctoral fue sobre cómo trabajaban por proyectos las maestras; metiéndome en las aulas –tres meses en cada una–. Me gradúo, entro a trabajar a la Maestría en Educación. Apareció un libro que leen mis estudiantes: *El pensamiento del profesor* de Carlos Marcelo García –un español–. Ese libro tiene una cosa que es como el estado del arte de los maestros principiantes. Y yo me había encontrado en España –en el primer año en que fui, en 1998– con una investigación de maestros principiantes; se me había revuelto todo y dije: “esto es la cosa más maravillosa del mundo”.

Me meto a hacer una investigación, les dije a mis estudiantes –de noveno semestre–: “el año entrante, apenas salgan, las voy a llamar a todas y las voy a invitar a ver cómo les está yendo en el primer año de trabajo”, y así fue. Para mí fue mucho más violento de lo que inclusive ya venía observando: este cuento de la primarización de los chiquiticos, de la plana, de la guía, de la ficha, de todos haciendo lo mismo al mismo tiempo. Esto era generalizado; las egresadas salen es a trabajar a lo privado, en lo público cuando hay concursos –y lo público que es Bienestar Social aquí en Bogotá–.



Sarah Flórez: en Medellín toda la operación de lo público es privada para el nivel inicial.

Graciela Fandiño: Bogotá sí maneja unos jardines. Algunas maestras son de la planta de la Secretaría de Integración, son lo único que queda.

Las egresadas han ido llegando a lo público, pero este es un trabajo que es violento: es de ocho de la mañana a cinco de la tarde, con 25 chiquitos, en las condiciones más difíciles. Esto era patético –mi impresión–. Terminamos en la investigación diciendo que eran grupos de estudio que se volvían grupos de terapia: “la universidad nos engañó, nadie nos dijo que esto era así”, decían.

Había ido a lo del Ministerio, había ido a Secretaría de Educación; iba cuando llamaban a las universidades. Un día me llama una colega y me dice que Constanza Alarcón⁵ “quiere que se vaya para Secretaría de Integración”. Y a mí eso me parecía delicioso. Retirarme un poquito, aunque en ese momento ya había logrado unas cosas en la Universidad. Dije: “¡ay, sí! ¡Eso me parece de muerte! ¡No puede ser posible!” Era: “yo quiero cambiar el mundo, ¡qué cosa tan rica!, ¡sí!, dígame que sí, que hablemos”. Hablamos. Y apareció este personaje que es Constanza; ella es una mujer que viene también de la academia, manejándose en mil sitios; es un personaje bastante peculiar y maravilloso. Le cabe todo y tiene una capacidad de trabajo ¡miedosa!

Yo había estado en Israel por una beca de educación en ciencia y tecnología, y ahí veía uno cosas, desde chiquiticos hasta bachillerato. ¡Maravilloso! Por ejemplo, los rincones estaban en todas las instituciones, había una cosa institucionalizada.

Me decían: “¿usted en el Doctorado y se va a ir para Secretaría de Integración?” Y yo decía: “sí, es que no lo pienso dos veces, me parece una delicia ir a mirar qué pasa en los jardines”. Me fui. La idea era hacer un currículo para la educación infantil. La educación inicial no tiene un currículo, eso es todo un drama: “¿cómo se le ocurre que haya un currículo!”. Mi pelea es que hay un currículo real, ¿qué hacemos? Y del más tradicional. ¿Para qué peleamos? ¡Hagamos uno! El año pasado –que me invitaron a Secretaría de Educación– me decían: “¿el currículo no será que escolariza?” Yo les decía: “es que los niños están escolarizados, de golpe el currículo los puede desescolarizar un poquito” si explicamos de qué se trata. Lo terminan volviendo una malla, cuando es una cosa que orienta.

Sarah Flórez: no es tan frecuente esa comprensión del concepto de currículo en las políticas.

Graciela Fandiño: sí, pero ¿es que yo qué culpa? Tengo mi Maestría en Currículo, la estudié en el año 1981-82, pero a raíz de la tesis de Doctorado me tuve que meter con los conceptos de currículo y con todo el cambio que ha habido en la mirada. Y bueno, recuerdo una frase súper chévere que me decían: “el concepto de currículo es mucho más potente políticamente que –incluso– el concepto de pedagogía que es tan etéreo”. Porque los anglosajones no tienen la palabra *pedagogía* como nosotros la tenemos. El concepto de currículo es para decir: ¿qué?, ¿cómo? y ¿por qué? Eso es fuertísimo. Entonces ahí nos metimos a hacer el currículo de Bogotá.

Soy de la línea de: “muestre lo que hay y damos pasos”. No es decir: “esto que hay

es una mierda”. La Secretaría de Integración —cuando estaba Ángela María Robledo— ya había hecho un documento que hablaba de dimensiones del desarrollo, que empezaba a hablar de juego, arte, literatura y ambientes. Dije: “¡avancemos! No nos pongamos a discutir si las dimensiones sí o no, ahí están en la ley, ahí están en el documento del Ministerio; yo creo y sigo creyendo en las dimensiones”. A los que yo entrevistaba me decían: “eso es un avance”. Y realmente, si usted mira el currículo de 1982 de preescolar, habla de áreas; las dimensiones son un avance con respecto a eso. A ese documento que tenía la Secretaría le pararon pocas bolas y por eso salió de circulación. Es un documento estructurado por dimensiones; incluso lo pensé mucho en el documento que yo iba a hacer, pero me arriesgué a plantear por cada dimensión lo que llamábamos *ejes de trabajo pedagógico*: qué es lo que usted más o menos debe trabajar en cada dimensión. Muy pensado, eso está escrito —o esa era la pretensión— en qué es lo que tiene que hacer la maestra, más que preocuparse por qué es lo que va a lograr un niño. Por ejemplo: “usted le debe leer cuentos al niño...”

Sarah Flórez: una orientación que permita organizar el trabajo...

Graciela Fandiño: sí, que le permita a la maestra organizar el trabajo.

Y aparecía juego, arte, literatura. Yo había dicho: “juego, arte y literatura no solamente. Los niños exploran el medio, se hacen preguntas sobre las cosas, los objetos, las personas”. Me peleo y me sigo peleando porque los dejen jugar. Desde luego, creo en la literatura; el arte también me parece fundamental, pero también, en arte, preguntas sobre el mundo. Entonces dije: “hay que

hacer otro documento que se llame exploración del medio”. Se hizo ese documento.

