

¿QUIÉN NO HA DERRAMADO LA LECHE?

CONCEPCIONES DE INFANCIAS QUE DETERMINAN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CON NIÑOS Y NIÑAS DE TRES A CINCO AÑOS



Clara Inés Rincón Rivera
Editora

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

Colección de Investigación

¿QUIÉN NO HA DERRAMADO LA LECHE?

Concepciones de infancias que determinan las prácticas educativas
con niños y niñas de tres a cinco años de edad, en cuatro
instituciones de la localidad de Engativá, Bogotá D. C., Colombia

Alexandra Villamizar Alarcón
Clara Inés Rincón Rivera
Martha Cecilia Molina Penagos
Henry Fernández Zipa
Jenny Consuelo Cuesta Montañez
Diana Paola Bohórquez González
Luz Esperanza Bustos Sierra



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Sistema UNIMINUTO

Leonidas López Herrán

Vicerrector General Sistema UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Rector Sede Principal

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Directora General de Investigaciones

Amparo Vélez Ramírez

Vicerrectora Sede Principal

Luz Alba Beltrán

Director de Investigación Sede Principal

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Coordinadora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

¿Quién no ha derramado la leche?: concepciones de infancias que determinan las prácticas educativas con niños y niñas de tres a cinco años de edad, en cuatro instituciones de la localidad de Engativa Bogotá D.C., Colombia / Alexandra Villamizar Alarcón... [y 6 más]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. Dirección de Investigaciones, 2016.

114 p. : il.
ISBN 978-958-763-169-2

1.Educación fundamental – Bogotá 2.Educación de niños – Estudio de casos – Bogotá
3.Competencia en educación – Aspectos sociales – Colombia i.Villamizar Alarcón, Alexandra
ii.Rincón Rivera, Clara Inés iii.Molina Penagos, Martha Cecilia iv.Fernández Zipa, Henry v.Cuesta
Montañez, Jenny Consuelo vi.Bohórquez González, Diana Paola vii.Bustos Sierra, Luz Esperanza

CDD: 372.9861 Q84q BRGH

¿QUIÉN NO HA DERRAMADO LA LECHE?

Editora

Clara Inés Rincón Rivera

Autores

Alexandra Villamizar Alarcón, Clara Inés Rincón Rivera, Martha Cecilia Molina Penagos, Henry Fernández Zipa, Jenny Consuelo Cuesta Montañez, Diana Paola Bohórquez González, Luz Esperanza Bustos Sierra.

Corrector de Estilo

Juan Carlos Buitrago

Diseño de portada y Diagramación

Buenos y Creativos S.A.S

Andres Fernando Higuera Benavides

Impresión

Buenos & creativos S.A.S.

Esta publicación es el resultado de la investigación *Concepciones de infancias que determinan las prácticas educativas con los niños de tres a cinco años de edad en cuatro colegios de la localidad de Engativá*, financiado por la III Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la Investigación, de la Dirección General de Investigaciones de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

Primera edición: febrero 2016

300 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Calle 81B No. 72B - 70

Bogotá, D.C, - Colombia

2016

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en el libro *¿Quién no ha derramado la leche?* son seleccionados por el Comité Editorial de acuerdo a los criterios establecidos. Está protegido por el Registro de Propiedad Intelectual. Los conceptos expresados en los artículos competen a sus autores, son su responsabilidad y no comprometen la opinión de UNIMINUTO. Se autoriza su reproducción parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. LA MÁQUINA DEL TIEMPO: UN OBSERVATORIO DE LAS INFANCIAS	9
CAPÍTULO II. DE LO QUE APRENDAS LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA, DE ESO DEPENDE TU FUTURO	21
<i>Emilio en un sueño hacia el futuro</i>	22
CAPÍTULO III. “ROMPIENDO CADENAS”	37
CAPÍTULO IV. ¿SI YO NO LE ENSEÑÉ NADA... ¿CÓMO APRENDIÓ?!	49
CAPÍTULO V. LA AFECTIVIDAD, INGREDIENTE FUNDAMENTAL EN LA LABOR DOCENTE	57
<i>“Esto no es solamente una profesión, ¡no!... Es más que eso”</i>	58
<i>“En el jardín simplemente se la gozan”</i>	61
<i>Leer esos sentires...</i>	67

CAPÍTULO VI. EL CUERPO SIMBÓLICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPCIONES DE INFANCIAS: SU DEVENIR EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	75
<i>¿Por qué las piedras no lloran?</i>	75
<i>Abriendo la puerta...</i>	78
CAPÍTULO VII. ¡HAY NIÑOS QUE SON TAN TERRIBLES, QUE NI EL TÍO LOS QUIERE!	87
<i>Ann, la niña que concibe un mundo diferente</i>	88
<i>La niña se da cuenta de la inclusión social y la educación inclusiva en el marco de la política pública en el mundo</i>	91
<i>Política de educación inclusiva</i>	92
<i>La niña que se ocupa de las realidades académicas y de formación</i>	94
<i>La niña imagina ambientes de aprendizaje innovadores</i>	95
CAPÍTULO VIII. HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	97
<i>¿Cómo entender el concepto de infancia?</i>	98
<i>¿Cómo producir nuevas prácticas que afecten la concepción de las maestras en primera infancia y promuevan la vivencia infantil?</i>	100

AUTORES

DIANA PAOLA BOHÓRQUEZ GONZÁLEZ

alasarillas@gmail.com

Bailarina, licenciada en Artes con Mención en Danza y especialista en Gestión y Administración Cultural en Artes Visuales de la Universidad de Chile. Maestranda en Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia. Profesora de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.

LUZ ESPERANZA BUSTOS SIERRA

sierra46@gmail.com

Licenciada en Administración Educativa de la Universidad de San Buenaventura, magíster en Docencia de la Universidad de La Salle, doctoranda en Educación, Currículo, Profesorado e Instituciones Educativa en la Universidad de Granada, España. Directora del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

JENNY CONSUELO CUESTA MONTAÑEZ

jecumon@gmail.com

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, especialista en Informática y Multimedia de la Universidad Libertadores, magíster en Informática Educativa de la Universidad de la Sabana, magíster en Neuropsicología Educativa de la Universidad de la Rioja, España. Profesora del Programa de Licenciatura

ra en Pedagogía Infantil de la Corporación en la Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

MARTHA CECILIA MOLINA PENAGOS

mmolina@uniminuto.edu

Licenciada en Educación Preescolar y Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Gerencia de Proyectos Institucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia. Profesora de Licenciatura en Pedagogía infantil de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

CLARA INÉS RINCÓN RIVERA

crinconrive@uniminuto.edu.co

Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad San Buenaventura, psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD, Magíster en Educación de la Universidad de la Sabana. Profesora investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO.

ALEXANDRA VILLAMIZAR ALARCÓN

maestramacanuda1@hotmail.com

Licenciada en Pedagogía Infantil y Familiar, y magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora investigadora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, interesada en la historia e historicidad de las infancias.

HENRY FERNÁNDEZ ZIPA

henryfer7686@gmail.com

Psicólogo de la Universidad Católica de Colombia, magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica de Colombia, doctorando en Educación Internacional de la Universidad Central de Nicaragua. Profesor de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

AGRADECIMIENTOS

Este libro es fruto de un trabajo en equipo; es una coproducción que se concibió como resultado de un proceso de investigación realizado por un grupo de docentes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, junto con varias instituciones de la localidad de Engativá, las cuales se vincularon activamente y suscitaron las diferentes reflexiones que se configuran a lo largo del texto.

Agradecimientos especiales a las instituciones junto con su equipo docente de primera infancia, padres de familia y personal administrativo, por sus valiosos aportes a esta investigación:

- Colegio Luigi Pirandello
- Colegio Cristiano Fuente de Vida
- Institución Educativa Distrital La Palestina Primera Infancia
- Jardín Infantil de la Secretaria de Integración Social Los Sauces

Asimismo, agradecemos a los directivos de la Secretaría Distrital de Integración Social por su apoyo desde la Dirección de Gestión Humana y de Educación Central.

A los niños y las niñas que recrearon algunos conceptos en forma de ilustración, y a toda la población infantil que inspira el trabajo realizado.

Un agradecimiento especial al decano de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Francisco de Asís Perea Mosquera; a la directora de Investigación, doctora Amparo Vélez, y a la coordinadora de Investigación, doctora Ana Patricia León Urquijo, por su acompañamiento y apoyo durante el proceso.

INTRODUCCIÓN

¿Usted se ha preguntado alguna vez... “quién no ha derramado la leche”?, o ¿“si no le enseñé, cómo aprendió”? o ¿ha escuchado... “¡si no tengo plata, no tengo cuerpo!”?, o ¿ha pensado en la frase... “¡los niños son el futuro de la sociedad!”?, ¿...o en la expresión... “¡hay niños que son tan terribles que ni el tío los quiere!”?

Estas fueron algunas de las frases que el grupo de investigadores de la Facultad de Educación –FEDU, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, conformado por docentes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil –LPIN, respondiendo a la III Convocatoria para el Desarrollo y Fortalecimiento de la Investigación, encontró al acercarse a cuatro instituciones de la localidad de Engativá: los colegios Luigi Pirandello y Cristiano Fuente de Vida, la Institución Educativa Distrital La Palestina y el Jardín infantil Los Sauces de la Secretaría Distrital de Integración Social –SIDS. Las expresiones posibilitaron identificar múltiples miradas de las infancias desde el lugar natural de los agentes educativos: docentes, padres de familia, administrativos y demás personas que contribuyen en los procesos de formación de niños y niñas.

La construcción del presente texto es el resultado de un proceso de indagación desde la Teoría Fundamentada (TF), entendida esta como un método de investigación cualitativa en el que la teoría emerge de los datos (Glaser y Strauss, 1967). Este enfoque metodológico permitió un acercamiento al objeto de estudio (concepciones de infancias) a través de instrumentos previamente definidos y coherentes con la metodología de grupos focales y entrevistas a profundidad en las instituciones educativas seleccionadas. Es así como, aleatoriamente, se eligieron entre diez y quince personas por cada institución para constituir cada grupo focal, conformado por diferentes agentes educativos, entre los que se encuen-

tran docentes, padres de familia y otros integrantes de la comunidad. Uno de los investigadores actuó como moderador y movilizó la participación de todos a partir de preguntas abiertas, posibilitando una conversación amplia y fluida referente al tema de concepciones de infancias.

A partir de las respuestas y las apreciaciones, se muestran algunas realidades de sus prácticas educativas, tal como se viven en las experiencias con los niños y las niñas: las rutinas, los diálogos, las actividades, los sentires y, en general, la relación que se crea alrededor de ellos.

Asimismo, las entrevistas permitieron hablar, describir y narrar situaciones, desde las que se construyeron discursos en torno a las prácticas educativas de quienes están involucrados en la educación de las infancias. Después de los grupos focales, estas se convirtieron en una gran oportunidad para indagar y profundizar frente a la experiencia subjetiva de cada participante.

De esta manera, los instrumentos de recolección de datos permitieron obtener información significativa; se develaron sentimientos, experiencias, acciones y variados puntos de vista a partir de los cuales se realizó el análisis mediante un proceso juicioso y riguroso de codificación y categorización; de tal manera, se asignó un nombre a cada dato y, al visualizar su comportamiento, se pudieron reconocer las recurrencias, a partir de las cuales se organizaron, se sintetizaron y se integraron. Esto nos llevó a la identificación de las categorías y las subcategorías.

Este análisis, desde la teoría fundamentada (TF), pasa por un proceso de abducción de los datos (inductivo-deductivo, deductivo-inductivo); es decir, un ir y venir dinámico entre el dato particular y las teorías generales, permitiendo al grupo investigador producir teoría mediante el debate, la reflexión y el análisis continuo.

De lo anterior emergen las categorías que dan cuenta de las concepciones de infancias que determinan las prácticas educativas de las instituciones objeto de estudio: niño, pasado, presente, futuro familia, afectividad, aprendizaje, inclusión, cuerpo.

Las narraciones en los grupos focales, las entrevistas, las discusiones entre los investigadores, la lectura de fuentes teóricas y, finalmente, el análisis de los datos, permitieron comprender las concepciones de infancias desde el lugar, el interés y la experiencia de cada uno de los investigadores.

Al ver la riqueza de los discursos emergentes, el grupo investigador decidió construir narrativas como recurso escritural, en cuanto que permiten recrear las voces de los agentes educativos, evidenciando la existencia humana como acción contextualizada.

¿Por qué hablamos de infancias? La globalización, el conflicto armado, la tecnología, la pobreza, el maltrato, la desigualdad social, las transformaciones en la familia y otros elementos que identifican a la sociedad actual, muestran las realidades en las que viven los niños y las niñas en nuestro país: un mundo diverso permeado por factores sociales, históricos, culturales, económicos y políticos. En este sentido, los niños y las niñas están inmersos en escenarios, con condiciones y características que inciden en la formación de la identidad; esto lleva a reconocer que el ser de cada uno se construye desde sus experiencias, desde lo que recibe del medio que le rodea y desde su propia particularidad. La construcción de la identidad y de la subjetividad no es única y universalista; es una construcción propia de las culturas, de las poblaciones, de las familias y de las personas.

Por lo anterior, nos atrevemos a referirnos a las infancias (y no a la infancia); porque desde la pluralidad del término se reconoce la particularidad de cada niño y de cada niña: una condición expresada en sus intereses, necesidades, formas de pensar, de sentir y de actuar. Pensar en las infancias es visibilizar y valorar el potencial y las características propias de los contextos educativos, familiares, culturales y sociales; es tomar conciencia de la importancia de los ambientes, de las microhistorias de cada una de las personas, de las concepciones de mundo, de cuerpo, de familia, de aprendizaje, de comunidad, que aportan a la construcción de sus individualidades y subjetividades.

Pensar en infancias es reconocer que no existe una sola manera de ver, de comprender y de relacionarse con los niños y las niñas; es el momento de considerar su singularidad, que existen diferencias, y esto nos exige distintas formas de relación y acción. Al respecto, Martínez señala:

Pensar las infancias significa reconocer que estas en su constitución discursiva, tal como las percibimos en la actualidad, no son eternas ni naturales, por el contrario son una institución social ligada a prácticas familiares, modos de educación y en concurrencia con esto, de distintos espacios sociales (2014, p. 8).

De otra parte, se conciben las prácticas educativas como un acto social, que se suscita en cualquier escenario en el que se establece una relación del sujeto con el contexto circundante, en donde los dos se afectan mutuamente; un acto social mediado por relaciones, comunicaciones, vínculos y redes, que fortalecen el desarrollo humano y el crecimiento de la persona. Es, en esa interrelación, donde las infancias construyen sus identidades y surgen esas diversas maneras de aprender.

El proceso educativo debe darse en un escenario de libertad y autonomía en donde cobren sentido los intereses, las necesidades, las motivaciones y las particularidades; es decir, que la voluntad de cada ser humano mediada por un contexto direcciona el acto educativo.

Asimismo, estamos exhortados a pensar unas prácticas educativas diferenciadoras desde lo que significa ser niño y niña, desde sus naturalezas, lo que consiste en reflexionar y asumir una postura crítica frente a los procesos de homogeneización y estandarización que se han instaurado en los diferentes escenarios educativos y en los que se asume la idea universalista de niño que debe acomodarse y asimilar un único modelo que ya está establecido.

Lo anterior reafirma nuestra postura frente al reconocimiento de las diferentes concepciones de infancias que determinan las prácticas educativas de quienes se involucran en la formación de niños y niñas, lo que decanta en la manera como el formador (maestro, padre o madre de familia y demás agentes educativos) establece las relaciones con ellos.

De esta manera, y organizada por capítulos, la presente publicación busca evidenciar, a partir de siete narrativas, los hallazgos encontrados en el proyecto de investigación titulado *Concepciones de infancias que determinan las prácticas educativas con niños y niñas de tres a cinco años de edad en cuatro instituciones de la localidad de Engativá, Bogotá, Colombia*. Dichas narrativas se constituyen en un insumo desde el cual cada investigador devela su lugar de observación, intereses y constructos epistemológicos con relación a las infancias, vinculando los saberes y las experiencias a un proceso interdisciplinar de gran relevancia, que convoca a dar distintas miradas a las realidades educativas.

Es así, como cada narrativa se recrea de manera singular y se presentan de la siguiente manera:

I. “La máquina del tiempo: un observatorio de la infancia”

Hace un recorrido histórico por las concepciones de infancias y cómo estas permanecen detenidas en la educación actual. El tiempo pasa y siempre han existido las creencias, las concepciones, las preocupaciones y los imaginarios sobre la infancia; el presente capítulo viaja a través de la historia de algunas culturas y evidencia las concepciones que sobre ella se han construido y que, sin duda alguna, han trascendido a nuestros días.

II. “De lo que aprendas los primeros años de vida, de eso depende tu futuro”

Reflexiona sobre los procesos educativos desde una mirada del adulto hacia el niño, como un ser del futuro ensombrecido en el aquí y el ahora. Este capítulo devela el impacto que tiene en la sociedad el concebir a la niñez en el presente, para reflexionar sobre la importancia de los niños y las niñas por lo que son en sí mismos, con sus intereses y necesidades, dentro de un contexto que se construye en la cotidianidad de sus vidas.

III. “Rompiendo cadenas”

Hace referencia a la influencia de la familia como el primer agente socializador. La educación que se imparte, tanto en el núcleo familiar como en las instituciones educativas, se debe ver reflejada en los procesos formativos de acuerdo con los momentos históricos, estructuras, sociales y culturales en los que se encuentra el infante.

IV. “¡Si yo no le enseñé nada!... ¿cómo aprendió?”

Esta narrativa propone una tensión inicial entre el entendido de que el aprendizaje y, por ende, el conocimiento son procesos de internalización del medio, hecho que produce confusiones al sugerir que se da exclusivamente en el sistema nervioso (específicamente en el cerebro), y, en contraste, la proposición de que los aprendizajes se dan desde el acoplamiento estructural del organismo (estudiantes) en relación con el nicho vital del que forma parte (contextos de vida). Desde esta perspectiva, los aprendizajes son un asunto vital, no memorístico; se conciben como fluido a través del cual emerge la vida: son sentir, vivir, gozar intensamente la vida, es decir, apostarle a la emoción más

importante que es el amor, como asunto constitutivo y vinculante de la humanidad, reflexión y vía en la educación y principio orientador en la pedagogía infantil.

V. “La afectividad: ingrediente fundamental en la labor docente”

El nombre de este capítulo nace del diálogo entre docentes e investigadores, quienes reconocen la importancia de la afectividad en los procesos educativos iniciales, y la manera en que esta se enmarca en el desarrollo integral de las infancias. En la narrativa se visibiliza el sentir de los educadores frente a sus prácticas educativas y la importancia de la afectividad en cada una de ellas. El escuchar a cada uno de los actores hablar de su labor, ha permitido que el investigador se sienta identificado; por eso, al escribir este capítulo se entrelaza su sentir con el de los participantes.

VI. “El cuerpo simbólico en la construcción de concepciones de infancias”

Su devenir en las prácticas educativas presenta el concepto de cuerpo como unidad indisoluble con el sujeto, proporcionando la concepción del niño y de la niña como seres corporeizados. Esta narrativa expone una postura frente a la acción del aprendizaje como un suceso corporal, con una fuerte connotación creativa, en tensión con el sistema que direcciona las pautas educativas.

VII. “¡Hay niños que son tan terribles que ni el tío los quiere...!”

Recrea las políticas públicas de inclusión en los procesos educativos de las infancias.

Referencias bibliográficas

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Martínez, P. y Ospina, A. (Eds.) (2014). *Pensar las Infancias, realidades y utopías*. (Colección infancias cultura y educación). Bogotá, D. C., Colombia: Universidad Javeriana.

CAPÍTULO 1.

LA MÁQUINA DEL TIEMPO: UN OBSERVATORIO DE LAS INFANCIAS

Lo que seremos está allí, en su configuración y sus objetos. Nada en el mundo abierto y andarín podrá reemplazar al espacio cerrado de nuestra infancia, donde algo ocurrió que nos hizo diferentes y que aún perdura y que podemos rescatar cuando recordamos aquel lugar de nuestra casa

Julio Ramón Ribeyro

“La máquina del tiempo: un observatorio de las infancias” es una narrativa literaria enmarcada en el género cuento, que nos lleva a un viaje por el tiempo y el espacio en el que el personaje principal es el niño y la niña. El tiempo marca la forma en que se han ido configurando las concepciones de infancia e infancias en la sociedad, determinadas por un espacio geográfico, social, político e ideológico, importante para su construcción. Todo ello nos invita a reconocer en la historia hitos significativos que nos muestran el protagonismo o antagonismo de la infancia en las distintas situaciones sociales. Demos, entonces, una mirada al cuento que reproduce algunas concepciones emergentes en los grupos focales de profesores de los colegios colaboradores en la presente investigación.

Hemos caído cerca de un colegio; oímos y vemos cómo ellos juegan, corren, gritan, lloran, ríen, preguntan, saltan, pelean, comen... Son

los niños y las niñas de Engativá, una localidad de Bogotá, D. C., Colombia. La aventura empieza en esta localidad (tal y como sus habitantes la llaman); se escucha cómo algunos los llaman querubines, diablillos, angelitos, adultos en miniatura, chiquitines, pequeños, carajitos, infantes, niños, nenés... etc., siendo estas algunas de las tantas denominaciones construidas socialmente por el adulto desde las subjetividades y adjetivaciones de la época; de esta manera, haremos un breve recorrido desde la antigüedad hasta nuestros días, que nos llevará a reflexionar acerca de las construcciones de infancias a través de la historia; nos inquieta saber cómo, a lo largo de la historia, se ha denominado a la infancia y se ha construido este concepto polisémico.

Hoy decidimos subirnos en la máquina del tiempo, una experiencia realmente intrigante, pues creemos que nos vamos a encontrar con una historia de la infancia llena de logros, altibajos, frustraciones y reconocimientos que edificaron su concepción.

No podemos hablar de una infancia sin pensar en cómo se ha ido construyendo ese concepto a lo largo de la humanidad; distintas miradas nos llevaron a reconocer una concepción; al respecto, Zimmerman y Gerstenhaber, señalan:

Por concepción se entiende un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir de la acción cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones personales son la “única trama de lectura” a la que se puede apelar cuando se confronta con la realidad (2000, p. 44).

Y es precisamente la máquina del tiempo de las concepciones la que nos llevó no solo a través de la historia, sino la que nos permitió conocer distintas culturas, sociedades, dinámicas, sistemas y estructuras que contribuyeron a construir y reconstruir el concepto de infancia que hoy tenemos; seguramente Engativá no ha sido ajena a la historia cuando se relaciona con sus niños y niñas.

Las concepciones no son estáticas, se van transformando de acuerdo con las situaciones, los lugares y los momentos por los que el sujeto que las construye está pasando; además, las distintas disciplinas

como la Filosofía, la Pedagogía, la Antropología, la Psicología, han dado múltiples miradas que nos acercan a la concepción de infancia y, como si fuera poco, esta varía según los sistemas políticos, económicos, ideológicos y culturales en los que la sociedad está inmersa. De esta manera, Rinaldi (citada por Peralta, 2003) afirman que la infancia no existe: la creamos como sociedad, como un tema público; es una construcción social, política e histórica.

Mientras la máquina del tiempo nos transporta al pasado, la profe¹ de la escuela de Engativá nos habla de su concepción de infancia, no lejana a su actualidad, y podemos develar cómo ella la ha construido a partir de sus propias experiencias y conocimientos:

(...) Podemos hablar de infancia abstractamente; se puede decir qué es la infancia y teorizar, porque hay que tener en cuenta una cantidad de aspectos sociales, culturales, que rodean a ese bebé; entonces, esos conceptos de infancia estarían involucrados y... ¿qué más nos puedes decir de ellos? Bueno, porque si vamos a ver esos aspectos, por ejemplo, los de la costa, es distinta su idiosincrasia, sus creencias, su forma de criar, los conceptos que ellos tienen, que sus hijos, que su niñez, es muy distinto que a la gente del interior. Yo lo hablo por experiencia propia porque yo viví mucho tiempo en la Costa; entonces, uno se enfrenta con una cantidad de conceptos culturales muy distintas a todo; que sí convergen todo: que los niños son lo más importante; que los niños, los quieren, pero eso es en un transcurrir en la práctica de cada una de las comunidades; porque, por lo menos, los indígenas, ellos tienen una concepción diferente de lo que es la niñez, su práctica como padres.

Ella, ha ido construyendo su propia concepción de infancia a partir de la región de donde viene, de cómo la formaron sus padres, de sus experiencias de niñez; en su discurso se devela la forma en la que la profe construye una mirada de sus niños y niñas, pues como hemos visto, es una construcción social; de esta manera, las concepciones de infancia que surgen en la Costa colombiana, un lugar con alta influencia cultural, con unas condiciones climáticas, sociales y geográficas especiales, obedecen a unas dinámicas distintas a las de la concepción de infancia en Engativá; es así como su mirada de infancia es creada en una sociedad determinada que es la caribeña, tal y como lo indica (Peralta, 2003).

1 La profe, en las próximas líneas será quien represente las voces de los docentes de los colegios investigados.

La hemos invitado a que se aventure a viajar a través de los años en nuestra máquina, pues la profe también quiere saber cómo es que en otras épocas y en otros lugares construyeron esa infancia y quiere mirar si su concepción está lejana del mundo actual.

Es así como la máquina llega al lugar de las que fueron consideradas las primeras civilizaciones, Roma, Egipto, Grecia, Mesopotamia, siendo estas en donde se tejieron y se construyeron las primeras concepciones no solo de ser humano sino de sociedad. En este primer contacto, encontramos que en la antigüedad, en estos lugares, el niño era visto como un ciudadano más de la metrópoli; tenía más deberes que derechos y su ser infante se tornó trágico. Atropellada y vulnerada, comienza en la antigüedad su recorrido: nos aterra pensar que fue casi invisible tal concepción.

En general, podría decirse que la infancia no tuvo en Grecia ningún valor. Como etapa de la vida, es ella un período sin reconocimiento social, algo molesto de lo que es mejor salir cuanto antes.

Tenemos así, que en la bella Grecia, con todo y su cultura majestuosa, encontramos las mismas prácticas referidas a los niños, que en los pueblos llamados “bárbaros”, abandono, maltrato, sacrificios y abusos campean por la Hélade, desde su época arcaica, pasando por su encumbrado clasicismo (Ríos, 2012, p. 13).

Se evidencia, pues, que en las antiguas civilizaciones no existía la preocupación por crear espacios que atendieran sus necesidades; la familia, y en especial la madre, era la encargada de asistir y instruir al niño en el desarrollo de sus habilidades, que le permitieran ejecutar tareas tales como la agricultura, la pesca y la artesanía, entre otras propias de la época. Las prácticas educativas, por tanto, se llevaban a cabo en el seno de una familia patriarcal, de tal manera que respondieran a las demandas de la sociedad.

En este viaje, vimos cómo la niñez en estas civilizaciones se encontraba totalmente vulnerada; el infanticidio fue una práctica cotidiana, ya sea a través de un ritual religioso o justificada por el nacimiento de niños y niñas con alguna discapacidad, vista esta como un castigo o mal augurio; no era fácil ser niña en medio de una sociedad machista, mientras que ser niño enorgullecía a una familia patriarcal.

Es así como, mitos, creencias, ideologías, rituales, sacrificios y abandonos, configuraron las prácticas de las familias de la antigüedad: una infancia desconocida y anulada (De Mause, 1994).

La profe queda muy sorprendida, pues en su localidad, y en pleno siglo XXI, la niñez también es vulnerable, como en las civilizaciones antiguas, desde muchos puntos de vista: la familia, el Gobierno, la religión, el sistema en general desconoce el papel que juega la infancia en el desarrollo de una nueva civilización.

Seguimos el recorrido y nos encontramos que, en la Edad Media, enmarcada en un gran movimiento cristiano, se concibe a la infancia como un periodo difícil, que va hasta los siete años, y cuyo principal desarrollo debe ser físico y moral; de esta manera, las concepciones se construyeron a partir de tres ámbitos; el primero se basa en los intereses que los padres de familia tienen con respecto a sus hijos, siendo estos puramente patriarcales. Al respecto, la profe reflexiona y habla desde su ser materno:

Yo, como mamá, en el caso de, por ejemplo, de lo que uno quiere para sus hijos: brindarles como la alegría, el amor, ¡eh!, pues que se sientan bien... como las cosas materiales. Pero, también como enfocado hacia algo: no solo darle y darle y darle, y con eso suplir necesidades; no, sino... todo tiene como su precio ¿no? Tú me das, yo te doy; o sea, eso es como... como el valor, que él sepa el valor de las cosas ¿no? Y como docente, y como directora, pues veo como la disfuncionalidad que hay en las familias; o sea, que de pronto sí, los papás quieren suplir muchas cosas, pero realmente no están pendientes como que... ¿cómo se están comportando ellos?, ¿qué hacen?, ¿cuál es su sueño?, ¿qué desean?, ¡no! Simplemente, de pronto, nos los envían al colegio y: “mire a ver la profesora que cariño, que amor”. Que está pendiente más la profesora que el papá; entonces, sí veo ese como... doble entorno que hay; o sea: no hay como que todo vaya encaminado hacia lo mismo o sea en las mismas situaciones, hay muchos que o se separan... eso afecta mucho a los niños.

El segundo ámbito dependía del estatus que la familia tuviera según sus recursos económicos y, el tercero, derivado de la posición social, se enmarcaba en una visión religiosa. Los principales círculos que ofrecían atención a la infancia eran el hogar y la iglesia, basando su educación en las tareas domésticas, que permitieran desarrollar habilidades para el matrimonio, en el caso de las niñas, y el aprendizaje del Latín y la escuela monástica, para los niños; no habían opciones de educación para preparar a un niño para su futuro (Aries, 1987).

Una infancia marcada por las concepciones de género, no muy lejanas a lo que la profe piensa de las niñas y los niños hoy en día:

Lo que pasa es que las niñas siguen el modelo de las profesoras; entonces, las niñas tratan de imitar a la profesora: si yo tengo el cabello recogido, entonces ellas también se lo recogen... o sea, soy su modelo; entonces las niñas se identifican. Y, si viene el profesor de educación física, entonces los niños dicen ese es el más chévere porque se identifican y es su figura.

Eso es lo mismo, o por lo menos para mí; lo que pasa es que ellos no pierden su rol o identidad de niño y niña, pero ya, en cuanto al aprendizaje en sí, de su entorno, es igual, es lo mismo, su formación es la misma: sigue siendo un ser vivo que está aprendiendo cosas.

De pronto, hay una diferencia en las áreas: a las niñas les matan las danzas y el baile, y a un niño no; él quiere ir a jugar con un balón ¿sí? De pronto, a un niño le gustan mucho más las Matemáticas y a la otra niña le gusta más el Español, porque le gusta escribirle cartitas a la amiga, a la mamá, al papá; entonces, pueda que ella sea buena en muchas cosas y que el niño, en otras, y no sean como tan iguales; pues, a mí me parece que sí hay una diferencia porque, pues, el niño es como más motriz, quiere estar saltando, brincando; pero, por ejemplo, en la parte de colorear, una niña es como más delicada para colorear y, lo que dices tú, el niño es como más a la carrera.

En esta época, la influencia de la Iglesia marcó claramente una concepción del niño como 'ser perverso y corrupto que debe ser socializado y redimido mediante la disciplina y el castigo'. En el siglo XVII, el Abad Bérulle escribía: "No hay peor estado, más vil y abyecto, después del de la muerte, que la infancia". No se observa una preocupación por la infancia como tal, y la educación no se adaptaba al niño. El niño era concebido como homúnculo (hombre en miniatura), es decir, un adulto con responsabilidades; era visto como sujeto de trabajo, pero que no tenía control sobre sí mismo; quien lo controlaba era el adulto. La concepción se evidenciaba en la manera de vestir, en las actividades que realizaban y en la forma en que el adulto se relacionaba con ellos.

En esta línea, la profe interviene dándonos a conocer su postura frente al tema:

Hay dos cosas bien importantes, porque queremos adultos; no solo adultos bien habilitados, sino felices. Cuando ya ellos tengan sus hijos, todo eso que ellos han aprendido con nosotras, todo eso que nosotras le ayudamos a desarrollar... lo que hacemos es desarrollar potencias: todas esas cosas que les sirvan para ser personas de bien... quedamos más tranquilas físicamente, mentalmente.

Constantemente se piensa en el niño como el adulto que será, con valores para defenderse en la sociedad, que sirva para “algo” y que sean capaces de llevar un hogar; es decir, en un niño que es formado desde su infancia para la adultez, tal cual pasaba en la edad media. De esta manera, la profe dice “que desde pequeñitos uno empieza a enseñarles las normas; está uno fomentando en ellos valores, cultura, que cuando lleguen a ser adultos son los que van como a mantener la sociedad que queremos”.

Solo y gracias al movimiento humanista originado en Europa, la infancia se empieza a mirar diferente, desde una mayor perspectiva de la naturaleza infantil a la que se considera ahora capaz, también, de recibir una educación intelectual y una formación cristiana mucho más sólida; se experimenta una transición entre una sociedad teocéntrica a una sociedad antropocéntrica, lo que implica reconocer al individuo como centro de todo proceso, con necesidades e intereses propios; es ahí cuando el niño y la niña comienzan a ser reconocidos como sujetos y dejan de ser objetos dentro de la sociedad. Con las ideas de Juan Jacobo Rousseau se resignifica la infancia, su desarrollo, sus espacios, el rol del profesor y las metodologías propias para esta edad.

Nuevamente, el haber pasado por esta época suscita reflexiones. Los docentes de Engativá nos comparten su postura frente a la educación; la profe nos dice:

Bueno... yo les voy a contar por qué soy maestra... soy maestra porque cuando yo estudié, a mí me insistieron muchísimo en el colegio que yo tenía que ser un agente de cambio en la sociedad. Y yo decía... “¡gua ese pedazo suena como muy complicado...”. De hecho, yo no me hallaba... yo quería ejercer otra profesión... relacionada con la Medicina, pero siempre mi debilidad eran los niños... pero yo me veía, por ejemplo, como pediatra y diciéndole a la mamá: “mire, su niño está grave, y ya se va a morir; se le está acabando el tiempo...”. ¡No!... Yo no lo podía ver, no... Y ahí yo no lo veía como agente

de cambio... ¿eh?, Así que... reflexionando y mirando cada vez más los niños, si yo quiero realmente ser un agente de cambio y transformar la sociedad, entonces es ahí, es en el niño... que uno educa... moldea, ayuda... y eso también en la sociedad... Entonces, yo me veía cambiando la sociedad desde los niños. Hoy, que llevo más de cuatro años de práctica docente... porque son... como por cinco (...).

El niño es, por tanto, concebido ahora como sujeto de educación, y no solo de adiestramiento como en épocas antiguas, a la espera de que nazca en él una especie de segunda naturaleza: el uso de la razón. Es una persona completa, como lo advierte Bechhi (1998d:182), citado por (Alzate, 2001, p. 79).

(...) el siglo XIX europeo será rico en proyectos que acordaran al niño un valor propio, siempre buscando alejarlo del mundo de los adultos y de las cosas, la reflexión pedagógica busca entonces poco a poco definir y experimentar los itinerarios y los métodos de enseñanza mejor adaptados a la infancia.

Al respecto, en la escuela de Engativá, el grupo de docentes habla acerca de cómo enseñan a sus niños y niñas:

El afán de hace unos años es diferente al de hoy. Yo pienso que uno le enseña, hablando de cómo se les enseña a los niños y las niñas, por el ejemplo, ¿cierto?, es muy importante el ejemplo. Y, ¿cómo es el mundo de los niños?... depende del mundo que le arme el adulto... depende... Si queremos que sean niños felices, entonces tenemos que formar niños felices; si queremos que sean niños responsables, enseñarles la responsabilidad; si queremos que sean niños cumplidos; enseñarles lo que es el cumplimiento y enseñarles con el ejemplo, sobre todo, porque una... a veces tenemos un discurso y actuamos de otra manera. Lo importante es que la vida de los niños sea feliz.

Lo anterior nos deja entrever que estos maestros tienen una postura frente a cómo y para qué educar a sus niños y niñas: una práctica humanizada y pensada en los intereses de la infancia más que en los intereses de los adultos; una profe más consciente de su elección:

Lo que pasa es que nuestros niños de hoy ya no son tan de cuaderno ¿sí? Como en nuestra época, que a uno lo tenían sentado

todo el día mirando y... copie y copie. Nuestros niños de hoy son ¡así! (clic con los dedos); entonces, ellos buscan que los maestros seamos así, y busquemos o generemos cosas nuevas, porque si no, ellos se cansan, se aburren, se... ¿sí?, entonces uno va al ritmo de cómo van ellos; entonces si yo tengo un niño, un grupo o, en fin un curso que son, como digo yo: "intensos", yo no puedo ser pasiva; yo no puedo ser... ¿cierto? O sea, yo no pienso lo que tú dices, no es el sistema, es el maestro; lo que pasa es que yo tuve la experiencia de trabajar con... ¡eh! ser coordinadora, bueno, profesora de práctica de una universidad, y yo comparaba mucho a los profesores de hoy en día con... con nosotros, y hay unas chicas que definitivamente uno dice: ¡no!, aquí no hay nada qué hacer. Como hay otras que, por el contrario, sí. Entonces, dice uno, o sea, el maestro es el que ha, como... bajado la guardia y son como muy... ¿cómo se dice eso?, ¿conformistas?, ¿cierto?; entonces los maestros... como con la chispita todavía ahí; pero falta más, porque los niños de hoy en día son ¡así! (clic con los dedos).

Seguimos viajando por los siglos XVII y XVIII, y nos encontramos con las nodrizas, quienes se encargaban de atender al niño y a la niña de manera integral; es decir, no solo satisfacían sus necesidades primarias, sino que se convirtieron en sus primeras educadoras. Es este el momento cuando empieza a sobresalir, de manera protagónica, la figura de los pedagogos; sus ideologías y aportes a la educación son relevantes en la medida en que cambian toda concepción de infancia, y la definen de manera poética, como un estado natural, que debe estar inserto en un proceso evolutivo, es decir, una infancia visibilizada, estudiada y reflexionada desde sus prácticas educativas.

Sin duda alguna, el humanismo dejó grandes ideas acerca de la infancia: Comenio, Rousseau y Pestalozzi fueron los pioneros no solo de la re significación del concepto de infancia, sino también de responder a las preguntas: ¿a quién se enseña?, ¿cómo se enseña?, ¿cuándo se enseña?, ¿dónde se enseña?, y ¿quién debe enseñar?; preguntas que ayudaron a construir las nuevas pedagogías para la formación de las infancias.

La profe se inspira al ver, en este punto, los grandes aportes de los pedagogos a la práctica educativa, una práctica para y en la infancia; por esto, ella comparte su experiencia en la escuela:

Los niños aprenden por medio de la experiencia; pero, esas experiencias nosotras se las brindamos a la adecuación del ambiente de

los niños, al vínculo afectivo de la docente con el niño; yo no puedo desarrollar una actividad si el niño no quiere... ahí va todo amarradito; lo que yo le decía a la profe: “ahí va la pedagogía”.

El viaje ha terminado. Volvemos a Engativá y dejamos en la escuela a la profe, una maestra más reflexiva, fortalecida y con la convicción de que su labor juega un papel importante en la construcción de infancias de la localidad y de la sociedad.

Y de la incidencia de las concepciones en las prácticas educativas... Pero, ¿por qué hablar de infancias? A lo largo de la narrativa hemos visto cómo la historia nos ha llevado al reconocimiento de múltiples infancias, esencialmente porque ellas se configuran en distintos territorios, con distintas necesidades y de distintas formas: unas infancias heterogéneas e individualizadas.

Al respecto, Graciela Frigerio, citada por Amaya, señala:

El singular “infancia” nunca dio cuenta de la diversidad de modos de transcurrir un tiempo cronológico. Sabemos que una noción de infancia no alcanzó nunca a dar cuenta de los habitantes que nombra. No encontramos ningún correlato entre la pretensión de universalidad y el universo de los que se intenta nombrar (2010, p. 24).

Por esta razón, las miradas de los investigadores se amplían a nuevas maneras de concebir y de estudiar a la infancia, pues, desde distintos discursos del siglo XX, nos hemos permitido verla desde su integralidad e historicidad; respecto de lo anterior, Amaya refiere:

La complejidad de abordar en este tiempo de inicios de siglo un fenómeno como la infancia, reside en que ya no se trata de un objeto de análisis, sino de múltiples, lo que no hace posible entonces sostener un singular allí donde se manifiestan observables que rebasan los discursos disciplinares, legales e institucionales que se fueron instituyendo durante buena parte del siglo XX. La cuestión de la experiencia contemporánea y las transformaciones epocales autorizan a habilitar el plural de infancia (2010, p. 24).

Finalmente, estamos en este espacio y tiempo, buscando las nuevas configuraciones de, ya no una, sino múltiples infancias, que se van constituyendo a partir de sus propias realidades. El viaje nos permitió develar cómo ha sido el recorrido de la niñez en la sociedad; cómo, a pulso, ha

logrado abrir caminos, pasos cortos pero significativos que buscan dignificar al niño y a la niña como seres únicos en la sociedad.

Referencias

Alzate, M. V. (2003). *La Infancia: Concepciones y Perspectivas. Historia, educación*. Pereira: Papiro

Amaya, O. (2010). *La(s) infancia(s) y sus destinos: Esos lugares donde las cosas suceden de otros modos*. Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, Año VII, 3(12), pp. 23-53. Versión en línea disponible en <http://www.cienciared.com.ar/ra/revista.php?wid=3&articulo=1218&tipo=A&eid=12&sid=136&NombreSeccion=Articulos&Accion=Completo>

Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Ariés, P. y Duby, G. (coords.). (2001). *Historia de la vida privada: De la Revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial (volúmenes 1-5)*. Cinco Tomos. Madrid: Taurus.

De Mause. (1994). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.

Enesco, I. (2009-2010) *La Infancia, Cambios históricos en la concepción del niño*. Programa de la asignatura Desarrollo Cognitivo 2009-2010, Introducción ¿Qué es el desarrollo cognitivo? Tema 1. Historia de la Infancia. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España [documento en línea]. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/Tema1_1_HISTORIA_INFANCIA.pdf

Zimmerman, M. A. y Gerstenhaber, C. (2000). *Acerca del enseñar y del aprender: Una aproximación a las concepciones docentes en el Nivel Inicial*. En N. E. Elichiry (comp.), *Aprendizaje de niños y maestros: Hacia la construcción del sujeto educativo*. Buenos Aires: Manantial.

Peralta, M. (2003). *Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos*. En *Primera infancia y desarrollo: El desafío de la década* (pp. 137-138). Bogotá, D. C.: ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, DABS, Save the Children UK, Unisef, Cinde.

¿Quién no ha derramado la leche?

Ríos, M. (2012). *Módulo Historia de la Infancia*. Departamento de Educación Virtual y a Distancia. Universidad Luis Amigó. Bogotá, D. C., Colombia. [documento de estudio en línea] Recuperado el 20-10-14 http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2012/05/Unidad_02.1709.pdf

CAPÍTULO 2.

DE LO QUE APRENDAS LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA, DE ESO DEPENDE TU FUTURO...

El que educa ama, transforma, lucha por un mundo más humano, más justo y más feliz

Clara Inés Rincón

Es importante mencionar que las relaciones que se establecen con los niños y las niñas están determinadas por las concepciones que se tienen de cada uno de ellos; los discursos, los comportamientos, la crianza, las normas, los valores, están mediadas por tal concepción.

Es así como se da a conocer una de las concepciones de infancias que están determinando las prácticas educativas en el contexto implicado: permanece en los adultos la ilusión, la idea de que los niños y las niñas son la garantía de un futuro mejor, se les atribuye la responsabilidad de la transformación de una sociedad en un futuro que es abstracto para ellos.

El presente capítulo devela la importancia que le dan padres de familia, docentes y demás personas que se implican en los procesos educativos de los niños y las niñas, a formarlos para el futuro, opacando de algún modo el ver al niño en el aquí y el ahora, con sus necesidades, intereses y particularidades.

Se construye la experiencia con un estilo narrativo, a partir de la imbricación de voces; es decir que se tejen desde las palabras de los que han acompañado el proceso: los maestros, el investigador y quienes han

teorizado sobre las infancias; esto es un juego de palabras en donde todos tienen una voz y desde sus lugares construyen un discurso que muestra una de las concepciones de infancias que emergen en la investigación.

El escenario en donde se desarrolla la historia es construido por dos personajes infantiles; sus voces y puesta en escena se caracterizan por su imaginación, creatividad, espontaneidad, alegría y su capacidad de juego. Las voces de los maestros y padres de familia representan la experiencia, el conocimiento y su sentir frente a los procesos educativos. Los nombres que aparecen son ficticios, para guardar su confidencialidad. Por su parte, las palabras de los teóricos evidencian su postura epistemológica frente al tema y el investigador asume el papel de narrador, quien reflexiona ante lo expresado por las diferentes voces.

Apreciados lectores, estos personajes vienen de lugares y tiempos diferentes; los conocimientos y sus experiencias son distintos, y se encuentran en el mundo de juego y fantasía que crean Emilio y Sofía para invitarlos a reflexionar frente a una de las concepciones de infancias que emerge durante la investigación.

Sin más preámbulo los invito a disfrutar de la siguiente historia:

Emilio en un sueño hacia el futuro

Un día, Emilio llegó de su colegio muy cansado y, como todos los días, se quitó el uniforme, se lavó las manos, fue a la cocina, comió. Luego subió las escaleras arrastrando la maleta, entró a su cuarto para descansar, se recostó y se quedó dormido; mientras dormía, soñó que viajaba hacia el futuro en un gran globo multicolor; podía ver cómo las nubes, que estaban tan coposas como el algodón de azúcar, se expandían para dar paso a esa gran aventura; su rostro sonriente reflejaba una gran felicidad y asombro por todo lo que estaba pasando. De repente el globo paró y una gran escalera con los colores del arco iris llegó hasta él.

Emilio bajó las escaleras muy lentamente y en el fondo escuchó la voz de una niña que le decía: –ven, apúrate–; cuándo él la vio, le preguntó –¿tú quién eres?, ¿en dónde estoy?

–Yo soy Sofía y tú estás en el futuro, aquí vendrás en poco tiempo.

–No entiendo –respondió él.

–Ven, te mostraré.

Sofía pretende llevar a Emilio por un recorrido fantástico, lleno de diversión, a través del cual podrán ver y escuchar a diferentes personajes que hablan de los niños y las niñas. De repente, aparece una pantalla muy grande en dónde Sofía le muestra a Emilio el lugar de donde él viene y le dice:

–Mira, allí podrás ver a las personas que están contigo.

–Sí, ellos son mis profesores, mis padres, mis amigos, las señoras que cuidan el colegio y el celador; con ellos yo me encuentro todos los días, me dan dulces, me hacen cosquillas y son muy amables.

–Ahora mira –responde la niña–, ese es tú colegio. En el patio, unos niños corren, otros juegan, algunos se sientan para hablar con sus amigos y otros están solos. Los profesores hacen muchas cosas: caminan, hablan con los niños, dejan muchas tareas y, los que están en los salones, ponen sellos. Un día escuché a Margarita, una de tus profesoras que decía: “Todos los niños y las niñas deben prepararse para el futuro y nosotros los profesores somos los que los vamos guiando hacía ese futuro”.¹

Desde el diálogo que se inició entre Emilio y Sofía, en el que ella le advierte del futuro, y la intervención de Margarita, la profesora, se evidencia que persiste la construcción social de que los niños y las niñas son el futuro; esto conlleva a otorgarles grandes responsabilidades. Es importante resignificar el mundo de ellos en el presente, sus derechos, deberes, responsabilidades, es una tarea de las familias, las comunidades, los colegios y los gobiernos; no se trata de hacer promesas o pronósticos con relación a ellos y ellas; debe tratarse de una acción ética enmarcada en la forma de entender lo que sienten, piensan, opinan y desean. Se les debe permitir que vivan acorde con su desarrollo evolutivo, es decir, en relación con cada momento de la vida. Se debe entender la evolución social de las infancias y las responsabilidades, que estos cambios conllevan, en las formas de estar con los niños y las niñas.

Es necesario permitirles que vivan la infancia en el presente, desde una variedad de experiencias a través de las que se puedan fortalecer, con respeto, las dimensiones de su desarrollo integral (cognitivo, social, afectivo, motor, comunicativo), en busca de su bienestar físico y emocional, brindándoles la posibilidad de ser niños y niñas hoy, de vivir en un constante presente, existiendo y conviviendo desde las múltiples ex-

1 Docente. 41

perencias que generan los diversos sistemas, desde los cuales los seres humanos se construyen y se transforman en la interacción con lo que les rodea.

Los niños y las niñas deben vivir en el aquí y el ahora; son importantes por lo que son en sí mismos en el presente; un presente que van construyendo en la cotidianidad de sus vidas, acorde con las dinámicas del contexto, en las interacciones con todo lo que les rodea, sus familias, profesores, amigos, vecinos, compañeros, y en reciprocidad con la naturaleza.

Apreciados lectores, continuemos con lo que proponen Emilio y Sofía en su aventura...

Sofía continúa mostrándole a Emilio una variedad de lugares; cuando, de repente, dice Emilio:

–Mira, allá hay una gran burbuja transparente y dentro de ella puedo ver a varios señores hablando.