En ese momento, las universidades estaban haciendo una sistematización de experiencias con la Secretaría de Integración, entonces aproveché para invitarlas, que leyeran el documento, que se sintieran partícipes. Pasa de todo en esas cosas, pero en general la gente estaba abierta. Digo “pasa de todo” porque un coordinador de una Universidad decía que estaban “muy preocupados por la educación religiosa y por el inglés”. Yo sostengo: con que aprendan a hablar en su idioma, que se apropien de su lengua “materna”, sería suficiente. Estando de acuerdo con que ojalá tú sepas inglés, yo sepa inglés, y todos. Soy de una generación que con el Doctorado me tocó aprender a leer en inglés, pero ya se me olvidó también.

Entonces, eso se hizo y tuvo muy buen recibimiento. Algunos criticaban: que las dimensiones no eran áreas ni clases. El documento salió y para la Secretaría ha sido siempre muy orientador. Uno con mucho miedo; inclusive siempre he querido que haya una parte que se llame Estrategias Pedagógicas, que es hablar de rincones y de proyectos, que son las formas genéricas de trabajo de la educación inicial. Maneras de hacer rincones son cincuenta; hay unos principios que son los que permiten que los niños se muevan con cierta libertad y hagan cosas chéveres en el jardín infantil.

El lineamiento de Bogotá lo terminamos en el 2009; todo el 2010 fue perfilar el documento final y se publica. Como en el 2012 me devuelvo para la Universidad, pido un sabático y coincide con que Constanza Alarcón —que ya estaba en la Estrategia De Cero a Siempre— nos llama a mí y a Yolán-



da Reyes y dice: “quiero un documento”, “quiero juego, arte, literatura y exploración del medio, no quiero más”. Ella dijo que yo me comprometiera con juego y exploración, y Yolanda con arte y literatura. Pero claro, no me imagino un documento suelto así, no. Volvimos a plantear otro lineamiento –llamémoslo así–. ¿Ese no lo conoces tú? El documento base.

Sarah Flórez: ¿los referentes técnicos para la educación inicial que se publicaron en 2014?

Graciela Fandiño: antes de eso; los referentes salen de un documento base.

Ahí está en la web ese documento base que hicimos, todavía no lo han eliminado. Aquí es donde va a empezar el drama de la situación.

Pensé: “¿voy a hacer lo mismo que ya hice hace dos años en Bogotá? ¿De dónde hago otra cosa?” Pero uno va continuando.

El Banco Interamericano de Desarrollo –BID– nos hacía el contrato. ¿Yo qué entiendo? La plata sale del Ministerio. Toca gestionar por las entidades que tienen la plata; fue el BID que nunca se metió para nada. Lo único fue firmar. Digo esto y hago un paréntesis: “esto ha sido muy chistoso porque, sobre todo en la academia, termina siendo muy mal visto que uno trabaje en la política”.

Sarah Flórez: como si se vendieran...

Graciela Fandiño: ¡exacto!

Una colega suya me decía: “profesora, es que de usted dicen que usted está dedicada a la política”. Y le dije: “un momentico, llegué por ser quien soy a la política. Yo no

tengo ninguna amistad con nadie”. Creo que en una de esas reuniones, cuando salió un documento sobre competencias –además yo soy alebrestadísima, peleonsísima– yo decía –como tú–: “increíble, este país no tiene un currículo de educación inicial”.

Sarah Flórez: ¿fue en una reunión a propósito del documento 10 del Ministerio sobre *Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia*?

Graciela Fandiño: no, antes.

Sobre el documento 10 también fuimos a discutir. Yo dije: “esto no es un documento pedagógico, esto es un documento de desarrollo, ¡hermosísimo!, pero no es un documento que le hable a los maestros del tema pedagógico”.

Sarah Flórez: su base es la psicología.

Graciela Fandiño: es un documento psicológico muy bueno. Yo decía: “me siento muy orgullosa de conocerlo, pero esto no es un documento pedagógico, esto no orienta”. Las maestras necesitan, les gusta que haya un currículo...

Sarah Flórez: coordenadas...

Graciela Fandiño: exacto. No para que lo sigan tal cual; para tener un mapa de la cosa.

Sarah Flórez: a veces se piensa que quien trabaja para el Ministerio solo obedece. Y al final, no siempre es una institución que alberga todo el saber para prescribir y ordenar –a las personas que contrata– qué hacer y cómo hacerlo. Los llama para responder preguntas, resolver situaciones justamente.

Graciela Fandiño: exacto.

Nos sentamos con Yolanda Reyes a hacer ese trabajo. Ella es un personaje público: escribe una columna cada quince días en el periódico, la invitan a todas partes de Latinoamérica a que hable de literatura infantil; se mueve en un mundo con el que yo no tengo nada que ver. Soy una mujer de una generación en la que no aprendió tanto a ser un personaje público. Creo que las que vienen ya lo saben más, a mí me tocaron las primeras peleas. El mundo público es una cantidad de cosas que no entiendo y que no me interesan.

Hicimos el documento. Ahí dice – por ejemplo–: *¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inicial?* ¿Y qué tiene ese apartado? Antecedentes de la política internacional y nacional, políticas y legislaciones sobre educación de la primera infancia en Colombia, la política educativa y la educación en Colombia. Se trataba de recoger lo que ha habido en primera infancia en Colombia; que es un poco el Ministerio de Educación y Bienestar Familiar. Con el problema de que los documentos de Bienestar no salen afuera y hasta este momento no crean política.

Sarah Flórez: no son referentes...

Graciela Fandiño: no son referentes. Cuando se hizo el lineamiento de Bogotá, ya era para toda la ciudad.

El documento tiene contenidos como: “premisas de la educación inicial”, algo sobre desarrollo, concepto de educación inicial, las dimensiones y pilares. Lo que se llama en este documento pilares de la educación inicial ya lo habíamos construido para Bogotá; ese concepto fue construido

con la ayuda de Yolanda. Teníamos otro que era algo como “Conceptos estructurantes”. Recuerdo en el debate tratando de explicarlos: “jugar, hacer arte... eso es lo que van a hacer los niños a los jardines; son los conceptos que estructuran la propuesta pedagógica”. “¡Ah! ¿Como unos pilares?” –dijo Yolanda–; le dije: “ay, perfecto, ¡precioso!”. Nos dedicamos a escribir y aquí está bien desarrollado el término “pilar de la educación inicial”. Las dimensiones no van a tener ningún desarrollo –como lo tuvieron en el lineamiento de Bogotá–, porque todo se va a desplegar en lo de los pilares: juego, literatura, arte y exploración.

Sarah Flórez: ¿podríamos decir que esos cuatro pilares son los que configuran el currículo del nivel inicial?

Graciela Fandiño: yo diría que sí; entendiendo que currículo en el nivel infantil tiene que ver con los haceres. Lo que pasa es que solo ellos, sin tener la mirada de las dimensiones, es inexplicable...

Sarah Flórez: se pueden instrumentalizar...

Graciela Fandiño: ¡exacto! Hay que cuidarse: uno tiene que entender por qué es que los niños tienen que jugar y qué es lo que están desarrollando cuando juegan, cuando les leen los libros... Y eso está en las dimensiones.