–Sí –replica ella–, a ellos yo los he visto en diferentes momentos; aparecen y desaparecen como si fueran magos; siempre se reúnen para hablar con algunos de nuestros profesores. Acerquémonos y hagamos explotar su burbuja.

Los invito a estar atentos a las voces de algunos teóricos, como Benítez (2000), Rogers (1961), Freire (2005), Amartya Sen (citado por Cejudo, 2006), Maturana (2003) y Jiménez (2014), entre otros; que cobran vida dentro de la historia que crean Emilio y Sofía.

Emilio se queda pensando...

–Entonces, ¿serían mis profesores los que me metieron en este gran globo para enviarme al futuro?

– Pues no sé –dice Sofía.

Luis, uno de los profes dice:

–Es importante todo lo que los niños aprenden en el colegio en los primeros años de la vida, las normas, los valores, para que, cuando sean adultos, se pueda tener la sociedad que todos queremos. Yo, un día, en un encuentro con Benítez, escuché que decía: “En la Grecia clásica antigua el niño pasó a ser un futuro ciudadano al

que había que educar y formar, los niños existían en cuanto eran un proyecto de adulto, una esperanza del futuro” (Benítez, 2000, p. 3).

Los planteamientos del profesor, y los de Benítez, permiten visualizar que la concepción de infancia se ha construido históricamente a partir de factores políticos, culturales y sociales; se ha concebido a los niños y a las niñas como sujetos pasivos y, de alguna manera, han sido invisibilizados en cuanto a su naturaleza. El sistema educativo los desconoce como gestores y autores de los procesos de formación; se ve a la infancia como receptora de contenidos y no como agente partícipe en la construcción de su identidad, de su propio yo; desde allí se ocultan sus potencialidades. Es hora de cimentar un mundo en donde ellos puedan estar, con espacios apropiados, con reconocimiento de que ellos pueden participar en los diferentes aspectos que los afecta y los involucra; esto es, visualizarlos como sujetos con derechos, que forman parte de la sociedad y deben ser tenidos en cuenta.

Respetados lectores, sigamos atentos a lo que continúa ocurriendo en el sueño de Emilio, en el que Sofía le cuenta:

—Otro día tú profesora Margarita, de voz dulce, tierna y amable, dijo:

...Lo que aprendan en los primeros años de la vida, de eso depende todo su futuro; entonces, yo como profesora siempre pienso en eso tan importante cuando se va a trabajar con los niños y niñas, en aportarles en la formación para el futuro.²

Rogers (1961, citado por Boeree, 2003) alude a la importancia de mantenerse en contacto con la realidad; afirma que no se vive en el pasado ni en el futuro; el primero se ha ido y el último ni siquiera existe; resalta la importancia de vivir en el aquí y el ahora.

Continuando con la historia y retomando las voces de quienes se han expresado, estas permiten reflexionar frente a las características de los entornos, de las realidades de los niños y las niñas hoy, en un contexto globalizado, caracterizado por problemas sociales que afectan la vida infantil en el presente. De ahí la importancia de rescatar procesos educativos pensado en y para las infancias, en los que, desde el hacer pedagógico, se debe atender todo lo que esté relacionado con sus sentimientos, pensamientos, necesidades, intereses y capacidades. Si observamos a los niños y a las niñas en la cotidianidad, nos daremos cuenta de que su realidad está enmarcada en el juego, en explorar y preguntar acerca de todo lo que les

2 Docente. 42

rodea, en maravillarse con los animales, los colores, las plantas, en disfrutar del encuentro con sus pares, en reír, en enojarse, en expresar gran variedad de sentimientos y emociones, en coexistir en el presente.

Emilio replica:

—Pero eso es lo que ellos quieren, y... ¿será que todos ellos han pensado en lo que tú y yo queremos?; tú, Sofía: ¿deseabas venir al futuro?, o... ¿tú qué quieres?

—Pues, yo no podría responderte eso en este momento; de lo que estoy segura es que a mí me gusta jugar, pintar, ir al parque, leer cuentos y estar con mi familia. Pero, ahora quiero mostrarte algo.

Emilio y Sofía continúan jugando y se deslizan por un tobogán muy largo que los llevó a un parque con muchas burbujas de colores; en una de esas burbujas Emilio pudo ver a su mamá y a los papás de sus amigos. Entre ellos, una de las mamás, Carla, decía:

—En el futuro, los niños tienen que generar cambios, y ser buenos seres humanos.³

Siguiendo con la aventura de Emilio y Sofía, veamos lo que pasa:

Emilio se divierte jugando y soplando las burbujas y, mientras estas hacen ¡plopi, ¡plopi, ¡plopi, le pregunta a Sofía si ella sabe algo del futuro:

—¿Tú sabes qué es eso del futuro?

Entre tanto, Sofía se detiene un rato a pensar en la pregunta que le hace Emilio y responde:

—Pues... no sé; pero, ven, vamos y sigamos escuchando a los profesores que están reunidos. Aparece un personaje que se encuentra en un diálogo con algunos profesores y les habla así:

—Yo pienso que la dimensión temporal en la infancia no tiene un apoyo concreto, por esta razón es un concepto difícil de elaborar (Zabalza, 2006).

Retomando la historia en donde los niños, una madre de familia y Zabalza, mencionan, desde sus lugares, diferentes apreciaciones y nos permiten reflexionar frente a la concepción de tiempo que tienen los niños y las niñas, se reconoce que esta aún no está muy definida para ellos;

3 Madre de familia. 3

el pasado y el futuro son abstractos; consideran válido lo que es real y concreto, lo que pueden ver, sentir, oler, escuchar, palpar y esto solo se da en el aquí y en el ahora, se va elaborando desde las experiencias y se enriquece con lo que el entorno aporta para este fin.

Emilio agrega:

–Sofía, yo tampoco tengo muy claro; cuando mis papás o profesores me hablan de que debo ser mejor para el futuro, yo lo que quiero es hacer lo que me hace feliz: jugar con mis amigos, estar con mi familia, ir al parque, sacar mis juguetes favoritos, pintar, saltar, y divertirme.

Al escuchar al niño, otro personaje desde la burbuja afirma:

–Lo que plantea Emilio me lleva a pensar y a considerar a los niños y a las niñas como personas que se van construyéndose progresivamente a partir de una sucesión de experiencias vitales (Funes, 2008).

Lo que mencionan Emilio y Funes, permite reflexionar sobre los contextos de vida en donde se construyen y cobran significado redes, interacciones, vínculos y comunicaciones mediados por aspectos culturales, a partir de los cuales las infancias configuran sus identidades. De esta manera, adquieren relevancia los escenarios en los que viven los niños y las niñas; estos deben ser enriquecidos desde las propuestas y las dinámicas de quienes los rodean: un contexto social y cultural que les brinde los espacios vitales acorde con lo que ellos requieren, que proporcionen las condiciones para que se les reconozca desde su individualidad y su papel como sujetos activos en la sociedad.

Sofía, tomando de la mano a Emilio:

–Pues creo que no debemos pensar más en esas palabras que dicen los adultos; quiero que me acompañes a seguir explorando y jugando, te mostraré algo con lo que me divierto mucho.

La niña le muestra a Emilio un juguete, ellos oprimen un botón y, en medio de muchas chispas brillantes, aparecieron en una montaña rusa que se desplazaba a gran velocidad; un tablero mágico que se iluminaba mostraba las fotos de las personas que Emilio y Sofía conocen.

Sofía interviene:

–Mira, esa es mi profesora Victoria, está hablando con alguien.

Los niños pueden observar cómo ella suspira, estira los brazos, muestra que está un poco cansada y se sienta para tomar un descanso; de repente se gira a la derecha y le dice a otra profesora:

—¡Siento que hoy los niños hicieron tantas tareas!, es que la educación ahora está basada en llenar a los niños de conocimiento, en meterles tantas cosas para cuando estén grandes, pero muchas de esas cosas realmente no las utilizan.⁴

Los niños pueden observar cómo otra profesora, Laura, con voz fuerte y un poco disgustada dice:

—Ahora la educación no está encaminada a formar y a darle ese papel fundamental que deberían tener los niños; entonces, es difícil pensar qué papel desarrollan en este momento los niños para la sociedad.⁵

En ese diálogo que sostienen las profesoras aparece Amartya Sen⁶, quien aborda la educación de la infancia como un fin en sí mismo, definida como ‘expansión de la libertad humana mediante la capacidad para llevar la vida, en donde cada uno tenga razones de elegir’.

Desde las interacciones anteriores, cobran relevancia ambientes educativos en los que los niños y las niñas sean reconocidos como sujeto de derechos, con la posibilidad de tomar decisiones, de elegir, de actuar desde su naturaleza; se hace necesario que Estado, familia y escuela propicien prácticas educativas pertinentes y coherentes, rescatando la expresión de la libertad.

Sofía le dice a su amigo:

—La profe se ve como preocupada.

Entre tanto, la montaña rusa sigue moviéndose y ellos, entre gritos y sonrisas, muestran su gran felicidad. Emilio observa la pantalla y oprime la foto de una de sus profesoras, Aura, y puede ver cómo ella organiza sus libros, marcadores y trabajos; luego camina para encontrarse en la reunión con los demás profesores y plantea la siguiente reflexión:

—Creo que lo más importante es sentir que puedo ser un agente de cambio y de transformación de la sociedad desde lo que hago

4 Docente. 44

5 Docente. 47

6 Citado por Cejudo, 2006.

con los niños, porque siento que educo, moldeo; así, ayudo y puedo cambiar la sociedad desde los niños.⁷

Los niños continúan jugando, oprimiendo diferentes botones y observado cómo aparecen y desaparecen personajes. Emilio le dice a Sofía:

–Mira, está llegando un señor parecido a Papá Noel, con una gran barba blanca, para hablar con los profesores.

Freire (2005)⁸, menciona a todos los profesores en la reunión y afirma que entiende que el docente está en contacto permanente con el hombre en los momentos de crecimiento, desarrollo y formación; por lo tanto, se convierte en un agente necesario para generar procesos de cambio; es alguien privilegiado puesto que aporta para fundar las bases, estimular procesos y fomentar elementos de participación que abren caminos a una transformación social.

El aporte de Freire a la reunión de profesores visualiza al docente como un agente de transformación social; desde allí, se concibe una acción educativa situada, con procesos pertinentes, coherentes, que atienda a las necesidades de los niños y las niñas, que responda a las demandas culturales, sociales, políticas y económicas, que impacte de manera positiva la vida de muchos seres humanos; se trata de un docente reflexivo frente a sus prácticas en el marco del respeto, la libertad y la autonomía.

Nuevamente, Emilio y Sofía oprimen el botón que los transporta a otro escenario: el parque, un lugar en donde se encuentran con otros niños y niñas. Ellos están sorprendidos porque sienten que ya habían estado en ese lugar; empiezan a reconocer a sus amigos y profesores, se dan cuenta que ese es el parque del barrio, que está muy cerca del colegio en dónde ellos estudiaban, allí jugaban cuando eran más pequeños. De repente, uno de ellos propone que jueguen y todos salen a correr.

Emilio y Sofía se alejan del grupo de niños y se van jugando por diferentes lugares del parque, saltando, riendo y dando volteretas, y se encuentran con un grupo de profesoras que están conversando; se sientan cerca y, por un rato, escuchan la conversación en la que una de ellas, Aura, dice:

–Soy maestra porque cuando yo estaba en el colegio, me insistieron muchísimo en que yo tenía que ser un agente de cambio en la socie-

7 Docente. 45

8 Citado por Ocampo, 2008.

dad, ayudar al desarrollo humano y, entonces, siempre pienso que cada día lo hago, en lo que vivo con mis estudiantes.⁹

“El proceso por el cual se llega a ser hombre se produce en una interrelación acelerada con el ambiente, en los primeros años de la experiencia infantil” (Jiménez, 2014, p. 42).

Los puntos de vista anteriores permiten ver que el contexto escolar representa un ambiente de construcción y aporte al desarrollo humano, puesto que en las rutinas se promueven variedad de dinámicas que potencian la formación de identidades, de crecimiento en torno a las dimensiones que componen al ser integral, en donde se reconoce que nada se produce ajeno a las redes de relaciones y de experiencias.

Emilio le dice a su amiga:

–Mira, están hablando otras profesoras:

Una de ellas afirma: “Yo, en el trabajo, me veo más como una sembradora y me doy cuenta que puedo transformar la sociedad, y como educadora puedo dejar una semillita para que los niños sean seres maravillosos”.

Otra, de nombre Rosa, agrega:

–Yo, que llevo muchos años trabajando con los niños, me doy cuenta de que el mundo de los niños... depende del mundo que le arme el adulto; que si queremos que sean niños felices, entonces tenemos que formar niños felices; si queremos que sean niños responsables, enseñarles la responsabilidad; si queremos que sean niños cumplidos, enseñarles lo que es el cumplimiento, y enseñarles con el ejemplo; porque, uno a veces tiene un discurso y actúa de otra manera. Lo importante es que la vida de los niños sea feliz.

Llegados a este punto, Emilio y Sofía deciden caminar e ir explorando lo que ven a su alrededor: observan las flores, los árboles, y se van corriendo detrás de unas mariposas como queriéndolas atrapar. Mientras tanto, se acerca un personaje caminando hacia las profesoras, muy interesado en lo que ellas hablan, y hace una intervención relacionada con lo que ha escuchado que dicen las profesoras.

–El ser humano moderno ha creado un mundo en el que progresivamente distorsiona de manera extrema las condiciones normales

para el desarrollo de la conciencia humana del niño. El espacio de vida humana esta desfigurado por la civilización moderna que se ha vuelto demasiado rápida, demasiado ruidosa y demasiado desvitalizada. Así el mundo que ahora vivimos se nos torna destructivo al no darle más al niño el espacio de libertad y paz que necesita para desarrollarse de una manera humana normal (Maturana, 2003, pp. 183-184).

El diálogo que sostienen los profesores y la intervención del personaje, Maturana, se refiere a los diferentes contextos educativos en los que están inmersos los niños y las niñas; estos están permeados por diferentes factores que desencadenan unas prácticas educativas aceleradas, pensadas en atender a las demandas de una sociedad que, en ocasiones, impiden un desarrollo acorde con sus necesidades desde lo que significa ser ellos en sí.

Mientras se expresan diferentes voces, los niños, tomados de la mano y maravillados por todo lo que ocurría a su alrededor, continúan escuchando lo que las maestras dicen:

–Mi rol como maestra de transición se me hace tan importante, porque pensar en la infancia es pensar en construir un mundo mejor; no para nosotros, porque tal vez ni siquiera lo vayamos a vivir, pero sí para nuestros niños.¹⁰

Nuevamente, la profesora Aura dice:

–Cada vez que yo llego al salón de clase veo que cada uno tiene sus propias necesidades: unos me cuentan lo que desayunaron, otros hablan de sus juguetes, sus caritas reflejan gran felicidad; otros, que en ocasiones se aíslan y muestran tristeza... yo siempre me acerco y les pregunto por lo que sienten, y me encanta sentarme en el piso y jugar con ellos.¹¹

Aura cuenta a las otras profesoras lo que escucho de Alves en un congreso educativo realizado en Italia:

–Propuso una pedagogía que atendiera a las necesidades e intereses de los niños y determinó la pertinencia de los derechos naturales, a partir de los cuales se pueda resignificar cada una de sus tareas y acciones. Según esta pedagogía se reconoce que todo niño

10 Docente.48

11 Docente.46

tiene derecho a vivir fragmentos de tiempo no programados por los adultos, derecho a ensuciarse, a percibir desde la potencialidad de cada uno de sus sentidos, a poder hablar sin ser interrumpido, a hacer uso de sus manos para elaborar y construir, a alimentarse saludablemente, a respirar el aire puro, a tomar agua pura, a jugar, a caminar sin temores, a sentirse libre y tranquilo en el mundo en el que vive (Alves, 2008).

De esta manera, se hace necesario pensar en una educación con sentido, que promueva el desarrollo de lo humano, con respeto y cuidado de las personas y todo cuanto le rodea en búsqueda del equilibrio y la armonía con el medio; al respecto, resulta importante mencionar la Ecopedagogía de Zingaretti (2008) en la que se proponen actividades con significado, que atiende no solo a la apropiación de conocimientos disciplinares sino que impulsa y promueve la motivación y el entusiasmo para relacionarse con la tierra, con quienes le rodean y consigo mismo de un manera propositiva, para experimentar como sujeto autónomo, volitivo y afectivo.

En este momento, Emilio y Sofía continúan jugando cerca de las profesoras y se dan cuenta de que una de ellas, Karen, tiene un balón con muchos puntos de colores, entonces ella le dice:

—Profe, ¿me prestas el balón?

Karen toma el balón, se lo entrega a los niños, se queda observando lo que ellos hacen y, mientras los sigue con su mirada, dice:

—Creo que la educación de los niños, con los que estoy día a día, debe ser como las bases para construir un edificio, y creo que la educación es uno de los pilares para transformar un país y poder mejorarlo, es ahí donde se puede ver el trabajo de nosotras las maestras y uno se da cuenta que no es solo cumplir un horario, cumplir un proceso pedagógico, sino que tienen un compromiso social y moral con sus estudiantes, con sus niños y con las familias de ellos.¹²

La docente que expone lo anterior, le da la responsabilidad de la transformación del país a la educación; esto permite mencionar a Morín (2001) y su planteamiento de Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, según el cual la educación debe estar centrada en la condición humana desde el reconocimiento de la diversidad cultural, desarrollar la capacidad de aprehender los objetos y el conocimiento desde

sus contextos, complejidades y conjunto, evitando la fragmentación. Una educación en la que se dé cabida a la incertidumbre, como factor esencial para afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto: concebir la enseñanza desde y para la comprensión, siendo conscientes de que esta es medio y fin de la condición humana y de la ética, para lo cual se necesita un control mutuo y bidireccional entre el individuo y la sociedad.

Karen agrega, además:

—Como docente de niños pequeños, creo que se tiene una responsabilidad social, pero la verdad no me había puesto a pensar en eso, porque uno acá en el colegio... ¡es todo como tan rápido! que... “hay que terminar los libros”, que... “los niños deben terminar rápido sus tareas”; entonces, yo siento que uno como profesor los presiona y no tenemos tiempo para jugar. Porque si los niños no aprenden: eso es grave y, allí, yo no sé cómo aportamos a ese desarrollo humano.

Emilio y Sofía se aburren de jugar en el parque y oprimen nuevamente el botón de su juguete mágico. Aparecen muchas chispas de colores y los profesores que estaban en el parque se han transportado a un encuentro con un personaje a quien le preguntan su opinión frente a lo que ellos hablan.

Chomsky (1971)¹³ señala que un elemento fundamental de la naturaleza humana es la necesidad del trabajo creativo, de la investigación creativa, a favor de la libre creación, sin los efectos de los límites arbitrarios de las instituciones coercitivas; esto significa tratar de superar los elementos de represión y opresión, destrucción y coerción que existe en cualquier sociedad actual.

Emilio advierte a la niña:

—Me divertí mucho, pero ya debo regresar. Escucho la voz de mi mamá que me llama.

Ella responde:

—Vamos a oprimir el botón que nos llevará a la escalera con los colores del arco iris y desde allí podrás ir a tu casa.

Sofía oprime el botón del juguete mágico y aparecen burbujas de colores chispas brillantes y, luego, el gran globo multicolor que lo transportará a su casa.

13

Citado por Marulanda (2007).

Emilio empieza a escuchar la voz de Rocío, su mamá, que le dice:

–Vamos Emilio, levántate, debes hacer las tareas.

Mientras tanto, Emilio continúa soñando y se dirige al gran globo multicolor; entonces, sube las escaleras y se va perdiendo entre los colores del arco iris, mientras se despide de Sofía diciéndole:

–Debo irme, mi mamá me llama, pero creo que pronto te volveré a ver; me divertí mucho.

Emilio abre los ojos y muy emocionado le dice a su mamá que estaba soñando que viajaba al futuro, y le pide que le explique qué es eso del futuro. La mamá responde:

–El futuro es lo que aún no ha ocurrido; pero, ahora debes terminar las tareas.

Emilio se queda pensando y replica:

–Le preguntaré a mi profesora... qué es eso del futuro.

La narración que aquí termina, en la que diferentes voces se han expresado, pretende invitar a la sociedad, especialmente a quienes intervienen en los procesos educativos de las infancias, a reflexionar frente a la importancia de visibilizar a los niños y las niñas en el presente, a reconocerlos como agentes activos, dinámicos y partícipes desde su condición individual y social.

Referencias

Anguiano, S. (2o Semestre de 1997). *La Familia desde la perspectiva de Pierre Bourdieu*. Kairós, Revista de Temas Sociales, Año 1 (1). Versión en línea disponible en <http://www.revistakairos.org/k01-02.htm>

Benítez, M. (2000). *Programa de atención al niño en situación total de riesgo*. Madrid: Díaz de Santos.

Boeree, C. G. (2003). *Teorías de la personalidad: Carl Rogers 1902-1987* (R. Gautier, trad.) Recuperado en septiembre 24 de 2014, de: <http://webpace.ship.edu/cgboer/rogersesp.html> (Título original *Personality Theories: Carl Rogers 1902–1987, 1961*).

Bourdieu, P. (1999). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.

Cejudo, C. (Mayo-agosto de 2006). *Desarrollo humano y capacidades: Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación*. Revista Española de Pedagogía LXIV(234), 365-380.

Elizalde, A. (2003). *Desarrollo Humano y ética para la sustentabilidad*. México, D. F.: Formato.

Funes, J. (2008). *El Lugar de la infancia: Criterios para ocuparse de los niños y las niñas hoy*. Barcelona: GRAO.

Jiménez, A. (2014). *Pensar las Infancias: Realidades y utopías (Grupo de investigación Infancias, Cultura y Educación)*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Marulanda, F. (2007). *Michael Foucault: Interconexiones de poder y conocimiento*. Nueva York: Leiris.

Maturana, H. (2003). *Amor y juego* (5ª ed.) Santiago de Chile: JC Sáez.

Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, D. C.: Magisterio.

Ocampo, L. (2008). *Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, (10), 57-72.

Zabalza, M. (2006). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Zingaretti, H. (Septiembre de 2008). *La Ecopedagogía y la formación de los niños y las niñas*. En Red de Carreras Universitarias en Educación Infantil–Redui, y Facultad de Educación Elemental y Especial de la Universidad Nacional de Cuyo (presidencia), X Congreso Nacional y II Congreso internacional: “Repensar la niñez en el siglo XXI”. Universidad Nacional del Cuyo, Mendoza, Argentina [documento en línea]. Recuperado en mayo 7 de 2015, de: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Zingaretti.pdf>

CAPÍTULO 3.

“ROMPIENDO CADENAS”

La más antigua de todas las sociedades,
y la única natural, es la de familia

Juan Jacobo Rousseau

Rompiendo cadenas es la expresión de una madre que aún, en la frescura de la juventud, siente que es necesario encontrar nuevos caminos para guiar a su familia, a través del amor y la gratitud, a la cima de las exigencias sociales. Es aquí cuando comienza este diálogo entre profesores, padres y madres de familia; de esta manera, familia y escuela son un dúo que debe permanecer inseparable en los ámbitos educativos, siendo relevante la presencia de un entorno rodeado de amor y entusiasmo por encontrar un camino cuya meta sea una exitosa educación y formación en las nuevas generaciones de infantes.

En los encuentros con padres y madres de familia, docentes y directivos, se dieron a conocer detalles de su vida personal y profesional con respecto a la familia, como una realidad compleja, hablando con tranquilidad unos, otros con atisbos de incomodidad, tal vez porque venían a su memoria momentos que no querían recordar, aunque, seguramente, sentían alivio al poder expresar cómo eran las relaciones de familia en su infancia. Cada palabra o gesto permeaba ese momento; no obstante, tenemos que estudiar los conceptos de familia de manera analítica, paso a paso, aislando elementos que solo gozan de vida y ejercen su función en el conjunto de la coexistencia de cada ser humano.

Por lo anterior, se hace fundamental reconocer las nociones de familia y la incidencia de estas en las prácticas educativas de los niños y las niñas, reconociéndola como el núcleo de una sociedad, en referencia al postulado de Virginia Satir citada por Sarmiento sobre la indisolubilidad del constructo familia-sociedad.

(...) La familia como una unidad integral de la sociedad. Al unirse todas las familias de un lugar determinado se tienen la sociedad, cualquier educación que se imparta dentro de la familia refleja por un lado la sociedad y por otro lado se verá reflejada en esta (1984, p. 53).

Reconocer este punto de vista sobre la familia, tiene sus sentires según múltiples compromisos que se tengan con diferentes entes sociales como el Estado, la economía y la educación. Al escuchar a los padres y los profesores relatar sus momentos de infancia, se reconoce el estamento familia como un agente social de gran importancia durante siglos; en cierto sentido, ya no es propiamente un vehículo que conduce nuestra cotidianidad, sino que nos lleva a la búsqueda de la realidad de los individuos desde su nacimiento o, podría decirse, desde antes.

Así como la familia media en los sujetos desde su nacimiento dando lugar a una especie de universo cerrado, que se convierte en el eje creador de valores y normas que orientan la conducta individual y colectiva de sus miembros, los padres o cuidadores suelen ser el modelo que siguen las infancias, quienes imitan todo lo que ven en ellos a partir de un esquema de valores, normas y prejuicios; al escuchar a uno de los padres en su intervención, se leía en los rostros de los participantes un gesto de aprobación; los susurros del grupo no se hacía esperar, aceptando con movimientos de cabeza, que el relato tenía sentido también en sus vidas; él decía:

...Enseñar pero con el ejemplo ¿sí?, que en la casa si se le exige al niño... llegó, se quitó la ropita y la guardó; pero, si yo llego, me quito todo y lo dejo tirado, entonces es como que... una contradicción muy, muy terrible, ¿sí? De... levantarse a la hora que es, de... primero yo lo hago para que él vea, vea a su papá haciendo eso, sus primos, su familia y le quede como más fácil; no se convierte en una cosa imposible de hacer.¹

1 Padre de familia. 4

Por lo expresado, conviene focalizar en este entramado social a la familia como la base de esta gran construcción humana, que se hace no solamente visible en la formación de los hijos sino en el compromiso del adulto frente a su postura de ejemplo, en la interacción con el otro; como lo plantea Ripol-Millet (2001), educar en valores a los hijos implica que los padres debemos educarnos en valores a nosotros mismos; no se podrá ‘pasar’ ningún valor a los hijos si este valor no se vive habitualmente en casa

Los participantes comentaban que era necesario educar en valores, entendidos como un compromiso social con responsabilidad de todos los miembros de la familia; estos son concebidos como la manera en que los adultos orientan el comportamiento y transfieren las normas; repetían que los valores deben ser transmitidos porque, si no, los niños no eran educados. En este sentido, Terra, citado por Sarmiento (1984), afirma: “La familia es el núcleo generador y trasmisor de los valores, normas y actitudes que orientan la conducta individual y colectiva de los miembros de una sociedad (...) es una institución mediadora entre el individuo y el grupo social” (1984 pág. 68),

Las normas establecidas por los adultos constituyen un ejemplo crítico de cambio, permeado por una gran habilidad para responder a las necesidades del grupo familiar; algunos de los asistentes insistían en que estas debían darse desde el respeto y la empatía por el otro, cuidando de su integridad. Tomó la vocería una madre que intentaba cuidar cada una de sus palabras, pero que en sus ojos se veía una expresión de convencimiento, y expresó:

...Hablando de cómo se les enseña a los niños y las niñas con el ejemplo, ¿cierto?... es muy importante el ejemplo... depende del mundo que le arme el adulto... depende... si queremos que sean niños felices, entonces tenemos que formar niños felices, si queremos que sean niños responsables, enseñarles la responsabilidad, si queremos que sean niños cumplidos, enseñarles lo que es el cumplimiento y enseñarles con el ejemplo, sobre todo, porque a veces tenemos un discurso y actuamos de otra manera, lo importante es que la vida de los niños sea feliz.²

Retomando las intervenciones, se puede plantear que la familia, siendo el núcleo de la sociedad, es diferente a otros sistemas sociales;

2 Docente. 10

esta se construye sobre los cimientos del amor, la paciencia y el perdón, vínculos emocionales de entendimiento y aceptación que generan entre sus miembros una comunicación de verdadero encuentro. Las palabras de otra de las madres toman vida: “A mí me criaron con mucho diálogo, con mucho amor; golpes, la verdad, poco. No tengo recuerdo de maltrato y sí de mucho amor y diálogo”.³ Con expresiones como esta trasciende el rol de la familia en la sociedad. Podemos darnos cuenta de que en otros espacios, como en Comfenalco, estas voces también son escuchadas. Sobre familia expresan algunos agentes: “Creo que hacer aflorar e incentivar los sentimientos de amor, ternura, bondad en nuestra gente, hombres, mujeres y niños, es la fórmula mágica para mejorar un país” (Comfenalco, Sura y Cepal 2000, p. 204).

A pesar de lo anterior, sin hacer una reflexión profunda, nos damos cuenta de que no se puede hablar de contextos familiares sin abordar el tema del maltrato infantil, que se evidencia en todos los contextos sociales, sin respetar raza, credo, color político o estrato social; solo forma parte de esta sociedad, quiérase o no, y conlleva a tener niños y niñas temerosos, inseguros, frágiles ante el dolor y marcados para toda la vida. En la participación de un padre de familia se refleja en su rostro una sombra de tristeza, su mirada se ve perdida como trayendo a su mente recuerdos que no fueron agradables y se transforma cuando habla de su nueva existencia; decía:

Yo de mi infancia no tengo muy buenos recuerdos..., yo, cuando era chiquito, mi familia tuvo muchos problemas, mis padres son separados, tuve muchos inconvenientes; a través de eso estuve en varias ciudades también; mi mamá la trasladaban constantemente, pues me tocaba estar al lado de ella y la economía de nuestra casa no era muy buena; por eso trabaje desde muy chiquito. Yo creo que empecé a tener buenos recuerdos cuando conocí a la que ahorita es mi esposa...La infancia que yo tuve, nunca quise dársela a mis hijas ¿sí me hago entender?.⁴

No podemos alejarnos de la realidad en cuanto a la problemática del maltrato infantil; sentirla, vivirla y hacerla formar parte de la cotidianidad, pareciera cosa de mentes enfermas, pero no; está presente en todo momento, en todo lugar. Hasta el año 1962, estudios realizados determinan el maltrato infantil como un problema social; esto se evidencia

3 Docente. 9

4 Padre de familia. 4

cuando se acotó el término, síndrome del niño apaleado, por Henry Kempe en 1969 publicado en ese mismo año (Verhellen, 1994).

Hay que reconocer que la violencia en contra de los niños y las niñas siempre existió y siempre existirá, sin importar las características de un determinado sistema, y no es solamente impresión de unos pocos; así se refleja en el sentir de una de las madres que pide la palabra y cuando le es concedida, pasa la mano por su cabeza como queriendo sacar de ella algunos recuerdos, luego entrelaza sus manos y dice con mucha seguridad:

...La educación que tenía mi papá y mi mamá conmigo era muy agresiva; o sea, todo era a los golpes; hoy día no... O sea, yo no soy así; yo no quiero que mi niño sufra lo que yo sufrí; o sea, yo les doy más amor, yo los acompaño, los enseño con amor, el ejemplo mío es para ellos... creo que mi ejemplo les va a servir a ellos.⁵

Estos sucesos dan lugar a otros recuerdos que son importantes en cada uno de los participantes; empiezan a contarse entre ellos historias sobre su infancia y cómo los padres los educaban; unos no querían repetir esas experiencias, otros decían haber aprendido de su familia la base para educar a sus hijos. Entonces, se hace necesario ver a la familia como un conjunto de interacciones y no como la suma de individualidades; debe verse de manera circular: lo que es causa puede pasar a ser efecto o consecuencia. Por esta razón, los buenos recuerdos de familia en la infancia forman parte del tejido social de la escuela, en cuanto que los padres recrean esas vivencias en sus hijos, como lo relata esta madre: “Mi familia es lo más significativo para mí, fue esa fuente de felicidad y de armonía”.⁶

Estos recuerdos demuestran la influencia que han tenido las relaciones intrafamiliares en los proyectos de vida realizados hasta el momento por los padres y los profesores intervinientes. Mulsow (2008) plantea, respecto a este tema: “(...) Las familias deben ofrecer modelos que sean compatibles con la realidad vital”; desde esta apreciación se ven reflejados recuerdos que marcan de una u otra forma el desarrollo integral de las personas:

... Mi recuerdo más grande siempre ha sido mi familia; compartir con mis hermanos. Recuerdo mucho cuando salíamos los cuatro en grupo. Yo vivo en Fontibón, entonces antes era como potrero, zona verde; entonces, nosotros salíamos los cuatro a jugar y mis

5 Madre de familia. 1

6 Madre de familia. 3

hermanos... que a cazar pajaritos; parecía malo, pero recuerdo mucho esos momentos de todos juntos compartiendo y con mi papá y mi mamá”.⁷

Los momentos de encuentros de familia que vienen a la mente son inolvidables, dejan marcas imborrables; eso se ve en el semblante de satisfacción de una de las profesoras mientras relata este acontecimiento de su vida:

...Recuerdo de mi infancia a mi familia, mi mamá, mi papá, mi hermana, porque tengo más hermanos pero con mi hermana tuve como una experiencia de estar siempre muy juntitas. Hay un sentimiento muy, muy especial y es el de mi abuela; cuando yo pienso en mi abuela viene a la memoria el amor, el afecto, el olor a carne asada, la máquina de coser y una música de un programa que ella oía que se llamaba Consejos, o algo así; eso me da mucha felicidad, mucha, mucha felicidad”.⁸

Todo lo anterior da paso a un tema muy estudiado que son las pautas de crianza, vistas como la forma en que los padres educan a sus hijos o hijas; es otra forma de ver la familia. Según Aguirre y Durán (2000), las prácticas de crianza “(...) son un proceso, esto quiere decir que son un conjunto de acciones concatenadas, que cuenta con un inicio y que se va desarrollando conforme pasa el tiempo”; por tal razón, recrear de alguna manera el modo como fueron criados los padres y las madres, es dejar en los hijos las huellas de sus enseñanzas entrelazadas con las recibidas; este es un ejemplo de ese sentir: “(...) Si yo quiero realmente ser un agente de cambio y transformar la sociedad, entonces es ahí, es en el niño... que se educa... moldea, ayuda... y eso también en la sociedad... entonces yo me veía cambiando la sociedad desde los niños”. (2000 pág. 25)

Es desde allí, cuando se retoman en armonía los diferentes esquemas sociales en que intervienen dichas pautas; por tanto, deben ser lo suficientemente claras; de lo contrario, se pueden generar algunos factores de riesgo como agresividad, bajo nivel de autoestima, dificultades de adaptación y frustración. Estas apreciaciones se hacen evidentes en los planteamientos de Jiménez:

En las prácticas de crianza y socialización los padres buscan moldear la personalidad de las generaciones que la precede; asimismo,

7 Docente. 33

8 Docente. 41

a medida que el niño vive un proceso de desarrollo particular se abren ciertos espacios para el ejercicio de la libertad y de lucha por la autonomía infantil (2014, p. 47).

En cuanto a la crianza, los padres son un poco más renuentes a escuchar, en tanto que los profesores sostienen que este tema es de gran importancia en los ámbitos familiares y educativos; en estos momentos, la vida de los infantes se puede ver afectada por componentes como las relaciones agresivas, la dificultad económica y las relaciones de pareja, entre otras problemáticas de la familia, tal como lo encontró en sus resultados de investigación Bradly (2000), citado por Ezpeleta, quien expone:

La falta de afecto, el afecto negativo o la desaprobación a toda acción o comportamiento de los padres, se relaciona con problemas externalizantes y con baja autoestima en niños y, además, la vinculación insegura con los cuidadores como un factor de mayor vulnerabilidad para la psicopatología infantil (2005, p. 17).

El tema se torna atrayente para los padres, que al inicio estaban renuentes, e intervienen con argumentos que toman relevancia para el grupo. Una madre, que parecía estar tomando apuntes, después de un largo rato de discusión, y sin haber participado antes, en un tono bajo dice:

... O hacer frustrada su infancia, si le falta la parte familiar en cuanto a cosas materiales para él no va ser tan importante, como si no tiene apoyo emocional de alegría, de felicidad o si, digamos, en la familia discuten el papá o la mamá, para él niño va a ser más bien muy significativo.⁹

Este comentario dispara la discusión y unos dicen que es importante el afecto, pero también lo material, porque los niños y las niñas deben tener cosas para sobrevivir, y discuten sobre los haberes materiales que se deben tener; entonces, un padre expone que la familia es lo importante en la vida de estos niños y niñas:

Aquí no vas a encontrar niños de estrato ni cuatro ni cinco ni seis, aquí la familia tiene mucha problemática: hay niños desplazados, víctimas de la violencia, todo lo que conlleva a eso, porque estamos hablando de los niños y de sus familias; no podemos hablar de los niños aisladamente.¹⁰

9 Madre de familia.2

10 Docente. 9

Con respecto a la influencia de las pautas de crianza en la socialización de la infancia, Baumrind (1971), citado por Clerici y García (2010a), distingue tres tipos de crianza parental: “Autoritaria”, “con autoridad” y “permissiva”.

Teniendo en cuenta los planteamientos de estos autores, se hace un recorrido por estos tipos de crianza iniciando por el autoritario, como una modalidad que implica a padres y directivos, exigentes pero poco sensibles ni empáticos con las necesidades de sus hijos; brindan ambientes bien estructurados y altamente reglados, utilizando técnicas disciplinarias represivas. La exigencia y el control priman sobre la expresión del afecto, como lo afirma el siguiente comentario: “Pues, en mi caso, la educación que tenía mi papá y mi mamá conmigo era muy agresiva; o sea, todo era a los golpes”¹¹; o este otro: “Yo iba a hablar en una reunión: el pellizco, ‘se me calla’”.¹² De otra parte, en el modelo autoridad, se denotan padres altamente exigentes, pero sensibles a la vez; sus métodos disciplinarios son de apoyo, más que correctivos, y se caracterizan por ser altamente flexibles con las necesidades de sus hijos. Este modelo parece ser evidente en este comentario:

Le pongo el freno con mis hijos y trato de cambiar la sociedad al menos en ese granito de arena que son mis hijos... les digo... “niños”... “papá, que si nos da un helado...” “Espérate trabajo... tu sabes que el cliente me trae la plata”; entonces, ellos se ponen: me ayudan a limpiar una máquina, imagínense como lo hacen... pero yo les digo... “Muy bien, ya trabajamos, nos vamos y nos comemos un helado”. Yo considero que así se cambia la sociedad... no es con golpes, no es con represión...²⁷

Finalmente, el estilo permisivo se refiere a padres más sensibles que exigentes, se caracterizan por ser poco represivos y nada rigurosos, que permiten conductas de importante autonomía en los hijos, evitando la confrontación. Son, a su vez, muy expresivos a nivel afectivo: “Yo, ahorita, lo que hago es como, como sobreprotegerlas... que ellas, a la corta edad que tienen, puedan tomar sus propias decisiones y también que ellas entiendan que pueden hacer muchas cosas; que no siempre tienen que depender de uno”.¹³ En este caso se evidencia esa postura de

11 Madre de familia.1

12 Padre de familia.4

13 Padre de familia.4

madre que delega en sus pequeñas hijas responsabilidades que aún no pueden asumir.

Estas reflexiones, sobre las pautas de crianza, tienen eco en autores como Maccoby y Martin (1983), quienes adicionaron a la tipología de Baumrind un cuarto tipo de estilo parental, el cual se caracteriza por la negligencia y la falta de compromiso, la cual implica altos grados de indiferencia hacia sus hijos.

Las pautas de crianza implican, en líneas generales, la combinación de dos dimensiones, según Clerici y García (2010b); la primera, hace referencia al apoyo o al afecto parental, que se define como ‘la sensibilidad de los padres hacia sus hijos’, motivando la autonomía, la autoafirmación y la autorregulación, lo que denominaría Goleman (2008) como la “inteligencia intrapersonal”. La segunda, refiere al control, la exigencia parental, que abarca las demandas de los padres y los esfuerzos disciplinarios con el objetivo de lograr la adaptación social de los hijos.

Es así como se demuestran estas formas de sentir a través de los comentarios de algunas de las profesoras:

Mi casa se convirtió en el nicho donde aprendo en cada momento; allí experimento el respeto, la convivencia y la solidaridad; por otro lado, el respeto por la libertad de lo que piensan cada uno de los hijos es como creo que se puede uno comunicar.¹⁴

De otra parte, según los postulados de Maslow (2008), la familia interviene de manera importante en el desarrollo socio-afectivo de niños y niñas, debido a que las normas, los modelos, los hábitos y los valores se asimilan con mayor fortaleza durante la infancia, lo cual permite un buen direccionamiento a la resolución de conflictos, a las habilidades sociales y adaptativas, a la regulación emocional y al fortalecimiento de las conductas desarrolladas en sociedad.

Estos postulados hacen pensar que las pautas de crianza deben generar libertad, entendida esta como ‘la capacidad de diferenciar entre el bien y el mal con responsabilidad’; esta responsabilidad implica conocer lo bueno o malo de las situaciones y proceder de acuerdo con los límites establecidos socialmente. “Los niños no necesitan de inyectarles la sabiduría, ellos la van aprendiendo día a día... lo mayor que se les debe dar

14 Padre de familia.4

es confianza, seguridad y algo importante: libertad, la libertad de hacer las cosas...”.¹⁵

Desde este contexto de saberes, se puede concluir que las concepciones de infancia, percibidas desde el núcleo familiar, evidencian que los niños y las niñas no tienen un espacio social determinado; están condicionados por lo que propongan los adultos. Al respecto, una de las madres participantes comenta que lo más importante en su hogar es “(...) enseñarlo en que sea respetuoso tanto con sus papás, con sus abuelos, con sus primos, con las niñas, con los niños”.¹⁶ En estas acotaciones de los padres se aprecia el resultado de la formación de generaciones anteriores, que determinan la vida de los niños y de las niñas, y que, en ocasiones, son sujetos de maltrato por parte de los adultos que los tienen a su cargo. La educación de las infancias está muy relacionada con la educación que recibieron los mayores, de acuerdo con las creencias reinantes; es ahí cuando se establece que los niños y las niñas no son el futuro de las nuevas generaciones sino el presente del condicionamiento de algunos adultos.

En cuanto al ámbito educativo, los profesores se ven preocupados por los modelos educativos actuales: “La educación es un poquito diferente, no es educación tradicional, maneja otro concepto de infancia, otro concepto de prácticas educativas”.¹⁷ La propuesta de ellos consiste en que los procesos educativos sean coherentes con el momento histórico, cultural y social en el que se encuentre el infante. Promover la participación es una tarea de todos; si desde pequeños se educan para actuar pasivamente en la familia, la escuela y la sociedad, unos tomarán decisiones por otros y les sugerirán qué hacer, sin permitirles una participación en las organizaciones donde se promueva activamente el trabajo colaborativo. Con la participación se logra una relación adecuada de los miembros de la familia en la formación de las nuevas generaciones con el apoyo incondicional de la educación.

Por lo tanto, al estudiar la familia como agente educativo, es necesario reconocer la importancia de la correlación existente entre concepciones de infancia y factores como clase social, costumbres, normas sociohistóricas y culturales en los que están inmersos los adultos; por lo tanto, se reconoce la influencia de estos ámbitos en las formas de educar a las infancias. Asimismo, la escuela se concibe como el complemento ideal y necesario para

15 Padre de familia.4
16 Madre de familia.1
17 Docente. 13

fortalecer las prácticas educativas de los niños y las niñas en los diferentes escenarios sociales.

Referencias

Aguirre, E. (2000). *Socialización: Prácticas de Crianza y cuidado de la salud*. Un estudio con familias y niños que inician su escolarización en Santa Fe de Bogotá. Bogotá, D. C., Centro de Estudios Sociales –CES, Universidad Nacional de Colombia.

Clerici, G. y García, M. (2010a). *Autoconcepto y percepción de pautas de crianza en niños escolares: Aproximaciones teóricas*. Anuario de Investigaciones, 17, 205-212.

Clerici, G. y García, M. (2010b). *La relación entre el autoconcepto y las pautas parentales de crianza*. En UBA (presidencia), II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación, Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Comfenalco Antioquia, Corporación para la Educación Permanente de la Familia –Cepal (colaboradores). (2000). *Diálogos en familia*. Bogotá,

Ezpeleta, L. (2005). *Psicopatología del desarrollo*. Madrid: Masson.

Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Jiménez, A. (2014). *Pensar las Infancias: Realidades y utopías*. Bogotá, D. C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Montenegro, H. (2007). *Problemas de familia*. Santiago de Chile: Mediterráneo.

Mulsow, G. (2008). *Desarrollo emocional: Impacto en el desarrollo humano*. Porto Alegre, Brasil: Educação.

Ripol-Millet, M. (2001). *Familias, trabajo social y mediación*. Barcelona: Paidós.

Sarmiento, D. (1984). *Estimulación temprana*. Bogotá, D. C.: Universidad Santo Tomás.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Javier Vergara editores S. A.

¿Quién no ha derramado la leche?

Solís-Cámara. (2007). *La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza materna*. Acta Colombiana de Psicología, 10(2), 71-82.

CAPÍTULO 4.

¡SI YO NO LE ENSEÑÉ NADA... ¿CÓMO APRENDÍÓ?!

Los sueños se vuelven acciones
Las acciones se hacen con otros y otras
Los otros y otras son la posibilidad de volver a soñar

Henry Fernández

Con esta expresión se quiere reconocer una narrativa descrita por una de las maestras de preescolar que forma parte de una institución que trabaja con las infancias de la localidad de Engativá en Bogotá:

Hablando con los padres de uno de los niños que está a mi cargo, me cuentan la satisfacción y alegría que el niño presenta por ir al colegio; también manifiestan su complacencia por el proceso que adelanta con relación a lo académico. En un momento de la charla me agradecieron por haberle enseñado algunos colores, formas y letras... no supe que decir, mi sorpresa fue grande, dado que en el trabajo que había adelantado hasta el momento, no se tocaron estos temas: ¡yo no le enseñé nada... ¿Cómo aprendió?!

Con este pequeño fragmento extraído de una entrevista a profundidad, surge la frase que reviste de sentido este capítulo, y que implica categorías entrelazadas en la incertidumbre, para que en la pedagogía infantil, en particular, y en la educación, en general, se recreen los contextos en los que viven las infancias... entonces: ¡Si yo no le enseñé nada... ¿Cómo aprendió?!

Se plantea, por parte del equipo investigador, tejer un concepto inicial que emerge para la educación, y el cual se quiere en-re-dar con la pedagogía infantil, como es el bioaprendizaje; al respecto, H. Asmann (2002), sostiene que el aprendizaje es propio de los seres u organismos vivos y, para el caso de la humanidad, se expresa en la sociedad del conocimiento. Para esto, se busca tensionar el concepto desde la raíz misma, más allá de describir el aprendizaje y, por ende, el conocimiento como internalización del medio, lo que confunde al sugerir que se da en la dinámica estructural del sistema nervioso, fenómeno que solo existe en el dominio de las descripciones de quien observa, como lo señala la cibernética de segundo orden, somos sistemas de observación, más que en cerebros individuales, aislados y que construyen el conocimiento desconectado de la vida.

Por el contrario, el aprendizaje se presenta en el acoplamiento estructural del organismo en relación con el nicho vital del que forma parte, es decir, el organismo y su contexto vital (Maturana y Varela, 2003). En tal sentido, los niños y las niñas aprenden en el acoplamiento de su estructura con el nicho en donde viven; es decir, el colegio, la casa, el barrio, cobran vida recreándose mutuamente. En este caso, niño o niña y nicho vital son uno, intercambiando información para vivir. Las formas, los colores, los números, las edificaciones, la naturaleza, se vuelven una ecología cognitiva, como lo señala Morín (2008), en dónde aprender es un asunto de incertidumbre en medio de la religazón de la auto-eco-organización de la vida.

Los seres vivos devolvemos la información al medio; esta regresa y nos modifica (nos estamos autocreando, situados en un contexto); a este fenómeno se llama nicho vital. En otras palabras, la vida es un proceso cognitivo en el cual se está tomando permanentemente información del medio y procesándola a nivel del organismo y esta nuevamente se devuelve al medio: el principio de interdependencia que exponen los constructivistas radicales. Es así que aprendizaje y vida son el mismo fenómeno: si no se toma la información del medio y no se le procesa, se muere; es decir, no se aprendió.

El aprender para los niños es un asunto vital; no son los colores, los números y las formas, entre otros, los que por sí mismos provocan el aprendizaje, como un proceso de memorización, atención, inducción y análisis, son estos elementos, entendidos como totalidad y en la relación que establecen los niños y niñas cuando observan en su mundo

cotidiano (nicho vital). El color del carro, de la casa, del árbol, de la camisa, de los ojos de su compañero; el tamaño del jardín al que asiste, de sus juguetes, la altura de su padre, de su madre, de su hermano, el número de personas que habitan en su casa, de comidas diarias, de los zapatos que tiene; en fin, estos aspectos retan su vida diaria, mediante la interacción que se presenta en los colores, formas, números, formando estos, parte de su vida, de su nicho vital, y no como artificio de la educación y de la memorización.

Por lo anterior, el aprendizaje supera la concepción clásica de ubicación en el cerebro, como lo expone Varela (2000) desde la neurofenomenología, que concibe la mente como algo virtual, que no se puede ubicar únicamente en el cerebro, pues este, sin la presencia de otros sistemas, no existe como ser; por tanto, la mente no está en la cabeza, se encarna en el cuerpo y en su nicho vital, envuelta en el mundo.