Hay otro tema con las dimensiones, que es lo que te decía de trabajar sobre lo construido. Una autora argentina, Delia Lerner, que trabaja la lectura y la escritura, pero siendo pedagoga –no como Emilia Ferreiro, psicóloga–, se basa en un francés que dice: “el problema en educación es que todo el tiempo están cambiando los términos, los



conceptos”, y eso es como para siempre hacer sentir a los maestros que no saben nada, que les toca cambiar todo.

Sarah Flórez: una operación de inferiorización...

Graciela Fandiño: sí. Por eso peleo; es más fácil re-conceptualizar que volver a inventarse otros conceptos para que quede todo en cero.

Retomando el contenido del documento base, allí se introdujo un apartado de ambientes, de estrategias pedagógicas: rincones, talleres, proyectos, asambleas... Cosas así en general; relación entre la familia y el maestro. Se trata de otro documento curricular. A mi modo de ver –y coinciden muchas personas conmigo– dimos un salto: logramos meternos en lo que llaman ahora las “actividades rectoras” –tengo unos problemas con ese nombre–. Estos aspectos que le menciono no quedaron en los referentes, pero en el documento base sí está planteado porque yo les decía –Yolanda ahí no estaba muy de acuerdo–: “de cero a un año –sin miedo– ¿qué es lo que hay que hacer en juego, arte, literatura y exploración?” Dar orientaciones; no es que les vayamos a decir todo, pero ¡ayudemos un poquito!

Los maestros en general no necesitan currículos tan prescriptivos, pero los de infantil, yo sostengo: ¿cuándo es que se sientan a reflexionar? A ver: ¿el viernes pedagógico una vez al mes que tienen que llenar cuarenta formatos? La posibilidad de reflexión de un maestro de infantil en las condiciones de la oferta pública –todo lo de ICBF– es mínima. Entonces, darle herramientas: a las cinco de la tarde cuando llega a su casa –tiene cuatro hijos–, entra, los atiende, les ayuda a hacer la tarea y después llega el marido. A las diez

de la noche no se sienta a leer a Vygotsky, ¡está mamada! De golpe se mete a hacer un diplomado –con enormes esfuerzos– y lee las cosas. Mejor dicho: ese es nuestro papel, escogerle lo mejor; no lo más sintético ni lo más simplista –porque detesto esa mirada–. Soy una profesora universitaria, no me voy a poner a hacerle el resumen.

Sarah Flórez: me sorprende ver un apartado en el índice dedicado a los maestros y maestras del nivel; se piensa mucho en los desarrollos de los niños y escasea la reflexión sobre las maestras...

Graciela Fandiño: y son bonitos porque ese es mi tema. Eso lo quitaron. Sacaron un documento de recurso humano.

Bueno (continúa la lectura de títulos y fragmentos del documento): “Introducción; ¿qué se explora?; ¿cómo se explora?; el papel del maestro en la exploración; propuestas pedagógicas –inclusive de 0 a 3–. Aquí no hay nada que le diga de 6 a 12 meses, aunque trato de decir –por ejemplo–: “a partir de los seis meses los niños se sientan por sí solos; entre los ocho y los doce meses se desplazan; de uno a doce el bebé explora, también va adquiriendo autonomía para comer; la comida es todo un medio de exploración para esta etapa, los juegos heurísticos; se propone la exploración con arena, juego”. O sea, cosas que no van a tarar a nadie, no. Al contrario, abren puertas, dan ideas para pensar. Porque en pedagogía parece que se piensa que desde la ignorancia es que sale la creatividad –espantosa situación–. Dicen: “es que le quitan la creatividad a la maestra”. No, no le quitan la creatividad, se la potencian.

Con este documento yo –la verdad– estaba feliz, decía: “¡lo logramos!”. Era un

primer borrador. Incluso, hubo dos personas más que contrataron para ayudar en las labores del lineamiento: Sandra Marcela Durán que aportó con el tema de juego –en la pedagógica había una trayectoria al respecto–; y una profesora que trabajaba ambientes, cuerpo; se llama Consuelo Martín –psicomotricista, un área que nosotros no tenemos–. El Ministerio las contrató, pero el documento era del BID, por eso ellas no aparecen ahí, nadie corrigió eso.

Con el borrador ya listo se cometió un error muy grande que fue no convocar primero a las universidades, sino mandar el documento a la discusión nacional. Siempre dije: “lo primero tiene que ser una mesa de las universidades”. Y empezó una cosa espantosa, pero los más espantosos fueron las universidades mismas. ¿Qué pasó? Yo de verdad ahí me pierdo. Mandaron muchas cosas. Una persona escribe: “eso es un documento para pobres”. Y yo decía: “¡no!, no puede ser posible que creamos que el juego, el arte y la literatura es para pobres y que los ricos tienen que estar sentados chuzando papelitos”. ¿Desde dónde usted hace una observación de esas? Yo siempre había defendido que las universidades sí formaban en la perspectiva de lo que llamo potenciamiento del desarrollo –que los niños van a los jardines a hacer lo que más puedan, no a escolarizarse–, pero después entendí que no, que algunas universidades difunden la primarización de alguna manera. Creo que en las universidades públicas nos damos el debate, pero ahí están también los que están preocupados porque las maestras en formación no saben hacer una guía.

Se vino el mundo encima: “que ese término de pilares era absurdo”. A mí me parece más absurdo que se hable de actividades

rectoras, porque digo: “los pilares son las actividades de los niños: la acción, la actuación de los niños; ¿qué hace un niño? Jugar”. Ahora, usted le da contenido, no de las materias –como se le ha dado toda la vida– sino de pensamiento, de expresión. De los cuatro pilares creo que juego tiene mucho desarrollo, aunque todavía falta; de los temas más desarrollados es el de literatura. Evelio Cabrejo –por ejemplo– sin creer que los maestros tienen que explicar exactamente cómo funciona la psiquis –que él dice es difícilísimo de explicar–, muestra el papel que cumple que le lean a los niños: el papel simbólico, afectivo, de lenguaje. Ahí usted queda convencido de que a los niños hay que leerles cuentos, sin necesidad de meterle en esta sofisticación de la investigación de lo que pasa en la psiquis.

Pero es eso: entender para qué todas esas cosas. Siempre he pensado como educadora de primaria que soy –es decir, no desde la ignorancia, sino desde mis ideas–, que a eso era que iban los niños. Nunca hubiera puesto a mi hijo en un jardín infantil donde le hubieran puesto tareas o le pidieran cartillas. Mejor dicho: ya después tiene toda la vida para hacerlo, lo va a hacer y no hay ningún problema. Pero es absurdo con los niños chiquitos...