Entonces, niños y niñas aprenden con el cuerpo, con las canciones, con el arte, con el juego, con el compañero, con el docente, con el padre o la madre de familia, con el árbol, en la calle, en el parque. La mente esta encarnada en el mundo, en cada cosa que hacemos, en cada palabra que decimos, en cada gesto que expresamos; y, en la infancia, estos elementos se expresan naturalmente; no existe el sesgo de la racionalidad moderna; existe sencillamente la vida, los olores, los colores, las formas, los tamaños, el amor y la pasión por la vida: este es el aprendizaje y la mente no se reduce a esa ubicación artificial y amañada que le ha dado la modernidad; supera el umbral del cerebro y la cabeza.

El aprendizaje se da en la mente, entendida esta como totalidad; es así que al vincular el aprendizaje como auto-organización del individuo en relación con un nicho vital, frente a la categoría del enseñar, tensiona la explicación de la racionalidad moderna, la cual ha estimulado sobremanera el cerebro, mediante dispositivos como la organización del aula, la uniformidad de conocimientos, la estandarización y el control del cuerpo por parte de un adulto y la objetividad como construcción de la verdad, como lo afirmaba Foucault (2005).

Los docentes e instituciones que reproduzcan el aprendizaje desde la cabeza, desconocen la importancia de trabajar el cuerpo y el nicho en donde este se encuentra como posibilidad permanente de tal aprendizaje; ya no más reverencias al que ostenta el poder, ya no más postración a la memorización, a las evaluaciones producidas por el todo poderoso

maestro y su mirada sesgada y autoritaria, ausente al reconocimiento de los que habitan la vida, en este caso: nuestros infantes. Ya no más la uniformidad, la segregación por la diferencia, la exclusión, la invisibilización del niño o la niña como otro diferente, no válido en la existencia.

Al reproducir estas limitaciones y desconectar las múltiples dimensiones del ser en relación con su nicho vital, se desvía y concentra el aprendizaje, en cuanto que se refiere exclusivamente a procesos “cognitivos clásicos”, como memoria, atención, análisis y síntesis, entre otros elementos que emergen del cerebro y dan continuidad a la perspectiva de enseñar. Por tanto, sostener que es desde la enseñanza donde se produce el aprendizaje, es utópico, dada la imposibilidad de objetivizar al otro desde el lugar de observación, ya sea del adulto o de la sociedad, que esperan imponer en las infancias la manera de ver el mundo; como lo proponía Najmanovich (2008): es mirar con otros ojos.

En contraste, son el juego, el arte, la literatura, los aspectos en los cuales se vive el aprendizaje en el vínculo con el nicho vital, como procesos de acoplamiento estructural entre el organismo de conocimiento, el niño, la niña, los niños y su contexto, en donde necesariamente pasan por un proceso de cohabitación en el cual la mente y, por ende, el aprendizaje, se encarnan en la vida y se presentan en el ejercicio de la vida misma. Las infancias viven en el juego, en el placer de las artes (música, pintura, baile, teatro...), y en la literatura que estimula la fantasía, estos como generadores de vida y, por ello, el conocimiento está ligado a la vida, no solo como un ejercicio inicial de reflexión, análisis, memoria y atención, como categorías propias del cerebro, sino como un estar siendo en la emoción, en el lenguaje (lenguaje como acción), como lo recrean de manera maravillosa Maturana y Varela (2003).

La conversación, que es una alternativa, está entendida como la relación dialéctica entre el lenguaje y el emocionar; como lo señala Matura (1993), es en el entrelazamiento del lenguaje y el emocionar, en el que tienen lugar todas las actividades humanas. Los seres humanos existimos en el conversar, y todo lo que hacemos como tales, tiene lugar en conversaciones y redes de conversaciones. Es así, como el aprender se teje en la conversación de niños y niñas en acoplamiento con el nicho del que se forma parte y que se traduce en la cultura que nos implica.

Es por esto que la maestra a la que hacemos referencia usa estrategias para vivir en el emocionar y el lenguaje; es decir, en las conversaciones,

como son las tertulias infantiles, la música, el juego, como propiedades emergentes de las infancias, en el nicho vital con el que interactúa.

Comprender la frase “¡Si yo no le enseñé nada... ¿Cómo aprendió?!” se da en el acoplamiento entre el niño y su nicho vital, es decir, el niño como organismo biológico comprensivo, en la capacidad de autoproducirse, autogenerarse, relacionándose con el medio, a través del acoplamiento estructural de su organismo y el nicho vital en el que se mueve; en tal sentido, el aprendizaje se ubica desde otra perspectiva, porque se vuelve para el niño un asunto vital. Los colores, las letras, los números llegarán como proceso de auto-organización más que un asunto de memorización, porque el conocimiento es del organismo biológico y el aprendizaje es y se está dando en la vida misma, y esta es la razón por la cual es posible aprender sin que sea enseñado.

También es importante señalar que no hay aprendizaje si no hay placer; entre el proceso de estar aprendiendo y la pasión, se genera el gatillar por parte de la sociedad y se vincula como un todo, una unidad aprendiente. De acuerdo con Bohm (2008), lo vital en el aprendizaje está reservado tanto a la humanidad (organismos, instituciones, sociedades), como al mismo planeta, siendo un proceso que nos está sucediendo, en el que estamos implicados; es el verdadero oficio de los seres vivos: ocuparse de la vida misma.

Recreando a Simón Rodríguez¹, maestro de Simón Bolívar, lo que no se siente no se aprende; por eso, los niños aprenden todo el tiempo, porque están implicados, porque se les va la vida siendo y sintiendo en el juego, el arte y la literatura; es así que el reto consiste en que la familia, el colegio, la sociedad, se permitan auto-organizar como unidad con los niños y las niñas, y cohabite en el placer de la vida, porque lo demás vendrá naturalmente... El padre tiene como imperativo hacer que su hijo o hija amen la vida antes que la enseñanza; aprender es un asunto vital, no para que el día de mañana sea una mejor persona para la sociedad, sino porque necesitamos que el niño o la niña vivan intensamente el aquí; la promesa de un mañana no existe, el futuro es una ilusión, el presente es una realidad, por eso la obligación es amar intensamente el presente; no sabemos qué pasará en el futuro, qué tipo de profesional será; no

1 “Daniel Prieto hace una referenciación magistral de Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar, para lo cual describe un apartado en su texto, utopía y comunicación en Simón Rodríguez: “lo que no se hace sentir, no se entiende y lo que no se entiende no interesa” (1987, p. 58).

sabemos cuál será su aporte a la sociedad del futuro y si la enseñanza de ahora es suficiente para el mañana.

La institución tiene como reto propiciar ambientes que recreen la creatividad, la sensibilidad y el amor por la vida de quienes asistan allí, no para controlar, sino para expandir el conocimiento desde el cosmos, hasta la vida diaria de quien este allí, como un asunto en que se implique, porque está en juego, todo el tiempo, la vida, así como la conciencia de la institución que forma parte del nicho vital con niños, niñas, padres, docentes, comunidad educativa, que en últimas son el nicho vital en el que se habita. No se asiste a la institución a enseñar conocimientos, se va a aprender sobre la vida y la importancia de reconocer quienes habitan allí como sujetos que sencillamente son la vida y el aprendizaje en sí mismo.

Se insiste imperiosamente en que ¡aprender, es un proceso en constante co-construcción o, mejor, coevolución, acoplamiento estructural entre el niño que describe los colores, las formas!... porque los vivencia desde su encarnación como ser biológico en el conocimiento; es decir, es necesaria la organización, la autoproducción de los sistemas vivos. Por tanto, aprender es una apuesta de la humanidad y se expresa en su mismo proceso desde las infancias.

Esto es aprender para reconocerse con el ecosistema, con el mundo, con el vecino, con la familia, con las relaciones cotidianas. Por ejemplo, en el momento actual, plantear proceso de paz solamente desde el discurso es irreal, dado que la paz emerge en la existencia diaria, en la relación con el vecino, con el compañero, y este es un asunto de vitalidad no de discurso, es de encarnar, de sentir; por lo tanto, una cultura de la paz es posible si se vive la paz: basta con mirar cómo resuelven los niños sus conflictos para entender que es en la vivencia, y no solamente en la memoria, el olvido, y otros aspectos de carácter racional, desde la que se negocia la paz. Entender el aprendizaje como aspecto vital es implicar la paz, el amor, la reconciliación, el reconocimiento del otro como legítimo válido en la existencia; es un aprendizaje viviente, que no pretende más que fluir y auto-organizarse naturalmente como un proceso de la vida misma, no necesita ser enseñado: necesita ser vivido.

Referencias

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea.

Bohm, D. (2008). *La totalidad y el orden implicado*. Barcelona: Kairós.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión (34ª ed.)*. Buenos Aires: siglo XXI.

Johnson, S. (2003). *Sistemas emergentes: O qué tienen en común hormigas, neuronas, ciudades y software*. Madrid: Turner.

Maturana, H. (2003). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia (6ª ed.)*. Santiago de Chile: Lom.

Maturana, H. y Varela, F. (2003) *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Universitaria / Lumen.

Morín, E. (2008). *El Método V: La humanidad de la humanidad (Colección Teorema)*. Madrid: Cátedra.

Najmanovich, D. (2008). *Mirar con otros ojos: Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.

Prieto, D. (1987). *Utopía y comunicación en Simón Rodríguez*. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua.

Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.

CAPÍTULO 5.

LA AFECTIVIDAD, INGREDIENTE FUNDAMENTAL EN LA LABOR DOCENTE

Al interactuar en el estudio con un excelente grupo de docentes de primera infancia, pertenecientes a cuatro instituciones educativas de la localidad de Engativá, los cuales en sus discursos dejan entrever la importancia de la afectividad en las prácticas educativas, se hace necesario visibilizar su sentir. El escuchar a los actores hablar de su labor, ha permitido que el investigador se sienta identificado es por eso que al escribir este capítulo se entrelaza su sentir con el de los participantes y los diferentes teóricos del tema.

Siendo la afectividad una de las categorías que subyacen la investigación, se adentrará a identificar la literatura que se encuentra acerca del tema, la cual, siendo muy amplia, invita a reconocerla como factor fundamental en el proceso educativo, alertando a padres y comunidad educativa en general frente al hecho que no, por ser desconocido, tiene un menor valor que el desarrollo cognoscitivo. Adicionalmente, Morín afirma que “en el mundo humano, el desarrollo de la inteligencia es inseparable de la afectividad” (1997, p. 5); asimismo, postulados como el de Aznar (2003), definen la afectividad como ‘el marco de experiencias trascendentales que conforman una realidad psíquica de carácter generalizado, que incluyen emociones, sentimientos y, a su vez, influyen directamente en las diferentes formas de actuar y de proceder’. De ahí que Malo la defina como “un ámbito de la interioridad personal que influye en nuestra relación con el mundo, en especial a través de

las valoraciones y de las acciones a las que tiende el sujeto” (p. 168). Evidentemente, se justifica la necesidad de potenciar manifestaciones afectivas, lo cual permite el desarrollo armónico, tal como lo expone Cyrulnik (2005); la afectividad constituye un conjunto sensorial de gestos, gritos, mímicas y palabras que rodean y al mismo tiempo pueden, en un momento determinado, aniquilar al niño y/o la niña que se vean privados de él. A estas concepciones se puede adicionar, también, que la afectividad tiene una manifestación en la conducta y esto influye en “(...) el modo como somos afectados interiormente por las circunstancias que se producen a nuestro alrededor” (Rojas, 1987, p. 16).

“Esto no es solamente una profesión, ¡no!... Es más que eso”¹

Con los grupos focales se percibió cómo los docentes demostraban su amor por la labor desempeñada. El tema bien podría llamarse vocación por la educación infantil; bien valdría la pena reconocer algunos momentos de sus vidas que influyeron en la toma de decisión de ser educadores, como lo decía una de las profesoras: “Recuerdo cuando jugaba con mis muñecos y mis hermanos a ser la profe (...)”.² Dicha experiencia constituye, como lo menciona Aznar (2003), una especie de almacén donde se planifican las diferentes experiencias conceptuales y con un alto nivel de afectividad.

Experiencias que permiten una construcción humana a partir de expresiones como: “esto no es solamente una profesión, ¡no!... ¡es más que eso!... Considero que es mi gran vocación (...)”³; dejan entrever que la labor docente es llevada a un plano diferente, haciéndola percibir como don; es decir, como una actividad que genera agrado, gusto, placer y que no se realiza solo como forma de adquirir un ingreso económico”. De igual manera, al leer: “La educación ha sido mi vida..., yo no sé cuándo, ni cómo llegó a mi mente, a mi corazón y a mi razón... pero nunca pensé hacer una cosa diferente a ser maestra (...)”⁴, el sentir de los docentes frente a su profesión da a entender que todas las acciones humanas son permeadas por el encuentro con la afectividad. Tomando como referente los postulados anteriormente mencionados, se denota que parte fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje viene enmarcada con la

-
- 1 Docente. 26
 - 2 Docente. 24
 - 3 Docente. 26
 - 4 Docente. 27

afectividad, la cual se debe considerar como la columna vertebral en todo el proceso educativo.

Otra pauta, es la manera de vislumbrar la afectividad en espacios pedagógicos, planteándose una situación privilegiada; bajo esta perspectiva, los procesos de identificación y reinterpretación del propio rol y la identidad del sujeto, en ocasiones, le viene transmitida por el otro; por la interacción y el ejemplo que en “(...) la acción educativa (en primera instancia la familiar), es de particular importancia, por cuanto permite propiciar experiencias de descentración afectiva y conflicto de roles, en situaciones reales o simuladas” (Aznar, 2003, p. 131), aspecto que se puede hacer visible en las palabras de una docente:

Tuve una tía que tenía noventa y tres años; fue la persona que me enseñó a mí a leer y, ya cuando yo estaba terminando mi bachillerato, me decía que fuera al colegio y le colaborara poniéndole planas a los niños. Ella fue mi maestra y gracias a esto ejerzo como docente; me gusta mi trabajo y amo mucho a los niños”.⁵

La afectividad edifica las vivencias sobre las realidades del mundo desde esta óptica, y, en relación con los sentires de los maestros, se reconoce cómo la labor docente también tiene sus matices e inclinaciones hacia una población específica que, en este caso, es la relacionada con las infancias, y tiene correspondencia directa con las experiencias negativas o positivas que vivieron; en efecto, es una pauta en la discusión sobre el mundo afectivo, como lo narrado por la docente con respecto al cuidado de sus hermanos gemelos a los cuales utilizó, como ella misma afirma, como sus “juguetes”; le despertaron el interés y el amor hacia la infancia y, por consiguiente, el deseo de ser docente.

(...) Yo quiero ser profesora de bebés; siempre me atraieron los niños. Mi mamá quería otra cosa; yo estudiaba en el colegio secretariado, pero nada de preescolar; siempre quería otra cosa. Mi motivo siempre fueron mis hermanos; yo siempre en el colegio buscaba los pequeñitos. A los dieciocho años dije: “¡tengo que estudiar preescolar!...”.⁶

Bajo esta perspectiva, el profesor se moviliza hacia situaciones profesionales enmarcadas en sus contextos, porque, como afirman Zambrano (2000), la actitud resulta de la comparación de dos situaciones, que en este caso le generan agrado y satisfacción, lo cual se ve reflejado en la

5 Docente. 34

6 Docente. 20

forma en que la docente interactúa con el grupo de estudiantes que tiene a su cargo. El afecto debe ser una acción indisoluble en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo de tal forma que los niños y las niñas encuentren en los diferentes escenarios educativos el encanto y el placer en su aprendizaje.

A diferencia del caso anterior, en la que fueron sus hermanos los que generaron el amor por su profesión, encontramos también cómo las carencias en cuanto a lo familiar impulsan a ejercer la labor de docente:

(...) Escogí esta carrera porque me parece muy importante que se les cuide y proteja; esto lo digo porque nunca tuve a mis padres juntos; entonces aquí, en el jardín, es donde uno les brinda la protección y el amor, ese amor que de pronto los papitos no le pueden dar por falta de muchas cosas.⁷

Siendo el amor un encuentro con la afectividad y reconociendo que una relación es social cuando se fundamenta en la aprobación del otro, en palabras de Maturana, “solo son sociales las relaciones que se fundan en la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, y (...) tal aceptación es la que constituye una conducta de respeto” (1997, p. 25); un respeto que permite la aceptación en la diversidad del otro, entendiendo la diversidad como ‘reconocer al otro o a la otra. En términos de Lévinas (2000), responsabilizarse por el otro/otra, asumirlo, estar atento al otro/otra, es construir una “ética de la atención” en la que el otro/otra no es subsumido a lo mismo, ni se lo instrumentaliza ni manipula, lo cual es observable en los siguientes postulados:

“(...) El sentir mi carrera es buscar las condiciones de mejorar las posibilidades de desarrollo de los niños con discapacidad”⁸; acciones que enaltecen la bella labor de la docencia, lo cual también puede ser observable a través de la siguiente expresión: “(...) Mi experiencia más bonita ha sido trabajar con niños especiales, específicamente el síndrome de Down; me gusta mucho...”⁹

Siendo los escenarios educativos donde las relaciones con los iguales adquieren gran parte de su tonalidad afectiva, solo a través de esas vivencias se reconoce en la labor docente el amor por las infancias, como se evidencia en esta expresión: “Me gusta mucho todo lo relacionado con

7 Docente.40

8 Docente. 30

9 Docente. 30

los niños, amo lo que hago y estoy muy contenta; he aprendido mucho y le doy gracias a Dios nuevamente por darme esta oportunidad (...).¹⁰

Retomando a Maturana:

El amor es la emoción central en la historia evolutiva humana desde su inicio, y toda ella se da como una historia en la que la conservación de un modo de vida en el que el amor, la aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia, es una condición necesaria para el desarrollo físico, conductual, psíquico, social y espiritual normal del niño, así como para la conservación de la salud física, conductual, psíquica, social y espiritual del adulto” (1997, p. 28).

Al situar al mundo afectivo con la razón y la voluntad tomando conciencia en nuestra conducta, justificando estrategias que buscan la educación en un mundo afectivo y teniendo como referente las expresiones dadas por el grupo de docentes, se podría dar respuesta a una de las preguntas realizadas por Assmann (2002, p. 23) en su libro Placer y ternura en la educación: “¿Ser educador o educadora es aún una opción de vida que entusiasma?”. ; cuestionamiento al que se podría dar como respuesta un sí, al escuchar las diferentes expresiones que emergen desde el sentir y el actuar de cada uno de los participantes; tal es el caso de una de las docentes que expresa que su labor “(...) es la experiencia más gratificante; me gusta lo que hago, me gusta el trabajo”.

“En el jardín simplemente se la gozan”...

Necesitamos una escuela y una educación
para aprender a vivir, compartir y comunicarse

Morín

Cada una de las memorias dadas por las docentes van cargadas de una gran afectividad, que se ve proyectada en las prácticas educativas que realizan, y en las cuales se destaca la importancia de reconocer la trascendencia en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tomando como referente a Morín:

10 Docente. 33

Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad: la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser la causa de comportamientos irracionales (2004, p. 5).

Es, por lo tanto, fundamental que al escoger como profesión trabajar con las infancias se establezca esa relación con niños y niñas, de tal forma que se permita generar un vínculo afectivo entre educando y educador. “Como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivimos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivimos en el convivir” (Maturana, 1997, p. 31).

Se podría generar un paralelo entre la labor del educando y la de un arquitecto, el cual, al iniciar el diseño de su maqueta, necesita tener en cuentas ciertos parámetros, los cuales son fundamentales para lograr con éxito su objetivo planteado; para el logro de esa gran meta necesitan bases, como lo plantea la docente:

(...) Construir una casa no puede iniciar desde el tercer piso, sino desde los cimientos, y esos cimientos en la educación es el preescolar; por eso es tan importante que tengamos excelentes docentes para la primera infancia, docentes que sepan realmente amar, que se comprometan a transformar vidas, teniendo como base el respeto, el cuidado y el cariño ...¹¹

Como para el arquitecto es primordial cierto material, para un docente su principal herramienta y estrategia de aprendizaje debe ser el amor por los niños y las niñas, y de esta forma construir ambientes óptimos para el desarrollo de la inteligencia afectiva, en donde el clima más apropiado sea la familiaridad, la comunicación, la protección y la comprensión. Es en este momento cuando la afectividad adquiere significado en la medida en que hace referencia a la relación con otros (Malo, 2004).

Precisamente, es en esas prácticas educativas en las que se visibilizan las acciones realizadas por las docentes y es allí cuando se puede leer el sentir de cada una de ellas, en expresiones como:

...El ver día a día el avance de esos niños, como... en su lenguaje, y saber que yo soy la que propicio eso; el conocer sus ritmos de

11 Docente.14

aprendizaje, su interpretación, ese momento vivirlo y que uno sea la generadora de todos esos avances es muy gratificante.¹²

Desde el momento en que los padres de familia o los cuidadores dejan a sus hijitos en el colegio o en el jardín, comienza a realizarse una verdadera interacción entre los niños o las niñas y la docente, lo que se ejemplifica tomando como referente a la docente anterior, que siente esa gratificación por su labor, o a través de la expresión de otra de las docentes participantes, quien dice:

(...) Soy de las que piensan que los primeros años de vida de un niño y una niña, que lo que él aprenda de esos primeros años, de eso depende todo su futuro; entonces, esa es una cosa importante que me llevó a trabajar con los niños y las niñas (...).¹³

Se reconoce que los primeros años de vida son definidos por las docentes participantes como: “la primera etapa de vida; es una etapa especial en la que se requiere de mucho afecto, el buen trato y a partir de esas experiencias va a ser un niño una niña con valores”¹⁴ (...); como también que “(...) es la etapa que nos marca, que nos dice qué, quiénes vamos a hacer, quiénes somos nosotros, incluso para dónde vamos (...).¹⁵ Retomando a Maturana, “(...) el niño vive el mundo en que se funda su posibilidad de convertirse en un ser capaz de (...) aceptar al otro desde la aceptación y el respeto de sí mismo” (1997, p. 31).

Por tal razón, es tarea fundamental del docente de primera infancia reconocer al niño y a la niña como un ser único, con grandes capacidades y habilidades, al cual hay que brindarle un sinnúmero de oportunidades que le permitan su desarrollo integral, porque:

(...) Ellos son como unas esponjitas que absorben todo lo que se les da; por eso, tienes que ofrecerles lo mejor, hacerlo con mucho amor y cariño para que ellos se sientan más seguros contigo y lo puedan proyectar a sus familias.¹⁶

Siendo fundamental la interacción, como una forma de comunicación que permite el fortalecimiento de la afectividad, como lo afirma

12	Docente. 9
13	Docente.39
14	Docente. 31
15	Docente. 33
16	Docente. 41

Bronfenbrenner (1997, citado por Bach y Darder, 2004), el comportamiento humano es contextualizado e intervenido por factores sociales y culturales, con los cuales la interrelación se suscita desde las estructuras afectivas que fortalecen los estados emocionales; por tal razón, la educación tiene que ir dando importancia al desarrollo de la capacidad de afecto y vinculación emocional con los otros, a una sintonización positiva desde nuestras necesidades, emociones y valores, para hacer posible la aceptación y consideración mutuas.

Retomando la importancia de las prácticas educativas, se rescata la estrategia pedagógica:

Las estrategias pedagógicas se manejan de acuerdo con las necesidades de los niños, que hace que nosotras establezcamos las necesidades de ellos y realmente formemos o les creamos a ellos para que los ambientes sean los que más les favorezcan a ellos y a sus necesidades, sin dejar de lado a la familia y la parte social de ellos. Porque, no podemos ver un mundo sin saber lo que está a su alrededor y tenemos que involucrarnos con lo que está a nuestro alrededor.¹⁷

Se debe señalar ahora que en las estrategias se enmarca el trabajo de una de las instituciones educativas que formaron parte de la investigación. Esta estrategia fue denominada como Asamblea, y definida como:

(...) Círculos para dialogar con los niños y niñas, y de ahí, o de lo que ellos nos traen de casa y nos cuentan, nosotros hacemos esa vivencia; digamos, ese diálogo (...) el lunes en las asambleas se pregunta: ¿qué hiciste en casa?, ¿qué hicieron con papá?, ¿qué hicieron con mamá?; ellos nos van contando y a medida que nos van contando, vamos, interactuando... todo sale de acuerdo con el interés del niño en ese momento. Por decir algo, si ellos llegan a contarnos de algo que ellos vivieron en la casa, nosotros los retroalimentamos en la institución; no improvisamos la lección de los niños, nosotros no nos la inventamos. Cuando llegamos a la institución hacemos un vínculo, un vínculo afectivo con los niños para conocerlos, para poderles dar esas lecciones pedagógicas, en las cuales vamos a desarrollar esos niveles, porque son varios niveles que cada una desarrolla".¹⁸

17 Docente. 27

18 Docente. 33

Para Hirsh-PasekHirsh and y Michnick:

–Lo que ha pasado– (...) Sirve también para ejercitar la memoria en el niño y le ayuda a desentrañar el “guión” de los sucesos cotidianos. Además, ayuda a los niños a entender y expresar sus vivencias, es decir, a pensar, aprender y enriquecer sus vocabularios de una manera entretenida entre ellos (2005, p. 37).

En resumidas cuentas, en esta estrategia pedagógica se visualiza que la prioridad para las docentes es el interés del niño y la niña, el diálogo y la escucha; con base en esto se generan las actividades de carácter afectivo y comunicativo; afectivo, en el momento en que la docente permite que los infantes, por medio de sus intereses y experiencias vividas en casa, generen las actividades que se realizarán durante el día; y reconociendo la comunicación del docente con sus estudiantes como la base del proceso educativo, con el cual se va a establecer la piedra angular en esta etapa. Sin afecto, sin amor, no hay lugar para el desarrollo. La afectividad es uno de los ingredientes fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no se puede desconocer el papel que esta juega en la educación. Posturas como la de Vygotsky (1978) demuestran, a través de diferentes estudios, la vinculación entre la estructura cognitiva y el afecto; por lo tanto, la afectividad no puede ser excluida de la enseñanza y el aprendizaje.

Además de lo anterior, se observa también que, en la cotidianidad, las docentes propician diferentes actividades en las que integran el juego como primer elemento fundamental para las infancias. Parafraseando a Hirsh-Pasek y Michnik (2005, p. 24) cuando cuestionan... ¿Dónde ha quedado el juego?; relegado a la categoría de cinco palabras..., vemos que aún para las docentes el juego forma parte del mundo de los niños y las niñas, describiéndolo así: “(...) Para ellos todo es juego... poniéndoles figuras geométricas que para ellos es un juego y van a aprender mucho más, lo que es lógico –más que si tú le haces una clase en el tablero (...)”.¹⁹

(...) Juegan a ser grandes exploradores y a descubrir el mundo de las letras, los colores y los números, a dar respuesta a miles de incógnitas que tienen a través de la experimentación, a viajar por el fascinante universo del saber; con la lectura de cuentos, ellos les van dando vida a aquellos personajes que salen de su imaginación recreando cada una de las situaciones que escuchan en la narra-

ción, su espontaneidad cobra un valor fundamental en cada una de las actividades sugeridas ellos son tan libres en su propio ser, que permiten que todas las experiencias sean tan provechosas, porque no están ubicados absolutamente en nada, pero sí están sacando provecho de cada cosa que le están dando”.²⁰

Esto nos lleva a tener en cuenta que es fundamental generar ambientes vitales, reconociéndolos como fundamentales en ese proceso de enseñanza aprendizaje.

(...) Los ambientes, porque para ellos todo es nuevo; pero, si tu no lo puedes llevar a un lugar, pero sí le traes el lugar, se lo adecuas para ellos (...), o en un cuarto: lo adecuas con cosas que tengamos en el aula; aquí tenemos colchonetas, tenemos bloques, o sea materiales, y con esos materiales adecuas el aula, u otras veces con material reciclado, porque nosotros también manejamos el material reciclado y le da el ambiente al niño, si no lo puede sacar. Ellos se lo gozan, además (...), ellos se meten en el papel. Todo lo pueden porque ellos imitan también de los adultos; ellos se gozan los ambientes, todo el tiempo se lo están disfrutando.²¹

Retomando a Assmann (2002), él invita a generar ambientes pedagógicos fascinantes que incentiven y propicien la dosis de ilusión entusiasta y requerida para que el proceso de aprender se produzca como mezcla de todos los sentidos.

Como se ha descrito anteriormente, para las docentes los ambientes son factores fundamentales, que propician.

El ambiente tiene que ver con la exploración y la otra necesidad, como decía la profe. Adecuamos ese espacio, no los podemos llevar a un gimnasio; les traemos el gimnasio acá con la colchoneta, con rollos, con reciclaje. Manejamos otra cosa muy importante, la imaginación, para todos: para bebés, para grandes; es importante su expresión, su voz, sus gestos y que has hecho una ambientación increíble (...) por lo que son niños, no pueden salir a un gimnasio, a un parque, porque salen a las 4: 30 p. m. y encuentran una mamá cansada o una cuidadora y ¿qué pasó?... hasta el fin de semana... o su mamá trabaja. Es eso, traer ese mundo exterior al interior.²²

20 Docente. 19

21 Docente. 27

22 Docente.40

Parfraseando a Moncada (1985), el cual considera que el mundo de los infantes esta llenó de curiosidad, de rostro alegre, que ejercitan su cuerpo sin desmayo, dando saltos, yendo de aquí para allá, que usan sus emociones a tope y se pasan la vida preguntando cosas; dejan de serlo y se convierten en aprendices taciturnos, cuando dan inicio a su escolaridad. Habría que decirse que tal estado no se percibió en las cuatro instituciones que formaron parte de esta investigación, debido a que cada una de las estrategias planteadas por las docentes permite que se beneficien los procesos del conocimiento y, de esta forma, que los niños y las niñas sigan siendo seres únicos y escultores de sus propias vidas, en la que la base es el amor hacia sí mismo y, por consiguiente, hacia los demás.

Retomando a Lifshitz:

La responsabilidad educativa no puede limitarse a lo técnico, lo cognoscitivo o lo psicomotor. El cemento que propicia la permanencia de lo aprendido se encuentra en el área afectiva; en la medida en que el alumno aprecia y valora lo que aprendió, se enamora de ese aprendizaje y se vincula con él permanentemente (2009, p. 423).

Es, por lo tanto, fundamental que las docentes de primera infancia sigan generando actividades en las cuales prime el juego, la imaginación, el interés, la motivación, la espontaneidad, la curiosidad de niños y niñas, involucrando en cada una de estas el amor por lo que se está haciendo; es decir, generando un clima pertinente para cada uno de los niños y las niñas que tienen a su cargo, reconociendo el clima escolar, como lo postula Martínez.

El clima escolar depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía, la organización y por supuesto, del estilo de dirección del docente en general; el tipo de profesor dialogante y cercano al alumno es el que más contribuye al logro de los resultados positivos y a la creación de un escenario de formación presidido por la cordialidad (2007, p. 27).

Leer esos sentires...

Cuando se es profe de la primera infancia, llegas a desarrollar algo así como otro sentido, en el cual tienes la capacidad de leer los sentires de esos niños y niñas con los que compartes a diario, y eso solo se logra cuando se conoce realmente a los estudiantes.²³

El tener un conocimiento de los estudiantes con los que se está diariamente interactuando en los diferentes espacios, permite que se genere un acercamiento y conocimiento de cada uno de ellos, factor que es esencial para el buen desempeño de los mismos. Para Hirsh-Pasek y Michnik (2005), el disfrute de la relación es fundamental para ofrecer a los pequeños el mejor comienzo de sus vidas.

Se debe señalar, ahora, que lamentablemente en muchas instituciones educativas encontramos una gran cantidad de niñas y niños huérfanos de padres vivos, y es el docente el que no solamente cumple con la labor de enseñar un concepto, sino que debe ejercer actividades que son específicamente de los padres de familia o de los cuidadores de los infantes. En el diálogo con las docentes, muchas de ellas enunciaban la carencia de afecto hacía los niños, en expresiones como:

En ocasiones llegan al jardín llorando, por diferentes situaciones que se presentan; la verdad aún no logro comprender por qué, con tan poco tiempo de vida, tienen que pasar por momentos de dolor (...) ellos son muy expresivos; en su rostro se puede leer qué está pasando, si sucedió algo en casa, así no lo digan; pero, es a través de sus gestos, sus miradas, que nos hablan, entonces es ahí cuando uno se detiene a pensar que algunos tienen ¡tantas dificultades!, carencias de afecto, de amor; lo más difícil es que con esas mismas carencias deben enfrentar unos conflictos muy grandes para su corta edad, que no tienen por qué estarlos viviendo.²⁴

Hay que agregar, con base en lo narrado por las profesoras, que muchos padres de familia se están perdiendo la satisfacción de explorar junto a sus hijos e hijas el maravilloso mundo de la infancia; pero, aunque sea difícil decirlo, son los niños y las niñas las que están pagando un alto precio por ese abandono. A su corta edad, han pasado por muchas experiencias que, de una u otra forma, van marcando la vida de cada uno de ellos. Retomando la experiencia de una de las docentes, la cual ilustra algunas de las realidades vividas en su labor, cuando dice: "(...) Yo veo que los padres no están criando a sus hijos; o cualquier persona totalmente ajena a la familia, o el abuelo es el que los cría"²⁵, en su tono de voz se percibe una gran preocupación debido a que considera que algunos padres de familia o cuidadores no dedican el tiempo que realmente merecen sus hijos. Es continuo escuchar a los padres diciendo frases como:

24 Docente. 40

25 Docente. 40

“No puedo... No tengo tiempo”. Parafraseando a Hirsh-Pasek y Michnik (2005) se reconoce que a los padres no les queda nada de tiempo para la familia debido a las exigencias de sus respectivos puestos de trabajo...

Prosiguiendo con el tema, y retomando lo dicho por Hirsh-Pasek y Michnik (2005), se observa como:

Hay algunos papitos que llegan cansados, porque les toca muy duro; muchas veces tienen que pelear en el trabajo; entonces, llegan generando como... conflicto con los niños. Hay otros que quieren suplir su falta de tiempo y atención con cosas materiales. El papá y la mamá... no están, son solo una fuente económica.²⁶

Y esto no supe lo que realmente necesita la infancia y se refleja en el comportamiento de muchos de ellos.

Los niños y niñas nos cuentan todo lo que pasa; es muy triste y uno quisiera meter la mano, tratar de ayudar y de solucionar todo; ¡no es que seamos un Supermánj, ¡no! Porque como persona comete errores, uno les falla a los niños ¡sí!; pero, es eso: el amor (...).²⁷

El amor debe ser el ingrediente fundamental en la educación; por tal razón, es bueno tener en cuenta, como nos dice (Martínez, , 2009, p. 44), que “(...) las palabras, los silencios, los gestos y las acciones de acogida o de rechazo mostrado por un educador pueden estar cargadas de matices de difícil identificación, pero de onda repercusión en la sensible personalidad del educando”.

En ocasiones, es difícil comprender por qué los padres, las madres o los cuidadores se dejan absorber por actividades o cosas a las cuales les dan más valor que el compartir con sus hijitos o hijitas.

Realmente no están pendientes de ellos, de... cómo se están comportando, ¿qué hacen?, ¿cuál es su sueño?, ¿qué desean?, ¿cuál es su personaje favorito? ¿Qué les asusta?... ¡no!, simplemente nos los envían al colegio y... “mire a ver la profesora qué cariño y qué amor les va a brindar (...)”.²⁸

Retomando a Hirsh-Pasek y Michnik:

El disfrute de la relación es fundamental para ofrecer a los pequeños el mejor comienzo de sus vidas, tomarse sencillamente un

26 Docente.39

27 Docente. 11

28 Docente.41

tiempo para disfrutar de sus hijos (para jugar con ellos y charlar por los que pasa en el mundo) es lo mejor que los padres pueden hacer por el éxito futuro del desarrollo mental y emocional de los niños (2005, p. 35).

Por tal razón... Se siente, como docente, la necesidad de comprender los sentires de los niños y las niñas; es el sexto sentido que exaltamos las docentes para poder retomar la vida de ellos y reconocer que tenemos en nuestras manos el presente de aquellos que permitirán un cambio en la sociedad. No es el futuro, es el presente, porque el niño está acá, está ahí, es real.²⁹

En palabras de Moncada: “Lo que realmente importa es el presente de los niños y en ese presente debe primar el juego y la fantasía” (1985, p. 24).

Por lo expuesto anteriormente, no se debe hablar del futuro de la infancia, sino del presente de las niñas y los niños, y en ese presente se les deben ofrecer las herramientas necesarias para su desarrollo integral, en el que predominen los intereses de cada uno de ellos, fortaleciendo primeramente su nivel emocional, para que sean seres felices, seres maravillosos y aporten lo mejor de sí a esta sociedad. A nuestros niños y niñas se les debes dejar, como dicen Assmann (2002), que saboreen la vida... el placer debe ser el dinamizador del conocimiento.

Para concluir, se hace un reconocimiento a la gran labor que desempeñan las docentes de primera infancia de las cuatro instituciones de la localidad de Engativá, las que permitieron compartir sus memorias y de las cuales se debe rescatar el amor, la dedicación, el compromiso y la entrega por cada uno de esas niñas y niños que tienen a su cargo, las cuales reconocen la importancia de la afectividad dentro de la educación, que es motor de sus acciones.

Es muy gratificante encontrar docentes que, a través de sus prácticas educativas, fortalecen el desarrollo integral de niños y niñas, respetando sus ritmos de aprendizaje, sus intereses y necesidades, y logrando que la espontaneidad, el juego y la comunicación, entre otros, sean algunos de los ingredientes esenciales en sus quehaceres diarios y, sobre todo, el amor que ofrecen a cada uno de los niños y de las niñas, factores fundamentales para el logro de aprendizajes significativos, que generan un clima escolar pertinente para la formación de nuestras infancias.

29 Docente. 42

En las entrevistas que realizamos con las docentes, muchas expresaban el deseo de que sus “chiquitos”, “(...) fueran en el futuro hombres de bien, seres humanos llenos de valores, que transformaran el país, y sé que en la forma en que están desempeñando su labor van a lograr realmente un cambio en la sociedad³⁰”; ellas, como muchos de los maestros que día a día trabajan por lograr lo mejor para las infancias, con sus actitudes permiten que niñas y niños sigan sonriendo, que sean felices, que vivan realmente la etapa de la infancia de la que conservarán los mejores recuerdos y, de esta forma, puedan proyectar a todos los seres humanos que les rodean felicidad, tolerancia, respeto por el otro; solo así podremos generar el cambio que desde hace mucho tiempo deseamos para nuestro país...

Cada vez que escuchaba contar, a cada una de las docentes, lo que realizaban en sus instituciones, llegaban a mi mente recuerdos de aquellos “chiquitines”, con los cuales compartí por muchos años como docente de preescolar. En sus diálogos sentía cómo proyectaban ese gran amor por lo que hacen. Sé, por experiencia propia, que aunque es una hermosa labor, no es fácil; pero, el ver cada mañana la sonrisa de niños y niñas, sentir esos abrazos llenos de verdadero amor, compartir sus experiencias, hace que olvidemos todas aquellas pormenores que tiene la labor de ser docente... En estos momentos llega a mi mente un bello poema de nuestro Gabo, el cual si mal no recuerdo...decía algo como: “He aprendido que cuando un recién nacido aprieta con su puño, por primera vez, el dedo de su padre, lo tiene atrapado para siempre”... y, en verdad, es algo que siento cuando me veo rodeada de estos pequeñines... que atraparon no solamente mi mano... También atraparon mi corazón...³¹

Por lo anteriormente expuesto, la concepción de infancia que emerge de esta categoría, implicará necesariamente visibilizar la afectividad como factor esencial en la formación de los educandos, siendo esta trascendental e infalible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

30 Docente. 23
31 Jenny Consuelo Cuesta Montañez (Autora).

Referencias

Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. España: Narcea.

Aznar, L. (2003). *Los centros de información ocupacional de Andalucía: Análisis de las variables didácticas y organizativas de su oferta formativa (tesis doctoral)*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, España.

Bach, E. y Darder, P. (2004). *Des-educate: Una propuesta para vivir y convivir mejor*. Barcelona: Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1997). *Ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Cyrulnik, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo: Una historia natural de apego*. Barcelona: Gedisa.

Ezpeleta, L. (2005). *Psicopatología del desarrollo*. Madrid: Masson.

Ginott, H. G. (1974). *Maestro-alumno*. México, D. F.: Pax.

Gudín, M. (2001). *Cerebro y afectividad*. Pamplona: Eunsa.

Hirsh-Pasek, K. y Michnick, R. (2005). *Einstein nunca memorizó, aprendió jugando*. Madrid: Martínez Roca, S. A.

Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Gráficas Rogar, S. A.

Lifshitz, A. (2009). La importancia del aprendizaje afectivo: Medicina interna de México, 25(6), 423 [documento en línea]. Recuperado en septiembre 30 de 2014, de <http://www.medigraphic.com/pdfs/medintmex/mim-2009/mim096a.pdf>

Malo, P. (2004). *Antropología de la afectividad*. Pamplona: Eunsa.

Martínez-Otero, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria: Ámbito escolar social. Revista Iberoamericana de Educación. (51), 67-85. Recuperado en octubre 25 de 2015, de <http://www.rieoei.org/rie51a03.pdf>

Maturana, H. (1997). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen.

Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Universitaria / Lumen.

Maturana, H. y Verden-Zöllner, G. (2003). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano*. Desde el patriarcado a la democracia. Barcelona: JC Sáenz.

Moncada, G. (1985). *Juegos infantiles tradicionales*. México, D. F.: Imagen.

Morín, E. (2004). *Los siete saberes para la educación del futuro*. España: Unesco.

Morín, E. (2008). *El Método V: La humanidad de la humanidad (Colección Teorema)*. Madrid: Cátedra.

Rojas, E. (1987). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa-Calpe.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid-Buenos Aires: Javier Vergara Editores.

Vásquez, R. (2013). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá, D. C.: Kimpres.

Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Cambridge: Harvard University Press.

Zambrano, L. (2000). *La mirada al sujeto educable: La pedagogía y la cuestión del otro*. Cali: Talleres de Artes Gráficas del Valle.

Zappella, M. (1998). *Autismo Infantil*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO 6.

EL CUERPO SIMBÓLICO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONCEPCIONES DE INFANCIAS: SU DEVENIR EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

El arte supremo del maestro es despertar el placer de la expresión creativa y el conocimiento

Albert Einstein

¿Por qué las piedras no lloran?

A Santiago le gusta mucho el recreo; es una de las experiencias en la que descubre que todo lo puede pensar y hacer; sin saberlo, es allí donde construye sus identidades y la articulación con otras identidades; con su cuerpo crea, percibe, interpreta y razona. El recreo es un mundo de preguntas y respuestas. Diariamente practica el “súper-triple-salto-de-sapo-sin-paraguas”, llora si tiene ganas de llorar, se ríe a carcajadas y no importa mucho si se le salen los mocos. Además, en cada recreo, aumenta su colección de piedras que escoge solo con tocarlas. Todos los días las mira para observar el momento en que ellas abran sus ojos. Santiago entreteje el mundo vivido desde el cuerpo y dota de contenido su existencia. El recreo se ha convertido en el más interesante momento de lenguajes con el espacio y con el tiempo, los objetos cobran vida si se les toca, los amigos se ríen sin parar y hay mucho por descubrir e interpretar. ¿Por qué Santiago no siente lo mismo todo el día?

Al ingresar al salón, quiere contarle a Mariana, una compañera muy divertida, que se le metió arena en los zapatos, pero logró ver muchas imágenes juntas mientras hacía su salto; quiere mostrarle la piedra guardada en su bolsillo... ¡La pudo tomar con una sola mano! Justo en el momento en que Santiago comienza a describir su hazaña, la maestra le sugiere que “se porte juicioso, como todo un caballero”¹; además, que “haga todo lo posible por quedarse quieto”, pues comienza una nueva actividad. Como Foucault lo menciona, el cuerpo, al estar siendo educado, debe ser dócil... puede ser sometido, transformado, perfeccionado (Foucault, 1975).

¿La maestra podrá hacerse cargo de su intervención sobre el cuerpo de Santiago? ¿Hasta dónde llega el cuerpo de la maestra y comienza el cuerpo del niño? Posiblemente, las marcas históricas de la educación definen la manera en que se relacionan los cuerpos en el entorno educativo; los procesos políticos y culturales se dibujan en el cuerpo de quien enseña y de quien aprende; ¿la maestra somete porque ha sido sometida?, ¿ha sido educada en una cultura de sometimiento?

El niño no sabe muy bien qué tiene que hacer, su mente está haciendo planes de cómo escalar la reja de la ventana, para luego volar con las manos abiertas, caer sin poner las rodillas y deslizarse por el suelo... tal vez pueda descubrir pequeñas puntas de colores si se arrastra por entre los pupitres; en su pensamiento está la imagen del movimiento: primero debe colocar los brazos y luego empujar el suelo; de esta manera sus piernas lo harán avanzar más rápido... la experiencia corporal, los objetos, el tiempo y el espacio lo inspiran a descubrirse y a descubrir el mundo.

—¿Santiago, por qué no has comenzado?

Todas las tardes lo mismo: el maravilloso mundo del recreo... Piedras, imágenes vistas desde los giros y saltos, expresiones de los amigos, arena en los zapatos, el comentario para Mariana, la poética de su cuerpo... su nombre pronunciado muchas veces... el salón de clases, la resistencia al control de sus comportamientos.

Santiago hoy será castigado. Foucault dice que “(...) aunque se quiere castigar algo que no es el cuerpo mismo, puede utilizarse como intermediario para privar al individuo de su libertad” (1999, p. 20). El

1 Docente. 53

castigo continúa formando parte de las prácticas educativas; aunque sin nominarlo con el término castigo, es una de las decisiones que se toman para corregir conductas o comportamientos desde los estándares normativos (que lejos de ser los de los contextos de la Francia que menciona Foucault de los siglos XVIII y XIX, forman parte de las maneras de justificar las condiciones de control frente a las concepciones del cuerpo y del aprendizaje).

—No puedes salir al recreo, te has pasado distraído todo el tiempo; además, no sé qué haces con todo lo que colocas en tus bolsillos. No quiero más gestos ni actitudes incorrectas.²

Santiago se queda en el salón, esta vez sin niños, sin maestra... con los ojos un poco aguados; saca piedras de sus bolsillos y las coloca en el piso. En poco tiempo, el espacio deja de parecerse a un salón con sillas aburridas... por un momento, como lo expresa Martínez, ese “paisaje estático” comienza a convertirse en un “paisaje constantemente renovado, en un escenario...” (Martínez, 2008, p. 43). Es la tarde más increíble de su vida; una de sus piedras se convirtió en un pez volador que, además, podía navegar y saltar. Otra volaba como una paloma mientras él giraba sobre un solo pie, respiraba entre las piedras y practicaba distintas posiciones. Supo que no había arena, pero no importaba porque estaba su cuerpo... él era su cuerpo y nadie podía sacarlo de sí mismo. Santiago jamás tuvo tantas ideas.

Lo que no sabía era que su maestra, en lugar de vigilarlo desde la ventana, lo contemplaba. En silencio, observaba por primera vez el lenguaje de Santiago, observaba la relación que tenía el niño con el mundo, la manera como el salón de clases podía transformarse en un espiral de experiencias y cuantas veces ella se había ensordecido por no escuchar las voces y los cuerpos que compartían con ella la cotidianidad. Pensaba en sus intenciones de juego, de expresión y de sonoridad; pensaba en las exigencias de la institucionalidad; pensaba en sus preguntas y en el sentido de su cuerpo frente al cuerpo de los niños. Casi sin pestañear, reconocía a Santiago como un sujeto que siempre se había resistido a ser formado como los demás, a ser “normalizado” (Planella, 2006, p. 258). Sintió la enorme necesidad de abrir la puerta.

—“Maestra, ¿Tú sabes por qué las piedras no lloran?”.

Abriendo la puerta...

El cuerpo arcilla, el cuerpo gesto, el cuerpo palabra, color, sonido... El cuerpo es el receptáculo de toda la capacidad expresiva y creativa del ser humano, y también punto de partida de la acción humana. En el cuerpo están escritos, inscritos, grabados, esculpidos y teñidos los caminos, las resonancias y los matices de la experiencia humana Restrepo, citado por Martínez 2008, p. 28).

El cuerpo inspira la creación en artistas y la discusión en intelectuales universales; ha vislumbrado los lenguajes que responden a las condiciones y situaciones sociales, históricas, políticas y culturales; es musa frecuente de poetas, músicos y pintores, como también fuente de segregación, ultraje y violencia. Las reflexiones sobre las relaciones del cuerpo con el conocimiento, las posturas ante el mundo, las relaciones socioculturales y las expresiones simbólicas, posicionan al cuerpo como una unidad con el sujeto, que no limita las acciones del pensamiento al dualismo ontológico, sino que extiende los espectros hacia el ser constituido desde su corporeidad. De esta manera, se le atribuyen al cuerpo las ideas y los pensamientos, las reflexiones y las emociones, las relaciones de poder, las formas de educación y, por lo tanto, las prácticas educativas y las maneras de aprender. Zandra Pedraza señala que "(...) el cuerpo ofrece posibilidades transversales para la comprensión de una colorida paleta de asuntos atinentes a los estudios políticos, sociales y culturales, y a la dilucidación de procesos históricos" (Pedraza, 2004, p. 9).