Sarah Flórez: es desconocerlos...

Graciela Fandiño: es que es un desconocimiento total.

Sarah Flórez: y se armó un lío...

Graciela Fandiño: sí. Como estaba el Documento 10, me acuerdo de que una profesional del Ministerio me llamó y me dijo: “necesitamos hablar contigo. La gente dice que está muy bien lo de los pilares, pero hay



que seguir con el concepto de competencia”. Después el Ministerio me contrató –por intermedio de una Fundación– para concluir el documento base. Todavía no se había armado el drama; se empezaba a sentir el malestar, no de las maestras, sino de la gente que tiene poder decisorio; no sé quién.

Les dije: “firmé el contrato, pero a mí no me han pagado nada ni he hecho nada. Si quieren rescindimos el contrato, pero no voy a trabajar el concepto de competencia. Y créame que no es que no entienda que desde la psicología hay un afán por hablar del concepto, pero es que el concepto de competencia en pedagogía tiene unas implicaciones espantosas y el concepto se va a usar es en pedagogía”.

No soy experta en el tema, pero, de principio, cuando usted traspasa unos conceptos de un lado a otro, eso no funciona como usted piensa. Entonces dije: “no voy a hablar de competencias, de pilares sí. Muy bien los que hablen de competencias, sé que ahí hay buenas intenciones, no tengo problema, pero yo no lo voy a hacer”. Mi lucha es por la desescolarización, la des-primarización de la educación inicial; cada vez es más clara. Mi pelea es que también pasen cosas. La gente cree que porque uno está en desacuerdo con la primarización lo que quiere es que dejen a los niños ahí tirados. ¡No! Los niños son una maravilla, pero que pasen cosas sensatas. Las artes les potencian todo lo que quieren –ahí está todo lo que ha mostrado Reggio Emilia–, la exploración del medio, los proyectos, los talleres, eso les dispara millones de cosas. Mi posición nunca es “dejemos a los niños tranquilos”.

Sarah Flórez: como abandonados...

Graciela Fandiño: abandonados, sí.

En lo único que peleo donde se deje a los niños, no abandonados sino organizados, es en el juego. Ahí sí no creo que tenga uno que intervenir gran cosa. No hace falta. Y lo interesante es que jueguen entre ellos. Un adulto jugando con un niño es otra cosa; no porque no sea válido, pero el juego que lo potencia es el que hace con todos los otros niños. El resto de actividades son con intervención adulta: leer un cuento –necesita que se lo lean, que se lo cuenten–; en arte necesitamos que le propicien cosas –ahí sí que hay mucha más estructura–; igual en exploración. No estoy hablando de un maestro que se sienta a nada, estoy hablando de una cosa chévere.

Sarah Flórez: permítame una interrupción antes de volver sobre el destino de la discusión del documento base. ¿Puede desarrollar un poco más cuáles son las consecuencias que tiene en el territorio de lo pedagógico el concepto de competencias?

Graciela Fandiño: por lo que uno conoce –que ha trabajado hartito– no puede decir: “que los niños desarrollen competencias”; tiene que decir cuáles competencias y ahí sí centrarse, pero eso termina bajando mucho más, o sea: tiene que hacer esto, aquello, se vuelven logros; porque es que las competencias, me perdona, pero son logros –no nos echemos carreta–. Eso sí que es nefasto en educación infantil.

En una investigación que estábamos haciendo con una Escuela Normal, nos decían “nosotros tenemos los siguientes logros”: “los niños de tres años formulan hipótesis, de cuatro las comprueban” ... Unas imbecilidades que digo: “esas cosas no pasan”.

¿Pero si les da porque pasen? Esas son formulaciones que a la hora de la verdad no tienen mucho sentido, pero, una cosa es dar orientaciones curriculares y otra cosa es decir “los niños tienen que lograr esto” ...

Sarah Flórez: prescribir un deber ser sobre el desarrollo del niño hace que recaiga sobre él toda la responsabilidad...

Graciela Fandiño: exactamente, cae todo sobre el niño y cae sobre la obligación que tiene la maestra con el niño.

Hay un documento de evaluación de los niños de cinco años que hizo el Ministerio después de haber hecho el Documento 10. Personas de una universidad tienen una prueba que se llama “Jugando y aprendiendo” –algo así–: esa prueba puede preguntar si los niños de cinco años cuentan sin tocar los objetos. Una persona del Ministerio decía que su hijo había estudiado en un colegio donde la maestra le hacía poner las manos atrás para que el niño no contara con los dedos. Y yo le decía: “pero, mire que eso es lo que dice la prueba de transición”. Porque cuando la prueba pregunta si el niño cuenta sin tocar, pues le está diciendo que un niño debe contar a los cinco años sin tocar los objetos; eso es lo que le está diciendo, y que ojalá no use las manos. ¿Cómo lee un maestro eso?

Sarah Flórez: se vuelve un mandato.

Graciela Fandiño: y entonces la maestra es una perversa porque les amarra los dedos. No, perversa la prueba que le pide eso. Entonces no es que son interpretaciones, no se puede dejar a interpretaciones ese tipo de cosas porque la maestra se cree el cuento de que lo tiene que hacer; ella quiere hacer lo mejor que puede su trabajo, quiere que los

niños aprendan. Y si los expertos del Ministerio le dicen que tiene que hacer eso...

Sarah Flórez: seguro es porque creen que tiene que ser así...

Graciela Fandiño: entonces “seguro que eso está comprobado y la errada soy yo”. Eso es un drama.

Sarah Flórez: es clara esta ampliación, perdón por la interrupción.

Graciela Fandiño: no, al contrario, buenísima. Es que el desconocimiento a los maestros es impresionante.

Sarah Flórez: pero, entonces, ¿qué pasó con el documento?

Graciela Fandiño: por lo menos lo dejaron en la página web (Risas).

Hace como un año fui a Popayán y una profesora de la Universidad lo llevaba impreso y me dijo: “firmemelo”. Creo que logramos dar un paso y meternos donde la gente necesitaba, que es dar pistas y dar ideas.

Sarah Flórez: inspirar.

Graciela Fandiño: inspirar, es un documento inspirador. Eso lo dicen muchas maestras.

Después iban a hacer la caja de referentes. Me llamaron y me dijeron: “usted va a hacer un documento”. Eso de *Sentidos de la educación inicial* –que es el nombre de uno de los documentos de la caja– lo construimos para este documento base. La idea era hablar de sentidos en lugar de objetivos de la educación inicial. Cambiarle un poco la estructura acartonada de los documentos



curriculares, pero conservar el contenido y no plantear los objetivos clásicos como se plantean. Tratar de escribirlo desde otro lado, reinventárselo.