El entendimiento del cuerpo en su sentido más amplio determina, en cierto modo, la manera en que se conciben las culturas, la educación, las infancias y la vida misma. Si, simplemente, se tiene la concepción de cuerpo como el 'organismo', el 'contorno' o el 'envase' del individuo, y el espacio que este ocupa, se deja a un lado el carácter y el sentido simbólico; Le Bretón lo afirma cuando menciona que "desde el cuerpo nacen y se propagan las significaciones que constituyen la base de la existencia individual, pero sobre todo colectiva" (2002, p. 8). El esfuerzo por constituir una práctica pedagógica que tensione las significaciones y los constructos simbólicos que se constituyen desde y con los cuerpos es, por momentos, una propuesta romántica pero a la vez lisa; se mencionan las caricias, los mimos, las miradas y el movimiento, se viven las relaciones corporales y se tiene conciencia de ello, pero también se mencionan los niños inquietos y poco tranquilos, la necesidad de una disciplina en quietud y un pensamiento lineal y organizado. Los docentes que se atreven a con-

tradecirse y a establecer la apertura del caos, terminan situándose en un espectro mediado por las exigencias comportamentales e institucionalizadas, por un ideal de cuerpo y de espacio escolarizados dentro de los constructos simbólicos legitimados socialmente.

Estos constructos simbólicos son los que permiten hacer una lectura constante de lo que se ha establecido social y culturalmente; son los que permiten hallarle el sentido a todo lo que rodea al ser humano. Planella reitera que "(...) el cuerpo está construido socialmente y lleva inherente un conjunto de evocaciones simbólicas que son las que nos permiten hablar del cuerpo como palabra, del cuerpo como mensaje y de la hermenéutica del cuerpo" (2005, p. 190). Por lo tanto, son corporales las formas de relaciones que existen entre los seres humanos con todo lo que los rodea. De esta manera, las configuraciones sociales se constituyen desde las "estructuras e interacciones", como lo menciona Pierre Bourdieu desde su teoría, cuando aborda el concepto de "habitus –las estructuras sociales internalizadas, lo social hecho cuerpo, el sistema de disposiciones a actuar, a percibir, a sentir, incorporadas a los agentes a lo largo de su trayectoria social–" (Bourdieu citado por Capdevielle, 2012, p. 9).

Entonces, son corporales las formas de relaciones entre maestros o maestras y niños y niñas; son corporales los lenguajes y sus entendimientos en determinados contextos. Los padres, las madres, los maestros y las maestras aplauden que los niños y las niñas hablen, caminen, se rían a carcajadas, pasen por primera vez el pasamanos sin ayuda o se vistan y coman sin ayuda. Pero algo sucede en su crecimiento, y pareciera que la concepción de cuerpo fuera transformándose al mismo tiempo que el crecimiento del niño o de la niña. Se tiene, tal vez, una percepción del crecimiento como un silenciamiento (pero no referido al silencio que existe en la sonoridad, la música o la voz, sino al apaciguamiento de la subjetividad), se sobrepone la mente sobre el cuerpo (como si lo primero pudiese existir sin lo segundo), y el conocimiento deja de incorporarse para aprenderse. ¿El crecimiento del cuerpo deja de ser un proceso sonoro y dinámico?, ¿las prácticas educativas dejan de ser experiencias de cuerpo para convertirse en proyectos civilizatorios con el objetivo de mejorar algo que está mal socialmente?

Podría afirmarse que las prácticas educativas de los cuatro colegios de Engativá, que son objeto de la investigación, están mediadas por la transición en la que se encuentran los padres, las madres, los maestros y

las maestras ante las concepciones de cuerpo y sujeto, pero, sobre todo, por la concepción de ser humano desde el sistema educativo del mundo contemporáneo. Freire (1987) contempla a la educación como determinante ante la manera de comprender al ser humano en sí mismo y en relación con su entorno (natural, histórico, social, cultural, político, etc.), como un modo de “modelarlo” respecto de determinados intereses y aspiraciones. Las prácticas educativas actuales son resultado de una mixtura entre las estructuras de un sistema educativo mundial neoliberal, cargado de homogeneidad en cuanto a la construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades y la posibilidad de relaciones ante la diversidad de seres constituidos desde sus culturas, singularidades y corporeidades.

En este sentido, existe una tensión entre esta realidad y las intenciones, las posturas y algunas acciones de los maestros y las maestras de estas instituciones educativas (como visibilizar los cuerpos de los niños adecuando los espacios a su talla, interpretando sus gestos e intenciones comunicativas y entablando relaciones espaciales generadoras de confianza y afectividad) junto con las políticas Distritales de la Educación Inicial (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito³) y las cualidades específicas de cada institución educativa (infraestructuras y proyectos curriculares), que acentúan la pretensión de potenciar las posibilidades pedagógico-corporales del juego, el arte, la literatura y la exploración en la formación de un sujeto de derechos, frente a las fuertes dinámicas de una sociedad constituida desde la oferta y la demanda, mercantilizada y promulgadora de la estética del cuerpo objetual: “Si no tienes plata no tienes cuerpo...”⁴

Toda práctica en la educación tiene y es en sí misma una influencia sociocultural que la lleva a asumir un discurso frente al cuerpo desde sus “signos simbólicos” (Guerra, 2013, p. 28) que la conforman: las posturas corporales para la disposición de una clase, las distancias y las relaciones proxémicas entre los adultos y los niños o las niñas, los estímulos sonoros y visuales, las expresiones gestuales de poder, los objetos y materiales didácticos, los regaños, las correcciones de actitudes y, en general, los elementos de comunicación, son recursos que constituyen las maneras de educar el cuerpo. En este sentido, Le Bretón indica que “el cuerpo existe en la totalidad de sus componentes gracias al efecto conjugado de la educación recibida y de las identificaciones que llevaron al actor a asi-

3 Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital (2011).

4 Padre de familia. 4

milar los comportamientos de su medioambiente” (2002, p. 9). Entonces, dicha tensión se visualiza cuando se escucha al maestro o a la maestra expresar sus pensamientos acerca de la educación del cuerpo y se observan las disposiciones simbólicas de algunos espacios y los lenguajes de corrección y de idealización del comportamiento infantil.

Los gestos y las acciones, como respirar, gatear, estar de pie, caminar, correr, saltar, llorar, gritar, zapatear, abrazar y acariciar, entre otras, si bien parecen simples, son naturales y contienen el eterno drama del ser humano por obtener conciencia de sí mismo y de su propio estar en el mundo. Estos gestos conforman, además, los primeros atisbos del lenguaje antes que las palabras⁵ y son, asimismo, los que determinan muchas veces las diferencias expresivas entre niños y adultos.

Ahora bien, al tratar de comprender y validar estos múltiples aspectos expresivos y vitales, redescubren posibilidades de relación entre adultos, niños y niñas que pueden llegar a sorprender, y desde los cuales se pueden abordar un sinnúmero de prácticas educativas. En definitiva, las decisiones pedagógicas que se tomen están mediadas por el carácter y el sentido que se le dé a los gestos y acciones: ¿quién crea el movimiento?, ¿qué causa el gesto?, ¿qué dice esta acción?, ¿de qué manera este gesto y esta acción “desorganiza” el espacio y el tiempo del adulto?

En concordancia con lo anterior, se podría afirmar que los gestos y los movimientos están presentes de manera intermitente en las prácticas educativas formales, generando distancias frente a la continua exploración del contacto y del movimiento como experiencia de vida y las formas de educación con relación a las infancias. De alguna manera, se les permite a los niños y a las niñas moverse y explorar, hacer gestos, transformar su cuerpo y desarrollar todo un sistema simbólico que, en determinados momentos, llena de sentido la existencia, pero en espacios y en tiempos completamente determinados por los adultos que, a su vez, disciplinan y normatizan los comportamientos; el recreo es una de las situaciones en la cual los niños y las niñas exploran el espacio, el tiempo y el cuerpo de una manera más dinámica; es allí cuando se constituyen las relaciones más fuertes entre el cuerpo y el mundo, disminuyendo, en este instante

5 la palabra infante viene del latín *infans*, *infantis* (nominativo ‘infante’ y genitivo ‘del infante’ de singular). Está compuesta por el prefijo *in*, ‘de negación’, y por el participio presente del verbo *fāri*: ‘hablar’. Por tal razón se comienza a referirse a los niños como infantes, cuando todavía no han aprendido a hablar (Diccionario de la Lengua Española –RAE, 2014).

de magia y subjetividad, la tensión entre la postura de los maestros y las maestras y las exigencias del mundo globalizado. Pero, ¿es válido el recreo como una práctica educativa?, ¿cómo es el espacio y el tiempo del niño y la niña en el recreo?, ¿es posible darle forma a una experiencia caótica en la cual la espontaneidad forma parte de una característica del comportamiento? La corporalidad de los niños y las niñas, su forma de generar ideas y de correlacionarse con el mundo forman parte de la con-vivencia y de todo lo que se contempla en su medio educativo.

Es así que los niños y las niñas en su medio educativo desarrollan una coherente relación entre cada elemento de sus vivencias, su singular manera de enlazar las ideas y sus acciones corporales, puesto que las experiencias táctiles, sonoras, de movimiento, de visualidad o de gesto aportan una riqueza a la construcción de conocimiento y descubrimiento del mundo. El conocimiento y el descubrimiento suceden en los planos y las dimensiones en los cuales el cuerpo se presenta. Las formas complejas en que los niños y las niñas vinculan entre sí las ideas y sus experiencias se relacionan con la multidimensionalidad del cuerpo y del espacio en el cual se habitan; por tal razón, todos los elementos que intervienen con las acciones corporales, lo hacen directamente con el conocimiento y el descubrimiento del mundo junto con las necesidades de sentido; los espacios, los sonidos, la iluminación, los objetos, las relaciones proxémicas, las emociones, los otros cuerpos, forman parte de la realidad y no solo son un contexto en el cual sucede la realidad.

Aun cuando los maestros, las maestras y los padres de familia son conscientes de las acciones y expresiones corporales de los niños y las niñas, los mensajes y las señales, entrelazados como elementos de movimiento y gesto, no siempre son interpretados como necesidades de sentido. Expresiones como: “Mis niños son activos, son terribles, demasiado inquietos...”⁶, “Los niños no están para estar todo el día sentados quietos, ellos están de pie, se sientan, se cansan, les cuesta mucho quedarse sentados...”⁷, “Son muy sinceros en sus expresiones...”⁸, permiten percibir la cantidad de lenguajes corporales que cada uno de los niños expresa y que quizá generan una preocupación en cuanto a las acciones del quehacer docente, pero no contemplan aún, desde el punto de vista conceptual, ideológico y técnico, la educación en sí misma con relación al cuerpo, al espacio y al tiempo de los niños y las niñas.

6 Docente.53
7 Docente.54
8 Docente.55

La noción de sistema sónico la dan generalmente las relaciones entre elementos y su contexto. Los maestros y las maestras se ven inmersos en la tensión mencionada anteriormente entre las maneras y las posibilidades pedagógicas de relaciones corporales y las exigencias del medio sociocultural en el que se despliega la educación contemporánea, en el cual se requieren habilidades cognitivas específicas que se diferencien de las habilidades corporales (saber hacer es diferente a saber conocer y a saber ser). Las iniciativas que anteceden las prácticas están inspiradas en los objetivos y en las necesidades de los conceptos de desarrollo, de dominio de conocimientos y de adquisición de competencias.

Entender que las prácticas educativas están mediadas por la estructura de pensamiento que, a su vez, tiene un recinto estético basado en la conformación de lenguajes, responde al cuestionamiento acerca del concepto del cuerpo infantil, no solo desde la concepción de las infancias como poseedores de pequeños cuerpos, ruidosos e inquietos, sino cuerpos-sujetos que se mueven y se expresan diferente al de los adultos, que crean sus propios espacios, que perciben y habitan el tiempo de una manera no lineal, que hacen lecturas del mundo desde lo táctil, lo móvil, lo visual, lo sonoro y lo vertiginoso; cuerpos-sujetos en constante crecimiento que, al mismo tiempo, llenan sus vidas de descubrimientos, inventan metáforas de sus propias acciones, se adaptan, sienten y superan sus necesidades de lenguaje y de sentido.

Entonces, la resignificación de las prácticas pedagógicas desde la reflexión y el concepto del cuerpo en la educación, determinan de qué manera los niños y las niñas son concebidos y reconocidos como “personitas enseñadas a comportarse” o como sujetos “inacabados” (Le Breton, 2002, p. 2), que son capaces de entender y de crear constantemente su subjetividad, además de establecer la manera en que el adulto asume o se resiste ante el sistema educativo que mercantiliza tanto el conocimiento, como las capacidades y, en sí, el cuerpo del sujeto.

El concepto del cuerpo como una unidad con el sujeto, proporciona la concepción de infancias, más allá de las sujeciones que hacen del niño o de la niña un depositario corporal, sino como un ser encarnado, corporeizado (Planella, 2005), quien es una totalidad desde su cuerpo con su entorno. Es así como emergen perspectivas frente a la acción del aprendizaje en cuanto suceso corporal, por lo tanto, espacial y temporal, lleno de cualidades creativas, que vividas conscientemente conforman

las identidades, las subjetividades y las estructuras de pensamiento que determinan la forma de entender y vivir la libertad.

Redescubrir una concepción del cuerpo y todo su sistema simbólico, como elemento esencial del ser humano, constituye una mirada hacia el niño y la niña desde su subjetividad, expresividad y singularidad. La tensión existente entre las intenciones y potencialidades pedagógicas de los maestros y las maestras, las propuestas enriquecedoras de las políticas distritales para la primera infancia y la fuerte presión del sistema educativo contemporáneo, pueden ser motivo de cambios en las prácticas educativas, si se construye un pensamiento crítico, estético y humanístico que esté dirigido a la sensibilización, el respeto y el desarrollo de lenguajes corporales en la educación; ¿de qué manera se está relacionando el cuerpo de los adultos (maestros y maestras, padres y madres de familia) con el cuerpo de los niños y las niñas dentro de un sistema sígnico que contempla las relaciones y las construcciones de sentido?

Todo lo anterior se plantea de tal forma que inspire nuevas investigaciones y resignificaciones de las labores educativas, y contemple a las infancias bogotanas, colombianas y latinoamericanas, como infancias que pueden llegar a ser felices y plenas en todo el sentido de la palabra.

Referencias

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. México, D. F.: Siglo XXI.

Real Academia Española –RAE. (2014). *Diccionario de lengua española –DLE (23a ed.)*. Madrid: Autor.

Capdevielle, J. (Enero, febrero y marzo de 2012). *La Sociología Figuracional de Norbert Elías y el Estructuralismo Genético de Pierre Bourdieu: Encuentros y desencuentros*. Aposta: Revista de Ciencias Sociales, (25) [documento en línea]. Recuperado en mayo 7 de 2015, de

<http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/capdevielle.pdf>

- Freire, P. (1987). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Guerra, R. (2013). *Develando la Danza*. La Habana: Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográfica.
- Le Bretón, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martínez, C. (2008). *Hacia una pedagogía del cuerpo: Itinerario de una experiencia*. Bogotá, D. C.: Gente Nueva.
- Pedraza, Z. (2004). *El régimen biopolítico en América Latina: Cuerpo y pensamiento social*. Revista Colombiana de Antropología, (15), 7-19. Versión en línea disponible en <http://www.iai.spk-berlin.de/fileadmin/dokumentenbibliothek/lberoamericana//15-pedraza.pdf>
- Planella, J. (2005). *Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico*. Revista de Educación, (336) 189-201. Versión en línea disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_11.pdf
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, educación y cultura*. Bilbao: Disclée de Brower.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Integración Social y Secretaría de Educación Distrital. (2011). Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito: "Quiéreme bien, quiéreme hoy en Bog". Bogotá, D. C.: Autor. Versión en línea disponible en: <http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/lineamien-topedagogico.pdf>
- Zemelman, H. y León, E. (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. México, D. F.: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.

CAPÍTULO 7.

¡HAY NIÑOS QUE SON TAN TERRIBLES¹, QUE NI EL TÍO LOS QUIERE!

No debe existir diferencia entre los seres humanos, la razón es que todos pertenecemos a la misma esencia humana... entonces ¿por qué somos tan necios en buscar y etiquetar a mis propios semejantes?

Yadiar Juliá

Qué complicado puede ser iniciar un ejercicio escritural!... Un ejercicio que dé cuenta del desarrollo integral del ser humano, a la luz de particularidades de formación en las infancias que permitan realimentar las influencias de los diferentes contextos en la personalidad de ellos, mucho más cuando se trata de realizar narrativas que visibilicen al congénere.

Pues bien, la inspiración la origina Michael Ende (2000) en su libro Momo, una forma maravillosa de transportar al lector al ilusionismo, a las realidades soslayadas por una imaginación fuera del alcance de todo. Así que se dará cuenta del ejercicio investigativo realizado desde las categorías que se sustrajeron como la educación Inclusiva y su relación directa con la política pública, ambientes de aprendizaje, y estrategias metodológicas, todo ello hilado con las vivencias de los profesores, padres de familia y otros actores que, de manera espontánea en los diversos encuentros, permitieron tal tejido.

¹ Que causa mucho miedo. Que produce o puede producir mucho daño y es difícil de aguantar. Abominable, tremendo (fam.). Que es muy grave o extraordinario: tengo un hambre terrible. Áspero de genio (www.es.thefreedictionary.com/terrible).

Ann, la niña² que concibe un mundo diferente

En medio de la naturaleza, de los animales domésticos, de la huerta, del verde, del arco iris, crece una niña llamada Ann, la mayor de una familia compuesta por papá, mamá y tres hermanas; familia que un día debe migrar³ a la gran mole de cemento, que es la ciudad, situación que se presenta porque los padres consideran que, culturalmente, su familia debe tener mayores y mejores oportunidades de desarrollo.

Para Ann, la vida transcurre como lo que es, una niña que empieza a preguntarse los por qué; esta importante etapa de los niños es cuando a todo se le quiere encontrar una respuesta, como parte del desarrollo de sus dimensiones, personal, social, corporal, comunicativa, artística, cognitiva; todo lo entenderá solo con el tiempo, y todo ello está enmarcado en la política pública, en un orden internacional y nacional, para lo cual existen documentos (Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito) con respecto a la educación inicial (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2011), que obedecen a los pilares internacionales que tiene su origen en el documento de Jacques Delors (1996), La Educación encierra un tesoro, según el cual la educación debe estructurarse en cuatro (4) aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y, por último, aprender a ser, que es la suma de todos los anteriores. En este sentido, aparecerán en el transcurso del tiempo comprensiones que solo ella podrá ponerlas en juego para su supervivencia.

Así pasa el tiempo y Ann convirtiéndose en una gran mujer, sigue su proceso de desarrollo y formación integral⁴ ocupada por todo cuanto le rodea, por todo cuanto la va perfilando como una profesional comprometida con la educación infantil; tendrá diferentes espacios para realizarse cuestionamientos, resultado de interacciones que le permita su contexto de desarrollo... En diferentes ocasiones... escuchaba expresiones como:

2 Persona de género femenino que atraviesa la etapa de vida que se inicia en su nacimiento y va hasta la pubertad, que depende de otros seres humanos para la toma de decisiones (www.definicionabc.com).

3 La migración proviene del latín migratio, migrationis. Designa el desplazamiento de un grupo o población de seres humanos o animales, de un lugar a otro. Puede considerarse forzada o voluntaria, por causas políticas, sociales, económicas, culturales; esta puede ser permanente o temporal. Igualmente se presenta migración por catástrofes naturales como terremotos, tsunamis, erupciones volcánicas, entre otras. www.oim.org.co/

4 Formación, aprendizaje, sujeto y la cultura en la educación <http://www.definicion.org/diccionario/217>

“No debe estar cerca de los obreros”, “...de los niños habitantes de la calle”, “los negros pueden ser peligrosos”, “los adultos mayores son eso: adultos mayores que deben ser llevados a lugares especiales –hogares geriátricos–”, “con las personas de menos recursos no se debe tener interacción”, “los niños de parejas separadas... son problemáticos, resentidos en un mundo inhóspito en donde pocos pueden sobrevivir”, un mundo que Ann rechazaba porque, en su interior, algo le decía que en esta aldea global existen los grandes, los pequeños, los gordos, los flacos, los afrodescendientes, los indígenas, los blancos, los que aprenden más rápido y los que no, los que tienen un desarrollo motriz diferencial... y todos los que conviven en el mundo.

Ann vive ambientes educativos relacionados con la inclusión y es ahí cuando inicia diálogos con autores como Ainscow, Boot y Dyson (2006), quienes la consideran “(...) como un proceso de cambio mediante el cual se busca eliminar las distintas barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en los centros escolares regulares”. Igualmente, Moliner y Moliner (2010), y Moriña (2004) señalan que “(...) desde los planteamientos inclusivos se postula la diferencia o la diversidad como una oportunidad de aprendizaje para los centros escolares y para la sociedad en general”. Stainback y Stainback (1999) definen la escuela inclusiva:

(...) Como aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que tanto ellos como sus profesores puedan necesitar para tener éxito (...) Pero una escuela inclusiva va más allá de todo esto, ya que es un lugar al que todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan cubiertas sus necesidades educativas especiales. Esto implica pasar de una institución basada en valores de competencia a valores de cooperación.

Son tan importantes para Ann todas estas reflexiones, que decide continuar retomando autores como Torres y Gil (1998, p. 38) quienes dicen que:

(...) Para algunos, el término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria

a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo, físico, así como socialmente.

No es gratuito que siga en la tarea de encontrar otros autores, y en el panorama aparecen M. Ainscow, “(...) la inclusión es un proceso inacabado y continuo”; Dyson (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), Norwich (2008 p. 38), “(...) en el ámbito escolar se refiere a la necesidad de dar respuestas educativas de calidad a todos los alumnos y garantizar así el derecho a la educación en entornos comunes” ... Narodowski (2008), afirma, desde los planteamientos de Comenius, que la pedagogía clásica se plantea una pregunta que sintetiza este dilema: ¿cómo enseñar todo a todos, asumiendo una heterogeneidad y un “todos” educable?

Además de estos aportes, no se podía evitar una contextualización según la mirada del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), a través de protagonistas como Fulvia Cedeño Ángel y otros (Formador de Formadores, Programa Educación Inclusiva con Calidad, 2007). Su deseo de conocimiento se arraiga en el trasegar del tiempo y acude a trabajos realizados en diferentes países del mundo; así es que consulta una tesis mexicana (Medrano, 2002, p. 10) que dice al respecto que:

Una educación Inclusiva, nos obliga a clarificar las condiciones de la educación, estimando espacios y recursos específicos donde se educa a la persona o grupo en sus diferentes etapas de la vida. Nos muestra con claridad, una realidad cultural con innumerables necesidades educativas específicas que requieren de una intervención para ser superadas. El concepto de necesidades educativas específicas es amplio debido a la cantidad de categorías posibles derivadas de los logros excluidos y sus contextos.

Para terminar de incursionar en el tema, resuelve interlocutar con Rosa Blanco quien dice, acerca de la inclusión, que es un “(...) paso más allá de la integración escolar, ya que esta incorpora excluidos al sistema educativo sin adecuarlo; contrario a la inclusión, que adapta los sistemas de enseñanza para dar respuesta a las necesidades de las poblaciones e individuos” (2006, p.); y con Echeita y otros (2009, p. 18), parafraseando a Ainscow, se recomienda que para hablar de inclusión se debe hablar de “barreras de aprendizaje” y no de NEE, dado que estas son internas, propias del sujeto, y las barreras vienen de afuera.

¡Ahhhh!, pero Ann está ensimismada con los autores que presentan planteamientos que en muchas ocasiones son contradictorios con la realidad, aunando esto a expresiones peyorativas que se escuchan en los diferentes contextos en los que interactúa, como: "...Hay niños que son tan terribles que ni el tío los quiere", "entonces... cerremos la puerta porque llegó el terremoto"⁵, por lo cual Ann vuelve a vibrar en su ser como niña; su cuerpo y sentimientos hacen presencia y entonces se pregunta... "¿por qué?"; y, lo mejor, sigue escuchando argumentos:

(...) Pues a mí me parece que sí hay una diferencia porque, pues el niño es como más motriz, quiere estar saltando, brincando; pero, por ejemplo, en la parte de colorear, una niña es como más delicada para colorear y, lo que dices tú, el niño es como más... a la carrera..."⁶

(...) La educación no está encaminada realmente a educar niños, sino a discriminarlos..."⁷ "(...) No, la forma es igual... como que... para los dos, porque a veces las niñas también tienden a ser rebeldes, irrespetuosas; entonces, uno dice: "¿cómo así?; entonces, no, no creo que haya diferencia..."⁸ (...) Entonces, ese niño que vemos ahí, vulnerable o no... ¿qué papel juega en ese... en esa construcción social o deconstrucción social?"⁹

Es innegable que a todos puede afectar este tipo de expresiones, sobre todo en el ámbito educativo-social, considerado este como un entorno familiar desde el cual, se supone, se contrarrestan las agresiones y la posibilidad de exclusión para aquellos que están en alto grado de vulneración de sus derechos.