Dijeron que iban a contratar gente para hacer los referentes técnicos, que yo solo podía tener un documento que era sobre la historia de la educación inicial. Dije: “sobre la historia de la educación inicial tengo un capítulo en mi tesis doctoral, ¿volver a escribir eso? Y es también un tema en el que no tenemos muchos desarrollos; un poco el libro de Hugo Cerda; volver a escribir eso no. El que yo sí quiero es el de exploración del medio”. Siento que ese sí es mi hijo; literatura y arte, eso ha estado toda la vida. Entonces hice ese. Hay un autor que ha llevado a hablar de exploración del medio —el italiano Franco Frabboni— y que tiene un libro que se llama *El medio: el primer abecedario de los niños*. ¿Qué más que eso? No, todo eso lo quitaron, esto fue una peleadera...

Sarah Flórez: lo limpiaron...

Graciela Fandiño: lo limpiaron de cosas como, por ejemplo: “ese afán de que los niños estén juiciosos, sentados, es un afán que no es de los niños”. Desde luego, yo sé que una maestra necesita trabajar con un ambiente organizado. Los que somos maestros sabemos a qué se refiere eso, pero hay otras maneras de organizar a los niños. Quitan la crítica a la escolarización, las estrategias pedagógicas, los fundamentos —para mí serios—.

Sarah Flórez: ¿el componente crítico?

Graciela Fandiño: sí. Se vuelve una cosa —a mi modo de ver— como *light*, suave-cita, bonita, “¡los niños tan lindos!”.

Sarah Flórez: como infantilizado...

Graciela Fandiño: infantilizado. Sí, a mí me parece.

Sarah Flórez: ¿qué cree que pasó ahí?

Graciela Fandiño: hay como una idea de que “pobrecitos los maestros, y como están las madres comunitarias —hay que ser muy cuidadosos—, ellas no entienden”.

Bueno, también puede haber cosas personales. Yo voy descalificando y me imagino que genero unas rabias tenaces, también celos. Y sigue detrás una cosa que yo creo que es muy fuerte: “los pedagogos no saben”. ¿Me entiendes? “Cualquiera sabría”, “los psicólogos sabrían más” ¿no?

Están lanza en ristre haciendo la escala de valoración del desarrollo nuevamente. Me he peleado esa vaina y les digo: “cualquier maestro sabe cómo va un niño, es que hasta las madres”. Y lo tengo investigado.

Sarah Flórez: es un saber derivado de sus experiencias de relación con los niños y las niñas...

Graciela Fandiño: ahí hay un conocimiento. Me he dedicado desde hace dos años —y el año pasado que estuve por todas partes— a preguntarles a las madres y a las maestras: “¿cómo son los niños de un año?” ¡Perfecto! Lo que necesitan saber lo saben. De ahí a que sepan qué hacer con él, no ponerle la guía, eso es otro problema y sobre eso no se ha hecho gran cosa en la política. Parece que da miedo tocar el tema —aquí entre nos—.

En una ley que piensan sacar dice: “prohibido hablar de dimensiones” —más o me-

nos—. Yo le digo: “prohíba las tareas para la casa”. ¿Para qué prohíben hablar de dimensiones? ¿Eso qué sentido tiene en pedagogía? Prohíban las cosas que realmente hacen daño, pero hablar de dimensiones no hace daño; eso habría que discutirlo. Son cosas así. Por más que haya personas con formación en pedagogía prima lo psicológico. Se sienten más serias...

Sarah Flórez: con más jerarquía...

Graciela Fandiño: con más jerarquía. Lo peor es que los cuatro pedagogos que tienen son los que más pelean con uno. Hice un documento para el ICBF y una de las pedagogas podía referirse a cosas como “la importancia de hacer un proyecto pedagógico con la comunidad”. Y en la ley va a aparecer que el proyecto pedagógico se hace con los niños, ¡con los niños! Y yo digo: “¿Qué? ¿Un consejo académico? A ver, ¿quién representa a los de un año? ¿Quién representa a los de dos?” O sea, “con los niños de primera infancia no se hace un proyecto; se hace partiendo de ellos, pero no con los niños”.

Sarah Flórez: excesos con la idea de participación...

Graciela Fandiño: eso no se hace con los niños, ni a los niños les importa, ni tienen por qué estar.

Sarah Flórez: ellos están ahí, muchas veces dispuestos y disponibles para recibir lo que se les ofrezca...

Graciela Fandiño: sí, y, además, eso es lo grave. Se adaptan, les toca: es que saben que no tienen salida. Si los dejan de querer ¿qué hacen?

Sarah Flórez: muy freudiano eso...

Graciela Fandiño: sí —es que es freudiano—. Si empiezan a presionarlos porque tienen que aprender a leer y a escribir desde los tres años, pues lo hacen; así se gasten todo el tiempo en esa idiotez.

Por ejemplo, también sucedió que escribí: “el proyecto se practica”; y me responden: “se aplica”. Dije: “¿cree que me equivoqué y era aplicar?”. “Practicar y aplicar son dos conceptos diametralmente opuestos en pedagogía. Practicar es pensar, aplicar es hacer lo que otros me dicen”. Le mandan a las colegas para que peleen con uno, o ellas se lo asumen...

Tampoco quiero la escolarización que FECODE está proponiendo. Es que de la escolarización sí estoy en contra; que vayan los niños a la escuela, pero pilas ¿a qué van? Esto es dramático, en general. Y otra colega se dejó meter en el cuento de la malla curricular, ¿cuál malla curricular? Yo de esas cosas diría: “entreguen el lineamiento, dejen que las maestras trabajen —sobre todo las de educación formal—; en tres años recojan qué han construido y sobre eso hagan algo”. Mallas curriculares, no. Donde todas son licenciadas, donde más o menos tienen tiempos, donde tienen unas condiciones —sea lo que sea, un poquito mejores que en los jardines infantiles—, ahí hay que dejarlas que piensen, que produzcan.

Con el *boom* de la educación inicial, un psicólogo montó desde hace mucho tiempo un programa —en una entidad muy reconocida— para enseñar a leer y a escribir a los niños desde los tres años; son unas cartillas. Tiene cartillas hasta para los de dos años...

Sarah Flórez: ¿para que aprendan a leer?



Graciela Fandiño: para que empiecen a aprender a leer y a los cuatro lean. Muy desde Emilia Ferreiro, muy redactado, todo lo que tú quieras.

Sarah Flórez: presumiendo de constructivista...

Graciela Fandiño: sí. Y eso es general, en esos jardines, es un horror.

En mi estudio sobre principiantes, una de las maestras que trabajaba en esa entidad decía: «es que los niños de tres años no están interesados en las vocales, y entonces a mí me toca como obligarlos, seducirlos, decirles: “juegan un ratito, pero ahora se aprenden las vocales”».

Me llamaron, que querían hacer un cambio en el modelo y pensé: “no puede ser, de una, lo que sea”. Fuimos e hicimos mucho trabajo. En un momento dado les dije: “para mí es fundamental hablar con las maestras, no quiero hablar con las coordinadoras”.

Sarah Flórez: las maestras saben...

Graciela Fandiño: a las maestras les toca todo el día el asunto.

Fui como a unos cinco o siete jardines. Les hacía tres preguntas: “¿ustedes qué piensan del programa –del modelo–?” “¿Cómo son los niños con los que ustedes trabajan?” “¿Ustedes creen que lo que ustedes hacen se adapta a los niños?” Las entrevistas son maravillosas, terminábamos y me decían: “gracias, es la primera vez que nos preguntan qué pensamos”. Y ahí quedó, ni siquiera me llamaron a que les contara qué pasó. Perdieron un contrato, entonces les cambió todo. ¡Ni por curiosidad!

Cerrando lo de la valoración del desarrollo, siempre les decía: “los maestros sa-

ben de los niños, nadie está con los niños más que ellos”. La mamá, desde otro punto de vista. “Si ustedes quieren saber cómo va cada niño, pregúntele a los maestros o diseñen algo que los maestros planteen, pero no en términos de escala de valoración, sino de lo que son los niños”.

Cuando llegué a la Secretaría de Integración habían aplicado una escala. Había gente que me decía: “me llegó esto de un niño que tiene esto”, ya diagnosticado, pero “las maestras dicen que eso es mentira, que ese niño no tiene eso”. Y comento eso en las reuniones y les digo: “me muero de la pena, pero creo en la maestra y no en la prueba”, “esas cosas son peligrosísimas”.

Todo para decirle: sabían que yo iba a joder. Una vez alguien decía: “los niños acaban a los cuatro años y escriben su nombre”. Yo les decía: “para que un niño que acaba a los cuatro años escriba su nombre lo han tenido que poner a escribir el nombre todos los días durante seis meses”. Si no, no lo escriben. Se lo digo porque los he visto –he estado en las aulas–. Le decía a una persona de la alcaldía: “en la tesis doctoral estuve tres meses y estaban de cinco años –eran de transición–, y una maestra todos los días les ponía una guía. Y todos los días los niños iban por su tarjetica con su nombre –esa práctica que es de todas partes– a copiar su nombre. Tres meses y había un niño que ya lo escribía. ¡Uno de treinta!”. Nunca fueron capaces de decir: “mire la escala a ver qué piensa”.

Sarah Flórez: no se discutió...

Graciela Fandiño: no se discutió. A las maestras no les vale discutir; tiene que crearse un ambiente para la discusión.

Sarah Flórez: para que ellas puedan hablar...

Graciela Fandiño: ¡claro! Quisiera hacer un trabajo sobre eso, sobre la percepción que tienen las maestras. Pero es que las maestras cero: el tema pedagógico no tiene estatus; los maestros somos vistos como unos bobos, que no sabemos...

Sarah Flórez: inferiores intelectualmente...

Graciela Fandiño: inferiores intelectualmente.

Sarah Flórez: aplicadores, como usted decía.

Graciela Fandiño: aplicadores... Pero porque también en el fondo ahí hay un problema –y ahí sí cierro– de clase. Por ser esa una profesión...

Sarah Flórez: de “estrato bajo” ...

Graciela Fandiño: de “estrato bajo”. Cuando les aparecen personas como uno que no es de estratos, que les quiere hablar de par a par, lo único que les interesa son estrategias. Es la única profesión que se supone no debe conocer los desarrollos que ha tenido para poder ser creativos. Porque le dicen a uno que si les da ideas entonces les acaba la creatividad, como si la creatividad no se construyera sobre el saber y no sobre la ignorancia. ¿Cuál que les vamos a quitar la creatividad? ¡No, al contrario, se las dispara!

Ya te di una panorámica.

Sarah Flórez: ¿me permite hacerle dos preguntas antes de terminar?

Graciela Fandiño: sí, claro. Es que me da pena es contigo también...

Sarah Flórez: le pediría desarrollar un poco más una idea a propósito de los sentidos de la educación inicial: usted estaba hablando del potenciamiento del desarrollo, de esa lucha contra la escolarización de los niños del nivel...

Graciela Fandiño: esa es mi lucha...

Sarah Flórez: si decimos “potenciamiento del desarrollo” ¿Qué estamos diciendo? ¿Qué esperamos que se produzca?

Graciela Fandiño: esa ha sido como mi gran apuesta. Publicaron en la Revista Educación y Cultura de FECODE un artículo en contra del no uso de la palabra aprendizaje; era una psicóloga de la Universidad Javeriana.

Sarah Flórez: ¿está peleándose que se use mejor aprendizaje y no desarrollo?

Graciela Fandiño: sí. Y le voy a contestar: no crea que usamos desarrollo y no aprendizaje ingenuamente. Porque aprendizaje en educación está ligado a enseñanza. Si yo me pongo a decir qué es lo que los niños tienen que aprender, estoy diciendo qué es lo que los maestros tienen que enseñar. Desde luego creo que los maestros enseñan, desde luego en primera infancia hay que reconceptualizar la enseñanza: es un adulto que organiza, orienta, acompaña, reta, invita, arma, plantea, provoca, diseña; que sabe relativamente qué quiere.

Una definición: *potenciamiento del desarrollo* es –la tomo de Paniagua y Palacios– una pedagogía que respete las características y las necesidades de los niños de acuerdo con sus edades. Que lo deje crecer, que le dé tiempo, que no hay afán. Insisto, y últimamente he sido muy radical en decir: “no es espontaneísmo, no es que yo crea



que los niños aprenden si los dejamos ahí tirados, solos, ¡no! Hay una intencionalidad, hay un conocimiento, hay una pedagogía que los acompaña, que los reta, pero no van a aprender a la escuela”. Esta mujer hace una pregunta que dice: “¿qué diferencia hay entre ir a un jardín o quedarse en la casa con la mamá?”. En el fondo yo diría que con la mamá sola, pues, ¡qué hartera! Y siempre me he sostenido en eso, pero como lo hicimos en mi generación: nos quedamos con los hermanos y ahí jugamos...

Sarah Flórez: se crece ahí también...

Graciela Fandiño: de hecho, crecimos ahí. Los niños no van a los jardines a crecer más rápido, van a ampliar experiencias, a igualar oportunidades –eso es lo que yo sostengo–, pero no van a hacerse más inteligentes. La educación inicial –para mí– es una respuesta social y política a la situación –de la cual no me quiero devolver– de las mujeres en el mundo laboral. Digo: “necesito el mejor jardín para mi hijo porque necesito seguir trabajando. No puede estar solo conmigo, ¡qué pereza!” ¿Sí me entiendes? No estoy esperando que él vaya a aprender más que en casa –con buenas condiciones–. Ahí están las mamás que se quedan con tres, cuatro chicos –y eso está muy discutido, eso lo han investigado– y no hay grandes avances en los niños de los sectores medios altos que van al jardín. No hay grandes avances porque no entienden las cosas mejor, no van a crecer más rápido. Van a su ritmo. Claro que, desde luego, la socialización, el aprender a vivir con otros es vital.