Así es como Ann, en su ejercicio de conocimiento y aprendizaje sobre el tema de la inclusión y todo aquello que pueda ser indagado, continúa con un estudio muy juicioso sobre la política pública.

La niña se da cuenta de la inclusión social y la educación inclusiva en el marco de la política pública en el mundo

En relación con el tema, Ann, efectivamente encuentra que la inclusión social, la educación inclusiva y la política pública, son referentes

- | | |
|---|---------------------|
| 5 | Docente. 8 |
| 6 | Docente. 13 |
| 7 | Padre de familia. 4 |
| 8 | Docente. 16 |
| 9 | Docente. 20 |

importantes de aprendizaje, de reflexión y que garantizan, desde la Declaración de los Derechos Humanos, una educación que no discrimine a los niños, sean cuales fueren las diferencias físicas, sociales o culturales. En este sentido, Ann se adentra en las propuestas de la Unesco, que propende por una enseñanza que permita la comprensión y la aceptación de las diferencias, según el Comité sobre Derechos del Niño de la ONU, que se reunió en octubre de 1997, en Ginebra.

En estos términos, es importante recordar varias razones que invitan a la inclusión desde los Derechos Humanos:

Todos los niños y niñas tienen derecho a aprender juntos. Se tiene derecho a una educación de calidad. Todos los niños y niñas necesitan una educación que los ayude a desarrollar las relaciones sociales y los prepare para vivir en la sociedad. Los niños y niñas no deben ser segregados, discriminados, excluyéndolos por alguna dificultad de aprendizaje. La inclusión puede disminuir el temor a construir amistades de respeto, comprensión y ayuda (Unesco, 1996, p. 14).

Así, Ann hace una lectura juiciosa de los documentos que sustentan la necesidad de una educación inclusiva; investiga sobre las interacciones y las preocupaciones de los diferentes países y organizaciones en el mundo, como la Conferencia Mundial de la Educación para todos, realizada en Jomtien (1990); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, realizada en Salamanca en (1994); la VII Reunión de Ministros de Educación de la Región de América Latina y el Caribe, llevada a cabo en Kingston (1996), desde la que se plantea la política de una educación inclusiva en el marco de una inclusión social, que responda a las necesidades educativas de niños, niñas y jóvenes que, con un sistema de colaboración con las familias y la comunidad en la conformación de redes de cooperación, estimulen el trabajo de programas y estrategias que aseguren una educación de calidad para todos.

Es innegable que Ann necesita conocer soportes sobre la política de inclusión, lo que la conduce a persistir en su estudio sobre ello, teniendo como referentes programas de orden mundial; por ello resulta conociendo los temas que se desarrollarán adelante.

Política de educación inclusiva

En el caso de Colombia, resulta interesante la aproximación que se ha hecho al tema de la política mundial y cómo se ha preparado para dar

respuesta a los retos en el marco de una Educación Inclusiva. Es así como, a partir de la Conferencia Internacional de Educación (CIE), organizada por la Oficina Internacional de Educación de la Unesco (Unesco-OEI), que se viene celebrando desde 1930, se realizan reuniones sobre el tema de la educación; La 48ª reunión, realizada en Ginebra, del 25 al 28 de noviembre de 2008, fue dedicada a la educación inclusiva, y sobre el tema la Unesco-OEI recibió informes de diferentes países de Latinoamérica y el Caribe, incluido Colombia. Así es como estos informes están presentados en términos de marco normativo y legal, políticas nacionales, enfoque de la educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, estrategias de enseñanza y aprendizaje, diseño curricular, y problemas y desafíos principales.

Es allí, en esos documentos, en los que Ann reconoce la importancia de la Educación Inclusiva en Colombia y cómo se está iniciando la dinámica de verificar en qué aspectos y cuáles son las regiones que se encuentran en alto grado de vulnerabilidad, considerada esta desde las diferentes causas que la motivan, para encontrar puntos de convergencia con todos y cada uno de los actores que propendan por una Educación de calidad.

Cuando Ann, dada la importancia que reviste el tema para ella, y en este punto de su vida profesional, tuvo una interacción muy dialógica con el viceministro de Educación, Gabriel Burgos Mantilla, en el II Foro Internacional de Educación Superior, él señaló que "(...) lograr un sistema de educación superior inclusivo se constituye en una prioridad para Colombia, desde donde se debe posicionar una agenda pública y social".

Es así como Ann inicia un trabajo de socialización de experiencias nacionales de comunidades indígenas y afrocolombianas y de interacción con experiencias de Estados Unidos, Australia, México y Brasil. Con ello, conoce aspectos claves en la construcción de una política pública, tales como la concertación de encuentros que promuevan redes universitarias, propendiendo por un trabajo con comunidades indígenas y afrocolombianas. En consecuencia, se crean varias estrategias como los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), que buscan la desconcentración de la oferta educativa en todo el país, para que, justamente, estén incluidas las poblaciones raizales de san Andrés y Providencia, los afrocolombianos, los palenqueros y los indígenas; sin embargo, tal desconcentración no solamente está referida a las poblaciones mencionadas, sino también a los aspectos sociales, culturales y de género.

La niña que se ocupa de las realidades académicas y de formación

Para Ann, es indudable que en su actuar debe responder ante inquietudes relacionadas con los diferentes ambientes de aprendizaje, que favorezcan una educación inclusiva ante las diferentes concepciones de infancias y cómo estas influyen en el aprendizaje. Indudablemente, Ann tendrá que seguir indagando sobre ello e intentar formular propuestas en este sentido.

De esta manera, Ann decide tejer aspectos importantes de la educación como son inclusión y currículo; a propósito de este, Flórez dice:

Un currículo es la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hacen parte. Un currículo es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso real llamado enseñanza (2005, p. 291).

De esta manera el autor generaliza diciendo que el currículo:

(...) Es un proceso educativo, una secuencia de procedimientos hipotéticos bajo cierto enfoque epistemológico y ciertos criterios de enseñanza, que solo pueden comprenderse y comprobarse en una clase. En este sentido, el currículo es siempre hipotético, cada vez necesita ser comprobado en su contenido, en su factibilidad, no para repetir conceptos, sino para desarrollar procesos de construcción de los mismos por parte de profesores y estudiantes (Flórez, 2005, p. 214).

Ann, ante estos planteamientos innegables, reconoce que estas teorías confirman que un currículum cambia, evoluciona de acuerdo con el momento histórico. También es cierto que ninguna práctica, ni teoría, permiten un estudio estable sobre el tema; por tal razón, toma decisiones en relación con aspectos sociales, institucionales y de aula. En este sentido, aparecen teorías curriculares que coadyuvan a la puesta en marcha de currículos que respondan efectivamente a la formación de seres humanos, individuales y trascendentes. Así, por ejemplo, Kemmis dice que:

...Si se desea fundamentar una propuesta de un diseño curricular problematizador, el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad por otro (1988, p. 30).

Todo esto va induciendo a Ann a pensarse según los alcances que tiene para actuar desde su propio quehacer, sus propios espacios de acción, reflexionando sobre el importante bagaje que ha escuchado, teorizado y aprehendido, en diferentes procesos investigativos; pero, sobre todo, en este que indaga sobre las concepciones que se tienen de infancias y su incidencia en las diversas pedagogías para la formación de ellas, recordando esas entrevistas con los diferentes actores (docentes) del proceso investigativo y que impactaron al ser humano de Ann como profesional, cuando escuchaba:

(...) Pues a mí me parece que sí hay una diferencia, porque... pues el niño es como más motriz, quiere estar saltando, brincando; pero, por ejemplo, en la parte de colorear, una niña es como más delicada para colorear y, lo que dices tú, el niño es como más... a la carrera...¹⁰

(...) la educación no está encaminada realmente a educar niños, sino a discriminarlos...¹¹

La niña imagina ambientes de aprendizaje innovadores

Ann continúa con sus estudios y se da cuenta de la necesidad de reflexionar e implementar ambientes de aprendizaje innovadores, tal como lo refiere Iglesias (citado por Zabalza): “El término ambiente se refiere al conjunto del espacio físico y las relaciones que se establecen en él –los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y sociedad en su conjunto–” (2001, p. 238). Este sentir denota que estas reflexiones son emitidas por los adultos (padres y profesores), mas no por lo niños o las niñas, es decir, por las infancias; estos actores educativos orientan espacios como los hogares maternos, los preescolares particulares, tanto como espacios familiares y de comunidad, bibliotecas, etc., con el propósito de convertir estos

10 Docente. 13

11 Docente .4

¿Quién no ha derramado la leche?

en lugares donde se promulgue el respeto, el cariño, el sentido de investigación, de compañerismo, propiciando que el encuentro entre los niños, las niñas y los adultos, favorezca un aprendizaje armonioso.

Ann decide poner en marcha una acción educativa diferente e innovadora: ambientes de aprendizaje rodeados de materiales didácticos que permitan el desarrollo integral de las infancias; ello contribuye a la formación

CAPÍTULO 8.

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Después de haber adelantado el proceso escritural desarrollado a lo largo de este texto, el grupo de investigadores presenta estas conclusiones, con base en algunas afirmaciones y preguntas que determinan la manera como se comprenden las concepciones de infancias, que han sido exploradas en los diferentes capítulos.

Por ejemplo, que se diga que los niños son el futuro de la humanidad, ha hecho que a nivel estatal se tracen lineamientos políticos, educativos, culturales y económicos, entre otros, direccionados por esta concepción que dejan en el limbo la posibilidad de accionar estrategias para aportar en el presente de las infancias.

Según lo investigado, en contraste, se cree que no es en el futuro; es en el presente, y más exactamente en el presente del adulto, en donde se juega la existencia humana del niño o la niña, dado que es la relación con las personas adultas con quienes conviven (padres de familia, maestras y cuidadores, entre otros) y la manera como estos conciben al niño, lo que orienta sus formas de vida, lo que repercuten en el tejido social, cultural, económico, educativo, aspectos que componen la vida humana.

Por tanto, este colectivo sostiene que los seres humanos devienen como tales en el ejercicio cotidiano de ser humano, en el fluído de las relaciones entre padres e hijos, familia-sociedad, maestros-estudiantes, amigos y trabajadores, entre otros y que afectan y determinan no solo a las infancias, sino a la humanidad.

Es así que la con-vivencia cotidiana se convierte en el escenario real de transformación de lo que constituye lo humano y que fundamenta las concepciones que se tengan de las infancias. Un aspecto vital que se debe trabajar, es impulsar momentos de con-vivencia adulto-niño, para que surja el reconocimiento mutuo; por tanto, es en el vivir en la relación, desde donde emerge el otro como constitutivo de la misma vida. El ser humano se configura como tal en la relación, por tanto, se es maestro o padre de familia gracias a un otro; en este caso el niño o la niña, quien los constituye como tal, y a partir de esta relación es como el adulto configura una manera de concebir y actuar de manera natural con las infancias.

A partir de lo anterior, se plantea una serie de preguntas desde el lugar de referencia de los adultos, como actores implicados en la vivencia con las infancias, que promueven comprensiones que, a su vez, derivan en múltiples posibilidades que se convierte en pretexto para consulta, reflexión y vía para investigar sobre el tema de las infancias.

Para ampliar este escenario, se plantea una pregunta inicial que, ligada a los capítulos, es fuente de conocimiento y permite describir los hallazgos que emergieron del tejido comprensivo, armonizado con la metodología fundamentada que, en su ir y venir entre teoría y práctica, se transforma y permite ampliar los paisajes humanos con los que se miran las infancias en este texto:

¿Cómo entender el concepto de infancia?

Dado que en nuestra cultura predomina una forma de mirar, pensar y concebir la infancia, determinada por la imposición, universalización, fragmentación, estigmatización y apropiación (categorías que atraviesan el escrito y definen la relación del adulto con el niño o la niña, como dueño de la infancia) se espera, por parte de los adultos, que los niños actúen acorde con estas maneras de relación, expresando por ejemplo sumisión, un pensar normatizado, procediendo de manera decente, caballeresca o femenina, según corresponda, y de no producirse este efecto, como consecuencia, se dan inmediatamente relaciones de negación de las infancias, traducidas en problematizar a los niños en el aprendizaje, en el comportamiento, en el afecto, marcándolos con el estigma lapidario de infancias enfermas. El resultado de ello se evidencia, de manera particular, en bajo rendimiento, problemas de comportamiento, y trastornos, entre otros; es decir, por terrible que parezca, entramos en una cultura

en la que en los contextos educativos, sociales y culturales... ¡enfermamos a nuestras infancias!

Pero esto no es resultado del azar; ha sido transferido por una cultura eurocéntrica que, como tal, no permite la reflexión y evita explorar la existencia de múltiples maneras de relación entre adultos y niños. Desde un paradigma como este, no se formulan preguntas por lo vital; el interés radica en la reproducción de modelos o autores (Piaget, Vigotsky, Montessori, Dewey, entre otros).

Contrario a ello, el grupo investigativo propone una concepción de infancias que parta de la afirmación de la vida misma, mediante el ejercicio pleno de la felicidad, tanto del adulto como del niño, que de manera armónica transpiren por su piel la pasión y el amor por la vida, en donde se promuevan elementos como la incertidumbre (esta, como una posibilidad dinámica en la construcción de la relación entre niño y adulto, y una opción para contrarrestar las verdades últimas). Esto también se logra exaltando la inocencia, aspecto connatural a la existencia de las infancias y que, en la relación con un adulto preparado para reconocerlo, fomente la curiosidad y la diversidad, para que realcen con ellas un escenario en donde no habita una infancia, sino múltiples, que recreen y colorean la vida y que incidan directamente en una cultura pedagógica en la que los estudiantes, para nuestro caso de Pedagogía Infantil, en palabras de Freire, vivan el escenario de cambio para re-cantar, re-danzar, re-dibujar, re-leer, re-enamorar los mundos infantiles y, a su vez, se re-hagan como maestros en formación.

Otra conclusión o hallazgo se presenta a través de la pregunta ¿cómo un ejercicio investigativo genera transformación personal y profesional en el grupo investigativo, para permitir nuevas relaciones humanas que orienten la práctica docente y, a su vez, amplíen el horizonte de las concepciones de infancias con maestras en formación?

Las concepciones de infancias se presentan en los investigadores en forma de apreciaciones personales, de vivencias, de experiencias, de conocimientos, y en los encuentros y desencuentros surge una variedad de matices que marcan estos aprendizajes. En ocasiones, se antojan preguntas como ¿quién sabe más sobre el tema?, ¿quién tiene más experiencia?, ¿quiénes tienen mayor reconocimiento en la argumentación?; en fin, son estas y otras preguntas las que inician ese proceso de relaciones que, secretamente, se tejen en los grupos humanos. Con voz aguda declaramos,

¡claro que vivimos! Como lo asevera H. Maturana (2002), vivimos en la emoción y, cuando los argumentos y la razón no pueden defender un planteamiento, emerge con fuerza, con vigor, con intensidad: la emoción.

Por ser los humanos observadores, se tienen lugares de referencia diferentes y por ende sentimos diferente. Es así como el paisaje se presenta colorido, porque las tonalidades oscilan entre la molestia, la angustia, la rabia; pero, también surge de manera natural la alegría, la tranquilidad, que se vuelven sobre sí, e irradian al grupo como una forma de actuar en la cual la solidaridad y el cuidado por el otro se convierte en el horizonte.

La solidaridad es uno de los grandes aprendizajes, y con ella el reconocimiento por las capacidades, los intereses y los saberes de cada miembro del grupo, que nutrió la parte personal y grupal. De esa manera, en el escrito hay vestigios de este aprendizaje, que a su vez determina la organización de conocimiento, emociones y vivencias, que de forma espontánea transforman la dinámica relacional de los maestros, no solo del grupo investigativo, sino de la institución de la que forman parte, para identificar que la solidaridad moviliza concepciones, en este caso de los maestros, que a su vez repercuten en los grupos sociales en los que habitan las infancias.

Asimismo, se dio el respeto por el pensamiento diferente y por los aportes que en ocasiones pudieran sonar fuera de lugar, pero que al tomar distancia de lo específico, se recobran con todo esplendor como contribución al panorama de las infancias, lográndose así que el aporte de cada investigador fuera contundente en la comprensión de ellas. De esta forma, no es solo desde la perspectiva teórica, sino desde la vivencia y la emergencia, que se genera, en un ejercicio investigativo como este, el reconocimiento del otro como ser humano de encuentro y desencuentro.

Estos elementos son imprescindibles en el proceso investigativo, dado que, desde la perspectiva social en la que se mueve el grupo investigativo, se hace más evidente que las concepciones se recrean en comunidad, en la otredad, en la diferencia, en el estar con el otro, con las implicaciones que esto trae en las infancias.

¿Cómo producir nuevas prácticas que afecten la concepción de las maestras en primera infancia y promuevan la vivencia infantil?

En el título de este texto se hace reconocimiento a un nuevo lugar en la relación entre las maestras y las infancias. “¿Quién no ha derramado la leche?”, expresión acuñada por uno de los padres de familia de la presente investigación y que, con toda la intención, usa para demostrar y expresar que es posible equivocarse; esta es una característica humana, dado que somos seres que actuamos y vivimos en la posibilidad del error. La maestra que se encuentra en la con-vivencia pedagógica con los niños y las niñas, como humana, ha de ser sensible a esta posibilidad y promover el equívoco como una forma de aprendizaje, que hace que las infancias actúen con mayor curiosidad frente a los retos cotidianos que les plantea la vida. No son las respuestas exactas las que generan conocimiento, es la incertidumbre la que provoca curiosidad, creatividad y ensoñación.

Asimismo, ocurre algo maravillosos con esta nueva posibilidad, porque la maestra, al reconocer que ella es sujeto de error, sus prácticas han de estar impregnadas de este, como un asunto ligado a su propia existencia y la de su espacio educativo. Con esta nueva manera de percibir la relación con la infancia, la maestra, como humana, diverge en una nueva concepción de infancias, porque entiende que el niño o la niña es, a su vez, maestro o maestra, y ella, como aprendiente, transforma su concepción y por ende su relación con las infancias.

¿Cómo se relacionan las maestras con los padres de familia para transformar las concepciones que presentan ellos con sus hijos, con miras a promover espacios de cuidado y protección de las infancias?

Mediante el reconocimiento del otro como un legítimo válido en la convivencia, de acuerdo con Maturana (2003), ya sea por el desempeño de la maestra, del niño o de los padres, en dónde emerge la comprensión de que por solo existir, por ser niño, maestro, padre o madre, es válido como persona.

Al mostrarse de acuerdo, la maestra renueva el voto de confianza en la relación que teje con los niños y las niñas, estos como extensión de una familia, que, sobre todo en las infancias, presenta expectativas, sueños

y deseos que quieren ver traducidos en sus hijos. Para la maestra es importante implicarse con estas expectativas y ver en cada niño o niña a su familia, quienes han depositado la confianza en ella, por su rol social, por el conocimiento cara a cara, por las acciones, los cuidados y la educación que ella les brinda en lo cotidiano a sus hijos y que, en el reconocimiento de la investigación, se evidencia con el afán, el esmero, la dedicación, el cuidado y el deseo por parte de ella de hacer siempre lo mejor.

Es así que el vínculo afectivo entre maestras, infancias y familia, hace que el sentido de lo educativo transforme las concepciones de infancias, más allá de los contenidos o de la insistencia en la racionalidad, que tanto daño le hace a la humanidad. Esto consiste en situar las infancias en el espacio de protección relacional en donde la maestra, las infancias y los padres se cuidan como legítimos válidos en la con-vivencia.

Por esto, la importancia que tiene la corresponsabilidad de la familia como agente social y transformador de cambio, se conecta con la motivación de la maestra para que en esta relación, juntos conciban a los niños de manera plural y diversa; esto hace que la familia participe de forma activa en la educación de sus hijos en los diferentes escenarios de la vida.

¿Cómo puede esta investigación aportar en la formación de formadores?

Las condiciones sociales y culturales afectan negativamente el ejercicio docente en nuestro actual momento; pero, que las cosas no ocurran como se desea, no quiere decir que han de pasar como deban. Por tanto, ni se debe negar la realidad, ni ir en contra de todo lo que surge; esto origina desgaste, frustración, dolor y un gran malestar. Lo que sí se puede hacer, como se ha señalado, es reinterpretar la realidad, como lo hacen las infancias: ellas no viven pensando “qué nos hizo el otro”, o “qué se debe hacer en el mañana”, o los bienes que se deben poseer; ellas viven el aquí y el ahora, en un eterno presente. Las maestras en formación que comprendan este concepto se renovarán en cada instante en la relación con las infancias, porque no hay otra alternativa: ¡ser feliz!

Por ejemplo, con relación a los planteamientos curriculares, didácticos, pedagógicos, frente a un asunto como los contenidos para las infancias, estos han de ser pocos, pero profundos, dado que se busca promover la pasión, el amor por lo que se hace en cada instante, sin mayores pretensiones que la de gozar y la del bien vivir; como lo proponían los estoicos, generar solamente pasión por la vida.

En el ejercicio de la docencia, en ocasiones, se entra en discursos interminables que distraen, confunden, y dejan en los escenarios educativos desazón y distanciamiento; por tanto, en un mundo donde muchos hablan sin decir y, aún peor, sin hacer, las maestras han de hablar haciendo, con sus estudiantes, con los padres, porque es en la acción donde se transforma la convivencia y, por ende, las concepciones que los adultos presentan sobre las infancias.

Finalmente, al emerger la diversidad como apuesta por trabajar en la transformación sobre las concepciones de los adultos de las infancias, surge la imperiosa necesidad de mirarlas con otros ojos, esto es, con propuestas alternativas, diferentes, convocadoras, divergentes, en las que, para el caso de UNIMINUTO, se da en la posibilidad de la construcción social y en la reflexión permanente sobre la praxis de las maestras en formación.

En síntesis, presentar los hallazgos a la comunidad académica se hace de manera sencilla y es a través de las metáforas: “La máquina del tiempo”, “de lo que aprendas los primeros años de vida: de eso depende tu futuro”, “rompiendo cadenas”, “¡si yo no le enseñé nada... ¿cómo aprendió?!, “la afectividad: ingrediente fundamental en la labor docente”, “el cuerpo simbólico en la construcción de concepciones de infancia: su devenir en las prácticas educativas” y “¡hay niños que son tan terribles que ni el tío los quiere!”.

Impreso en el mes de marzo de 2016
en los talleres de Buenos y Creativos S.A.S.

Primera edición: 2016

300 ejemplares

Bogotá 2016 - Colombia.

En su composición se utilizaron tipos:

Calibri, Zurich BT, Trajan Pro, Franklin Gothic Book

¿Usted se ha preguntado alguna vez: “quién no ha derramado la leche”?, o ¿“si no le enseñé, cómo aprendió”?, o ¿ha escuchado: “¡si no tengo plata, no tengo cuerpo!”?, o ¿ha pensado en la frase: “¡los niños son el futuro de la sociedad!”?, ¿o en la expresión: “¡hay niños que son tan terribles que ni el tío los quiere!”?

¿Quién no ha derramado la leche?, demuestra y expresa que es posible equivocarse; esta es una característica humana, dado que somos seres que actuamos y vivimos en la posibilidad del error. Los maestros y padres de familia que se encuentra en la con-vivencia pedagógica con los niños y las niñas, como humanos han de ser sensibles a esta posibilidad y promover el equívoco como una forma de aprendizaje, que hace que las infancias actúen con mayor curiosidad y libertad frente a los retos cotidianos que les plantea la vida.

Desde este escenario se muestran algunas realidades y sus implicaciones en las prácticas educativas con los niños y las niñas, en donde las rutinas, los diálogos, las actividades, los sentires y, en general las relaciones que se dan alrededor de ellos promovieron discursos emergentes, con los cuales se construyeron narrativas como recurso escritural.

De esta manera, la publicación busca presentar los hallazgos de la investigación realizada por un grupo de docentes de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO de la Facultad de Educación en la Licenciatura en Pedagogía Infantil (LPIN), a partir de siete narrativas: “La máquina del tiempo: un observatorio de la infancia”, “De lo que aprendas los primeros años de vida, de eso depende tu futuro”, “Rompiendo cadenas”, “¡Si yo no le enseñé nada!... ¿cómo aprendió?”, “La afectividad: ingrediente fundamental en la labor docente”, “El cuerpo simbólico en la construcción de concepciones de infancias” y “¡Hay niños que son tan terribles que ni el tío los quiere...!”



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal

ISBN: 978-958-763-169-2



Bogotá D.C. Calle 81B No. 72B - 70
Teléfono +(57)1 - 291 6520
www.uniminuto.edu