Sarah Flórez: no es la institución la que aumenta la inteligencia...

Graciela Fandiño: es que, a la escuela, al jardín infantil, no van a volverse más

inteligentes y a aprender más rápido. Uno no puede ser ingenuo y decir: “en los sectores populares hay las mismas condiciones para que un niño juegue, para que a un niño le lean, que le hablen y explore”, ¡no, desafortunadamente no! Entonces, en ese sentido igualemos oportunidades –digámoslo así–. Pero no pienso que vaya a hacer otras cosas que ya se han mostrado como que son las que son –insisto–.

Eso de los cuentos –por ejemplo– no lo tenía uno tan claro hace treinta años: que había que leerles desde chiquitos –digo desde chiquitos, desde el vientre es otra cosa que hasta a mí me parece difícil de digerir; algo le creo–. Sí ha habido avances en dejarlos pintar, entregarles materiales, hablarles.

A mí sí me gusta mucho en eso –lástima que se hubiera vuelto una franquicia aquí– Reggio Emilia. Son años de trabajo y de respeto por lo pedagógico y trabajando juntos psicólogos y pedagogos. Y ¡claro!, un pedagogo en Italia no es lo mismo que uno acá. Como se ha implementado aquí terminan siendo los artistas los que mandan. Pero, el lugar de los pedagogos, de la gente que piensa qué hacer con treinta niños en un salón de clases –eso no es pecado decirlo–, concretar qué hacer 6 u 8 horas diarias con ellos, para qué, cómo, todo lo que eso implica; ese tema no lo trabajan sino los maestros, ese tema es de la pedagogía, aunque parezca tan simple y tan pragmático.

Sarah Flórez: el tema del oficio...

Graciela Fandiño: es el oficio, sí. ¿Qué hace usted con esos treinta?

Y además las maestras de infantil quedan realmente agotadas. Salen de trabajar, y ojalá pudieran ir a cine. Le decía ayer a alguien: “las madres comunitarias y las maes-

tras no llegan a su casa –como usted y yo– a navegar por Google. Tienen muchas otras cosas que hacer. Eso somos los profesores de la Universidad que para eso nos pagan, pero es que ¿tenemos cuántas horas de clase? El resto es para eso”. Un desconocimiento del trabajo de las maestras de educación infantil y no hay manera de que lo escuchen.

Sarah Flórez: por lo que escucho es ahí donde está el nudo...

Graciela Fandiño: en el ICBF les dije hace poco: “no se puede hablar de primarización –seriamente– y no se puede hablar de estrategias pedagógicas. En últimas, yo siento que aquí hay una idea de que dejemos todo como está; dejemos ahí para poder seguir criticando a las maestras, porque para criticar a las maestras están todos”.

Sarah Flórez: como si algunos ganaran si las cosas van mal...

Graciela Fandiño: sí, sí. ¿Cómo puede haber una disposición que diga que los niños no deben dormir en un jardín infantil? Dice alguien: “¡Ah! Pero es que yo he estado donde a los niños los dejan dormir tres horas”. De ahí a quitar la siesta a los niños chiquitos, ¿pero a quién se le ocurre?

Trabajando en una institución dije: “¿cómo así que aquí no duermen los niños?” En Santa Marta –con el calor más horrible del mundo–. Y me contestan: “porque entonces las maestras se ponen a descansar”. Es que, además: “¡Claro! mientras los niños duermen la maestra respira. Ha estado desde las ocho con veinte niños, ¿quién de ustedes se los aguanta?” Porque es que es eso: “¿ustedes han estado?” Eso dice Zabalza en una entrevista que le hicimos: “para hablar de educación infantil hay que haber estado en

un aula y entender de qué se trata el asunto”. “¿Cómo así que las maestras descansan de 1:00 p.m. a 2:00 p.m.?! ¡Qué crimen!” Que respire un poquito, se siente y haga uno de los quinientos formatos. Para hacer es lo que tiene. Era uno de los asuntos de las maestras principiantes; en la Universidad pelean: “¡ay! Es que ponen a dormir a los niños”. Yo les decía: “aguánteselo a ver” “¡Claro que los ponen a dormir! Además, los niños necesitan dormir”. Una estudiante después me decía –ya de maestra– que empezó a entender la importancia de que durmieran: “si no duermen, a las cuatro de la tarde están como los niños cuando no duermen: chinchosos. Entonces treinta chinchosos...”

Sarah Flórez: irritables...

Graciela Fandiño: irritables, porque están rendidos, no han dormido; y la maestra ahí es cuando pega el grito. Entonces les decía: “ustedes que se preguntan si serán tan tradicionales como esta maestra que grita a los niños: sí, si no crea las condiciones va a terminar pegando el grito a las tres de la tarde: “¡se callan todos, y se quedan quietos”. Es que no se estudian las cosas desde las condiciones y lo pedagógico queda como unas grandes declaraciones.

Hicimos con maestras de Bienestar Familiar un diplomado sobre juego, arte y literatura, lleno de lecturas maravillosas de las revistas estas españolas... ¡Porque no tenemos ni una revista! Setecientas maestras viniendo todos los sábados de siete de la mañana a cinco de la tarde. Una cosa admirable, increíble las ganas de: “a ver: deme cosas, muéstreme, ¿qué podemos leer? ¿qué podemos saber?”. Y estos dándoles las pildoritas...

¿Qué otra pregunta?



Sarah Flórez: usted ha hecho un recorrido donde muestra que en la base de todo esto pareciera haber unos menosprecios hacia las maestras, pero también hacia los niños cuando se produce lo que llama escolarización o primarización del nivel. Al ser no formal –aún–, el nivel inicial tiene la posibilidad de proponer prácticas distintas a lo propio de “la escolarización”. ¿De lo que se trata es de desescolarizar la escuela o cómo pensar este asunto?

Graciela Fandiño: ¿cómo te dijera? Soy de la década del setenta y sí que se hicieron discursos de desescolarizar la escuela.

Creo que la escuela hay que arreglarla, volverla más sensata. Pero a mí me parece bien que los niños y jóvenes tengan un sitio dónde estar, y que no estén al cuidado de los padres solamente. Además, la escuela pública para todos es un avance social sin precedentes.

Mi hijo dice un día que él quería la Universidad Pedagógica para estudiar pedagogía. Yo le hago un chiste y le digo: “donde menos estudias pedagogía es en la Pedagógica” (risas), “pero la Nacional tiene unas propuestas de educación”. Él dice: “pero en familia” y hace una frase: “¿y quién ha dicho que la familia es una mejor institución que la escuela?”. Pensé: “me lo está diciendo, luego no me angustia”. Paso seguido dice: “¿qué tal yo educado solamente por mi mamá y mi papá en la casa?” Y yo digo: “¡tiene toda la razón!”.

Entonces, hay que mejorar la escuela, no tenemos otra institución. Recuerdo alguna vez a Emilia Ferreiro en un congreso diciendo: “voy a creer que los niños pueden estar mejor en un club deportivo que en una escuela”. No, yo creo que el deporte tiene más taras que la escuela. Creo que la escuela

se puede –si quisiéramos realmente– humanizar.

A mí me encanta –con todo y lo que puedo estar en desacuerdo con las pruebas PISA– que se haya visibilizado un modelo como el finlandés, que sí se pueden hacer cosas sensatas si se quiere. Un finlandés dijo aquí en un congreso: “nosotros dijimos: hacer buena educación requiere pagarle bien a los maestros, ¿estamos dispuestos a pagarle bien a los maestros? Y dijimos sí, estamos dispuestos”. Hizo como tres afirmaciones así: “sabemos que los maestros son –en últimas– los que hacen el currículo, pero requieren acompañamiento, ¿estamos dispuestos a pagar tiempos y acompañamiento para los maestros? Sí, estamos dispuestos. Y eso es lo que pasa en Finlandia: asumimos que el tema es importante”.

Sarah Flórez: y asumimos las consecuencias...

Graciela Fandiño: “y asumimos las consecuencias”, ¡claro! Y esto no es de ahora. Uno vuelve y remira los libros. Hay un texto maravilloso que se llama *La educación errónea* y es todo ese debate de la preescolarización. Es un libro que originalmente es de 1987: usted ya encuentra la diferencia entre las escuelas escandinavas –donde los niños aprenden a leer y a escribir a los siete años–, comparadas con las escuelas francesas –donde los niños aprenden a los cinco años–. Y ya en el 87, el tipo tiene estadísticas que mostraban los bajos índices en fracaso escolar que tenían los países que esperaban.

Sarah Flórez: que les daban tiempo...

Graciela Fandiño: que les daban tiempo. Ya estaba escrito eso. Si el libro es del 87, la investigación es de los ochenta. Pero bueno, se visibiliza Finlandia y todos se

asustan porque allá eso vale plata. ¡Es que la educación vale plata! ¡Y plata es pagarles bien a los maestros! Las condiciones de las de infantil sí son vergonzosas...

Sarah Flórez: y ese modelo de implementación que terceriza...

Graciela Fandiño: ¡peor!

Sarah Flórez: me encantó escucharla, muchas gracias.

Consideraciones finales

Ante la expansión del “niñocentrismo”, esa reivindicación por la que se esfuerzan algunas tendencias presentes hoy en distintos discursos y en el mercado de eventos y ofertas de capacitación a propósito de la “primera infancia”, esa respuesta reactiva a las injusticias del “adultocentrismo”, el trabajo de la profesora Graciela ofrece un panorama que complejiza la interpretación de la educación infantil, situándola en coordenadas históricas, políticas y pedagógicas que plantean la necesidad de ubicarse en otros lugares, de construir perspectivas que le den su justo lugar a quienes participan de esa forma de vínculo que llamamos educación. En el foco de su reconocimiento se hallan tanto los niños como quienes se ocupan de educarlos, en este caso las maestras. La igualdad —en el sentido propuesto por Jacques Rancière, como signo que no borra la alteridad pero que interrumpe la producción de superioridades e inferioridades entre los sujetos— parece ser una clave ausente al mo-

mento de pensar la educación infantil en tanto concepto relacional cuya única cara no es la de la una infancia idealizada que paradójicamente ponemos en manos de unas maestras menospreciadas.

La atribución de saber a las maestras de educación infantil es el acto al que da forma el trabajo de la profesora Graciela y ese acto es político. Frente a la habitual suposición de distancia entre la infancia y la política, sus reflexiones demuestran una implicación con profundas consecuencias entre una y otra. En particular, evidencian la importancia de quienes median esa relación: las maestras⁶. Como lo recuerdan Frigerio y Diker (2009),

Los orígenes familiares o comunitarios no son lo único que marca a los pequeños (...). Las características de los tiempos y las políticas, las situaciones de guerra o de paz, la prosperidad o miseria del mundo constituyen algo que también se (les) impone. Puede decirse que la vida de los niños lleva la marca de las políticas de los adultos; la huella y los efectos de las decisiones de los grandes sobre el mundo al que pertenecen y al que recién empiezan a conocer. (p.132)

Por lo anterior, la publicación de este material es un modo de compartir y celebrar la obra de la profesora Graciela —que abre a múltiples discusiones—, de agradecer su persistencia en el trabajo de cuidar que las huellas y efectos de las políticas habiliten oportunidades de justicia e igualdad para los niños y niñas más pequeños, y para sus maestras.

NOTAS

-
1. Agradecemos a Manuela Arango Tobón por la transcripción, a Luisa Fernanda Acosta Castrillón por haber realizado una primera corrección y a Nancy Botero Areiza por acompañar en el camino las decisiones que dieron forma final a este texto.



2. Proyecto de investigación desarrollado entre 2016 y 2021 en el marco de la Convocatoria Programática del Comité para el Desarrollo de la Investigación –CODI–, de la Universidad de Antioquia.
3. Tesis Doctoral de Sarah Flórez, concluida en 2018.
4. En la ciudad de Bogotá es usual que se le llame “chinos” a los niños y las niñas. La expresión a comienzos del siglo XX se usaba para nombrar a menores de edad huérfanos o abandonados “en situación de calle”. Sin embargo, con el tiempo, su uso se fue generalizando y hoy se puede decir que es una forma de referirse a todos los niños y las niñas.
5. Constanza Alarcón es una psicóloga y educadora que para entonces se desempeñaba como Subdirectora para la infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá; posteriormente, coordinó la Comisión Intersectorial de Primera Infancia –adscrita a la Presidencia de la República–; actualmente es la Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
6. Sabemos que hay otros actores relevantes en la función de mediar en las relaciones entre infancia y política, entre infancia y sociedad; se resalta a las maestras por cuanto son las protagonistas de las reflexiones que hemos querido dar a conocer.

REFERENCIAS



- Diker, G., y Frigerio, G. (2009). *Tiempos de infancia. Argentina, Fragmentos de 200 años*. Argentina: Santillana.
- Fandiño, G. (2016). *Maestras, prácticas e investigación en educación infantil*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. LOM ediciones.
- Rancière, J. (2010). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.